

 LOCCUMER PROTOKOLLE 64/10

Herausgeberin
Andrea Grimm

Wenn der Anfang gelingen soll

Die Gestaltung
der Berufseingangsphase
von Lehrkräften

Andrea Grimm (Hrsg.): Wenn der Anfang gelingen soll – Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften, Rehburg-Loccum 2012

Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 25. bis 27. Oktober 2010 in Kooperation mit dem Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hildesheim (NiLS), dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (LI), dem Landesinstitut für Schule, Bremen (LIS) und dem Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB)

Tagungsplanung und -leitung: Andrea Grimm, Evangelische Akademie Loccum, Dieter Schoof-Wetzig (NiLS), Frauke-Jantje Bos (LI), Susanne Poppe-Oehlmann (LIS), Gisela Knauth (DVLfB)

Redaktion: Andrea Grimm

Sekretariat: Heike Springborn

Das Loccumer Protokoll enthält Originalbeiträge der Tagung. Soweit diese auf Tonbandmitschnitten beruhen, wurden sie von den Autorinnen und Autoren überarbeitet und zur Veröffentlichung freigegeben.

© Alle Rechte bei den Autoren

Printed in Germany

Druck: FORMAT Publishing Jena

ISSN 0177-1132

ISBN: 978-3-8172-6410-0

Die Reihe  **LOCCUMER PROTOKOLLE** wird herausgegeben von der Evangelischen Akademie Loccum. Bezug über den Buchhandel oder direkt über: Evangelische Akademie Loccum

Protokollstelle

Postfach 2158

31545 Rehburg-Loccum

Telefon: 05766/81-119, Telefax: 05766/81-900

E-Mail: Protokoll.eal@evlka.de

Inhalt

Andrea Grimm	Vorwort	5
Frauke-Jantje Bos	Information zur Berufseingangsphase (BEP)	7
Susanne Poppe-Oehlmann und Christian Buchberger	Die Bremer Berufseingangsphase. Professionell Handeln von Anfang an	15
Dr. Gerhard Porps und Dieter Schoof-Wetzig	Evaluation des Projekts „Die Berufseingangsphase für Lehrkräfte in Niedersachsen“	29
Stefanie Eidt-Kuhl und Mona Sommer	Coaching in der Berufseinstiegsphase	41
Barbara Kubesch, Willy Bruns, Thorsten Kopp, Walter Schledde	Kollegiale Beratung – Erfahrungen und Konzepte	45
Dietlind Fischer	Mentorieren in der Berufseingangsphase	55
Heinrich Frommeyer	Neue Lehrkräfte integrieren – eine Aufgabe für Schulleiterinnen und Schulleiter	65
Sabine Gapp-Bauß	Stressmanagement – Zeit- und Selbstmanagement	67
Gisela Knaut	Portfolio Berufsanfang Eigenverantwortliches Lernen – Professionalisierung begleiten	87

Inhalt

Bastian Brylla, Mirjam Busche, Rosemarie Köhler, Natalie Müller	Classroom Management: Aspekte eines (fast) störungsfreien Unterrichts	97
Detlef Kölln	Motivation und Widerstand in BEP-Gruppen	115
Hermann Josef Abs	Wie kann und soll die Berufseingangs- phase in ein Gesamtkonzept Lehrer- professionalität eingebettet werden?	119

Anhang

Andreas Jantowski und Jürgen Vogt	Die Berufseingangsphase im Lehrerberuf – Befunde und Entwicklungslinien zu ihrer institutionellen Begleitung in der dritten Phase der Lehrerbildung in Thüringen	137
Tagungsprogramm		157
Liste der Teilnehmerinnen und Teilnehmer		161
Ausgewählte Loccumer Protokolle		167

Andrea Grimm

Vorwort

In den Bundesländern werden derzeit und in den kommenden Jahren viele Tausende neue Lehrkräfte eingestellt – in Niedersachsen zurzeit jährlich über 3 000.

Mit dieser großen Einstellungswelle ist die Hoffnung verbunden, mehr aktuelles (Fach)Wissen und pädagogische Kompetenz in die Schulen zu bringen. Neue Lehrkräfte sollen das Schulleben bereichern, im guten Sinne verjüngen und das Lernen der Kinder fördern.

Nicht aller Anfang ist jedoch leicht. Keine junge Lehrkraft kommt mit hinreichender Handlungskompetenz an die Schule. Diese kann und muss im Vollzug des Berufs erst ausgebaut und konsolidiert werden. Die Berufseingangsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. In den ersten Jahren im Beruf entwickeln sich bei den Nachwuchslehrkräften langfristig wirksame Bewältigungsmuster der beruflichen Anforderungen und beruflichen Identität. Ob jemand eine offene, auf Kompetenzzuwachs angelegte Berufsbiographie entwickelt oder früh resigniert und Vermeidungsverhalten gegenüber vielen Herausforderungen des Berufsalltags ausbildet, hängt in hohem Maße von den Erfahrungen der ersten Berufsjahre ab.

In vielen Bundesländern wird durch die sogenannte Berufseingangsphase auf diesen Befund reagiert und ein Unterstützungsmodell angeboten, das an den Herausforderungen und Problemen ansetzt, die sich den meisten Berufseinsteigern stellen: Selbst- und Zeitmanagement, Arbeiten im Team, Umgang mit belastenden Unterrichtssituationen u. ä.

Die Tagung gab Einblick in Konzeption und Praxis der Berufseingangsphase verschiedener Bundesländer, bot Gelegenheit zum fachlichen Austausch und fragte danach, welche Schritte in der weiteren Gestaltung der Berufseingangsphase zu gehen sind.

Wir hoffen, dass die im Tagungsband versammelten Beiträge Interessierten einen guten Einblick in die Berufseingangsphase vermitteln und zu weiteren Diskus-

Andrea Grimm

sionen anregen. Allen, die die Tagung mit Beiträgen unterstützt haben, sei an dieser Stelle herzlich gedankt!

Loccum im Mai 2012

Andrea Grimm

Frauke-Jantje Bos

Information zur Berufseingangsphase (BEP)

I. Ausgangspunkt und Ziele

Die Berufseingangsphase ist nach Auffassung der KMK-Kommission Lehrerbildung „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften“ (E. Terhart: Perspektiven der Lehrerbildung, S.128). Dem hat sich die Hamburger Kommission Lehrerbildung angeschlossen und Vorschläge entwickelt, die die Grundlage des Hamburger Angebotes für die Berufseingangsphase sind. Jungen Lehrerinnen und Lehrern soll die Integration an den Schulen erleichtert werden. Ein gelingender Berufseinstieg erfordert schulnahe, kompetenzbezogene und kollegial-kooperative Begleitung. Die Bereitschaft, das eigene fachlich-pädagogische Tun zu reflektieren soll unterstützt, Strukturen des kollegialen Austausches und der Beratung etabliert werden. Gezielte Angebote im Hinblick auf die individuellen Fortbildungsbedarfe bei der Neueinstellung in den Schuldienst (neue Schulform, neue Altersgruppe der Schüler, neue Themen und Fächer) sollen das Angebot abrunden. Die spezifischen Sichtweisen und Talente der neu einzustellenden Lehrkräfte sollen für die Weiterentwicklung der Schule fruchtbar gemacht werden.

II. Beschreibung der Angebote und Maßnahmen

1. Unterstützung der Personalentwicklung an der Schule

Für die Schulleitungen gibt es eine Handreichung, in der unterschiedliche Vorschläge für die Integration neuer Lehrkräfte an den Schulen gemacht werden: Die Erstellung einer schulbezogenen Startmappe, die Intensivierung von Gesprächskontakten durch die Bereitstellung eines schulischen Paten und die Benennung eines persönlichen Ansprechpartners in der Schulleitung. Die Aufmerksamkeit der Schulleitungen wird bewusst auch auf die Stärken und Talente der jungen Kolleginnen und Kollegen ge-

richtet sowie auf eine Wahrnehmung ihrer neuen und gegenüber den erfahrenen Kollegen „frischen“ Sicht auf die jeweilige Schule. Es geht deshalb nicht um eine möglichst reibungslose Anpassung an die Gegebenheiten der jeweiligen Schule, vielmehr soll der fremde Blick der jungen Lehrkräfte gezielt für die Schulentwicklung genutzt werden.

2. Angebote des LI für die Berufseinsteiger

2.1 Starter-Sets und Auftaktveranstaltung

Das Landesinstitut stellt Starter-Sets für die neuen Lehrerinnen und Lehrer bereit, in denen Grundlageninformationen zu Fragen des Arbeitsverhältnisses und des Schulrechts sowie Handreichungen zu verschiedenen Fragen des Neuanfangs gesammelt sind. Auf einer vom LI organisierten Auftaktveranstaltung, die als einziges Element von BEP gegenwärtig verpflichtend ist, werden die neuen KollegInnen offiziell begrüßt, bekommen die Starter-Sets und haben Gelegenheit, die anderen neuen KollegInnen in Schulformgruppen zu treffen.

Auf der Auftaktveranstaltung zu Schuljahresbeginn ist das LI auch mit den Fachberatungsstellen anwesend, verteilt Hilfestellung für den fachfremden Unterricht und wirbt für spezielle Fachveranstaltungen für Berufseinsteiger aus dem Jahresangebot. Etliche Fachberatungsstellen haben auch schon eigene Starter-Sets für ihre Fächer erstellt.

Zur Zeit gibt es vier Auftaktveranstaltungen im Jahr: zu Schulbeginn im August, zum Halbjahr im Februar und zu den beiden Einstellungsterminen für die Hamburger Referendare jeweils im November und Mai.

2.2 Austauschgruppe (ATG)

Die BEP richtet schulformbezogene Austauschgruppen für jeweils maximal 20 junge Kolleginnen und Kollegen ein, in denen diese sich einmal im Monat für drei Zeitstunden treffen. Die Gruppen werden von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen (Moderator/innen) geleitet, die über Zusatzqualifikationen im Bereich von Psychologie/Gesprächsführung/Coaching verfügen. Mit der Methode der kollegialen Fallbesprechung werden die aktuellen Anliegen bearbeitet, darüber hinaus gibt es Praxistipps zu allen Fragen des schulischen Alltags und Themenangebote entsprechend

den gewünschten Prioritäten. Häufige, von den Berufseinsteigern gewünschte Fortbildungsthemen sind:

- Hamburger Schulreform/Schulwesen
- Elternarbeit
- Umgang mit Störungen
- Gesprächsführung, vor allem mit Schulleitung
- Leistungsbewertung
- Lernstandsgespräche
- Umgang mit Stress/Belastungen
- Individualisiertes Lernen/Binnendifferenzierung
- Lehrerrolle/Autorität
- Gruppenprozesse/Teamarbeit
- Karriereberatung

Zusätzlich gibt es drei Angebote von schulformübergreifenden ATG: eine beratungsorientierte, in der vor allem eigene Problemstellungen bearbeitet werden, eine erfahrungsorientierten Austauschgruppe und einer themenorientierten für Lehrkräfte in Integrationsklassen. Die Gruppen werden für zwei Jahre eingerichtet; man verpflichtet sich jeweils für ein Jahr zur Teilnahme. Im folgenden sollen die ATG-Formate kurz erläutert werden:

Anliegenorientierte Austauschgruppe

Nach dem Referendariat kommen die Berufseinsteiger fachlich gut ausgebildet in die Schulen. Dort werden sie unter anderen Bedingungen als im Referendariat eingesetzt, d. h. sie unterrichten viele Stunden, haben meist keinen direkten Ansprechpartner und übernehmen allein die Verantwortung in vielen Bereichen. Dabei entstehen auch neue Fragen/Problemfelder, z. B.:

- Wie gestalte ich Elternarbeit/Elternabend?
- Wie führe ich Elterngespräche?
- Wie gehe ich mit Konflikten um, z. B. mit Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen, Schulleitung?
- Wie grenze ich mich im Schulalltag ab gegenüber den Erwartungen von vielen Seiten?

- Wie bewältige ich Prüfungen (z. B. Abitur, Realschulprüfungen, praxisorientierte Prüfungen)?
- Was macht mir Stress und wie gehe ich damit um?
- Wie entwickle und leite ich meine Klasse?
- Wie behaupte ich mich als Fachlehrer/in?
- Wie kann ich meine Kraftquellen sinnvoll nutzen?
- ... und vieles mehr.

In den ATG wird situations- und praxisorientiert in der Gruppe an eigenen Fragestellungen gearbeitet. Es gibt Raum, um sich auszutauschen, sich gegenseitig zu unterstützen und die Kompetenzen der Gruppe und der Leitung zu nutzen. Folgende Struktur ist die Regel:

1. Anfangsrunde mit Sammeln der Anliegen und Beratungswünsche.
2. Anliegenarbeit: Klärung kleiner Beratungsanliegen, ggf. kollegiale Fallberatung.
3. verabredetes Thema, das mit kurzen Inputs, viel Austausch, passenden Methoden erarbeitet wird.
4. Neue Themenverabredung und Schlussrunde.

Beratungsorientierte Austauschgruppe – eine kollegiale Beratungs- und Unterstützungsgruppe

Im Studium und Referendariat haben die Berufseinsteiger/innen vorwiegend fachdidaktische und methodische Kompetenzen für den Unterricht erworben. Darüber hinaus werden sie zunehmend mit neuen Anforderungen und Erwartungen von z. B. Eltern, Schüler/innen, Kolleg/innen, Leitung und mit Veränderungsprozessen im System „Schule“ konfrontiert.

Diese Erwartungen von außen treffen außerdem auf die eigenen:

- Wie gehe ich mit diesen Herausforderungen und dem dadurch entstehenden Druck professionell um?
- Wie Sorge ich für Entlastung, damit ich lange möglichst gesund und freudig meinen Lehrerberuf ausüben kann?
- Wie schaffe ich es eine stimmige und professionelle Balance zu halten, wenn ich einerseits meinem Auftrag von Bildung und Erziehung gerecht werden und andererseits tragfähige menschliche Beziehungen gestalten will?

- Wie gehe ich mit schwierigem Schüler/innen- und Kolleg/innenverhalten angemessen um, wie kann ich dabei mit möglichen Stolpersteinen und Fallen umgehen?

Diese Austauschgruppe

- bietet den Raum, beruflichen Fragen und Themen einzubringen und kollegial zu bearbeiten,
- ist vertraulich und bewertungsfrei,
- ist lösungs- und ressourcenorientiert,
- ist schulformübergreifend und praxisnah,
- ist für KollegInnen, die ihre Beraterischen Kompetenzen erweitern und/oder einbringen wollen.

Erfahrungsorientierte Austauschgruppe

Die eigene Person als Handwerkszeug im Lehrerberuf – persönliche Ressourcen (er)kennen und nutzen: Die Kenntnis der eigenen Person und der produktive Umgang mit Stärken und Schwächen sind von zentraler Bedeutung im Lehrerberuf.

Ausgehend von dieser Erkenntnis soll in der Trainingsreihe ein Koffer mit Handwerkszeug gepackt werden, der für einen guten Start und den weiteren Weg durch das Berufsleben hilfreich ist. Durch handlungs- und erfahrungsorientierte, kreative Methoden in diesem Training soll das Lernen für alle freudvoll sein und die Nachhaltigkeit des Gelernten gesichert werden. Mit unterschiedlichen Modellen und Verfahren u. a. aus Transaktionsanalyse (TA), Psychodrama, Erlebnispädagogik geht es darum die „Muskeln“ zu stärken, die es braucht, um gute Beziehungen zu gestalten, die eigene Rolle auszufüllen und die eigenen Stärken zu nutzen.

Die folgenden Themenblöcke werden an fünf Samstagen in der Zeit von 9.00 Uhr bis 16.00 Uhr bearbeitet:

- a. Ressourcenorientiertes Selbstmanagement,
- b. Kontakt, Kommunikation, Beziehung,
- c. Gruppenentwicklung und Leitungsrolle,
- d. Ich im System: Rollen, Positionen, Aufgaben, Verantwortung, Grenzen.

Themenorientierte ATG „Arbeit in integrativen Klassen“

Diese Austauschgruppe ist ein Angebot für Regelschullehrer/innen und Sonderpädagog/innen, die mit einem großen Teil ihrer Arbeitszeit in integrativen Klassen der Klassenstufen 1 bis 10 eingesetzt sind.

Im Schuljahr 2010/2011 werden im Rahmen veränderter schulgesetzlicher Grundlagen viele Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen gemeinsam unterrichtet werden. Zum Teil wird dies in den „klassischen Formaten“ (Integrationsklassen, integrative Regelklassen, Unterstützung durch Förderzentren) geschehen. An einigen Schulen werden diese Formate aber auch verändert werden. Die spannende und anspruchsvolle Arbeit in den heterogenen Lerngruppen wirft viele Fragen auf, die in der Austauschgruppe bearbeitet werden sollen.

Die Themen werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Gruppe aus dem folgenden Themenkatalog jeweils festgelegt. Zu dem Katalog gehören Themen wie:

- Arbeit am Sozialgefüge in der Klasse,
- Berufsorientierung für Schüler/innen mit Behinderungen,
- Elternarbeit in integrativen Klassen; mit den Eltern der behinderten Schüler/innen,
- Förderplanung für die behinderten Schüler/innen,
- Inklusion als Weg und Ziel ,
- Leistungsbewertung in integrativen Klassen,
- Teamarbeit (Aufgaben der Berufsgruppen, Organisation, Fallen),
- Thematisierung Integration / Behinderung in der eigenen Klasse und in der Schule,
- Unterrichtsgestaltung im integrativen Unterricht (nützliche Materialien, Handlungsmöglichkeiten und Methoden).

Ziele der ATG:

- Förderung von Teamarbeit,
- Reflexion und Selbstreflexion stärken,
- wertschätzenden Umgang mit sich und anderen üben,
- neue Strategien erproben/ neue Routinen entwickeln,
- innovative Grundhaltungen unterstützen.

2.3 Coaching

Es gibt Situationen, in denen eine persönliche Beratung sinnvoller erscheint als eine gemeinsame Diskussion in der Austauschgruppe, z. B. weil nicht genügend Zeit in der ATG bleibt und das Anliegen brisant ist oder weil es kein Entwicklungspotential für die Gruppe enthält.

Für diese Fälle stehen einige ModeratorInnen zur Verfügung. Jede/r Berufseinsteiger/in bekommt bei Bedarf die Möglichkeit zu zwei Coachings. Klassische Coaching-Themen durch alle Schulformen sind:

- Mobbing durch KollegInnen,
- Konflikte mit Eltern/ Schulleitung/ KollegInnen ,
- Spezielle Konflikte, z. B. aufgrund der eigenen religiösen oder sexuellen Orientierung,
- Schulwechselwunsch als Problemstrategie,
- Berufskrise / Kündigungswunsch,
- Stressbewältigung,
- Selbstzweifel / Unwertgefühl bis hin zum Selbsttötungswunsch.

2.4 Weitere Angebote

Zusätzlich zu den Austauschgruppen und den im Jahresangebot des LI enthaltenen fachlichen Angeboten für Berufseinsteiger macht die BEP gezielte kurzfristige Angebote

- a. Einmalige dreistündige sog. „Abruffortbildungen“ für Berufseinsteiger, die sich an deren Wünschen orientieren. Diese werden per mail allen Berufseinsteigern angeboten und finden ca. drei bis vier Wochen nach der Information statt, wenn sich genügend KollegInnen anmelden. Abruffortbildungen bieten eine konzentrierte Auseinandersetzung mit einem Thema aus dem Arbeitsfeld von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern. Im Schuljahr 2010/ 2011 ist die Teilnahme kostenfrei und freiwillig. Unter anderem werden folgende Inhalte angeboten:
 - Sprech- und Präsentationstraining,
 - Begleitung in Lernprozessen,
 - Elternabende / Elternsprechtage,

- individuelle Lernplanung
 - Klassenfahrten planen und durchführen
 - Klassenrat
 - neu als Fachleitung
 - neu als KlassenlehrerIn / TutorIn
 - neu an der Grundschule / Stadtteilschule / Gymnasium
 - Schulpflichtverletzungen aus rechtlicher Sicht
 - Stimmbildung
- b. im Rahmen der Nutzung des Internet. Über einen e-mail-Service und die BEP-Plattform erhalten die neuen KollegInnen aktuelle Informationen. Insbesondere das Frage-Antwort-Forum erfreut sich hoher Beliebtheit. Hier können anonym Fragen gestellt werden, eine Antwort erfolgt binnen zwei bis drei Tagen in der Schulzeit.

III. Rahmenbedingungen

Die Angebote der Berufseingangsphase sind bis auf die Auftaktveranstaltungen freiwillig. Es gibt keine gesonderten Anrechnungsstunden, allerdings wird die Teilnahme an BEP im Rahmen der Fortbildungsverpflichtung der Hamburger Lehrerarbeitszeitverordnung verrechnet. Die spezifischen anderen Angebote für die Berufseinsteiger werden in den ersten beiden Jahren vorgehalten. Ab dem dritten Jahr wird erwartet, dass die Fortbildungsbedarfe im Rahmen des allgemeinen Angebotes des LI umgesetzt werden können.

Die Bremer Berufseingangsphase – Professionell Handeln von Anfang an

1. Von der Kollegialen Unterstützungsgruppe zum Dynamischen Konzept

Der Einstieg in die Bremer Berufseingangsphase (BEP) erfolgte 2001 mit einer ersten Kollegialen Supervisionsgruppe, die sich ausdrücklich an neu eingestellte Lehrer/innen wandte. Die Gruppe war sofort voll! Der Bedarf ein solches Angebot zu etablieren wurde formuliert:

„Lehrkräfte sind insbesondere zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs hoch motiviert, mit dem in der Ausbildung erworbenen Wissen Beiträge zur Innovation und zur Modernisierung von Schule zu leisten. In den ersten Berufsjahren kommt es darauf an, die hohe Motivation der Lehrkräfte für Schule aufzugreifen und zugleich bei ihnen eine Haltung zu fördern, bei der das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf selbstverständlich ist.“²

Ausgehend von den Empfehlungen der Untergruppe Lehrerbildung der KMK wurde 2002 am Landesinstitut für Schule die Projektgruppe „Berufseinstiegsphase“ eingerichtet.³ Diese Arbeitsgruppe entwickelte unter Hinzuziehung von Beratung durch die Transferstelle für Management und Organisationsentwicklung der Universität Bremen die bis heute geltenden konzeptionellen Grundlagen: „Die Berufseingangsphase für Lehrer/innen in Bremen – ein dynamisches Konzept“. Auf Basis begleitender Evaluationen, gewonnener Erfahrungswerte und grundlegender bildungspolitischer Veränderungen im Bremer Schulsystemi wurden das Konzept und konkrete Maßnahmen konsequent weiterentwickelt.

1.1 Vom Projekt zur Regelaufgabe

Zunächst beruhte die Berufseingangsphase primär auf der Initiative des Landesinstituts für Schule. Der Ursprung der Aktivitäten stand dabei im Unterschied zu anderen

Bundesländern nicht im Kontext der Lehrerbildung, sondern war zunächst in der Fortbildung, später dann in der schulischen Personalentwicklung des Landesinstituts verortet. Aus dieser Entstehungsgeschichte heraus lag das Erfordernis einer sinnvollen Verzahnung von zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung auf der Hand. Innerhalb des Landesinstituts wurden daher Kooperationsformen zwischen der Aus- und der Fortbildung entwickelt, die sich in formellen Strukturen niederschlugen. Die BEP entwickelte sich zu einem regulären Arbeitsbereich innerhalb des Landesinstituts, unterlegt mit personellen und finanziellen Ressourcen.

Heute ist die Bremer Berufseingangsphase (BEP) administrativ wie bildungspolitisch fest verankert. So wurde sie aufgenommen als verbindlicher Auftrag an das Landesinstitut in die Zielvereinbarung mit der steuernden senatorischen Bildungsbehörde, in den Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität sowie in die Koalitionsvereinbarung der Landesregierung von 2007. Die Berufseingangsphase ist damit zur Regelaufgabe der Personalentwicklung in der Schule geworden.

1.2 Bundesweite Vernetzung der Berufseingangsphase

Bundesweit gewann die Bremer Berufseingangsphase durch Vernetzung und Kooperationen mit anderen Bundesländern an Bedeutung.

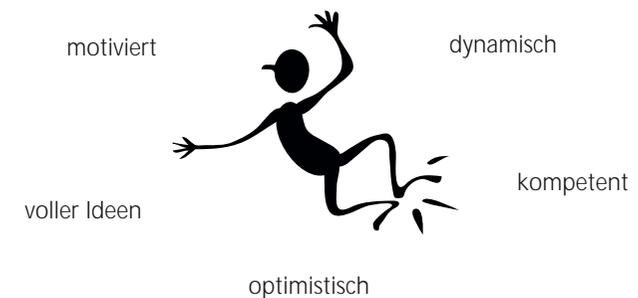
So führten das Landesinstitut für Schule, Bremen und das Landesinstitut Hamburg 2006 gemeinsam in Hamburg die erste bundesweite Fachtagung *„Berufseingangsphase – Professionalisierung von Anfang an“* durch. Angesprochen waren verantwortliche Vertreter/innen der Ministerien, der Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase, der Fortbildung und Personalentwicklung sowie Schulleitungen. Aus dieser Fachtagung, an der sich über 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus zwölf Bundesländern beteiligten, ging unter Federführung der Landesinstitute Hamburg und Bremen das *bundesweite Koordinierungsgremium zur Berufseingangsphase* hervor.

Vertreter/innen von Landesinstituten, Ministerien und Studienseminaren aus zurzeit zehn bis zwölf Bundesländern beraten in diesem Netzwerk fachliche, organisatorische und strategische Fragen rund um die Etablierung und Weiterentwicklung der Berufseingangsphase für neue Lehrkräfte.⁴ Dieses Gremium hat sich zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Berufseingangsphase verpflichtet und tagt seit 2006 im jährlichen Rhythmus. Daraus hat sich für 2010 die zweite bundesweite Fachtagung entwickelt.

„Wenn der Anfang gelingen soll – Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften“ wurde 2010 in Kooperation mit der Akademie Loccum und dem Koordinierungsgremium, wesentlich getragen und gestaltet von Bremen, Hamburg und Niedersachsen erfolgreich durchgeführt. Angesprochen wurden die unterschiedlichen Akteure und Akteurinnen in der Berufseingangsphase mit der Zielsetzung diese in den Austausch zu bringen, zu vernetzen und mit thematisch spezialisierten Workshops für ihre Tätigkeit zu qualifizieren, die Diskussion von Konzepten des Berufseinstiegs in der Wirtschaft sowie die Diskussion und Entwicklung von Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Berufseingangsphase.

2. Bremer Berufseingangsphase – Ziele und Akteure

Berufsteinsteiger/in kommt aus dem Referendariat und ist und soll bleiben:



Die Berufseingangsphase in Bremen schließt an die Erfahrungen in Studium und Referendariat an und bietet den neu eingestellten Lehrkräften in den ersten drei Berufsjahren ein Konzept zur weiteren Professionalisierung und Einarbeitung, das vom Landesinstitut für Schule koordiniert und realisiert wird.⁵

2.1 Ziele der Berufseingangsphase

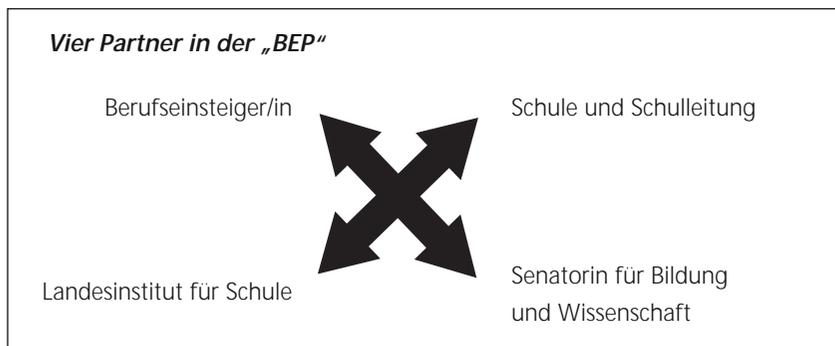
Die Berufseingangsphase, als Einstieg in die sogenannte Dritte Phase der Lehrerbildung, vollzieht sich wesentlich in der Personalentwicklung an der konkreten Schule, durch Einarbeitung, Integration und Weiterqualifizierung der neu einge-

stellten Lehrkräfte. Andererseits bedarf es der Entwicklung spezifischer Angebote und Maßnahmen im Rahmen der Fortbildung und überschulischen Personalentwicklung. Das Konzept der Berufseingangsphase verfolgt dabei folgende Zielsetzungen:

- Einarbeitung und Integration als Element der schulischen Personalentwicklung,
- Nutzung der Kompetenzen der Berufseinsteiger/innen für Innovation in Unterrichts- und Schulentwicklung,
- Professionalisierung des pädagogischen Handelns,
- Reflexion und Ausbau sinnvoller und notwendiger Routinen pädagogischer Arbeit,
- Anbahnung, Umsetzung und Etablierung von „Lebenslangem Lernen“,
- Erhalt und Ausbau der Motivation von Berufseinsteiger/innen,
- Stabilisierung in Krisensituationen,
- Abfedern/Vermeidung des „Praxisschocks“,
- Produktive Gestaltung des Generationenwechsels in Schule,
- Förderung der Kooperation von Lehrkräften,
- Synergien durch Nutzung unterschiedlicher beruflicher Erfahrungen,
- Gesundheitsförderliches Selbstmanagement.

2.2 Vier Akteure in der Berufseingangsphase

Die Qualität und Wirksamkeit der Berufseingangsphase zeichnet sich u.a. durch das Zusammenspiel der vier Akteure, Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Schule/ Schulleitung, Landesinstitut für Schule und den Berufseinsteiger/innen aus. Für diese vier Akteure lassen sich verschiedene Verantwortungsbereiche und Erwartungen formulieren.



Senatorin für Bildung und Wissenschaft

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft sorgt für förderliche Rahmenbedingungen wie:

- Frühe Schulzuweisung,
- Informationen im Einstellungsverfahren über die Bremer Berufseingangsphase und die speziellen Angebote,
- Informationen der Schulleitungen über Zielsetzung der Berufseingangsphase,
- Zuweisung von möglichst mehreren Berufseinsteiger/innen an eine Schule um Vereinzelung zu vermeiden und kooperative, kollegiale Arbeitsweisen zu fördern.

Schule und Schulleitung – Einarbeitung und Integration

Die Schule ist der Ort, an dem auf eine ressourcenorientierte Integration und Einarbeitung und Prozessbegleitung geachtet werden sollte. Die Berufseinsteiger/innen sollen von Anfang an begleitet und unterstützt werden bei der Herausbildung beruflicher Schwerpunkte und Spezialisierungen. Dies kann geschehen über:

- Personalentwicklungsgespräche,
- Feedbackgespräche,
- Behutsamen Unterrichtseinsatz,
- Bereitstellung von Beratung durch erfahrene Kollegen/innen (Pate/Patin),
- Vermittlung schulspezifischer Informationen gleich zu Beginn,
- Gezielte Integration der Berufseinsteiger/innen in kollegiale Zusammenhänge,
- Nutzung und Wertschätzung des innovativen Potentials der neu eingestellten, Lehrer/innen bei gleichzeitiger Bereitstellung und Wertschätzung des Erfahrungspotentials „älterer“ Lehrer/innen,
- Aufklärung über Bedeutung, Verfahren und Kriterien der Dienstlichen Beurteilung zum Ende der Probezeit.

Die Berufseinsteiger/innen – vom „Einzelkämpfer“ zum Teamplayer

Nicht zu vernachlässigen sind die Erwartungen, die Berufseinsteiger/innen gerade zu Beginn der Berufstätigkeit an sich selbst stellen, verbunden mit dem Wunsch, sich in der Praxis zu beweisen. Daneben werden an die Berufseinsteiger/innen hohe Erwartungen gestellt seitens der Schule, der Eltern, der Schüler/innen, der bildungspolitischen Entscheidungsträger:

- Die individuelle Professionalisierung aktiv betreiben,
- Berufstätigkeit als Prozess des lebenslangen Lernens begreifen,
- Reflexion der beruflichen Tätigkeit,
- Qualitätssicherung im Sinne guter Schule und guten Unterrichts,
- Aktive Mitwirkung an der Entwicklung der Schule,
- Intensive Nutzung und Umsetzung kooperativer Arbeits- und Unterrichtsformen.

Landesinstitut für Schule – Unterstützung, Koordination, Evaluation

Das Landesinstitut für Schule setzt die konzeptionelle und inhaltliche Weiterentwicklung der Berufseingangsphase fort, führt die begleitenden Evaluation durch und organisiert das Fortbildungs- und Unterstützungsprogramm für die Berufseinsteiger/innen sowie für die Schulleitungen. Es koordiniert die Zusammenarbeit der Akteure und entwickelt Konzepte, Materialien und Handreichungen für die Beteiligten.

Auf bundesweiter Ebene berät das Landesinstitut andere Bundesländer, koordiniert und initiiert im Koordinierungsgremium Berufseingangsphase die Zusammenarbeit und den Austausch der Vertreter/innen der Bundesländer aus Schule, Ministerien und Wissenschaft.

3. Formate und Angebote für neu eingestellte Lehrkräfte

Das Landesinstitut für Schule bietet im Rahmen der Bremer Berufseingangsphase Maßnahmen speziell für die Berufseinsteiger/innen und für Schulleitungen an. Im Folgenden werden die Maßnahmen für die neu eingestellten Lehrkräfte vorgestellt.

Senatsempfang im Rathaus

Seit 2009 werden alle neu eingestellten Lehrkräfte eines Jahres im November/Dezember von der Senatorin für Bildung im Rahmen eines Senatsempfanges im Rathaus offiziell begrüßt und mit einer Feier im Bremer Schuldienst empfangen.

„Startsprung“

Der Startsprung ist eine ganztägige, verbindliche Auftakt- und Informationsveranstaltung mit thematischen Workshops und einer Einführung in die Kollegialen Unterstützungsgruppen. Die verbindliche Teilnahme ist geregelt über eine Verfügung

seitens der Senatorin für Bildung und Wissenschaft und der Freistellung vom Unterricht seitens der Schulleitung. Neben Information und Fortbildung zielt der „Startsprung“ auf die Reflexion der ersten Wochen und Monate des Berufsstarts und auf Austausch und Vernetzung. Damit spricht er insbesondere auch Lehrkräfte aus anderen Bundesländern an.

„Leitfaden zum Berufsstart“

Der jährlich aktualisierte Leitfaden zum Berufsstart enthält auf über 250 Seiten wertvolle Informationen, Tipps, Anregungen aus Schule und für Schule. Alle neuen Lehrkräfte erhalten den Leitfaden kostenlos.⁶

Kollegiale Unterstützungsgruppen

Die Kollegiale Unterstützungsgruppe (KUG) ist das „Herzstück“ der BEP. Auf Basis von Vertrauen und Freiwilligkeit finden in der KUG ein regelmäßiger Austausch und die gezielte Reflexion beruflicher Fragen statt. Orientiert am Bedarf der Gruppe werden spezifische Themen des Berufsstarts bearbeitet. In Fallberatungen werden personenbezogene Fragen und Probleme des beruflichen Alltags reflektiert und individuelle Lösungen und Handlungsoptionen entwickelt. Die festen Gruppen sind schulartenbezogen oder schulartenübergreifend zusammengesetzt und werden angeleitet von qualifizierten Supervisoren/innen und/oder Anleiter/innen. Die Sitzungen finden in vierwöchigen Abständen statt und umfassen jeweils drei Stunden. Die Teilnahme an der KUG ist kostenfrei und wird als Fortbildung bescheinigt.

Einzelberatung und Einzelsupervision

Einzelsupervision kann im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel in begrenztem Umfang von bis zu fünf Terminen pro Person als kostenfreies Angebot genutzt werden.

Praxis AGs

Fachdidaktische und methodische Fragen, die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtseinheiten unter fachlich kompetenter Anleitung stehen im Zentrum dieses Angebots.

Fortbildungen

Fortbildungen zu spezifischen Themen und Fragestellungen des Berufseinstiegs werden auf Nachfrage angeboten. Verstärkt erfolgt jedoch die Orientierung auf Fortbildungen des allgemeinen Fortbildungsprogramms, um über gemeinsame Themen und Lernformen die Kooperation und den Wissenstransfer von neu eingestellten und erfahrenen Lehrkräften zu befördern. Der Workshop „Neu in der Bremer Schule“ richtet sich an Berufseinsteiger/innen aus anderen Bundesländern. Er vermittelt die Struktur der Bremer Bildungssysteme, informiert über den Qualitätsrahmen Schule, Standards, schulrechtliche Grundlagen und greift konkrete Fragen auf.

Portfolio

Alle Berufseinsteiger/innen erhalten ein „Portfolio“ mit der Empfehlung vor dem Hintergrund Lebenslangen Lernens und Karriereplanung von Anfang an alle Fortbildungen, Qualifizierungen, schulische Projekte sowie auch außerschulisches Engagement zu dokumentieren. Dazu gehören ebenso die Reflexion beruflicher Zielsetzungen und die Planung weiterer Entwicklungsschritte.

Gesundheitsförderliches Selbstmanagement

Maßnahmen der Berufseingangsphase sollen die Berufseinsteiger/innen stärken und unterstützen, die Balance zu halten und zu finden:

- zwischen persönlicher Authentizität und ihren beruflichen Rollen,
- zwischen Identifikation mit dem Beruf und dem notwendigen inneren Abstand zum Berufsalltag,
- zwischen verstehender Hinwendung zu Schüler/innen und der Notwendigkeit anzuleiten, zu führen und zu beurteilen,
- zwischen beruflicher und freier Zeit am häuslichen Arbeitsplatz.

Diese Ziele werden in den Bundesländern auf verschiedenen Wegen verfolgt. Der „Bremer Weg“ setzt auf den Dreischritt „Information-Qualifizierung-Beratung“

Berufseingangsphase im Internet

Die Angebote der Berufseingangsphase vermittelt das LIS in einem zielgruppenspezifischen Newsletter „BEP-Info“ direkt an die Berufseinsteiger/innen und an

Schulleitungen. Umfassende Informationen wie Grundsätzliches, Veranstaltungen und Antworten auf häufig gestellte Fragen finden sich auf den Internetseiten des Instituts.⁷

4. Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe

Erhebliche Veränderungen im schulischen Personalbestand bedingt durch Neueinstellungen von Lehrkräften sowie pädagogischen Fachkräften stellen unmittelbar neue Herausforderungen an die schulische Personalentwicklung und damit an die Schulleitung. Diese reihen sich ein in die Veränderungen von Rolle und Aufgaben der Schulleitung. Buchen/Rolff stellen im Klappentext ihres umfangreichen Werkes „Professionswissen Schulleitung“ fest: „Schulleitung ist zum Beruf geworden, das Professionswissen ist abgeklärt und ausformuliert.“⁸ Dieser generelle Wandel in den besonderen normativen Regelungen Bremens wird im Kontext der schulischen Personalentwicklung in der Berufseingangsphase deutlich.

In Bremen ist der Schulleiter bzw. die Schulleiterin als Vorgesetzte/r der Lehrkräfte verantwortlich für eine den beruflichen Anforderungen entsprechende Personalentwicklung. Was dies konkret heißt, fasst das Anforderungsprofil für Schulleitungen in übersichtlicher Weise zusammen.⁹ Dabei wird deutlich, dass der Aufgabenbereich der Personalentwicklung und der Personalführung mit vielen anderen Schulleitungsaufgaben bzw. -verantwortlichkeiten eng verflochten ist. Zu den Schulleitungsaufgaben im Rahmen der BEP gehören:

- Unterstützung bei der Einarbeitung in die neue Schule,
- Beratung und Unterstützung bei beruflichen Anforderungen,
- Förderung der Integration der „Neuen“ in das Kollegium,
- Information über die organisatorische Abläufe,
- Aufklärung über Sinn und Durchführung der Dienstlichen Beurteilung.

Information und Beratung

Aufgabe der Schulleitung ist es, die Lehrkräfte zu informieren und zu beraten. Dabei muss die Schulleitung die Berufseinsteiger/innen mit ihren spezifischen Informations- und Beratungserfordernissen besonders im Blick haben und ihnen diese grundsätzlich zugestehen.

Kooperation in der Schule

Schulleitung hat für die fachbezogene und fachübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Schule zu Sorge zu tragen. Alters- bzw. erfahrungsheterogene Teams insbesondere Klassen- und Jahrgangsteams bieten hierfür einen geeigneten Rahmen und können enorme Potenziale und Synergien fördern.

Dienstliche Beurteilung

Mit der Übertragung der Dienstvorgesetzeneigenschaft obliegt den Schulleitern/innen die Dienstliche Beurteilung der an der Schule tätigen Lehrkräfte. Dazu gehört neben den Beurteilungen anlässlich der Bewerbung auf eine Funktionsstelle insbesondere die Beurteilung der Lehrkräfte zum Ende ihrer Probezeit (zwei Jahren bei Beamten, sechs Monate bei Angestellten). Seit 2005 beurteilen die Schulleiter/innen in Bremen abschließend. Dies ist ein enormer Zuwachs an Verantwortung, der die berufliche Existenz der Beurteilten berührt. Umso wichtiger ist die professionelle und transparente Gestaltung des Beurteilungsprozesses durch die Schulleitung und die Information der Betroffenen über Kriterien und Ablauf.

Aufgabe an die „Neuen“ delegieren

Jenseits der alltagspraktischen Notwendigkeit zur Delegation von Aufgaben haben Schulleiter/innen in Bremen eine Delegationspflicht bezüglich Aufgaben der Schulorganisation und – entwicklung. Sie stehen damit vor der Aufgabe aber auch vor der Chance, neue Lehrkräfte aktiv und mit wechselseitiger Verbindlichkeit in die Gestaltung der Schule einzubinden. Viele Berufseinsteiger/innen nehmen solche Angebote, die der eigenen Profilierung nützlich sind und neue Kompetenzen zur Geltung bringen, gerne wahr. Sie wollen und können viel einbringen. Nicht selten kann dies aber auf mittlere Sicht zu einer Überforderungssituation führen. Pädagogisches Handeln ist noch nicht ausreichend ritualisiert, erfordert ebenso wie die übernommenen schulbezogenen Aufgaben noch viel Zeit und Einsatz. Hier ist besonderes Fingerspitzengefühl seitens der Schulleitung gefordert und die Erlaubnis an die neu eingestellten Lehrkräfte auch wieder einen Schritt zurück treten zu dürfen. Institutionalisierte Gespräche mit den „Neuen“ bieten einen guten Rahmen.

Schulische und personenbezogene Fortbildungsplanung

Im Sinne Lebenslangen Lernens und Qualitätssicherung ist Schulleitung in der Pflicht, auf die Fortbildung der Lehrkräfte hinzuwirken und die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung zu prüfen. Hier können möglicherweise konkurrierende Interessenlagen entstehen: Was ist im Rahmen der Schulentwicklung notwendig? Was braucht die Lehrkraft individuell für einen gelingenden Berufseinstieg? Die erste Frage steht im Kontext der schulischen Fortbildungsplanung. Eine gute, personenbezogene Fortbildungsplanung berücksichtigt und unterstützt jedoch ebenfalls die individuellen Entwicklungs- und Qualifizierungsansprüche.

Ressourcenschonender und transparenter Personaleinsatz

Bei der Planung des Personaleinsatzes sind die Belange der Betroffenen zu berücksichtigen – dazu gehört auch die besondere Situation am Beginn der beruflichen Tätigkeit. Hierbei entstehen am offensichtlichsten Konkurrenzen zu den Interessen anderer Personalgruppen (z. B. ältere Kollegen/innen, Teilzeitbeschäftigte etc.), gerade wenn von einem knappen Ressourcenrahmen ausgegangen und die Perspektive der Schule als Organisation insgesamt berücksichtigt werden muss. Eine Mischung von „jungen“ Kompetenzen und „alten“ Erfahrungen ist erstrebenswert.

Personalentwicklungsgespräche

Regelmäßige Personalentwicklungsgespräche zu führen, gehört zu den verbindlichen und nur bedingt delegierbaren Aufgaben der Schulleiter/innen in Bremen. Personalentwicklungsgespräche sind ein Instrument, das junge Lehrkräfte schätzen und das von Schulleitungen genutzt werden kann zur individuellen Unterstützung. Dazu gehören Ermutigung zu einem guten Selbstmanagement, das Herausfinden von Spezialisierungswünschen und besonderen Kompetenzen sowie erste Schritte der Karriereplanung. Viele „junge“ Lehrkräfte nutzen das PE-Gespräch als Chance: Wann nimmt sich ein Schulleiter oder eine Schulleiterin sonst einmal so viel Zeit für die intensive Beratung der schul- und personenbezogenen Belange einer einzelnen Lehrkraft?

Pate/Patin –

Entlastung für Schulleitung und Unterstützung für Berufseinsteiger/innen

Neben diesen PE-Gesprächen empfiehlt das Konzept der Berufseingangsphase regelmäßige Gespräche der Schulleitung zur Einarbeitung und Integration der „Neuen“. Über die Bereitstellung eines Paten oder einer Patin, als Begleitung am Anfang, kann Schulleitung Teile delegieren. Pate/Patin ist zuständig für die informellen Themen und Rituale, sollen aber auch ein offenes Ohr für aktuelle berufliche Fragen und Nöte haben.

Fortbildung für Führungskräfte

Diese Aufzählung verdeutlicht die bedeutende Rolle der Schulleitung gerade am Berufsstart. Schulleitungen sind Initiatoren und Träger einer aufgeschlossenen und unterstützenden Schulkultur. Es ist aber auch festzustellen, dass längst nicht in allen Schulen systematische Konzepte und gezielte Maßnahmen zur Einarbeitung und Integration neuer Lehrkräfte umgesetzt werden. Ein zentraler Indikator hierfür ist die in der jährlichen Evaluation der BEP immer noch gegebene Auskunft, dass es kein explizites Gespräch mit der Schulleitung zu den wechselseitigen Erwartungen, Interessen, Kompetenzen und Schwerpunkten oder zu Fragen der Dienstlichen Beurteilung und zu anderen wesentlichen Rahmenbedingungen der Tätigkeit gegeben habe. Hieraus ergibt sich für die Gestaltung der Berufseingangsphase durch das Landesinstitut eine zentrale Aufgabenstellung in Bezug auf die Einbindung und Fortbildung der Schulleitungen.

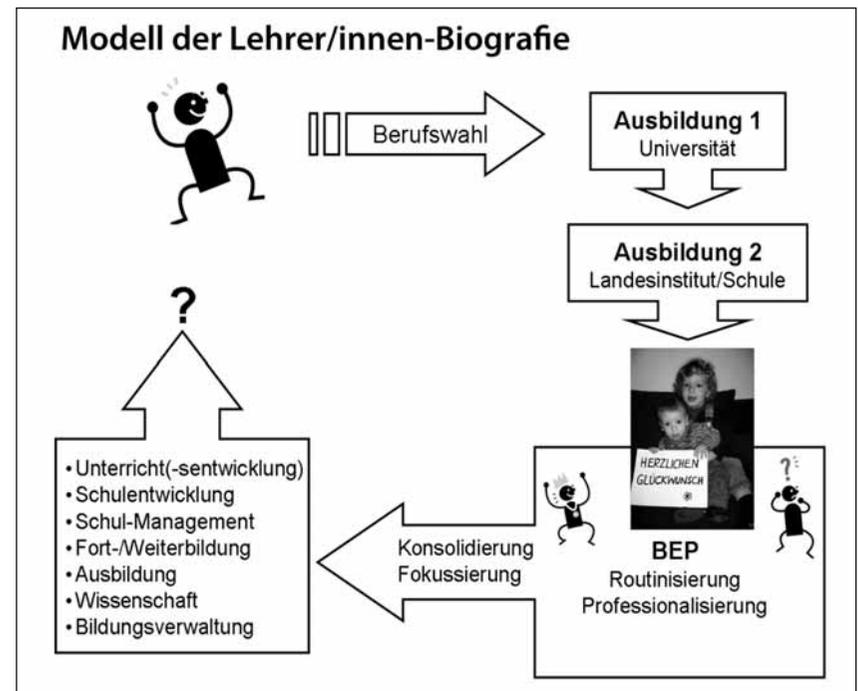
In die Fortbildungsmaßnahmen für Schulleitungen wird daher das Thema „Schulische Personalentwicklung im Kontext der Berufseingangsphase“ gezielt aufgenommen, im Rahmen der Startsprungveranstaltungen werden spezifische Workshops für Schulleitungen angeboten. Die „Handreichung zur Einarbeitung und Integration neuer Lehrerinnen und Lehrer“ gibt Schulleitungen konkrete Anregungen und Tipps.

5. Die Evaluation der Berufseingangsphase in Bremen

Von Beginn an wurden die Maßnahmen der Berufseingangsphase systematisch evaluiert. Mithilfe standardisierter schriftlicher Befragungen werden regelmäßig die Ak-

zeptanz der Teilnehmer/innen bezüglich der BEP insgesamt erfasst, die Qualität der Fortbildungsangebote aus Sicht der Teilnehmer/innen ermittelt, die Erfahrung der Berufseinsteiger/innen hinsichtlich der Einarbeitung und Integration in der Schule erfragt.

Dabei zeigte sich in den letzten Jahren eine stabile positive Einschätzung der Berufseingangsphase und ihrer Formate. Die Fortbildungs- und Beratungsangebote erfahren bei den Teilnehmern/innen eine große Wertschätzung und werden als äußerst nutzbringend und entlastend beurteilt, wenngleich die Teilnahme in einer ohnehin sehr belasteten beruflichen Phase zunächst eine zeitliche „Investition“ bedeutet. Die Reichweite und Akzeptanz der BEP-Angebote zu steigern, stellt sich vor diesem Hintergrund weiterhin als Ziel dar.



Die Betrachtung der Erfahrungen, die Berufseinsteiger/innen in ihren Schulen machen, zeigt, dass sie vom Kollegium überwiegend stark unterstützt werden. Dies

äußert sich insbesondere in der aktiven Einbeziehung in die Gemeinschaft wie in die formalen und informellen Arbeits- und Kommunikationsstrukturen der Schule. Hierbei spielen die Schulleitungen als Initiatoren und Träger einer aufgeschlossenen und unterstützenden Schulkultur eine wichtige Rolle.

Anmerkungen

- 1 Landesinstitut für Schule Bremen, Referat Personalentwicklung, Am Weidedamm 20, 28215 Bremen, spoppe-oehlmann@lis.bremen.de; cbuchberger@lis.bremen.de
www.lis.bremen.de → Fortbildung → Personalentwicklung;
Flyer: Berufseingangsphase – Supervision und Training: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/KUG-Brosch%FCre%202008%20final.pdf>;
Newsletter & Leitfaden zum Berufsstart: Bestellungen per E-Mail an Ivonne Weinhold (iweinhold@lis.bremen.de)
- 2 KMK, Unterarbeitsgruppe Lehrerbildung: Empfehlungen an die Bundesländer zur Gestaltung der Berufseingangsphase für Lehrerinnen und Lehrer, Bonn 2002 (kurz: Terhard-Gutachten)
- 3 Diese Projektgruppe setzte sich zusammen aus Vertreter/innen des Landesinstituts für Schule (Leitung Personalentwicklung/Fortbildung, Fortbildungsdozenten/in, Fachleiterin der Ausbildung), Personalrat Schulen, Frauenbeauftragte, Schulleitung, Berufseinsteiger/innen, „Sprechstunde Arbeitsplatz“)
- 4 Das Koordinierungsgremium tagt in jährlichem Turnus und ist offen für Beiträge und die Beteiligung weiterer Interessenten/innen aus den Bundesländern. Kontakt: Frauke-Jantje Boss(LI Hamburg, 040/428842-677, Frauke-Jantje.Bos@li-hamburg.de)Dieter Schoof-Wetzig, (NLQ Hildesheim, 05121/1695-289, schoof@nlq.nibis.de), Susanne Poppe-Oehlmann (LIS Bremen,0421/361-2503,spoppe-oehlmann@lis.bremen.de)
- 5 Gropengießer,I., Schilling,J: Lehrerausbildung als Prozess – das Bremer Modell. In: Seminar -Lehrerbildung und Schule 2/2007, 140
- 6 Der Leitfaden zum Berufsstart kann in gedruckter Form beim LIS Bremen zum Preis von zehn Euro unter der unten angegebenen Adresse bestellt werden oder herunter geladen werden (<http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.8718.de&font=0>).
- 7 www.lis.bremen.de → Fortbildung → Personalentwicklung > Berufseinsteiger/innen
- 8 Buchen, H./Rolf, H.-G. (Hg.): Professionswissen Schulleitung, Beltz 2006
- 9 Senatorin für Bildung und Wissenschaft: Anforderungsprofil für Schulleitungen, Bremen 2007 (Bezugstexte hierfür sind das Bremer Schulgesetz, das Schulverwaltungsgesetz sowie die Dienstordnung, alle 2005)

Evaluation des Projekts „Die Berufseingangsphase für Lehrkräfte in Niedersachsen“*

1. Einleitung

An allgemein bildenden Schulen in Niedersachsen werden zurzeit jährlich ca. 3000 neue Lehrkräfte eingestellt. Die Phase des Berufseinstiegs (die ersten drei Berufsjahre nach Absolvierung des Referendariats) kann als eine eigenständige berufliche Entwicklungsphase gesehen werden, die eine angemessene Personalentwicklung und Begleitung erfordert.

Die ambivalente Situation der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger

Neue Lehrkräfte befinden sich in einer Situation, die durch Ambivalenz gekennzeichnet ist. Einerseits verfügen sie über den aktuellen Stand des fachlichen und pädagogischen Wissens und können damit zur Qualitätsentwicklung der Schulen beitragen. Andererseits entwickelt sich die voll ausgebildete Handlungskompetenz erst in der beruflichen Praxis. Bis zum Berufseinstieg haben sie noch nie in vollem Umfang unterrichtet, mehrere hundert Arbeiten und Klausuren korrigiert und eigenverantwortlich eine Klassenleitung übernommen oder Eltern- und Schülerberatung durchgeführt. In allererster Linie sind Lehrkräfte selbst für ihre berufliche Entwicklung sowie für die Sicherung und Entfaltung ihrer Professionalität verantwortlich. Die individuelle Selbstverantwortung ist auf Nachfrage und bei Bedarf z. B. auch durch Fortbildungs- und Beratungsangebote zu unterstützen und zu stärken.

Berufseingangsphase und Eigenverantwortliche Schule

Die Einführung der Eigenverantwortlichen Schule hat auch Auswirkungen auf die Gestaltung der Berufseingangsphase. Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben als

Dienstvorgesetzte eine Schlüsselrolle bei der beruflichen Sozialisierung neuer Lehrkräfte, weil sie für ihren kompetenzgerechten Einsatz und für ihre Professionalisierung in fachlicher, erzieherischer und kommunikativer Hinsicht verantwortlich sind und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur regelmäßigen Reflexion ihrer pädagogischen Arbeit ermutigen müssen. Auf der anderen Seite erfordert die Idee der Eigenverantwortlichen Schule auch Lehrkräfte, die diese Idee mittragen und im Unterricht umsetzen.

2. Angebote und Maßnahmen

Die Berufseingangsphase zu unterstützen ist eine gemeinsame Aufgabe der Schulen und des Unterstützungssystems für Schulen wie Fortbildung, Landesinstitut mit dem Bildungsserver und zentrale Dienste. In Niedersachsen gibt es seit 2009 regionale und zentrale Angebote, die in einem Pilotprojekt erprobt werden.

Die Unterstützung von Berufseinsteigern in der eigenen Schule

Die Schulen stellen sicher, dass die „Novizen“ in Bezug auf Einarbeitung und Integration Informationen und Anleitung erfahren. Als Unterstützung für Schulleiterinnen und Schulleiter wird 2011 ein Leitfaden zur Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickelt und bereitgestellt. Die Schulleitungsqualifizierung enthält spezifische Inhalte zur Berufseingangsphase.

Regionale Fachtage zum Berufseinstieg

Regionale Fachtage für alle Berufseinsteiger thematisieren zum einen zentrale Fragestellungen wie die Gestaltung des Berufslebens unter dem Aspekt der Gesundheit oder des Umgangs mit der Zeit. Zum anderen werden an diesem Tag den Berufseinsteigern außerschulische Unterstützungsangebote vorgestellt.

Leitfaden für Berufseinsteiger

Für Berufseinsteiger ist eine Handreichung mit Grundlageninformationen zu Aspekten des Berufseingangs erstellt worden, die in allen niedersächsischen den Studienseminaren verteilt werden, aber auch online unter www.bep.nibis.de abrufbar ist.

Kollegiale Beratungsgruppen

Damit Berufseinsteiger belastbare Handlungskonzepte entwickeln und ihre Teamfähigkeit ausweiten können, wird die Möglichkeit geboten, in kollegialen Beratungsgruppen einen auf vereinbarten Regeln beruhenden Austausch zu führen.

Fortbildungsangebote

Landesweit werden in der regionalen Fortbildung Kurse zu Themen angeboten, die von Berufseinsteigern am dringlichsten gesucht und wahrgenommen werden. Themen sind beispielsweise:

- Zeit- und Selbstmanagement
- Das alltägliche Klassengeschäft (Classroom-Management)
- Vorbereitung und Durchführung eines Elternabends
- Ein schwieriges Gespräch mit Eltern/Schülern/Kollegen führen
- Stressbewältigung/Lehrergesundheit
- Umgang mit Heterogenität in Schulklassen
- Regeln und Rituale/Verhaltensprobleme von Schülern und Lösungsstrategien
- Probleme bei der Zusammenarbeit mit Kolleginnen/Kollegen (Teamarbeit)

Internetservice

Die Erreichbarkeit von Materialien und Medien und individueller Beratung kann in einem Flächenland am besten durch das Internet gesichert werden. Deshalb wird die Berufseingangsphase durch ein differenziertes Internetangebot (www.bep.nibis.de) auf dem Niedersächsischen Bildungsserver begleitet. Neben aktuellen Informationen finden sich dort ein Downloadbereich, verschiedene Foren und die Möglichkeit der online Beratung.

Beratung und Coaching

Arbeitsmediziner, Arbeitspsychologen sowie schulpsychologische Dezernentinnen und Dezernenten bieten vor Ort Möglichkeiten der individuellen Beratung und des Coaching an.

3. Die Befragungsziele

Nach etwa einjähriger Laufzeit des Projekts wurden Daten zu den Unterstützungsangeboten, der erlebten innerschulischen Unterstützung und zu weiterem Qualifizierungsbedarf erhoben. Hierfür wurde eine online-gestützte Befragung für alle Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger eingerichtet, die zwischen 2009 und 2010 in den niedersächsischen Landesdienst eingestellt wurden.

Es beteiligten sich 363 Personen an der Umfrage. Bezogen auf die Gesamtgruppe der in diesem Zeitraum eingestellten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern ergibt sich eine Beteiligungsquote von sechs Prozent.

Die Teilnehmenden

Die Teilnehmenden waren zu 80,7 Prozent weiblichen und zu 19,3 Prozent männlichen Geschlechts. Das gerundete Durchschnittsalter beträgt 31 Jahre, wobei die Altersspanne von 25 bis zu 61 Jahren reicht. Die meisten Teilnehmerinnen (59,1 %) sind unter 30 Jahre alt. In absteigender Häufigkeit finden sich 30- bis 35-Jährige (25 %) und mit je 24 Teilnehmerinnen die Altersgruppen zwischen 36 bis 41 Jahren und 42 bis 47 Jahren (7 %). Sieben Teilnehmerinnen gaben ein Alter von über 47 Jahren an.

Die Frage zur Schulform wurde von 361 Teilnehmenden beantwortet. Die meisten Befragten (22,4 %) kommen aus dem Gymnasium, gefolgt von Teilnehmenden aus Realschulen (21,3 %) und Grundschulen (20,2 %). Die Beteiligungsquote beträgt für Förderschulen (13 %), für Hauptschulen (11,1 %), für IGSn (7,5 %) und für KGSn (4,2 %).

Die Frage nach der Fortbildungsregion wurde von 352 Teilnehmenden beantwortet. Die Beteiligung differiert zwischen 13,4 (Hannover) und 2,8 Prozent (Gifhorn, Helmstedt, Wolfsburg).

Bekanntheitsgrad der angebotenen Unterstützungsleistungen

Die Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden nach dem Bekanntheitsgrad der speziellen Angebote für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gefragt. Etwa die Hälfte (52,2 %) der Befragten gibt an, über die Angebote informiert zu sein. Es zeigt sich, dass der Bekanntheitsgrad der Angebote zunimmt. So sind Berufs-

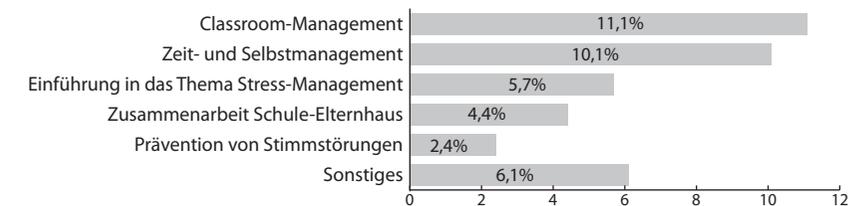
einsteigerinnen und Berufseinsteiger aus dem Einstellungszeitraum 2. Halbjahr 2010 bei einem Durchschnittswert von 55,6 Prozent deutlich besser informiert als Eingestellte aus dem Zeitraum 2009/1. Halbjahr 2010 (48,7 %).

Teilnahme und berufspraktischer Nutzen

Die Frage nach der bisherigen Nutzung von Angeboten und dessen berufspraktische Relevanz konnte nur von den 284 Teilnehmenden beantwortet werden, die im Zeitraum 2009 bis 1. Halbjahr 2010 eingestellt wurden. So gaben 24,6 Prozent der Befragten an, mindestens einmal an einem Fachtag teilgenommen zu haben und 14,3 Prozent nahmen an einer kollegialen Beratungsgruppe teil. Die prozentuale Beteiligung an den Qualifizierungsangeboten kann Abbildung 1 entnommen werden.

Abbildung 1: Teilnahme an Qualifizierungsveranstaltungen

(n = 297; Mehrfachantworten möglich)



26 Teilnehmende machten inhaltliche Angaben darüber, zu welchen Themen sie andere Veranstaltungen besucht hatten. Auf die Darstellung wird auf Grund der individuellen Antworten verzichtet.

Neben der Teilnahmehäufigkeit an Veranstaltungen wurde auch eine Einschätzung der berufspraktischen Nützlichkeit erhoben. Die aggregierten Daten sind in Abbildung 2 dargestellt. Teilnehmende, die kein Angebot nutzten, wurden um eine Begründung gebeten. 180 Personen gaben 240 Begründungen ab, die inhaltsanalytisch bearbeitet wurden. Die häufigsten Begründungen (90% aller Angaben) entfallen auf die in Tabelle 1 dargestellten Argumente.

Abbildung 2: Nützlichkeit der Angebote

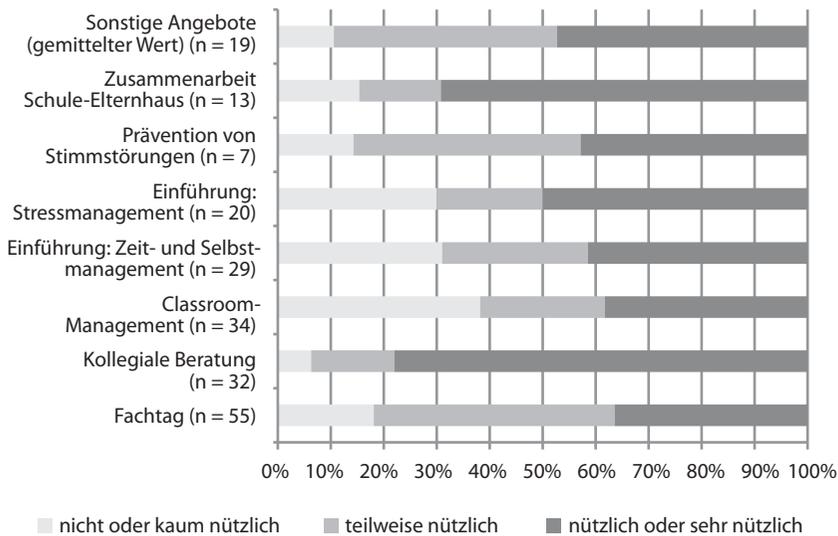


Tabelle 1: Begründungen für die Nichtteilnahme an Qualifizierungsangeboten

Begründung	n
Zeitmangel	71
Die Angebote sind unbekannt	58
Terminüberschneidung zu anderen schulischen Verpflichtungen	26
Kein Bedarf an den Angeboten	26
Besuch anderer (auch schulinterner) Fortbildungen	24
Zu späte Kenntnis über die Angebote	7
Die Veranstaltung wurde abgesagt	5

Teilnahmeabsicht

Die Teilnehmerinnengruppe aus dem Einstellungszeitraum 2. Halbjahr 2010 konnte auf Grund des Befragungszeitpunkts noch von keinem Angebot partizipieren. Daher wurde diese Gruppe danach gefragt, an welcher Veranstaltungsform sie voraussichtlich teilnehmen werden. Etwa 33 Prozent der Befragten gibt an, eine Qualifizierungsveranstaltung besuchen zu wollen, ca. 56 Prozent wollen den Fachtag besuchen und etwa 25 Prozent möchten an einer kollegialen Beratungsgruppe teilnehmen. Als Begründung dafür, dass wahrscheinlich kein Angebot genutzt wird, geben die Befragten am häufigsten fehlende Information oder Zeitgründe an.

Internetforum

Abschließend wurden alle Teilnehmenden befragt, ob sie ein Internetforum vermissen, das ausschließlich von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in Niedersachsen genutzt werden kann. Die Ergebnisse zeigen eine fast hälftige Positionierung. 41 Prozent aller Befragten vermisst ein solches Forum, die übrigen 59 Prozent vermissen eine solche Plattform nicht. Auch hier differieren die Ergebnisse zwischen den Einstellungsgruppen signifikant. Während 38,9 Prozent der Berufseinsteigerinnen aus dem Jahr 2009/1. Halbjahr 2010 ein solches Forum vermissen, ist dieser Anteil bei Berufseinsteigerinnen aus dem Zeitraum 2. Halbjahr 2010 deutlich höher (46,1%).

Unterstützungserleben und -wünsche im schulischen Kontext

Die Daten dieser „offenen Fragen“ wurden in Einzelargumente zerlegt und inhaltsanalytisch bearbeitet. Es wurde jeweils nach der erlebten Unterstützung und daran anschließend nach der erwünschten Unterstützung gefragt.

a. Unterstützung durch die Schulleitung

Zur Frage nach der erlebten Unterstützung durch die Schulleitung wurden 514 Aspekte identifiziert und anschließend kategorisiert. Die am häufigsten genannten Unterstützungen durch die Schulleitung (90%) sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 2: Erlebte Unterstützung durch die Schulleitung

Unterstützungsleistung	n
Jederzeit für alles Ansprechbar	92
Ausführliche Informationen über die Schule	92
Gibt jede Unterstützung die ich benötige	88
Gespräche/Gesprächsangebote	39
Keine/kaum Unterstützung	38
Unterstützung bei Fortbildungswünschen	29
Freistellung vom Unterricht/Arbeits erleichterungen	18
Persönliche Eigenschaften wie Toleranz, Freundlich etc.	16
Hospitation	15
Unterstützt/bietet an: kollegialen Austausch	15
Unspezifisch, Einstieg wurde positiv erlebt	12
Benennt Ansprechpartner	11

Analog zur Frage nach der erlebten Unterstützung erfolgte die Datenanalyse für die Frage nach der erwünschten Unterstützung. Es wurden 276 Aspekte identifiziert. Auch hier werden die häufigsten Argumente (90 %) berichtet.

Tabelle 3: Erwartete Unterstützung durch die Schulleitung

Unterstützungswunsch	n
Ich bin mit der erfahrenen Unterstützung zufrieden	50
Unterstützend zur Seite stehen	34
Einzelgespräche / offenes Ohr	28
Information über (allg. und spezielle BEP-) Fortbildungs-Qualifizierungsangebote	28
Informationen (auch schriftlich) über die Schule	25
Informationen über das pädagogische Konzept der Schule	20
Schutz vor Überlastung (sanfter Einstieg)	15
Beratungsgespräche	8

Unterstützungswunsch	n
Fortbildungswünsche sollten unterstützt werden	7
Benennung eines Mentoren	7
Supervision / kollegialer Austausch	6
Vorstellung des Kollegiums	5
Weitergabe von Informationen	5
Begehung der Schule	4
Einhaltung der verabredeten Regelungen	4
Hospitationen	3

b. Unterstützung durch das Kollegium

Die Frage nach dem Unterstützungserleben brachte 726 identifizierbare Aspekte. Es werden die häufigsten Argumente (90%) mitgeteilt.

Tabelle 4: Erlebte Unterstützung durch das Kollegium

Unterstützungserleben	n
Jederzeit ein offenes Ohr	93
Austausch von (Unterrichts-) material	91
Kollegialer Austausch	78
Hilfe bei Problemen	76
Unterstützung in jeder Hinsicht	67
Anregungen	40
Zusammenarbeit im Team	40
Informationen	38
Gespräche	29
Freundliche Aufnahme	28
Beratung	20
Unterstützung von einigen/vielen KollegInnen	20
Einführung in alle Abläufe	19
Einweisung in die schulspezifischen pädagogischen Abläufe	14
Keine/wenig Unterstützung	13

Zur Frage nach der erwünschten Unterstützung werden mit 206 identifizierten Argumenten deutlich weniger Rückmeldungen gegeben. Auch hier werden nur die häufigsten Argumente (90%) berichtet.

Tabelle 5: Erwartete kollegiale Unterstützung

Unterstützungswunsch	n
Bin mit der Unterstützung zufrieden	75
Mehr kollegialen Austausch	17
Praktische Mithilfe in schwierigen oder neuen Situationen (z.B. Elternarbeit)	15
Mehr Teamarbeit	12
Austausch von Unterrichtsmaterial	11
Informationen über die Schulorganisation/Klassensituation	8
Offenheit gegenüber neuen Kollegen	7
Als Ansprechpartner da sein	6
Verbindliche Korrekturvorgaben	5
Mut sich auf Neues einzulassen	5
Hilfsbereitschaft /Freundlichkeit	5
Einführung in die curricularen und schulspezifischen Anforderungen	4
Fester Ansprechpartner / Mentor	3
Habe keine Erwartungen	3
Hospitation	3
Absprachen im Umgang mit Oberstufenkursen/Fachgruppen	3
Information über die Schulsituation/ Situation des Faches an der Schule	3
Aktives zugehen auf BEP	2

Abschließend zu diesem Themenblock wurde die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigerinnen gefragt, welche weiteren hilfreichen Unterstützungsangebote sie wahrgenommen hatten. Für diese Frage wurden 161 Einzelargumente gelistet. Am häufigsten wurde genannt:

Tabelle 6: weitere, hilfreich erlebte Unterstützungsangebote

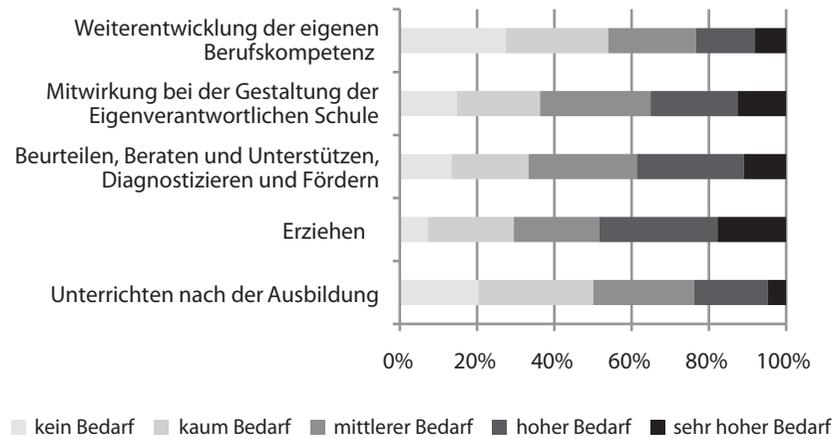
Unterstützungserfahrung	n
Keine weiteren	26
Kollegialer Austausch	21
Fachbezogene Fortbildung	18
Fachübergreifende Fortbildungen (KC, Lions Quest, Medien etc)	14
Austausch mit BEP	13
Fortbildungen	10
Weiterer innerschulischer Austausch	10
Literatur- Internetstudien	9
Schulinterne Fortbildung	8
Fortbildung durch Schulbuchverlage/Gewerkschaften etc.	8
Privater Austausch	6
Fachspezifische Fortbildung für Fachfremd unterrichtende	3

Qualifizierungsbedarf

Abschließend wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer um eine Einschätzung über ihren zukünftigen Qualifizierungsbedarf gebeten. Im geschlossenen Antwortformat, das sich inhaltlich an die APVO-Lehr vom 13.07.2010 vorgegeben Kompetenzbereiche orientiert wurden 22 Items vorgegeben. Die gemittelten Daten werden in Abbildung 3 auf der folgenden Seite dargestellt.

Am Ende jeder der fünf erfragten Kompetenzbereiche hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, die quantitativen Angaben zu präzisieren. Eine inhaltliche Analyse wird an dieser Stelle nicht dargestellt, da sie bei einem Umfang von 1324 Argumenten den Rahmen an dieser Stelle sprengen würde.

Abbildung 3: aggregierter Fortbildungsbedarf



Anmerkung

* Diese Darstellung ist eine Komprimierung aller erhobenen Daten. Falls Einzelfragen, Anmerkungen oder Anregungen auftauchen, schicken Sie uns bitte eine eMail mit dem Betreff: „BEP 2010“ an die Adresse evaluation@nlq.niedersachsen.de. Wir werden Sie so schnell wie möglich kontaktieren.

Coaching in der Berufseinstiegsphase

1. Der Workshop

Ziel des Workshops

Ziel des Workshops war es, die Umsetzung von Coaching für BerufseinsteigerInnen in Hamburg vorzustellen: In der Berufseinstiegsphase (BEP) in Hamburg finden in erster Linie kollegiale Fallberatungen und Coachings statt, die von dafür ausgebildeten ModeratorInnen angeleitet werden. Kollegiale Fallberatungen finden im Rahmen der Austauschgruppen statt, Coachings an Einzelterminen mit Ratsuchenden.

Der Schwerpunkt in unserem Workshop lag auf der Vorstellung unseres Ansatzes von Coaching in der BEP. Als zentrale Schritte dabei erleben wir in der Praxis die Zielklärung und den Perspektivwechsel. Daher sind wir auf diese beiden Punkte genauer eingegangen und haben sie mit den Teilnehmenden geübt.

Verlauf des Workshops

Zu Beginn haben wir die Argumente für und gegen die Einführung von Coaching in der BEP gesammelt. Hauptargumente dafür waren

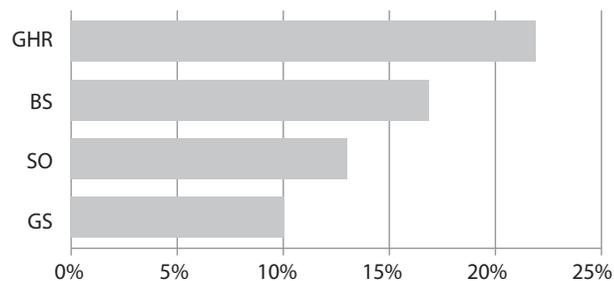
- Gesunderhaltung der Lehrkräfte und Investition in die Zukunft
- Weiterentwicklung der Lehrerpersönlichkeit im Schulalltag
- Erschließung und Nutzung von Stärken und Ressourcen
- Gezielte Bearbeitung von aktuell belastenden Problemen in geschütztem Rahmen

Dagegen sprachen

- die Kosten und die Zeit
- organisatorische Schwierigkeiten in Flächenstaaten
- die Gefahr, dass nicht genügend kompetente Leitungen zur Verfügung stehen.

2. Informationen über unser Coachingkonzept

- Coaching ist
 - ist Hilfe zur Selbsthilfe
 - ist zeitlich begrenzt
 - ist lösungsorientiert und zielgerichtet
 - ist thematisch auf den Berufsalltag bezogen
 - dient der Klärung von Funktion und Rollen
 - dient der Entwicklung von Verhaltens- und Handlungsalternativen
 - ist eine nicht-direktive Beratung unter 4 Augen
- Coaching ist in Hamburg ein kostenfreies Angebot auf Anfrage.
- Coaching betrifft besonders Anliegen, die nicht in der Kollegialen Fallberatung in den Austauschgruppen bearbeitet werden konnten bzw. sollten, weil ...
 - nicht genügend Zeit in der ATG bleibt und das Anliegen brisant ist
 - es kein Entwicklungspotential für die Gruppe enthält
 - es zu persönlich erscheint.
- Rahmenbedingungen
 - zweimal in zwei Jahren – jede Sitzung ca. zwei Stunden
 - Finanzierung aus dem Budget des Referats BEP
 - Durchführung von Moderator/innen mit Zusatzqualifikation
 - Anmeldung zum Coaching: bei den Moderatorinnen und Moderatoren der ATGs
 - oder bei der Leitung der Berufseingangsphase
- Coaching wurde im Jahr 2009 insgesamt 200 mal angefragt (bei 700 Neueinstellungen)



- Mögliche Themen beim Einzelcoaching (Ergebnisse der Sammlung während des Workshops)
 - Vorwurf der Inkompetenz (von SuS oder KollegInnen)
 - Krankheit/Sucht
 - Biographische Hintergründe („Altlasten“, Stressbiographien)
 - Berufliche Themen, die stark mit persönlichen verweben sind
 - Große Betroffenheit/persönliche Verletzlichkeit
 - Versagensängste
 - Spannungen zwischen TN aus der Austauschgruppe
 - Anstehende berufliche Entwicklung (Karrierefragen)
 - Spürbarer Widerstand in der Gruppe oder bei Einzelnen aus der Gruppe
 - Schüler sagen, sie hätten Angst vor dem Lehrer/der Lehrerin
 - Vorwurf der sexuellen Belästigung
 - Erste Sortierungsmöglichkeit bei Burnout
 - L wird persönlich angegriffen (z.B. mit Kreide beworfen und beschimpft)
 - Familiäre Rollenkonflikte

3. Üben von Perspektivenwechsel und Zielklärung anhand eines konkreten Falles

4. Transfer in den eigenen Alltag

- Anregung der Vernetzung zwischen den Teilnehmenden verschiedener Bundesländer,
- Anregung zur persönlicher Zielklärung für den nächsten Schritt zur Einführung von Coaching in der BEP in ihrem Bundesland.

5. Vorstellung eines möglichen Ablaufes

1. Einführung ins Coaching

- Klärung des Rahmens: Vertraulichkeit, in erster Linie non-direktive Ausrichtung, Zeitrahmen, Protokoll

2. Beschreibung des Problems, Rekonstruktion der Innensicht

- Was ist geschehen? Was dachten und empfanden Sie dabei?

- Erkunden der eigenen Kraftquellen und Ressourcen
- Wie erleben Sie das Problem jetzt?

3. Perspektivenwechsel

- Wie mag/mögen Ihr/Ihre Interaktionspartner/innen die Situation gesehen haben?

4. Analyse des Problems und Benennen der Unzufriedenheit

- Erkennen Sie Zusammenhänge und Handlungsmuster?
- Was macht Sie unzufrieden?
- Was wollen Sie verändern?

5. Ableiten und Entwickeln einer Zielsetzung (Handlungsabsicht)

und sich bewusst dazu entscheiden

- Wie soll der Zustand aussehen, den Sie erreichen wollen?

6. Sammeln und Erarbeiten von Handlungsplanungen mit Umsetzungsschritten, Lösungen und Alternativen

- Welche Wege können zum Ziel führen?

7. Autonome Entscheidung für einen der möglichen Handlungswege

- Für welchen der aufgezeigten Wege entscheiden Sie sich?

8. Planung und Vorbereitung der Umsetzung des Weges in den Berufsalltag

- Wie sehen die Schritte aus, die zu Ihrem Ziel führen?
- Welche einzelnen Schritte sind erforderlich?
- Wann und wo / in welchen Situationen wollen Sie sie umsetzen?
- Wie werden Sie sich dabei konkret verhalten?
- Über welchen Zeitraum werden Sie das neue Verhalten ausprobieren?
- Was und wer könnte Sie dabei unterstützen?
- Wann und mit wem wollen Sie Ihre Erfahrungen bilanzieren?
- Wie wollen Sie sich selbst für den Erfolg belohnen?
- Wie können Sie sich selbst daran hindern, erfolgreich zu sein?

Lit: Mutzeck, Kooperative Beratung , 2002; Fischer-Epe, Coaching, 2006; Pallasch, Coaching, 2005

6. Feedback der TN

Die Mischung aus Informationen und eigenem Tun wurde generell als anregend und gelungen bezeichnet.

Barbara Kubesch, Willy Bruns, Thorsten Kopp und Walter Schledde

Kollegiale Beratung: Erfahrungen und Konzepte

In dieser Arbeitsgruppe bestand für die 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus insgesamt sieben Bundesländern die Möglichkeit, sich über kollegiale Beratungskonzepte aus den Bundesländern Hamburg, Bremen und Niedersachsen zu informieren, auszutauschen sowie wünschenswerte Perspektiven zu entwerfen.

1. Worum geht es bei kollegialer Beratung in Gruppen?

Allen der Veranstaltung zu Grunde liegenden unterschiedlichen Beratungskonzepten ist gemein, dass Lehrkräfte in Gruppen nach einer Phase der Qualifizierung sich selbstständig – im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe – im beruflichen Alltag gegenseitig beraten und unterstützen können sollen.

Um die Beratungs- und Klärungsarbeit im „robusten“ Berufsalltag für die Beteiligten möglichst sicher handhabbar und fruchtbar werden zu lassen, sehen die Konzepte alle einen formalisierten Ablauf und rotierende Aufgaben für die Gruppenmitglieder vor. Dadurch soll die Beratung auf „Augenhöhe“ gewährleistet bleiben und ungünstigen Gruppenstrukturen langfristig vorgebeugt werden da alle Mitglieder einer Beratungsgruppe die gleichen Rechte und Pflichten besitzen.

Mit der Klärungs- und Unterstützungsarbeit in Kollegialen Beratungsgruppen ist die berechtigte Hoffnung verbunden, dass Berufseinsteiger und Berufseinsteigerinnen die in der ersten und zweiten Ausbildungsphase erworbenen Haltungen und Kompetenzen aufrecht erhalten und weiterentwickeln. Beraten, Klären, Moderieren, Strukturieren sind zentrale soziale Handlungskompetenzen, die einerseits in kollegialen Beratungsgruppen notwendig sind und dadurch weiter entwickelt werden und andererseits in allen beruflichen Handlungsfeldern (Unterrichten, Schulentwicklung, Elternarbeit) Basiskompetenzen darstellen. Erfahrungen belegen ihre Bedeutung als kollegiales Unterstützungssystem.

In den Berufseingangsphasen der verschiedenen Bundesländer und innerhalb der Bundesländer (z. B. Niedersachsen) werden unterschiedliche Modelle zur Kollegialen Beratung genutzt. Sie sehen entsprechend ihrem Grundverständnis verschiedene Vorgehensweisen und Zielsetzungen vor. Entweder intendieren sie stärker, dem Ratsuchenden bei der Erarbeitung konkreter Lösungsperspektiven beizustehen oder sie legen den Schwerpunkt mehr darauf, den Ratsuchenden in der Entwicklung seines Rationalitäts- und Reflexivitätspotentials zu unterstützen, so dass dieser für sich allein eine angemessene Lösung finden kann.

2. Kollegialen Unterstützungsgruppen (KUG) in Bremen (von Thorsten Kopp)

Die Berufseingangsphase umfasst in Bremen eine Reihe von teils verpflichtenden, teils freiwilligen Angeboten zur Unterstützung und Weiterqualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern in den ersten drei Berufsjahren. Dazu gehören:

- ein Senatsempfang zur offiziellen Begrüßung
- der „Startsprung“ als eintägige, verpflichtende Einführungsveranstaltung für alle neu eingestellten Lehrkräfte. Die Veranstaltung findet an einem Wochentag statt, die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer sind vom Unterricht freigestellt
- den „Leitfaden zum Berufseinstieg“, einen Ordner mit hilfreichen Informationen, den alle neu eingestellten LehrerInnen erhalten
- Praxis-AGs als freiwilliges Angebot, d.h. regelmäßig stattfindende und fachbezogene Gruppen zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung
- Kollegiale Unterstützungsgruppen (KUG) als freiwilliges, regelmäßiges Angebot zum Austausch, zur Beratung und Reflexion zu beruflichen Fragen

Im Folgenden werden die Kollegialen Unterstützungsgruppen (KUG) näher vorgestellt, die das zentrale Angebot der Berufseingangsphase sind. Es handelt sich dabei um feste Gruppen, die monatlich stattfinden. Die Gruppen haben zwischen acht und zwölf Teilnehmende und werden von einem oder zwei Lehrkräften mit einer Zusatzqualifikation in Beratung und Supervision angeleitet. Ziel der Gruppen ist der Austausch und die Fortbildung zu aktuellen Themen aus der Schulpraxis, vor allem aber die Reflexion von beruflichen Fragen und Themen nach dem Modell der Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu, vgl. Schlee 2004).

Die Arbeitszeit in den Gruppen beträgt pro Termin drei Stunden, die für die Teilnehmenden als Fortbildungsstunden anerkannt werden. Der Ablauf der Sitzungen ist in ritualisierter Form einer „Standardtagesordnung“ immer gleich:

1. Blitzlicht und Ankommen
2. Organisatorisches
3. (Kollegiale) Fortbildung zu selbst gewählten Themen

Pause

4. Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)
 - Oben-auf-Runde
 - Anteilnehmendes Zuhören
 - Konfrontationen
5. Blitzlicht

Den Themenwünschen der Teilnehmenden entsprechend beginnt jeder Termin mit einem kurzen und prägnanten Fortbildungsblock, um das „Handwerkszeug“ für den Schulalltag weiter zu entwickeln. Beispiele für häufig gewünschte Themen sind Elterngespräche, Teamarbeit und der Umgang mit Störungen. Zu den Fortbildungsthemen gehören außerdem die Gesprächstechniken des anteilnehmenden Zuhörens, die sowohl für die kollegiale Beratung benötigt werden, als auch im Schulalltag bei schwierigen Gesprächen hilfreich sein können.

Den zweiten Teil der Sitzung nimmt die Kollegiale Beratung und Supervision ein. Dazu berichten alle Teilnehmenden zunächst in einer sog. „Oben-auf-Runde“, welches Thema sie gerade beruflich beschäftigt. Erfahrungsgemäß werden hier insbesondere Probleme mit einzelnen Schülerinnen, Schülern oder Klassen genannt, außerdem Themen aus der Elternarbeit und der kollegialen Zusammenarbeit. Am Ende der Oben-auf-Runde wird im Konsens eine „ratsuchende Person“ festgelegt, deren Fall zum Thema der kollegialen Beratung wird. Alle anderen nehmen dann die Rolle der Beratenden ein, wobei die Moderation des Beratungsverfahrens in der Regel bei der Gruppenleiterin und Gruppenleiter bleibt.

Es folgt dann zunächst eine Phase des anteilnehmenden Zuhörens, in der die ratsuchende Person ihr Anliegen ausführlicher schildert. Die Beratenden hören aufmerksam zu und spiegeln zurück, was sie gehört und verstanden haben. Tipps und Ratschläge, Nachfragen und Interpretationen sind hier zunächst nicht vorgesehen.

Durch das ausführliche Berichten und die Aufmerksamkeit der Beratenden entsteht bei der ratsuchenden Person das Gefühl, in der Gruppe mit ihrem Thema gut aufgehoben zu sein, außerdem bereits eine gewisse Entlastung sowie häufig Klarheit und Struktur für ihr Thema.

In der sich anschließenden Phase der „Konfrontationen“ werden zwei bis drei ritualisierte Methoden durchgeführt, welche die ratsuchende Person anregen sollen, neue Sichtweisen und Ideen zu ihrem Thema zu entwickeln. Zu den Konfrontationen kann beispielsweise gehören, dass die Beraterinnen und Berater aus der Sicht von am Problem beteiligten Personen sprechen, oder dass sie vorgegebene Fragen (z.B. Was tust du, was willst du, was erwartest du, was befürchtest du, was vermeidest du, was fühlst du) stellen.

Fast immer berichten die ratsuchenden Personen anschließend, dass sie neue Perspektiven zu ihrem Thema gefunden haben, gelassener sind, sich handlungsfähiger fühlen. Oft, aber nicht immer, entstehen auch konkrete Lösungen, die jedoch nicht erzwungen werden.

Häufig berichten die Teilnehmenden, die die Beraterrolle eingenommen haben, am Ende der Sitzung, dass ihnen die Teilnahme an der Beratung ebenfalls geholfen hat, weil sie ähnliche Situationen aus ihrem Berufsalltag kennen.

Die kommunikative Kompetenz der Teilnehmenden wird durch das Mitwirken am kollegialen Supervisionsverfahren gestärkt. Die in den Gruppen geübten Gesprächstechniken können im Unterrichtsalltag zum Beispiel in Konfliktgesprächen mit Schülerinnen, Schülern, Eltern oder Kolleginnen und Kollegen hilfreich sein. Perspektivisch können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Teilnahme an den Gruppen lernen, das Supervisionsverfahren selbstständig in Kleingruppen und unabhängig von einem externen Anleiter durchzuführen.

3. Kollegialen Unterstützungsgruppen in Niedersachsen

(von Barbara Kubesch, Niedersächsisches Kultusministerium)

3.1 Ziele des Angebotes zur Kollegialen Beratung im Modellprojekt „BEP“

Untersuchungen zur Lehrergesundheit zeigen, dass ein gutes tragfähiges soziales Netz – sowohl beruflicher als auch privater Natur – eine machtvolle Ressource zur Gesunderhaltung im (Lehrer-) Beruf darstellt.

Untersuchungen zur Wirksamkeit kollegialer Unterstützung belegen, dass „Kollegiale Beratungsgruppen“

- zur Professionalisierung beitragen, indem sie die Problemlösungs- und Handlungskompetenzen aller teilnehmenden Lehrkräfte durch die gemeinsame Lösungssuche signifikant fördern,
- zur psychischen Entlastung der Lehrkräfte beitragen durch die Erfahrung des kollegialen Verständnisses („... die Anderen haben ähnliche Probleme...“),
- dazu beitragen, Lösungen zu entwickeln für Probleme, die Lehrkräfte individuell nicht lösen können, weil sich ein gesamtes Kollegium an der Umsetzung der Maßnahmen beteiligen muss.

Kollegiale Beratung leistet einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte. Das Konzept der Selbstwirksamkeit besagt, dass Menschen nur dann, wenn sie davon überzeugt sind, selbsttätig Probleme lösen zu können, auch aktiv Probleme angehen. Die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit stellt eine weitere zentrale gesundheitsfördernde Ressource dar.

Kollegiale Beratungsgruppen führen zu intensiverer und effektiverer Kommunikation und Interaktion im Kollegium. Dies ist nachweislich ein guter Weg, um von der Einzelkämpfersituation in die Teamentwicklung zu kommen. Übrigens auch dann, wenn sich die Gruppenteilnehmenden nicht (nur) aus einem Kollegium stammen.

Kollegiale Beratungsgruppen reflektieren auch das pädagogische Rollen- und Selbstverständnis und pädagogische Konzepte. Auch dies eine Gelingensbedingung für eine gute und gesunde Schule: die Ausrichtung an einem Leitbild und an einem gemeinsamen pädagogischen Konzept erhöht die Selbstvergewisserung jeder Lehrkraft, ihrer pädagogischen Verantwortung gerecht zu werden.

Lösungsorientierte Beratungsansätze fragen nach den Ressourcen der Individuen und des Kollegiums. Beide Systemebenen – die individuelle Arbeitsorganisation/Selbstmanagement und die Kooperation/Interaktion in einem Kollegium – sind Gegenstand der Lösungssuche.

In der Initialphase ist eine externe Moderation zur Vermittlung des methodischen Handwerkszeuges sinnvoll. Die externe Anleitung sollte unter dem Aspekt der Hilfe zur Selbsthilfe zeitlich begrenzt sein.

3.2 Standards für die Moderatorinnen und Moderatoren und für die Moderation

Die Moderatorinnen und Moderatoren sollen erfahrene Lehrkräfte und/oder pädagogische bzw. psychologische Fachkräfte mit schulischer Feldkompetenz sein. Sie sollen über zusätzliche, zertifizierte Qualifizierungen verfügen, z. B. eine Fort- oder Weiterbildung im Themenfeld Beratung und/oder Supervision (Gewaltfreie Kommunikation/kooperative Beratung/KoBeSu/ KESS/ Mediation o. Ä). Standards einer professionellen Anleitung kollegialer Beratungsgruppen sind:

1. Die Beachtung der institutionellen Verantwortungsstruktur
2. Die Leitlinien der Beratung:
 - Freiwilligkeit
 - Verschwiegenheit
 - Unabhängigkeit
 - Allparteilichkeit
 - Neutralität
3. Ein Menschenbild, das die Menschen (und die auf diesen Menschen basierenden Organisationen/Systeme) als lern-, wachstums- und entwicklungsfähig anerkennt und die Integrität der Person und das Recht auf Selbstbestimmung respektiert.
4. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die selbstkritische Prüfung der eigenen fachlichen und persönlichen Qualifikation und das ständige Bemühen um Weiterentwicklung in fachlicher und methodischer Hinsicht sowie die Beachtung der eigenen Grenzen.
5. Die Moderatorinnen und Moderatoren übernehmen die Verantwortung für ihr Handeln im Wissen um die möglichen Auswirkungen auf die teilnehmenden Lehrkräfte.
6. Daraus ergibt sich die konkrete Verpflichtung zur berufsbezogenen Reflexion der Tätigkeit zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch regelmäßige Mitarbeit in einem Qualitätszirkel und/oder in einer Supervisionsgruppe.

Allen Moderatorinnen und Moderatoren werden in einer gemeinsamen Veranstaltung die Ziele der Maßnahme verdeutlicht. Das methodische Setting wird abgestimmt, dabei ist folgende Ausrichtung verbindlich:

- Unterstützung bei der Implementation kollegialer Beratungsgruppen mit dem Ziel: „Hilfe zur Selbsthilfe“, d. h. die Einführung und Verfestigung von bewährten Methoden der Kollegialen Beratung ist Gegenstand der zehnteiligen Maßnahme. Nach der ersten Sitzung (Probesitzung) erfolgt eine verbindliche Anmeldung der Lehrkräfte für acht weitere Sitzungen und einer Auswertungssitzung (zehnte Sitzung) im zeitlichen Abstand von ca. sechs Monaten. Im Anschluss an diese Eingangsphase sollen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in der Lage sein, die erlernten Methoden selbstständig anzuwenden.
- Die Moderatorinnen und Moderatoren erhalten während ihres Einsatzes eine Praxisreflexion/ Supervision durch Arbeitspsychologinnen und Arbeitspsychologen, um die fachliche Standards zu gewährleisten. Während der Pilotphase findet einmal jährlich eine Fachtagung zur Evaluation und Weiterentwicklung des Konzeptes statt.
- Die Wirksamkeit der Maßnahme soll 2010 und 2012 über eine Befragung der Moderatorinnen Moderatoren, Teilnehmerinnen und Teilnehmer überprüft werden.
- Das standardisierte Setting der zehn Sitzungen orientiert sich an den sechs Phasen:

	Fallgeber/Fallgeberin	Moderator/Moderatorin	Berater/Beraterin
Phase 1	Bringt eine Problem ein	Moderiert die Auswahl des Themas	Hören aktiv zu
Phase 2	Beschreibt das Thema	Hört aktiv zu und stellt Verständnisfragen	Hören aktiv zu
Phase 3	Formuliert die Schlüsselfrage	Gibt Formulierungshilfen	Bringen ggf. Alternativen ein
Phase 4	Wählt eine Beratungsmethode aus	Moderiert die Auswahl der Methode	Machen ggf. auch einen Methodenvorschlag
Phase 5	Verfolgt die Beratung	Skizziert die Methode und achtet auf Einhaltung	Beraten
Phase 6	Wählt hilfreiche Anregungen aus	Beendet die Beratung	Geben ggf. Feedback Prozessauswertung

Die Kollegialen Beratungsgruppen sind eins von sieben Angeboten der Regionalen Fortbildung, die sich an Lehrkräfte richten, die die ersten drei Berufsjahre absolvieren. Die Teilnahme an den Angeboten ist freiwillig. Nach Ende des Modellprojektes 2012 und den dann vorliegenden Evaluationsergebnissen wird in Niedersachsen entschieden, welche Angebote auch weiterhin vorgehalten werden.

4. Kollegialen Unterstützungsgruppen in Niedersachsen Fortbildungsregion Oldenburg (von Willy Bruns)

In Oldenburg wird eine Ausbildung in kollegialer Beratung und Supervision nach dem gleichen Konzept wie in Bremen angeboten (KoBeSu, Jörg Schlee 2004). Im Unterschied zu Bremen ist es das vorrangige und erklärte Ziel, dass die Teilnehmenden nach insgesamt 46 Stunden das Supervisionsverfahren unabhängig von einem Anleiter oder einem Experten in Kleingruppen durchführen können.

Die Ausbildung beginnt und endet mit einer ganztägigen Veranstaltung. Im vierzehntäglichen Rhythmus finden weitere fünf jeweils dreistündige Treffen mit der Kursleiterin/dem Kursleiter, die/der eine umfassende Zusatzqualifikation in „Kollegialer Beratung und Supervision“ erworben hat, sowie fünf Treffen der Teilnehmerinnen / Teilnehmer in den bis dahin gebildeten Kleingruppen statt.

In der Ausbildung lernen die Teilnehmer die dem Konzept zugrunde liegenden Menschenbildannahmen sowie als weitere theoretische Bezugspunkte Grundlagen der Kommunikationspsychologie und der humanistischen Psychologie kennen. Der schwierigste Teil der Ausbildung ist jedoch der Erwerb der verschiedenen Gesprächstechniken des aktiven Zuhörens. Dies geschieht nach einigen „Trockenübungen“ bereits ab der ersten Nachmittagsveranstaltung in einer zunächst noch eingeschränkten Form von kollegialer Beratung und Supervision, in der die Teilnehmenden ihr „Oben-auf-Thema“ zum Gegenstand der Beratung machen können. Der weitere Ablauf wurde in dem Bericht über die Berufseinstiegsphase in Bremen beschrieben. Mit kleinen „Hausaufgaben“ wird der Transfer der mit diesem Verfahren gelernten Gesprächstechniken und Haltungen auf Unterrichtssituationen oder in der Zusammenarbeit mit Kollegen/Innen und Eltern erprobt und reflektiert.

Fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer nutzen das Verfahren der kollegialen Beratung und Supervision regelmäßig nach der Ausbildung als Instrument zur

Selbstklärung, Entlastung und Weiterqualifizierung. So treffen sich die meisten Mitglieder der Kleingruppen der ersten Ausbildungsgruppe des Jahres 2008/2009 jetzt schon seit zwei Jahren in vier- bis sechswöchentlichem Rhythmus – in ihrer Freizeit.

Die mit dem KoBeSu-Verfahren erworbenen Haltungen und erlernten Gesprächstechniken sind wesentliche Kompetenzen für andere Handlungsfelder wie z. B. Coaching von Schülerinnen und Schüler oder für die Moderation von Konflikten. Eine ergänzende Fortbildung zu diesen Themen wird zurzeit vorbereitet.

5. Erste „Bewertungen“ der Erfahrungen mit kollegialen Beratungsgruppen in der Berufseingangsphase

Die anwesenden Trainerinnen und Trainer kollegialer Beratungsgruppen bewerteten die Erfahrungen ihrer Arbeit unter den Fragestellungen „Was läuft gut?“ bzw. „Wo hakt es?“ wie folgt:

Was läuft gut?

- Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger melden eine hohe Zufriedenheit zurück.
- Der Austausch wird als intensiv und bereichernd (Kompetenzzuwachs) erlebt.
- Der Austausch wirkt entlastend.
- Bei Vorerfahrungen mit kollegialer Beratung im Studienseminar ist das Angebot anschlussfähig an die Berufseingangsphase.

Wo hakt es?

- Teilnehmerzahlen insgesamt eher gering.
- Zeitaufwand hoch aus Sicht Teilnehmerinnen und Teilnehmer und gleichzeitig sehr knapp aus Sicht der Trainerinnen und Trainer um die Selbstständigkeit der Gruppen sicher zu erreichen.
- Fluktuation (wird nicht von allen Trainerinnen und Trainern bestätigt).
- Bereitschaft Probleme einzubringen (wird nicht von allen Trainerinnen und Trainern bestätigt).
- Die Unterstützung der Schulleitungen ist nicht spürbar.

Wo liegt Verbesserungspotential?

- Kommunikations- und Interaktionsgestaltung in der kollegialen Beratung (und Unterricht) in Studienseminaren ausführlicher und konkreter üben
- verbindliche Berufseinstiegsphase bei gleichzeitiger Stundenentlastung

Perspektive

In der neuen Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr) des Bundeslandes Niedersachsen sind kollegiale Unterrichtsbesuche und kollegiale Beratung in den Standards festgeschrieben. In allen Niedersächsischen Studienseminaren (bis auf wenige Ausnahmen) verfügen mindestens zwei Fachleiterinnen und Fachleiter über die Kompetenz, Referendarinnen und Referendare mit der Arbeit in kollegiale Beratungsgruppen (hier Kollegiale Beratung und Supervision –KoBeSu- nach Schlee) vertraut zu machen. Dadurch wurde eine Voraussetzung zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit zwischen Seminausbildung und Berufseingangsphase geschaffen.

Dietlind Fischer

Mentorieren in der Berufseingangsphase

Wenn man Lehrkräfte danach fragt, wo und von wem sie am meisten für ihren Beruf gelernt haben, dann nennen sie sehr häufig einen Mentor oder eine Mentorin (vgl. Fried 1997). Diese Person ist in einer prägenden und sensiblen Phase ihrer beruflichen Tätigkeit, meistens zu Beginn der Berufstätigkeit oder bei wichtigen Übergängen, zu einem Vorbild geworden, hat die eigene Rollenfindung ermutigt und unterstützt. Die Unterstützung bestand nicht nur aus praktischen oder technischen Hilfen, um in der Schulklasse unterrichtend zurechtzukommen, sondern lag insbesondere auch in der Art, wie Einstellungen zum Beruf und zu den Lernenden mit Empathie und Engagement zum Ausdruck gebracht und auch im Verhältnis zu der jungen Lehrkraft realisiert wurden.

Ich will im folgenden auf diese Aspekte des Mentorierens eingehen:

1. Was heißt „mentorieren“ ?
2. Wer ist Mentor/in?
3. Wer braucht einen Mentor/eine Mentorin?
4. Wie wirksam ist Mentorieren?
5. Welche Bedingungen sind förderlich?
6. Mentorieren als eine Strategie der Schulentwicklung?!

Meine Kenntnisse beziehe ich aus Literaturstudien und aus einem von der EU geförderten COMENIUS- Projekt (www.mint-mentor.net; Fischer 2008a, 2008b, Fischer u.a.2008), das ich mit Lehrerfortbildner/innen aus den Niederlanden, England und Slovenien durchführte. Neben diesen Projektpartnern waren immer wieder Lehrerbildner und Forschende aus weiteren Ländern in das MINT-Projekt einbezogen: Schweden, Belgien, Österreich, Schweiz, Irland, Finnland, Estland, Kroatien. Man konnte gut vergleichen und sehen, auf welche Art die Berufsanfänge von Lehrern und Lehrerinnen unterstützt, begleitet und gefördert werden und mit wel-

chen Anstrengungen die Systeme der Unterstützung verbessert werden. In diesem Projekt haben wir auch mehrere bi-nationale Kurse zur Unterstützung von Mentoren sowie einen umfangreichen internationalen Kurs gegeben.

1. Was heißt „mentorieren“?

„Mentor“ ist keine eindeutige Tätigkeits- oder Berufsbezeichnung, und die Tätigkeit hat viele unterschiedliche Facetten, je nach der Situation. Uns erschien die folgende Definition treffend. Mentorieren ist:

- die Ausgestaltung einer *Lernpartnerschaft* zwischen zwei Personen, die eine meist neu im Beruf oder mit wenig beruflichen Erfahrungen, die andere eine berufserfahrene Person,
- zur *gegenseitigen* Unterstützung,
- um die *Einführung* der Person mit geringen Erfahrungen in die Professionskultur und in den besonderen schulischen und unterrichtlichen Arbeitszusammenhang zu erleichtern. Mentorieren ist auch bei Übergängen in einen höheren Berufsstatus von Bedeutung.

Mentor ist in der griechischen Mythologie die Figur des väterlichen Freundes, dem Odysseus seinen Sohn Telemachos anvertraute, als er auf Reisen ging. Die Gestalt des Mentor nahm auch die Göttin Athene an, wenn sie Telemachos auf den rechten Weg bringen wollte. Wer wünschte sich nicht so eine göttliche Freundin, Begleiterin und Wegweisende in schwierigen Zeiten?

2. Wer ist Mentor/in?

Studierende im Schulpraktikum haben einen Praktikumsbegleiter, Tutor oder Ausbildungslehrer, der sie mentoriert.

In der *berufspraktischen Ausbildungsphase* der Lehrerausbildung (2. Phase) haben die Lernenden einen Mentor, der auch Ausbildungslehrkraft heißt. Eigentlich wirken auch die Fachleiter und Seminarleiter der Studienseminare als Mentoren bei ihren Unterrichtsbesuchen, aber sie haben darüber hinaus noch weitere, insbesondere Beurteilungsfunktionen.

Berufsanfänger haben manchmal Begleitende in der Anfangsphase ihrer Berufstätigkeit, die als Mentoren fungieren: erfahrene Lehrkräfte, Fachkonferenzleiter, meist von der Schulleitung dazu bestimmt.

Es gibt darüber hinaus auch Mentoren, die als Coach *erfahrene Lehrer* unterstützen, wenn diese erfolglos arbeiten (in Holland) oder wenn sie sich auf eine Funktionsstelle (z.B. Fachleitung) bewerben möchten.

Und wenn Lehrer *Schulleiter* werden wollen, brauchen sie in der Regel jemanden, der sie mentoriert bzw. coacht. Meist sucht man sich solche Personen selbst aus im Bekannten- und Freundeskreis.

Ich beschränke mich hier auf den Bereich, wo eine *erfahrene Lehrkraft eine Berufsanfängerin/einen Berufsanfänger in der zweiten Ausbildungsphase sowie während der ersten Berufstätigkeit am Ort der Schule* mentoriert.

Es ist bisher nicht gelungen, deutlich zu unterscheiden zwischen mentoring, tutoring, coaching, guiding, counselling und weiteren, weil sie nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind, sondern jeweils für eine Situation oder Region gelten: was die einen „mentorieren“ nennen, ist für andere „fachspezifisches pädagogisches Coaching“ (vgl. Beck 2003; Staub 2001).

In der pädagogischen Wirklichkeit und in der Literatur gibt es vielfältige Beschreibungen dessen, was ein Mentor/eine Mentorin alles tun könnte oder sollte. Es sind oft idealisierende Kataloge von Tätigkeiten und Funktionen, die an die göttliche Potenz von Athene heranreichen, so dass man sich fragt: Woher können Mentoren das alles? Sind Mentorinnen und Mentoren stets begnadete Naturtalente, oder kann man das Mentorieren auch systematisiert lernen?

Eine Lernpartnerschaft zwischen Mentor und Mentee funktioniert dann gut, wenn „die Chemie“ zwischen den beiden Personen stimmt. So sagt die Erfahrung und lässt es bei diesem körperlichen Naturphänomen. In vielen Forschungsberichten wird deshalb empfohlen, die *Passung* von Mentor/Mentee durch freiwilliges Ausschuchen und Finden zu fördern: die geeigneten Paare müssen sich finden können, und wer nicht zusammenpasst, darf wechseln. Damit ist jedoch noch keine Garantie für gelingendes Mentorieren gegeben. Deshalb empfehlen andere, die *Auswahl* von Mentoren sorgfältiger zu machen und mehr Wert auf die Qualifizierung von Mentoren für diese Tätigkeit zu legen.

Auswahlkriterien könnten die folgenden sein. Mentoren/ Mentorinnen sollten:

- sich als Lehrerbildnerin verstehen und ihr Lehrerrolle um diese Funktion erweitern wollen,
- imstande sein, ihr handlungsleitendes Wissen zu reflektieren
- imstande sein, anderen das eigene reflexive Vorgehen erfahrbar zu machen,
- den eigenen Unterricht kritisch analysieren können,
- erwachsenenpädagogische Kompetenzen der Kommunikation und Beratung realisieren und
- die eigenen berufsrelevanten Einstellungen und Haltungen in der Auseinandersetzung mit anderen weiterentwickeln wollen.

Es kommt also vor allem auf eine reflexive Haltung der eigenen beruflichen Tätigkeit gegenüber an sowie auf Interessen an erwachsenenpädagogischer Arbeit in Ergänzung zur Lehrerrolle.

3. Wer braucht einen Mentor / eine Mentorin?

Natürlich soll es zunächst dem Mentee, also der Lehrkraft in der Ausbildung oder im Berufsbeginn nützen, dafür wird es ja veranlasst. Ob es seinen maximalen Nutzen auch tatsächlich erreicht, ist eine offene Frage. Es gibt Experten der Lehrerbildung, die das Potential von Mentoren-Beziehungen für noch nicht hinreichend genutzt halten (Hargreaves/ Fullan 2000).

In der Bundesrepublik gibt es noch sehr wenig Forschung zu Formen und Wirksamkeiten der 2. Phase der Lehrerbildung (Abs 2005; Hericks 2006; Schubarth u.a. 2007; Döbrich/Abs 2008). Das ist in angelsächsischen Ländern anders. In einer Zusammenfassung (Wang/Odell 2002) wurden rund 1.000 Artikel zum schulinternen Mentorieren von Berufsanfängern aus Zeitschriften und Büchern gesichtet und davon 170 als empirisch ergiebig ausgemacht (vgl. ähnlich Hobson u.a. 2009). Unter der Frage, worin die Tätigkeit eines Mentors besteht und in welcher Art und Weise das Mentorieren Gestalt gewinnt, kommen meist drei unterschiedliche Formen zum Ausdruck:

Mentorieren als situiertes Lernverhältnis

In diesem Ansatz der Ausbildung wird innerhalb eines situierten Lernverhältnisses von Mentor und Mentee vor allem für methodische Anregungen, Verfahren und Techniken der Klassenführung und der Unterrichtspraxis gesorgt, die als basale praktische Fertigkeiten von der jungen Lehrkraft übernommen werden. Der Mentor ist mehr oder weniger technischer Unterstützer und Anleiter.

Mentorieren in humanistischer Perspektive

Der „humanistische Ansatz“ geht von einer persönlichen und unterstützenden Einstellung gegenüber dem Mentee aus. Der Mentor schafft eine warme Atmosphäre, gibt positives Feedback und wirkt als Beispiel für gute Unterrichtspraxis und kollegiale Solidarität. Der Mentor wirkt als Berater, Förderer oder auch Coach.

Mentorieren in kritisch-konstruktiver Perspektive

Der „kritisch-konstruktive Ansatz“ richtet sich auf die Entwicklung einer autonomen professionellen Einstellung zum Unterrichten; dabei wird eine reflektierende und experimentelle Haltung zum Lernen gefördert. Der Mentor hat die gesamte professionelle Entwicklung im Blick und wirkt als Motivator und Mitbeteiligter für Veränderungen.

Alois Niggli (2005) ordnet diesen drei Formen drei unterschiedliche *Gesprächsebenen* zu, die beim Mentorieren eine Rolle spielen: erweiterndes Praxisgespräch auf der ersten Ebene, reflexives Praxisgespräch zur Aktivierung und Differenzierung von theoretischem und praktischem Hintergrundwissen auf der zweiten Ebene, und auf der dritten Ebene das persönliche Coaching, das insbesondere das Wissen über das professionelle Selbst zu klären hilft.

Die drei Gesprächsebenen gewinnen in der zweiten Ausbildungsphase nacheinander an Gewicht. Sie werden jedoch von Anfang an in jedem Gespräch über Unterricht tangiert.

Das Mentorieren einer Kollegin/eines Kollegen hat auch für den Mentor/die Mentorin einen Wert bzw. Nutzen. Mentoren könnten in folgender Weise von der Mentorentätigkeit profitieren:

- Sie klären und erweitern kommunikativ ihre eigenen pädagogisch-praktischen Kompetenzen der Unterrichtsentwicklung.

- Sie bekommen ein konstruktives Feedback für ihre Kompetenzen des Unterrichtens.
- Sie können Erfahrungen machen mit Peer-Supervision.
- Durch Beobachtung und Erkundung des Unterrichtsgeschehens sind sie beteiligt an der kritischen Reflexion von Lehrprozessen.
- Sie machen neue Erfahrungen mit kollegialer Beratung.

4. Wie wirksam ist Mentorieren?

Die empirischen Untersuchungen und auch die Fallstudien, die im Rahmen des MINT Projekts erstellt wurden, zeigen insgesamt ein differenziertes Gefüge von Bedingungen und Kontexten, unter denen Mentorieren mehr oder weniger gut gelingen kann.

Einerseits muss der Mentee Lust auf das Weiterlernen im Beruf haben und dazu motiviert und interessiert sein. Das gelingt immer dann besser, wenn die Schule als Lernumgebung und Kontext das Lernen unterstützt.

Andererseits muss der Mentor imstande sein, auf die individuellen Voraussetzungen des Mentee einzugehen, d.h. mit ängstlichen, selbstunsicheren Berufsanfängern ebenso wirksam wie mit selbstsicheren, kommunikativ und reflexiv starken und kreativen Berufsanfängern umgehen können. Die Arbeit eines Mentors/einer Mentorin ist nicht nur von seinen persönlichen Kompetenzen abhängig, sondern auch von unterstützenden und fördernden Arbeitsbedingungen im Umfeld von Schule und Lehrerbildung. Dieses Gefüge von persönlichen Dispositionen und strukturellen wie organisatorischen Bedingungen kann man sich wie die Schalen einer Zwiebel vorstellen: der schulische Kontext wirkt wie eine anregungsreiche Lernumgebung für Lehrende und ist daraufhin zu entwickeln.

5. Welche Bedingungen sind förderlich?

Man braucht vor allem eine auch formal geregelte *Zeit* für die Beratungsgespräche in der Schule. In den meisten Schulen findet man keinen wirklich ruhigen *Ort* für ungestörte Gespräche; weder die Tür-und-Angel-Situation noch die private Umgebung in der Wohnung der Mentorin sind wirklich geeignet für ein herausfor-

derndes Gespräch. Wichtig ist auch die gesamte *Akzeptanz der Ausbildungs- und Unterstützungsaufgabe* als eine schulische und kollegiale: wie wir in unserer Schule mit neuen Kolleg/innen und mit Berufsanfängern umgehen wollen, das muss ein vereinbartes Ergebnis kollegialer Verständigung werden. Ein kollegiales Klima der Unterstützung nützt den Lernpartnerschaften am meisten. Nicht zuletzt bedarf es der Anerkennung der Mentorentätigkeit, durch zeitliche Kontingente, durch Würdigung in der Berufslaufbahn oder finanzieller Art.

Darüber hinaus gibt es in anderen Ländern und als Aufgabe der Institutionen, die für die Lehreraus- und -weiterbildung verantwortlich sind, förderliche Rahmenbedingungen zur Unterstützung der schulischen Lernpartnerschaften, z.B. durch *Fortbildungsangebote für Mentoren* (vgl. Fischer u.a. 2008), durch Angebote der *Supervision, Intervision, Beratung, Begleitung* und des Coaching, sowie durch einen geregelten Erfahrungsaustausch und *Vernetzung der Mentoren* am Ausbildungsort der Schule und darüber hinaus.

6. Mentorieren als eine Strategie der Schulentwicklung?!

Viele Mentor-Forschende kommen zu dem Schluss, dass Mentoren-Verhältnisse die in ihnen liegenden Möglichkeiten noch nicht wirklich nutzen. Das innovative Potential der Mentorentätigkeit, die kritisch-konstruktive Perspektive als „Instrument der Reaktivierung der Schule“ (Hargreaves & Fullan 2000, S. 54, Übers. DF) gilt es bewusst für die pädagogische Entwicklung der einzelnen Schule fruchtbar zu machen. Wo wird denn sonst so intensiv über den tatsächlichen Unterricht gesprochen wie zwischen Mentor und Mentee? Wenn man die Mentoren-Partnerschaft als Kern kollegialer Kooperation und professioneller Kommunikation begreift, kann von ihr innovative Kraft in einem Kollegium ausgehen. „Mentorieren ... wird nicht nur zu einem Weg der Unterstützung individueller Lehrkräfte, sondern auch ein Verfahren zum Aufbau starker professioneller Unterrichtskulturen in unseren Schulen, die der Verbesserung von Lehren, Lernen und Betreuen dienen“ (Hargreaves & Fullan 2000, S. 54, Übers. DF). Dieses innovative Potential ist gegenwärtig noch nicht hinreichend genutzt.

Stattdessen wirkt das Mentorieren in der zweiten Phase der Lehrerbildung eher wie eine Fortschreibung von konventioneller Unterrichtspraxis: neue Lehrerinnen

Lehrer lernen von Kollegen, wie man Unterricht macht. Das weitgehend persönlich-private Verhältnis eines Mentorats läuft sogar Gefahr, ein unzureichendes Muster des Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern unabsichtlich fortzusetzen, nämlich das der Privatheit und individuellen Unabhängigkeit des eigenen Unterrichts, das mit dem Tabu der Nicht-Einmischung durch andere Lehrer belegt ist (vgl. Shank 2005). Um solche Verengungen zu vermeiden, müssen kollegiale, teambezogene Formen des Mentorierens verstärkt werden. Mentorieren sollte als eine dynamische und auf die pädagogische Praxis einer Schule rückwirkende Angelegenheit professioneller Lerngemeinschaften verstanden und realisiert werden.

Die Stärke einer Lernpartnerschaft besteht ja gerade in den Möglichkeiten der Verbesserung der Verhältnisse, der Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Handlungsoptionen, der gegenseitigen Unterstützung von Innovationen, die das Lernen der Schüler und Schülerinnen stärken. Voraussetzung für diese Entwicklungsperspektive ist eine Haltung, die das Mentoren-Verhältnis nicht länger als eine private und persönliche Angelegenheit zwischen zwei Personen ansieht, sondern als eine Keimzelle für Teamarbeit, für Projektentwicklung und Unterrichtsentwicklung in der Schule.

Diese innovative Entwicklungsperspektive kann gelingen, wenn sie mit der Vision einer guten oder auch besseren Schule verbunden ist, wenn das Lernen von Lehrenden besser verstanden wird, wenn beides von einer professionellen Kultur unterstützt wird, in der Kooperation und Reflexion der Beteiligten begünstigt wird, und wenn diese Arbeit in eine motivierende Schulpolitik eingebettet ist.

Lassen Sie sich ermutigen, diese Möglichkeiten zu ergreifen: nutzen Sie das Mentorat für die Weiterentwicklung der pädagogischen und fachlichen Kultur an Ihrer Schule!

Anmerkung

* Dietlind Fischer, Diplompädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin (bis 2009) am Comenius-Institut in Münster (dietlindfischer@online.de)

Literatur

- Abs, Hermann Josef (2005): LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5, H. 4, S. 21-31.
- Beck, Erwin (2003): Training, Coaching oder Mentoring? In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* Jg3 ,H.4, S. 52-56.
- Döbrich, Peter/ Abs, H.J.(2008): Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. Frankfurt M.: DiPF.
- Fischer, Dietlind (2008a): Mentorieren – eine anregungsreiche Lernumgebung für Lehrende. In: *SEMINAR* 2, S.83 – 89
- Fischer, Dietlind (2008b): Mentorieren – zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. In: *Schulverwaltung spezial* Jg 10, H. 1 S. 38-40.
- Fischer, Dietlind u.a.(2008): *Improving School-based Mentoring. A Handbook for Mentor Trainers*. Münster/ New York: Waxmann.
- Hargreaves, A./ Fullan, M. (2000): *Mentoring in the New millennium, Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hobson, Andrew J./ Patricia Ashby/ Angi Malderez/ Peter D. Tomlinson (2009): *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol 25, No 1, pp 207-216.
- Niggli, Alois (2005): *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Verlag Sauerländer.
- Schubarth, W./ Speck, K./ Seidel, A. (2007): *Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt M.:Lang.
- Shank, M. (2005): *Mentoring among high school teachers: a dynamic and reciprocal group process*. In. *Mentoring and Tutoring* Vol. 13, No 1, pp. 73-83.
- Staub, Fritz C. (2001): *Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* Jg. 19, H.2, S.175-198.
- Wang, Jian/ Odell, Sandra J. (2002): *Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review*. In: *Review of Educational Research* Vol 72 No 3, pp 481-546.

Heinrich Frommeyer

Neue Lehrkräfte integrieren – eine Aufgabe für Schulleiterinnen und Schulleiter

Sieben Thesen zur Berufseingangsphase als wesentliche Aufgabe der Personalentwicklung in Schulen

1. Die Phase des Berufseinstiegs beginnt nicht erst mit dem ersten Schultag nach den Sommerferien oder zum Halbjahresbeginn im Februar, sondern im Vorfeld der Personaljahresplanung, angefangen mit dem Bewerberinterview über die gemeinsame Besprechung der geplanten Lehrverteilung bis zur Willkommensrunde des/der „Neuen“ nach der ersten Dienstbesprechung.
2. Systemgrößen von Schulen bestimmen zwar das Format der Berufseingangsphase, nicht aber deren grundsätzliche Verankerung im Kollegium. Ob Schulen auf ein Mentoren-, Paten- oder Tandemsystem zurückgreifen, ist von nachrangiger Bedeutung, unverzichtbar hingegen scheint das persönliche Engagement der Schulleiterin/des Schulleiters in diesem Prozess.
3. Die strukturierte und fest verankerte Eingliederung neuer Lehrkräfte wird häufig von Schulleitungen unterschätzt. Wer davon ausgeht, dass sich dieser Prozess automatisch einstellt, unterschätzt die nachhaltige Bedeutung und Wirkung von Personalentwicklungsmaßnahmen.
4. Mit Einführung der „Eigenverantwortlichen Schule“ haben sich die Personalmanagementaufgaben von Schulleitungen vervielfacht. Dadurch entstehen zusätzliche Verwaltungsaufgaben, die von den Interessensgruppen und Verbänden zu recht beklagt werden, weil bei der Umstellung nicht berücksichtigt wurde, dass den Schulen die personellen Ressourcen für dieses Feld nur unzureichend

oder gar nicht zur Verfügung stehen. Gleichzeitig erhalten die Schulleitungen durch diesen Paradigmenwechsel neue Handlungsspielräume, eine systematische und nachhaltige Personalentwicklungsplanung zu gestalten.

5. Schulleitungen tun gut daran, mit den neuen Lehrkräften nicht nur Bedarfslücken zu füllen, sondern besonders in den ersten Jahren dafür zu sorgen, dass neue Kolleginnen und Kollegen in parallelen Lerngruppen arbeiten können und Zeitfenster für gemeinsame Vorbereitungen/Besprechungen eingerichtet werden.
6. Neue Kolleginnen und Kollegen sind professionell ausgebildet und bringen eine gewichtige Fachexpertise in das Kollegium ein. Unterstützung brauchen diese Lehrkräfte vor allem in der Organisation des völlig neuen Arbeitspensums und in der mentalen Begleitung durch die erfahrenen Kolleginnen/Kollegen und die Schulleitung.
7. Lehrer*gesundheits- und -zufriedenheit wurde in der Vergangenheit kaum beachtet. Guter und kontinuierlicher Unterricht ist aber ursächlich damit verbunden. Symptome von physisch-psychischer Erschöpfung sind ernst zu nehmen und jede Schulleiterin/jeder Schulleiter tut gut daran, frühzeitig gegenzusteuern.

Sabine Gapp-Bauß

Stressmanagement – Zeit- und Selbstmanagement

Gedanken im Anschluss an die Tagung zur Berufseingangsphase

Mit Stressmanagement oder Zeitmanagement verbindet sich oft die Erwartung, ein paar ausgefeilte Techniken und Strategien könnten die lästigen Stressprobleme beseitigen. Die Teilnehmer überraschte es deshalb zunächst, dass die Seminare mit einem Moment der Stille und der Wahrnehmung der eigenen Körperhaltung in Ruhe und Bewegung begannen. Dieser Auftakt sollte bewusst die Bedeutung des Menschen und seine ganz persönliche Haltung und Einstellung in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken.

Die Teilnehmer waren auf besondere Weise berührt, als ich wie immer folgende Körperwahrnehmungsübung anregte: Gehen Sie durch den Raum, und stellen Sie sich vor, dass die Gesellschaft voller Wertschätzung und Respekt auf Sie als Lehrer und Lehrerinnen schaut. Die Stimmung im Raum wurde leicht und eine angenehme Stille breitete sich aus. Von dem vorgestellten Stress, der Lustlosigkeit und Erschöpfung war nichts mehr zu merken. Das lag vielleicht an Loccum, sicher aber an dem Selbstverständnis der Teilnehmer, engagierten Dozenten für Lehrer in der Berufseingangsphase. Anhand dieser Übung lässt sich immer sehr schön demonstrieren, wie stark unser Bewusstsein und unser Körperempfinden unsere seelische Verfassung beeinflusst und wie viel Einfluss wir selbst darauf nehmen können. Lehrern in der Berufseingangsphase, für die ihre berufliche Identität noch nicht selbstverständlich ist, fällt es daher oft schwer, sich Wertschätzung und Respekt von außen vorzustellen. Umso wichtiger ist es, diese Erfahrung ganz konkret zu machen. Denn nur das, was vor dem inneren Auge erscheint, kann sich auch im Außen manifestieren.

Als Ärztin stehe ich außerhalb des Systems Schule und sehe von außen auf das „Leiden“, das dieses System bei Lehrern erzeugt. Mein Fokus liegt darauf, den Betroffenen die belastenden und krank machenden Faktoren bewusst zu machen

und sie mit Strategien zur Stärkung der Gesundheit, der seelischen Balance, aber auch zur Steigerung der eigenen Kreativität „anzustecken“. Denn darauf zu warten bis die allgemeinen Rahmenbedingungen in Schulen sich irgendwann verbessern, kann lange dauern, und für bessere Bedingungen kann nur eintreten, wer auch genug Energie hat und weiß, wohin er will. Außerdem sind selbst die besten Rahmenbedingungen keine Garantie für Stressfreiheit.

Unsere Gesellschaft befindet sich seit Jahren in einem rasanten Umbruch, der alle Bereiche erfasst hat. Insbesondere im Bildungssystem jagen sich die strukturellen Innovationen, und oft – unabhängig von der politischen Couleur – mehr oder weniger durchdacht. Lehrer leiden unter dem Arbeitsdruck, den unzumutbaren Klassengrößen und oft auch den übersteigerten Erwartungen von Eltern. Schüler leiden unter Wohlstandsverwahrlosung mit mangelnder elterlicher Leitung und Fürsorge, einer zunehmenden Notenhysterie sowie gestressten Lehrern, die dem Ausmaß an Disziplinlosigkeit zunehmend machtlos gegenüber stehen. Auch muss man sich fragen, wie viel Akzeleration und Innovation der Mensch pro Zeiteinheit verträgt, ohne Schaden zu nehmen? Und kann man durch alleinige Veränderung von äußeren Strukturen das menschliche Miteinander von Lehrern und Schülern und das angespannte Schulklima positiv verändern? Diese Situation hat erhebliche Auswirkungen auf die körperliche und seelische Gesundheit jedes einzelnen Lehrers. Wie der Neurophysiologe Joachim Bauer in der Freiburger Studie beschreibt, sind Lehrer auf Dauer besonders gefährdet für psychische und körperliche Krankheiten. Schüler haben in großem Ausmaß psychische Probleme und chronische Gesundheitsstörungen, die sie oft gar nicht unterrichtsfähig machen. Dies wiederum sollen Lehrer auffangen, die keine therapeutische Ausbildung und Erfahrung mitbringen und auch keinen therapeutischen Auftrag haben. Überforderung auf allen Ebenen. Da Lehren und Lernen jedoch nur in einem guten Beziehungsgefüge gelingt, beeinträchtigt jede Form von Stress die Vermittlung von Wissen. Das Positive an dieser immensen Herausforderung ist, dass Stress, gesellschaftliche Probleme, aber auch ihre Lösungen gezielt in den Fokus genommen werden. Es ist wie wenn es langsam keiner mehr aushält und neue Lösungen gefunden werden müssen, sowohl innerhalb des Systems Schule aber auch von jedem Einzelnen selbst.

Im Lauf meiner langjährigen Arbeit mit kranken Menschen aber auch durch meinen persönlichen Entwicklungsprozess ist mir immer deutlicher geworden, dass

es nicht ausreicht, wenn Menschen ein paar Ressourcen einsetzen, die das Leben etwas leichter machen: mal ein bisschen Sport, etwas Entspannung. Vielmehr bedarf es einer besonderen Bewusstheit und Systematik, um die eigenen Stressprobleme genau einordnen und gezielt damit umgehen zu können. Denn sonst bleibt das Phänomen „Stress“ eine undefinierbare Bedrohung des Einzelnen, der sich als Opfer der Umstände sieht.

Es ist sehr hilfreich, wenn Lehrer ein Bewusstsein für ihre Stärken entwickeln und eine Haltung, die von Wertschätzung und einem klugem Umgang mit den eigenen Ressourcen geprägt ist. Eine neue Sensibilität für die Auswirkungen von Stress auf Körper, Seele und Geist sowie ein Arsenal an Selbsthilfestrategien verbessert die Fähigkeit, sich selbst besser steuern zu können. Auch trägt die positive Identifikation mit der Lehrerrolle als Sinn vermittelnde Tätigkeit dazu bei, sich als Gestalter des eigenen Lebens zu sehen. Statt schneller Patentlösungen geht es um Bewusstseinsprozess, der merkbar den Leidensdruck der Betroffenen vermindert. Er fördert eine etwas sportliche Einstellung, mit der die Probleme als Herausforderung gesehen werden im Sinne von: Egal, wie schwierig meine Situation ist, ich kann selbst etwas tun, damit es mir besser geht. Auf diese Weise bleibt die Balance des eigenen Lebens nicht dem Zufall überlassen sondern ist das Ergebnis der eigenen Bemühungen. Das macht stolz und unabhängig. Nur geringe Kurskorrekturen geben oft neuen Elan und eine bessere „Kontrolle“ über das eigene Leben, die von Gelassenheit geprägt ist. Diese ist eine wesentliche Basis von Gesundheit.

1. Die neurobiologischen Grundlagen von Stress und die „Schutzimpfung“ dagegen

Alles, was uns Angst macht, gleichgültig, ob die Angst „begründet“ ist oder jemand sie sich nur vorstellt, löst Alarmreaktionen im emotionalen Gehirn aus. Sie bewirken eine entsprechende Ausschüttung von Stresshormonen im Körper, die ihren Sinn haben. Jedoch führt Daueralarm zu einem Absturz der Neurotransmitter im limbischen System mit den bekannten Auswirkungen: Motivationsverlust, schlechte Laune, seelische Verletzlichkeit, Erschöpfung, geistige Leistungsschwäche bis hin zu Burnout und Depression.

Wer ein gutes Körpergefühl hat und ausgeglichen ist, löst über die Spiegelneurone im Gehirn bei anderen (z.B. Kollegen und Schülern) ebenfalls Wohlgefühl und Entspannung aus, und dies reflektiert sich gleichermaßen zurück. Wer empathisch mit sich selbst umgeht, wirkt entspannter – auch in seinen Beziehungen. Wer Prioritäten und Grenzen zu setzen weiß, schützt sich vor Überforderung. Sein Leben gewinnt Halt und Struktur, und dies wirkt sich wiederum wohltuend auf Körper und Seele aus. Mit „Seele“ meine ich all unsere Gefühls- und Empfindungskräfte sowie unser Sinn für Spiritualität.

Meines Erachtens ist es gerade in der Berufseingangsphase wichtig, jungen Kollegen die Bedeutung von „Selbst-Bewusstheit“ zu vermitteln, quasi als „Schutzimpfung“ gegen das Gefühl, täglich von äußeren und inneren Stressoren beherrscht zu werden. Dies sollte jedoch nicht als pädagogische Pflichtübung sondern als Lust und Sinn machende Haltung vermittelt oder besser noch: vorgelebt werden. Menschen, die ihre eigenen gelebten Erfahrungen mit all ihren Siegen und Irrtümern weitergeben, wirken meist sehr ansteckend und ermutigend.

2. Stressbewältigung im Alltag: Das Not-Programm

Oft muss „Stress“ für alles herhalten, was einem lästig ist und den eigenen Frieden stört. Diese undifferenzierte Haltung kostet viel Kraft und führt dazu, dass viele im Problem steckenbleiben statt zu Lösungen zu kommen. Folgende Strategien zur Stressbewältigung lassen sich leicht in den eigenen Tagesablauf einbauen. Gleichgültig, mit welchen Maßnahmen jemand beginnt, sie haben immer einen positiven Effekt auf die gesamte Befindlichkeit. Im Wesentlichen drei Schritte sind hilfreich, um systematisch mit Stresssituationen umzugehen:

Der erste Schritt bedeutet die Annahme von dem was gerade ist – auch wenn das nur für einen kleinen Moment gilt und auch wenn es einem schwerfällt. „Es ist so, wie es ist“, lautet die Devise. Statt Kontrolle empfiehlt es sich, für einen Moment loszulassen und einfach das was ist zu akzeptieren. Vor allem Berufsanfänger neigen beim Auftreten von Unsicherheit häufig dazu, sich zu verkramphen, hektisch zu reagieren, in Panik zu geraten oder die Unsicherheit vertuschen zu wollen, damit

der Stress aufhört. Dadurch wird alles meist noch schlimmer. Die Situation zu akzeptieren hat nichts mit Resignation zu tun sondern eher damit, bewusst locker zu bleiben und in schwierigen Situationen nicht in den üblichen Tunnelblick zu verfallen.

Jeder kennt die typische Situation des verlegten Schlüssels. Wenn man krampfhaft und verbissen sucht, fällt einem nicht ein, wo man ihn zuletzt hatte und findet ihn nicht. Erst indem man sich entspannt zurücklehnt und einen Moment loslässt, richtet sich der Blick oft wie von selbst auf die Tür, in der der Schlüssel steckt. Diesen ersten Schritt gilt es zu üben, was sehr viel Spaß machen kann. Ich erzähle immer gern die Rückmeldung einer Lehrerin, die nach dem Seminar am nächsten Tag auf die erregte Schilderung ihrer Kollegin über vergessene Papiere ganz nüchtern mit: „Ist so!“ reagierte, statt sich wie sonst heftig in die Aufregung der Kollegin hineinziehen zu lassen. Diese entgegnete daraufhin verblüfft mit: „Stimmt!“ , worauf beide die Sache mit Humor betrachten und das Beste daraus machen konnten. Auf diese Weise nimmt man vielen Situationen ihre Brisanz. Der neurobiologische Hintergrund ist: Ein durch Stress übererregtes Gehirn arbeitet nur linkshemisphärisch. Gedankenkreisen und Tunnelblick sind oftmals die Folge. Dabei kommt nichts Sinnvolles heraus. Ein entspannter Kopf denkt logisch und gleichzeitig intuitiv, was sehr viel effektiver ist. Teilnehmer der Seminare nehmen mit sehr viel Vergnügen den Effekt des „dummen Gesichts“ wahr, das allein durch Lockerlassen der Kiefergelenke die Erfahrung von Gelassenheit vermittelt.

Im zweiten Schritt geht es um eine genaue Diagnosestellung. Es gilt zu fragen, ob der Stress in einem selbst begründet liegt, z. B. durch körperliche, seelische oder gedankliche Faktoren oder durch äußere Umstände bedingt ist wie zum Beispiel mangelnde Ordnung, einen unreflektierten Umgang mit Zeit oder im Beziehungskontakt. Gleichgültig, ob die Probleme in der eigenen Persönlichkeit begründet sind oder mehr im Außen liegen, für die Lösung dieser Probleme sind immer wir selbst verantwortlich. Menschen, die schlecht organisiert sind und gleichzeitig extrem hohe Ansprüche an sich selbst haben, geraten sehr viel schneller in Panik, können schlecht abschalten oder nicht mehr schlafen. Auch die besten Rahmenbedingungen lösen die Probleme dann nicht. Es ist deshalb oft effektiver zu schauen, welche Möglichkeiten zur Verbesserung man selbst hat. Meist ändert sich dann auch im Außen eine ganze Menge.

Bei kleinen Problemen wie einem verlorenen Schlüssel ist die Diagnose schnell gestellt, bei Disziplinproblemen in einer Klasse kann es ein längerer Prozess sein, bis die ursächlichen Faktoren genau eruiert sind. Jedoch lässt sich mit Konsequenz und gegebenenfalls mit professioneller Unterstützung eine genaue Diagnose stellen. Oft verhindert Ärger über die Umstände, Resignation, aber auch fehlende Gewohnheit und Geduld, dass die Probleme genauer analysiert werden. Stattdessen reibt man sich an Nebenschauplätzen auf. So weiß jeder Lehrer, dass es ein großer Unterschied ist, ob die zu große Lautstärke in der Klasse durch Einzelne, durch die Räumlichkeiten, die Stoffvermittlung, durch eigene Unsicherheiten oder durch die Gruppendynamik oder eine Kombination aus mehreren Faktoren bedingt ist. Wie in der Medizin gibt es keine Therapie ohne eine genaue Diagnose. Die genaue Diagnosestellung, mag zunächst etwas mühevoll sein, jedoch zahlt sich die Mühe aus: Man erlangt auf diese Weise Erfahrung und Routine, die auch für die Bewältigung anderer Probleme nützlich ist. Man durchschaut im Laufe der Zeit Situationen sehr viel schneller und kommt den eigentlichen Ursachen auf den Grund.

Im dritten Schritt geht es um lösungsorientiertes Handeln im „Jetzt“. Man schaut nicht zurück, sondern macht das Beste aus der Situation: Das Wichtigste zuerst und dann Schritt für Schritt das Nächstliegende.

Für viele Lehrer mag das selbstverständlich klingen – immerhin haben Lehrer täglich „2000“ Entscheidungen auf diese Weise zu fällen. Selbstverständlich heißt aber vor allem für Anfänger noch nicht, dass die Entscheidungen bewusst gefällt werden. Denn gezielter Umgang mit Stress erfordert im Gegensatz zur spontanen Entscheidung eine innere Distanz zu den Dingen, eine Haltung der Nüchternheit, der Selbst-Bewusstheit und auch der Selbstannahme, die vielen Anfängern noch wenig geläufig ist. Mit etwas Übung wird diese Haltung jedoch zur Routine und die Betroffenen erlangen eine deutlich bessere Selbstwirksamkeit. Sie machen sich weniger Selbstvorwürfe, sind weniger perfektionistisch und können besser zu sich selbst stehen, ohne ein schlechtes Gewissen zu haben. Im dritten Schritt schaut man also nach vorn statt mit den Umständen zu hadern oder sich in Selbstvorwürfen zu ergehen.

3. Selbstfürsorge

Der Lehrerberuf ist ein äußerst kreativer Beruf. Zu lehren heißt, dass die Betroffenen im wahrsten Sinne des Wortes ständig etwas „von sich“ geben. Allein die körperliche Erschöpfung nach einem Vor- und oft Nachmittag, an dem Lehrer ohne Pause mit vollen Taschen von einer Klasse zur anderen hasten, hinterlässt ihre Spuren. Ohne Zeit für Erholung und Besinnung, in der der Geist zur Ruhe kommt und die Seele auftankt, gerät jeder Lehrer irgendwann in einen Zustand von Lust- und Ideenlosigkeit, wenn nicht in Burnout. Erholungszeit muss ehrlicherweise zur Arbeitszeit dazugerechnet werden. In meinen Seminaren herrscht unter den Teilnehmern meist Einhelligkeit im Hinblick darauf, sich mehr Ruhe und Zeit für sich selbst zu reservieren: medizinisch notwendige Erholungszeit, um die eigene Kreativität zu erhalten. Das Paradoxe ist, dass Stress nur dann überhaupt wahrgenommen wird, solange es den Betroffenen noch einigermaßen gut geht. Befindet sich jemand vollständig im Hamsterrad, werden körperliche Erschöpfung und Ruhebedürfnisse kaum noch registriert. Im Gegenteil, Gestresste laden sich zusätzlich noch mehr auf. Da wird „noch eben schnell“ eingekauft, obwohl damit die wertvolle Ruhepause vertan ist. Termine werden vergeben ohne den eigenen Biorhythmus zu berücksichtigen, weil „es da jetzt auch nicht mehr drauf ankommt“. Ähnliche Bemerkungen höre ich oft, wenn wir gezielt nach Stressoren fahnden. Stressbewältigung muss also in den Alltag konsequent eingeplant werden. Dadurch erhöhen sich Wachsamkeit und Achtsamkeit für das eigene Verhalten und die Erfordernisse der Situation. Nachweislich gehen alle Aufgaben dann sehr viel schneller von der Hand.

Selbstfürsorge betrifft als Erstes die Sorge für das leibliche Wohl, denn der Körper ist das „Haus“, in dem emotionales Gleichgewicht und mentale Kräfte aufrecht erhalten werden.

3.1 Maßnahmen für den Körper

Meine Erfahrung ist: Je empfindlicher, labiler oder stressanfälliger eine Person ist, desto wichtiger ist die körperliche Gesundheit und ein gutes Körpergefühl. Ein gutes Körpergefühl erhöht unter Anderem den Serotoninspiegel und hebt damit die Stimmung.

Viele Menschen, wenn nicht die meisten, werden erst durch Krankheit auf ihren Körper aufmerksam. Liebevoller Fürsorge für sich selbst und den eigenen Körper ist insbesondere für Junglehrer ungewohnt. Sie konnten bisher meist noch „aus dem Vollen schöpfen“ und hatten es nicht nötig, auf ihre Verfassung Rücksicht zu nehmen. Doch gerade Junglehrer, die an die Arbeitsbelastung noch nicht gewöhnt sind, scheitern an dem Mangel an Selbstfürsorge.

Was bringt den Körper langfristig ins Lot? In meinen Seminaren spreche ich meist folgende Maßnahmen an: Den Morgen zum Beispiel bewusst beginnen mit warmer und kalter Dusche, die die Poren schließt, einen angenehmen Entspannungsreiz auslöst und Körper und Geist energetisiert. Das Trockenbürsten und Massieren des Körpers ist für Geschwächte und Infektanfällige sehr sinnvoll und vermittelt ein angenehmes Körpergefühl, das den ganzen Tag anhält. Ein gehaltvolles gesundes Frühstück versteht sich von selbst. Lehrer sollten auch bei ihren Schülern darauf achten. Statt hektisch zur Arbeit zu hasten, empfehle ich, genug Zeit einzuplanen und vor der Schule oder vor dem Eintritt in die Klasse einen kurzen Moment der Einstimmung auf das Kommende einzuhalten. Da Lehrer sehr viel sprechen, ist es wichtig, genug Wasser zu trinken. Diverse kleine Techniken des Innehaltens – auch mit den Schülern- wie zum Beispiel kurze Stille- oder Körperwahrnehmungsübungen beruhigen und zentrieren.

Nach der Arbeit ist eine Zeit der bewussten Ruhe wichtig. Das Umschalten kann durch das Ablegen der Schulkleidung signalisiert werden. Statt nur „abzuhängen“ ist es sinnvoll, den Körper bewusst loszulassen. Bei Erschöpfungszuständen sind Salzbäder oder warme Fußbäder eine Wohltat, ähnlich wie Saunagänge oder sonstige Wellness-Maßnahmen. Statt „Wellness“ kann man sich einfach so „wohlfühlen“ beim Tagträumen, Spaziergängen oder alltäglichen Tätigkeiten, die auf andere Gedanken bringen. Wichtig ist, dass der Körper sich nicht dem Geist anpassen muss sondern der Geist sich dem körperlichen Befinden anpasst.

Doch wirkt vor allem auch die bewusste körperliche Präsenz im Hier und Jetzt Stress reduzierend. Die universitäre Ausbildung betont immer noch zu sehr die rein methodische und pädagogische Wissensvermittlung. Zu wenig werden psychologische Aspekte der Beziehungsgestaltung und die Psychologie der eigenen Persönlichkeit berücksichtigt. Wenn man bedenkt, dass die meisten Schüler *für* ihren (sympathischen) Lehrer lernen, sollte der Frage mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden,

wie ein Lehrer seine Ausstrahlung verbessern kann. Denn nur „verkörpertes“ Wissen wird gehört, das heißt, wenn Körpersprache, Inhalt und Beziehungsangebote zusammenpassen. Gerade für Anfänger ist es wichtig, auf diese Verkörperung zu achten. Eine bewusste Erdung und Aufrichtung des Körpers, mentale Präsenz, zusammen mit einer offenen zugewandten Haltung vermittelt Selbstsicherheit und Kontrolle und gleichzeitig mehr Gelassenheit in der jeweiligen Situation. Die Teilnehmer konnten deutlich erleben, dass sie auf diese Weise Lockerheit und Entspanntheit selbst steuern und aufrechterhalten können. Wer sich achtet und eine Haltung von Aufrichtung und Würde pflegt, kann seine Wünsche nach Respekt und Disziplin außerdem sehr viel glaubhafter kommunizieren. So lautet ein Satz von Gandhi: „Nichts- aber auch gar nichts – außer unserer Haltung wird uns unsere Selbstregierung zurückbringen.“

3.2 Heilsames für die Seele – Seelentankstellen

Unter den hohen Anforderungen des Lehrerdaseins mit ständiger Präsenz, Reizüberflutung, schnellem Reagieren, wird das Gehirn ständig überaktiviert. Um die Ganzheit von Fühlen und Denken wieder ins Gleichgewicht zu bringen, braucht es deshalb die vorab erwähnte Ruhephase. In der Ruhe wird das Wachbewusstsein etwas gedämpft, der Körper regeneriert sich und das seelische Erleben kann wieder zu Wort kommen. Viele Lehrer klagen darüber, dass sie nicht abschalten können. Disziplinen wie das Autogene Training sind dann für die meisten noch viel zu „schwierig“. Abschalten bedeutet, statt nur funktional zu denken sich selbst wieder mehr zu fühlen und mit sich in Einklang zu kommen. Oft wird dies durch Medienkonsum verhindert. Was vordergründig als „Ablenkung“ empfunden wird, ist nichts Anderes als eine Überlagerung mit neuen Eindrücken, die den Geist nicht zur Ruhe kommen lassen. Eine von vielen Strategien, um seelisch aufzutanken ist, etwas zu tun, was auf andere Gedanken bringt, aber keine Anstrengung bedeutet, z.B. banale Tätigkeiten wie Wäsche aufhängen, kochen, aufräumen oder einfach eine Weile zu sitzen, Zeitung zu lesen, zu Hause anzukommen. Eine andere Möglichkeit ist, sich dem Gedankenstrom bewusst auszusetzen, ihn willkommen zu heißen und zu beobachten. Viele erleben eine Stillephase zunächst als unangenehm. Es fühlt sich an, wie wenn man eine Zentrifuge ausstellt, diese aber noch eine Zeitlang weiterkreist. Wenn

man diese Tatsache aus der Haltung des inneren Beobachters wahrnimmt, kommt das System von selbst zur Ruhe. So berichtete ein Mann, dass er nach anfänglichem Gedankenkreisen auf einmal den Regen gehört habe und er sich auf das gleichmäßige Rauschen eingestimmt habe. Wie im ersten Schritt erwähnt, geht es auch hier darum, das, was ist, zuzulassen und nicht dagegen anzukämpfen, denn dadurch löst es sich auf. Dagegen ankämpfen bindet an den Zustand. Deshalb ist das ganz persönliche Zur-Ruhe-Kommen die beste Möglichkeit, um auch seelisch wieder aufzutanken. Manchmal muss man die konkrete Erfahrung machen, dass es nicht schlimm ist, wenn man sich unangenehmen Empfindungen einmal aussetzt. Im Gegenteil, durch tägliche Ruherituale, auch wenn sie noch so kurz sind, gewöhnt sich das Gesamtsystem daran. Dies wirkt auf lange Sicht regulierend auf das Nervensystem.

Sicher ist es manchmal auch angebracht, zu klagen und zu jammern. Ein unterstützendes Netzwerk ist dazu sehr hilfreich. Ich empfehle, dies sehr bewusst zu tun, so lange, bis man damit aufhören kann, um sich zu fragen: Was brauche ich, damit es mir jetzt besser geht?

Unabhängig von den aktuellen Stressauslösern gibt es viele junge Kollegen, die unter innerem Stress leiden: Ihnen fehlt es an Selbstvertrauen. Sie sind ängstlich und verzagt. Sie machen sich leicht abhängig von anderen und haben zu hohe Ansprüche an sich selbst, was in Perfektionismus ausarten kann. Nicht selten setzen ihnen in der Vergangenheit gespeicherte traumatische emotionale Muster zu. Ein Kind, das z. B. immer wieder gehört hat, dass es ein Versager ist, wird als Erwachsener nicht besonders souverän im Leben stehen. Probleme gibt es dann, wenn zu diesen inneren Spannungen noch Überforderungssituationen hinzukommen, die dann nicht mehr zu verkraften sind. Schon kleine immer wiederkehrende Auslöser können diese inneren Stresszustände antriggern und „wiederbeleben“. Mit professioneller Unterstützung lassen sich solche Probleme Schritt für Schritt auflösen. Lehrer, die sich rechtzeitig Hilfe geholt haben, gewinnen sehr viel soziale Kompetenz und sind wesentlich stressresistenter. Was also vordergründig als Schwäche erscheint, kann sich zur zusätzlichen Ressource entwickeln. Unter den heutigen komplexen Bedingungen kann man das Einzelkämpfertum, das bei Lehrern noch immer sehr verbreitet ist, fast als unprofessionell bezeichnen. Der komplexe Beruf des Lehrers stellt an die Betroffenen heute mindestens ebenso hohe Anforderungen wie man sie im Leistungssport oder in der Führungsebene von Betrieben beobachtet.

Lehrer können bewusst etwas für ihre seelische Balance tun, indem sie sich neben der Schule auch noch anderen Eindrücken aussetzen und Hobbys und unterstützende Beziehungen pflegen. In Zeiten, in denen „gar nichts“ geht, gilt es, dies zu akzeptieren und sich zu sagen: „Im Moment ist es so, aber das muss nicht so bleiben“, denn viele Junglehrer machen sich daraus noch einen zusätzlichen Vorwurf, was das Empfinden von Unzufriedenheit und Unzulänglichkeit nur noch steigert. Stattdessen ist es für sie sehr von Vorteil, wenn sie erfahrene Kollegen erleben, die eine gelungene Berufsbewältigung ausstrahlen und Mut und Zuversicht vermitteln. Denn wie wir aus der Neurobiologie wissen, verringert allein die *Aussicht* darauf, die Anforderungen verstehen und irgendwann einmal handhaben zu können, den empfundenen Stress.

3.3 Geistige Regie – innere Haltung und äußere Struktur

Wie vorab erwähnt, hat Stressbewältigung sehr viel damit zu tun, ob es jemand gelingt, sich zu distanzieren oder anders ausgedrückt: die Haltung des inneren Beobachters einzunehmen, statt sich völlig mit den Problemen zu identifizieren. Die Voraussetzung dafür ist eine lockere und aufrechte Körperhaltung, denn mit hochgezogenen Schultern, angehaltenem Atem und verkrampftem Gesicht ist es unmöglich, die innere Distanz zu wahren. Allein dadurch, dass man auf die Körperhaltung achtet, kann man sich in Gelassenheit üben. Ich habe viele Lehrer erlebt, die den Schulalltag dadurch völlig neu erfahren konnten und sich dabei deutlich weniger erschöpften. Geistige Regie bedeutet aber auch, die äußeren Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass ein Haushalten mit den eigenen Kräften überhaupt möglich ist. Sie betreffen eine funktionale Ordnungsstruktur, den Umgang mit Zeit und Klarheit in Beziehungen.

Ordnung

Ein nicht zu unterschätzender Stressfaktor angesichts der täglichen Informationsfülle eines Lehrers ist mangelnde Ordnung und Organisation. Meist wird völlig unterschätzt, welche große Auswirkung diese auf die Stresstoleranz haben. In meinen Seminaren sind von etwa 20 Teilnehmern (insbesondere Junglehrern) meist zwei, höchstens drei Teilnehmer, die sich selbst als sehr gut organisiert bezeichnen. Alle

anderen haben mehr oder weniger großen Handlungsbedarf in Sachen Übersicht und Ordnung. Hier ist wichtig, den Begriff Ordnung von moralischem Beiwerk zu entstauben und ihm einen eher professionellen Stellenwert zu geben. Nebenbei bemerkt löst Ordnung ein Gefühl von Sicherheit und Entspannung aus, was bekanntermaßen erhebliche neurobiologische Folgen hat. Materialien, die griffbereit verstaut sind, aktuelle Vorgänge, die nach Wichtigkeit geordnet sind, fördern ein entspanntes Gefühl und verhindern, dass sich das Gehirn in einer ständigen latenten Alarmbereitschaft befindet, die noch nicht einmal wahrgenommen wird.

Ich selbst gebe in meinen Seminaren immer gerne meine eigenen Erfahrungen zum Besten, in denen sich viele mit großem Gelächter wiedererkennen. Ein Teilnehmer erzählte von seinem Arbeitszimmer, das wie eine Baustelle aussah, da eine verschimmelte Wand renoviert werden musste. Er war nach dem Seminar äußerst beglückt über diesen Umstand, da er die Chance für einen Neuanfang sah, auf den er sich sichtlich freute. Viele nutzen nach dem Seminar den Heimweg, um sich nach schönen Ordnungssystemen umzusehen. Die Kunst ist nicht nur, Ordnungssysteme zu entwickeln, sondern diese auch aufrecht zu erhalten. Das Prinzip einer guten Organisation ist: Kurze Wege und alles im Blick, egal ob es sich um Kleidung, Papiere oder Küchenutensilien handelt. Bei einem guten System reichen täglich ein paar Handgriffe, um in wenigen Minuten Ordnung zu schaffen. Unorthodoxe und lustbetonte Empfehlungen haben hier oft erstaunliche Auswirkungen. Manchmal ist es nützlich sich zu vergegenwärtigen, dass Arbeit das Spiel des Erwachsenen ist. Ordnung, Einkaufen, Putzen, Arbeiten zu „spielen“ statt sich immer wieder mit: „Ich muss noch dies oder jenes tun!“ zu quälen hebt bekanntermaßen die Stimmung. Auf kreative Weise kann man sehr viel Freude an diesen Tätigkeiten bekommen.

Es gibt jedoch auch innere Widerstände gegen Übersicht und Ordnung, die in Wirklichkeit der Ausdruck von psychischen Problemen sind: Sich Erfolglosigkeit immer wieder selbst beweisen zu müssen, Gewohnheiten nicht ablegen zu können, obwohl sie sich gegen einen selbst richten oder auch die Neigung zu süchtigem Verhalten. In diesen Fällen ist es wichtig, Kollegen zu ermutigen, sich professionelle Hilfe zu gestatten.

Zeitgestaltung

Ein gutes Zeitmanagement bedeutet, dass man für sein Leben einen Plan hat, klare Prioritäten setzt und sich selbst wirklich wichtig nimmt. Durch realistische Ansprüche an die eigene Leistung vermeidet man endlose Recherchen bis in die Nacht und das Gefühl, nie gut genug und nie fertig zu sein. Auf diese Weise können Lehrer sehr viel besser mit sich und ihrer Arbeit zufrieden sein. Gerade Lehrer, deren Beruf sich nicht auf festgelegte Stunden eingrenzen lässt, sondern „entgrenzt“ ist, sollten auf folgende Punkte besonders achten:

- Klare Ziele für sich selbst zu formulieren und dazu zu stehen.
- Frühzeitig und realistisch voranzuplanen.
- Genügend Zeit für wichtige Dinge zu reservieren.
- Klare Zeitgrenzen für Tätigkeiten zu setzen, Erledigtes abzuhaken.
- Erholungszeiten systematisch einzuplanen und im Terminkalender freizuhalten.
- Bei Unliebsamem oder Schwierigem den eigenen Biorhythmus zu berücksichtigen.
- Sich nicht in Details zu verzetteln und kein ständiges: „Ja, aber...“ zuzulassen.
- Zeitdiebe und Ablenkungsmanöver zu erkennen.
- Den inneren Schweinehund zu berücksichtigen.
- Aufgaben zu delegieren.
- Sich selbst und seine Ziele ernst zu nehmen und liebevolle Geduld walten zu lassen.
- Die Opferhaltung aufzugeben und sich für die eigene Zeit verantwortlich zu fühlen.
- Den eigenen Erfolg wertzuschätzen, eventuell mit einem Belohnungssystem.
- Ein „Unternehmerbewusstsein“ zu installieren, wobei das Unternehmenskapital durch die eigenen Lebenskräfte repräsentiert wird.

„Take a minute, take a deep breath and make a resolution, ...: To take control of your time“ schreibt Julie Morgenstern in ihrem Buch: „Never check E-mail in the morning“.

Beziehungen – Unterstützende Netzwerke – Schulklima

Die Stresstoleranz des Einzelnen hängt sehr vom Arbeitsklima ab. So besteht in einer Atmosphäre, in der Annahme und Achtsamkeit herrscht und alle einer be-

stimmten Vision folgen, eine sehr viel höhere Stresstoleranz. Denn sowohl die Wertschätzung des Einzelnen als auch das Wir-Gefühl hängen von dem Geist ab, der in einer Schule herrscht. Viele Lehrer wählen inzwischen bei der Stellensuche gezielt Schulen mit einem guten Betriebsklima aus. Dieses wird sehr durch die emotionalen Präsenz der Leitungsebene gefördert. Vorgesetzten und Mentoren kommt deshalb eine besondere Verantwortung und Führungskompetenz zu. Man muss allerdings berücksichtigen, dass gerade Lehrer in Führungsrollen sich oft in der Klemme zwischen der übergeordneten Institution und dem Kollegium befinden. Ein außerschulischer Ausgleich, unterstützende Netzwerke und eine bewusste Selbstfürsorge sind für sie besonders wichtig.

Indem man darauf achtet, aufbauende Beziehungen zu pflegen und auch privat die Abhängigkeit von Menschen zu meiden, die einem zu viel Energie abziehen, fördert Gesundheit und seelische Blance. Auch eine wertschätzende Kommunikationskultur unter Kollegen, Rücksicht auf Ruhebedürfnisse in den Pausen kann zu mehr Entspannung beitragen.

4. Selbsthilfetechniken zur Zentrierung für Lehrer und Schüler

Lehrer benötigen wie kaum ein anderer Berufsstand Strategien, um schon während der Arbeitszeit Erholungsmomente und Stille-Rituale einzubauen. Im Laufe eines Schultags folgt ein Stressor dem nächsten und lässt den Erregungszustand des Gehirns exponentiell ansteigend. Dieser kann dann auch durch noch so viel Freizeit nicht mehr auf ein normales Maß reduziert werden. Die Erwartungen an Freizeit und Ferienzeiten sind dann zu hoch. Auch dienen die wohlverdienten Ferien dann nicht wirklich der Erholung und dem Auftanken neuer Ideen sondern reichen gerade nur für das Notwendigste. Es ist deshalb sinnvoll, Mechanismen zu kennen, die schon während der Schulsituation und erst recht zu Hause dazu geeignet sind, die innere Anspannung immer wieder herunterzudimmen.

Im Stress befinden sich Körper, Geist und Seele im Notprogramm. Alle geistig-seelische Energie ist gebunden und fixiert an den Stressor. Die sogenannte Problemtrance entsteht. Um sich auf die Schnelle aus negativen Stimmungen, Ängsten oder Negativerwartungen zu befreien gibt es sehr effektive Möglichkeiten.

Gemeinsam ist allen, dass sie dazu anregen, innezuhalten, den Körper, den Atem und die eigene Befindlichkeit wahrzunehmen und den „Inneren Beobachter“ einzuschalten. Sie stammen zum Beispiel aus Meditation, Yoga, Feldenkrais, Psychokinesiologie, Autogenem Training, Mentaltraining, Sport.

Nicht nur Lehrer sondern gerade auch Schüler benötigen gewisse Pausen, entweder zum Zentrieren oder zum Aktivieren, da diese sich sowieso häufig innerlich „wegbeamen“. Insbesondere für aufmerksamkeitsgestörte Kinder aber auch für Hochsensible, deren Bedürfnisse meist völlig übersehen werden, helfen Stillemomente, um wieder bei sich anzukommen. Diese bewussten Unterbrechungen machen dem Lehrer immer wieder bewusst, keinen Dauereinsatz der Stimme und keine „Alleinunterhaltung“ zu bieten, sondern die eigenen Kräfte sinnvoll einzusetzen, indem sie unter anderem den Schülern Techniken zur Selbststeuerung vermitteln. Man leitet eine Übung am einfachsten damit ein, dass man einen Moment zu sich selbst kommt, sich erdet, eine gerade, lockere Haltung einnimmt. Es gibt eine Menge gezielte Übungen für verschiedene Gelegenheiten. Folgende Übung hat sich sehr bewährt, jedoch eignet sich jede andere Übung, die die Wahrnehmung auf den eigenen Körper und die innere Stille fördert (z.B. das Beklopfen oder Ausstreichen des Körpers, Streckübungen, Schütteln, Atmen).

Die Gehirnbalancierung: Das Prinzip ist: Durch gezielte Reize wird der Geist ganzheitlich (rechts- und linkshemisphärisch) aktiviert. Dies ist zu merken an einer größeren Wachheit und Präsenz: Man kreuzt den linken Fuß über den rechten, dann streckt man die Arme mit den Handflächen zueinander nach vorn, dreht sie nach außen und faltet dann rechts über links die Hände ineinander. Gefaltet führt man sie zum Brustbein. Die Hände bleiben auf dem Brustbein eine Weile liegen. Die Zunge wird an den Gaumen gelegt (Aktivierung des Gouverneursgefäßes.) Man kann ein paar Mal tief durchatmen und eine Weile still werden, indem auch die Augen geschlossen werden. Durch Dehnen und Strecken kommt man wieder in den Wachzustand und ins Hier und Jetzt zurück. Die Übung kann auch als Einstieg in eine längere Meditation genommen werden. Man lässt dann einfach die Hände sinken und legt sie in den Schoß. Die Teilnehmer erleben bei dieser Übung eine schnelle Herstellung von Ruhe und Zentriertheit. Im Unterricht nutzen Lehrer sie für einen schnellen Ebenenwechsel oder als Konzentrationshilfe für sich selbst und ihre Schüler, die die Übung gerne selbst zu Hause anwenden.

Eine Übung, von der der Anleitende selbst begeistert und überzeugt ist, wird voraussichtlich von andern mit Interesse ausprobiert und auch angenommen werden. Gleichgültig, in welcher Situation und mit welcher Jahrgangsstufe man sie durchführt, der Erfolg hängt allein davon ab, wie der Lehrer oder die Lehrerin sie „verkauft“. Bei Jugendlichen kann man sinnvoller Weise von Mentaltraining sprechen, eine Methode, die im Leistungssport längst selbstverständlich ist. Kleinere Kinder lassen sich ganz leicht durch überzeugendes Vormachen gewinnen. In einigen Schulen nutzen Kollegen die eine oder andere Übung für sich selbst, um Konferenzen mit einem Moment der Sammlung zu beginnen oder zu beenden.

Es ist eine Tatsache, dass manche Probleme durch alleiniges Nachdenken nicht gelöst werden können, da der Stress, den man mit dem Problem hat, das kreative Denken blockiert. Viel zu wenig werden Möglichkeiten des Unbewussten genutzt. So kann man mit speziellen meditativen Übungen zur Selbsthypnose die eigene Kreativität anregen, wenn es um neue Ziele, Veränderung von Situationen oder das Gewinnen einer Idee geht. Auf diese Weise nutzt man sein gesamtes Gehirnpotential. Positive innere Bilder einer vorgestellten Situation tragen wesentlich dazu bei, das Gewünschte auch herbeizuführen, zumindest aber, um positive Veränderungen einzuleiten. Auch so manche Befürchtung oder Katastrophenphantasie lässt sich auf diese Weise zum Verschwinden bringen.

5. Selbstverständnis und Lehrerrolle

Ein klares Rollenverständnis und Professionalität sind für Lehrer unabdingbare Voraussetzungen, um von Schülern, Eltern und Kollegen als Autorität gesehen zu werden. Sie sind jedoch gerade für junge Lehrer noch keine Selbstverständlichkeit. Es zeugt von Professionalität, wenn Lehrer für sich selbst und andere klare Grenzen definieren und trotzdem empathisch bleiben. Sie kommt durch eine Haltung von Würde, Festigkeit und empathischer Konsequenz und äußerlich durch eine entsprechende Kleidung zum Ausdruck. So wirkt Ruhe und Gefasstheit günstig bei Elterngesprächen und Konflikten.

Zwei Weltkriege, Diktatur und Nationalsozialismus haben nicht gerade zu einem unbefangenen Umgang mit Autorität beigetragen. Es fehlt deshalb heute viel-

fach die Erfahrung eines positiven Umgangs mit Autorität, die angesichts der zunehmenden Wohlstandsverwahrlosung und Respektlosigkeit bei Schülern immer notwendiger wird.

Ich habe vielfach miterlebt, wie erleichternd es Lehrer empfinden, wenn sie sich die Ausübung von positiver Autorität erlauben können. Meist ändert sich das Klassenklima zum Positiven hin. Während sich in früheren Zeiten Autorität jedoch kraft eines Amtes ergab, müssen Menschen sich heute Autorität erst durch ein entsprechendes Auftreten und eine entsprechende soziale und fachliche Kompetenz verdienen. Man könnte statt des Begriffs Autorität auch den Begriff der *Präsenz* im Sinne von: „Ich bin da, und ich bleibe da“ in den Mittelpunkt stellen. Anstatt andere durch Kontrolle zu bevormunden, wie früher meist geschehen, geht es mehr um Selbstkontrolle und Verantwortung, ganz im Sinne neuer Lehr- und Lernmodelle, die auch Schülern ihren Teil an der Verantwortung für ihre Selbststeuerung und ihren Lernprozess zumuten. Am ehesten verinnerlichen Berufseinsteiger eine gut gelebte Lehrerrolle von Mentoren und älteren Kollegen, die noch immer mit Begeisterung unterrichten. Sie erfahren auf diese Weise ein heilsames Beziehungsangebot, das Orientierung gibt und zur Nachahmung anregt.

Das Ansehen der Lehrerschaft verändert sich auch in den Medien zunehmend in Richtung Anerkennung und Wertschätzung. Auch der Wunsch nach Werten und Tugenden breitet sich zunehmend aus und lässt hoffen, dass von altem Ballast befreite Leitbilder neu entstehen und bei den Betroffenen zur Stressreduktion beitragen.

Da negative Faktoren im Gehirn sehr viel nachhaltigere Eindrücke hinterlassen als positive, ist es immer wieder wichtig, sich das Gelungene und die positiven Aspekte des Lehrerberufs zu vergegenwärtigen, um anhaltender Verbitterung und Resignation vorzubeugen. So könnten Junglehrer sich bei aller Belastung vor Augen führen, wie vielfältig die Arbeits- und Kontaktmöglichkeiten als Lehrer sind und dass es viele selbstbestimmte und kreative Freizeitmöglichkeiten gibt sowie eine heute nicht zu unterschätzende Annehmlichkeit: wirtschaftliche Sicherheit. Auch ist hilfreich, wenn Lehrer systematisch ihre positiven Erwartungen kultivieren statt Katastrophenphantasien zu nähren. Täglich dankbar zu sein für all die Kleinigkeiten, die man besitzt und die bereits gelungen sind, baut seelisch auf. Ein genügendes Maß an Professionalität schützt zusätzlich davor, unrealistische Erwartungen hinsichtlich

Anerkennung und Wertschätzung zu haben, ähnlich wie bei einem Arzt, der von einem geheilten und zufriedenen Patienten nichts mehr hört.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Stressbewältigung vier Haupt-Aspekte hat: Ein bewusstes Stressbewältigungssystem für den Alltag mit Präsenz im Hier und Jetzt, eine gute Selbstfürsorge, gezielte Selbsthilfetechniken und ein positives Selbstverständnis, das von Professionalität und Würde geprägt ist.

Meine Beobachtung ist, dass Lehrer, die ihre Arbeit als persönlichen Wachstumsprozess sehen, sehr viel mehr innere Distanz und freundliche Gelassenheit gewinnen. Diese Haltung macht sie deutlich weniger stressanfällig. Lehrer, die zudem den hohen gesellschaftlichen Wert ihrer Arbeit und eine hohe Selbstachtung verinnerlicht haben, sehen in ihrem Beruf auch ein Stück Berufung. Für sie ist dieser eine Sinn stiftende und erfüllende Tätigkeit. Eine Haltung von innerer Ruhe ermöglicht es, Grenzen zu setzen ohne sich aufzuopfern. Sie verleiht der anstrengenden Arbeit einen „höheren Sinn“ und kann als sehr befriedigend empfunden werden. Es ist, wie wenn die Betreffenden aus etwas schöpfen, was sie weniger leicht *erschöpfen* lässt. Denn wie Joachim Bauer in seinem Buch „Lob der Schule“ so treffend zitiert: „To be a teacher is to be forever an optimist.“

Es ist an der Zeit, dass Lehrer von Seiten der politischen Institutionen durch bessere Rahmenbedingungen in der angemessenen Ausübung ihres Berufs unterstützt werden. Jedoch tragen die vorgestellten Gesichtspunkte und Strategien auch eine Menge zu einer erhöhten Stresstoleranz jedes Einzelnen bei. Ein Teilnehmer fasste seine Erfahrungen so zusammen: „Ich werde mich öfter fragen, wie es mir geht und dazu stehen, dass ich Ordnung und Ruhe brauche.“ Mir war es wichtig zu betonen, dass eine Haltung von Würde und Wertschätzung die Basis für jede Art von Stressbewältigung ist. Auf dieser Grundlage allerdings sind spezielle Techniken äußerst wirkungsvoll und nachhaltig. Die Seminare in Loccum waren ein Ort, an dem Lehrer diese Erfahrung konkret machen konnten.

Literatur

Bauer, Joachim: Lob der Schule, Heyne 2008

Bauer, Joachim: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren, Heyne 2009

Gapp-Bauß, Sabine: Stressmanagement. Zu sich kommen statt außer sich geraten. Param 2008

Gapp-Bauß, Sabine: Das Übungsbuch, Isensee 2006

Hergenhan, Anton: Aggressive Kinder? Heilpädagogische Lösungen. Modernes Leben 2010

Kretschmann, Rudolf: Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer, Beltz 2001

Morgenstern, Julie: Organizing from the Inside Out, OWL Book, New York 2002

Morgenstern, Julie: Never check E-Mail in the Morning, Fireside Book New York 2005

Gisela Knaut

Portfolio Berufsbeginn

Eigenverantwortliches Lernen – Professionalisierung begleiten

Portfolios sind ein aktuelles Thema – jetzt auch in der Lehrerfortbildung. In Hessen sind Lehrkräfte dazu verpflichtet, ein Qualifizierungsportfolio (<http://lb.bildung.hessen.de/portfolio>) zu führen. Beim Landesinstitut für Schule in Bremen können Lehrkräfte ein persönliches Fortbildungsportfolio anfordern (www.lis.bremen.de). Wie sieht es mit der Berufseingangsphase aus? Kann ein Portfolio für die Berufseingangsphase ein geeignetes Instrument für die Professionsentwicklung von Lehrkräften in den ersten drei Berufsjahren sein? Mit dieser Frage befasst sich dieser Beitrag.

Berufseinsteiger – eine heterogene Gruppe

Alle Berufseinsteiger beginnen ihre berufliche Laufbahn als Lehrkraft im Schuldienst auf der Grundlage der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen. Trotz dieser Gemeinsamkeit sind sie eine ausgesprochen heterogene Gruppe. Unterschiede resultieren daraus, dass die in der Ausbildung erworbenen individuellen Kompetenzprofile in Niveau und Ausprägung verschieden sind. Vorerfahrungen im Schuldienst oder anderweitig erworbene beruflich relevante Erfahrungen können die Personen unterschiedlich für den Berufseinstieg prägen. Neben solchen biografischen Aspekten sind systemische Faktoren zu beachten, die durch Spezifika der Einzelschule gegeben sind wie z. B. die Schulart, Größe der Schule, Standortfaktoren, Schulprogramm, Schulkultur oder auch die Anzahl der Berufsanfängerinnen und -anfänger an der Einzelschule.

Von daher ist von einem differenzierten Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf auszugehen, dem nur schwerlich mit einem einheitlichen Maßnahmenpaket entsprochen werden kann. Unterstützung der Berufseinsteiger umfasst fachbezogene Themen der Unterrichtsentwicklung, systemische Aspekte der Schulentwicklung so-

wie personbezogene Fragestellungen. Die Bandbreite der erforderlichen Professionalisierungskonzepte, die im Kern auf die Vertiefung und Erweiterung von Handlungs-routinen ausgerichtet sind, beinhaltet auch Vorgehensweisen bei aktuellem Krisenmanagement und kann bis zur ambitionierten Potenzialförderung reichen. Immer spielt die konkrete Arbeitssituation an der eigenen Schule eine wichtige Rolle.

Maßnahmenkatalog – eine Übersicht

Der folgende Katalog zeigt im Überblick, wie vielfältig auf die Bedarfssituation von Berufseinsteigern zugeschnittene Fortbildungs- und Unterstützungsangebote sein können. Dieser, zugegebenermaßen umfangreiche Katalog, der auf eine Recherche von Konzepten für die Berufseingangsphase in den verschiedenen Bundesländern zurückgeht, zeigt nicht nur vielfältige Ziele bzw. Themen auf. Es wird auch klar, dass verschiedene Organisationsformen und mit unterschiedlichen zeitlichen Bedingungen möglich sind. Es gibt z.B. schulische Arbeitsgruppen, Tagungen und Workshops, Seminare und längerfristige Kurse. Das Internet kann als Informations- oder sogar als Kommunikationsplattform eine Rolle spielen.

Maßnahmenkatalog Berufsbeginn

1. Informationsangebot im Internet: Ressourcen für den Berufsalltag
 - Arbeitsmittel/Arbeitshilfen
 - Unterrichtshilfen/Tauschbörse
 - Rechts- und Verwaltungsfragen
 - Service
2. Qualitätszirkel zur Unterrichtspraxis mit Berufsanfängerinnen und -anfänger und erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern der Schule
3. Fallarbeit als Form reflektierter Praxis
 - Supervision
 - kollegiale Fallberatung
 - selbstorganisierte Fallbesprechung
4. Austauschforen – Materialien und Erfahrungen

5. Projektarbeit »Forschendes Lernen«
6. Zusammenarbeit im Internet
 - Unterstützung für selbstorganisiert arbeitende Gruppen durch die Bereitstellung einer Kommunikationsplattform
 - Virtuelle Fallberatungsgruppen mit tutorieller Begleitung
7. Thematische Einzelveranstaltungen, z.B.
 - Stressbewältigung – Umgehen mit Belastungen im Lehrerberuf
 - Berufliches Selbstmanagement: Zeitmanagement und Arbeitsorganisation
 - Elternarbeit – Gespräche mit Eltern
 - Unterricht mit einer multikulturellen Schülerschaft/Umgang mit Fremdheit
 - Lernstandsdiagnose, Lernförderung, Lernerfolgskontrolle
 - Classroom-Management
 - ...

Personalentwicklung – Kompetenzentwicklung

Wenn die ersten Berufsjahre die prägenden für die Qualität der Lehrerverarbeit sind, reicht es nicht aus, auf den heterogenen Adressatenkreis der Berufsanfänger zugeschnittene Fortbildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung zu haben. Eine systematische Unterstützung über den begrenzten Zeitraum des Berufseinstiegs ist zur Professionalisierung und für die Realisierung eines berufsbegleitenden kontinuierlichen Entwicklungsprozesses notwendig. Die Möglichkeit für den Berufseinsteiger, bedarfsbezogenen Fortbildungen nutzen zu können, ist eine notwendige aber letztlich nicht ausreichende Voraussetzung für die Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase. Ein zielorientierter Professionalisierungsprozess erfordert eine systematische Begleitung, Steuerung und Absicherung.

Diese Aufgabe liegt, wenn sie als Teil der systematischen Personalentwicklung einer Schule gesehen wird, in der Verantwortung der Schulleitung. Für diese anspruchsvolle Aufgabe der Professionalisierung der Lehrkräfte in der 3. Phase der Lehrerbildung ist ein Verfahren bzw. Instrument hilfreich, das es Schulleitungen erleichtert, die individuelle Kompetenzentwicklung zielorientiert, effektiv und wir-

kungsvoll zu unterstützen und zu sichern. Ein Portfolio für die Berufseingangsphase kann ein geeignetes Instrument sein, wenn es so konzipiert ist, dass es über gestaltete »Gelenkstellen« wie Entwicklungsgespräche oder Strukturierungshilfen die Eigenverantwortung des erwachsenen Lernenden für die individuelle Kompetenzentwicklung stärkt und mit den Anforderungen systemischer Personalentwicklung systematisch verbindet.

Portfolio Berufsbeginn: Qualifikation, Nachweis und Entwicklung

Ein Portfolio »Berufsbeginn« dokumentiert die Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Fragestellungen in den ersten Berufsjahren. Es hat hier vor allem zwei Funktionen:

1. *Qualifikationen nachweisen und präsentieren (Qualifikations- und Präsentationsportfolio):* Berufliche Qualifizierung kann durch verschiedene Dokumente belegt werden. Dazu gehören Teilnahmezertifikate von Fortbildungsveranstaltungen, die von den verschiedenen Trägern angeboten werden (staatliche Lehrerfortbildung, private Anbieter, Universitäten, Kirchen, Gewerkschaften usw.). Berufliche Qualifizierung kann aber auch durch andere Dokumente belegt werden. So können Konzepte, die ein Berufsanfänger für die Schule erarbeitet hat oder zu deren Entwicklung er erheblich beigetragen hat, in ein Portfolio Berufsbeginn aufgenommen werden.
2. *Lernprozesse reflektieren und Lernentwicklung aufzeigen (Entwicklungsportfolio)*
In einem Entwicklungsportfolio hält der Lernende Überlegungen zum eigenen Lernprozess schriftlich als Text, Grafik oder Bild fest. Die schriftliche Reflexion des eigenen Lernweges soll Lerninhalte und -prozesse sowie Lernstände bewusst machen und das eigenständige Lernen stützen und kontrollieren (Schratz 2001). Wie in einem Lerntagebuch oder Arbeitsbuch werden Überlegungen festgehalten zu Fragen wie:
 - Was will ich erreichen?
 - Was möchte oder muss ich lernen?
 - Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse oder Kompetenzen besitze ich?
 - Wie beurteile ich meinen Lernprozess und mein Lernergebnis?

- Was behalte ich bei und will ich verändern?
- Was will oder muss ich noch lernen?
- Was von dem Gelernten will ich bis wann und wie in meiner Berufspraxis umsetzen?

Notizen zum Transfer der Fortbildungsergebnisse in den schulischen Alltag sind auch Bestandteil des Portfolios Berufsbeginn. Manchmal wird begleitend zu Fortbildungen ein Tagungsjournal geführt (Stiller 2007), in dem dicht angebunden an die einzelnen Elemente einer Tagung Reflexionsphasen integriert sind. Auch diese Überlegungen können Teil des Portfolios Berufsbeginn sein. Die Berufseingangsphase wird systematisch durch die Schulleitung und evtl. auch durch Mentoren begleitet. Darüber hinaus können Gespräche mit anderen, vor allem mit Kolleginnen und Kollegen wichtige Impulse geben. Ergebnisse, Erkenntnisse und Vereinbarungen aus diesen Gesprächen gehören auch in das Portfolio.

Portfolio Berufsbeginn: öffentlich und privat

Das Qualifikations- und Präsentationsportfolio ist von vornherein so angelegt, dass z.B. Schulleitungen Einblick nehmen. Für die Personalentwicklung sind Nachweise und Zertifikate wichtige Unterlagen. Die persönlichen Reflexionen des Entwicklungsportfolios sind jedoch privat und bleiben in der Hand des Berufsanfängers. Die Überlegungen, Fragen und Erkenntnisse aus der individuellen Arbeit an dem Entwicklungsportfolio bringt der Einzelne in die Gespräche nach eigener Entscheidung ein.

Portfolio Berufsbeginn: Kompetenz- und Standardorientierung

Den entscheidende Schritt, ob ein Portfolio eher punktuell und bedürfnisorientiert den Berufseinstieg unterstützt oder zu einem systematischen Instrument der Professionalisierung in der 3. Phase der Lehrerbildung wird, ist dann getan, wenn es gelingt, das Portfolio Berufsbeginn auf Lehrerkompetenzen und Standards auszurichten.

Kompetenz- und Standardformulierungen – Auszug aus der Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule in Nordrhein-Westfalen

Unterrichten

Grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden adressatengerecht vermitteln

- Aufgabenstellungen didaktisch-methodisch differenzieren und individualisieren sowie reflektieren,
- selbstständiges Lernen, den Einsatz von Lernstrategien und die Fähigkeit zu deren Anwendung in neuen Situationen fördern,

Erziehen

Die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit fördern

- Durch das eigene Verhalten vorbildhaft wirken,
- unterschiedliche kulturelle und sozialisierende Einflüsse als Grundlage für Erziehung zur Toleranz nutzen.

Diagnostizieren und Fördern

Lernnotwendigkeiten diagnostizieren und Schülerinnen und Schüler entsprechend fördern

- Den jeweiligen Lernstand und Lernfortschritte sowie individuelle Lernprobleme und Leistungsmängel von Schülerinnen und Schülern erkennen und daraus Konsequenzen für die individuelle Förderung ziehen,
- die passive und aktive Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren und Konsequenzen für die Förderung ziehen.

Terhart 2007 antwortet in einem Interview auf die Frage, ob sich Lehrerkompetenzen überhaupt in Standards fassen lassen: »Selbstverständlich ist die Lehrertätigkeit vielschichtig. Das heißt aber doch nicht, dass wir für die unterschiedlichen Aufgabenbereiche keine Standards oder Gütekennzeichen definieren können. Lehrer selbst legen doch auch gewissermaßen Standards an ihr eigenes Handeln und das Handeln ihrer Kollegen an und wissen – zumindest implizit und inoffiziell –, wer in bestimmten Bereichen höhere berufliche Fähigkeiten hat und wer nicht. Es gibt unausgesprochene Vorstellungen von der Qualität der Lehrarbeit.

Lehrerstandards explizieren diese und erzeugen eine gewisse Öffentlichkeit für Erwartungen an gutes Lehrerhandeln....«

Für die Lehrerausbildung sind Kompetenzen und Standards beschrieben. Die Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule in Nordrhein-Westfalen enthält Beschreibungen von Kompetenzen und Standards für die sieben Lehrerfunktionen Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Fördern, Beraten, Leistung messen und beurteilen, Organisieren und Verwalten sowie Evaluieren, Innovieren und Kooperieren.

Beispiele aus den Bereichen Unterrichten, Erziehen sowie Diagnostizieren und Fördern sind in Abb.2 dargestellt. Für die Qualität der Professionalisierung in der dritte Phase der Lehrerbildung wäre es wertvoll, ein Kompetenzinventar mit Standards und vielleicht sogar mit Indikatoren zur Verfügung zu haben, um dann über ausgewiesene Kompetenzen bzw. Kompetenzniveaus und Standards Qualifizierungsprozesse zu gestalten und erreichte Qualifikationen feststellen zu können.

Portfolio Berufsbeginn: diskutieren und beraten

Eine weitere wichtige Voraussetzung dafür, dass die Portfolioarbeit den erwarteten Beitrag zur Professionalisierung in der Berufseingangsphase erbringen kann, ist die systematische Begleitung. Die Portfolioarbeit entfaltet dann ihre Stärke, wenn Berufsanfänger zuverlässig die Möglichkeit haben, ihre berufliche (Lern)Entwicklung zu besprechen, wenn sie hilfreiche Rückmeldungen und weiterführende Impulse zu ihren Überlegungen und Fragen erhalten, wenn sie sich durch ihre Gesprächspartner wertgeschätzt, anerkannt und motiviert fühlen. Die individuelle Arbeit an dem Portfolio muss verbunden werden mit Diskussion und Beratung. Über regelmäßiges Feedback wird auch Verbindlichkeit hergestellt.

In Beratungsgesprächen mit Berufseinsteigern auf der Grundlage des Portfolios geht es darum, berufliche Entwicklungslinien zu identifizieren, Entwicklungsschwerpunkte auszumachen, Wege der Veränderung zu finden und Umsetzungsschritte zu planen. Steht ein Kompetenzinventar mit Standards für die Berufseingangsphase zur Verfügung, dann wird dieser Prozess professioneller. Dabei wird, wie die Darstellung deutlich macht, auf dem in der Lehrerausbildung erreichten Kompetenzniveau aufgebaut.

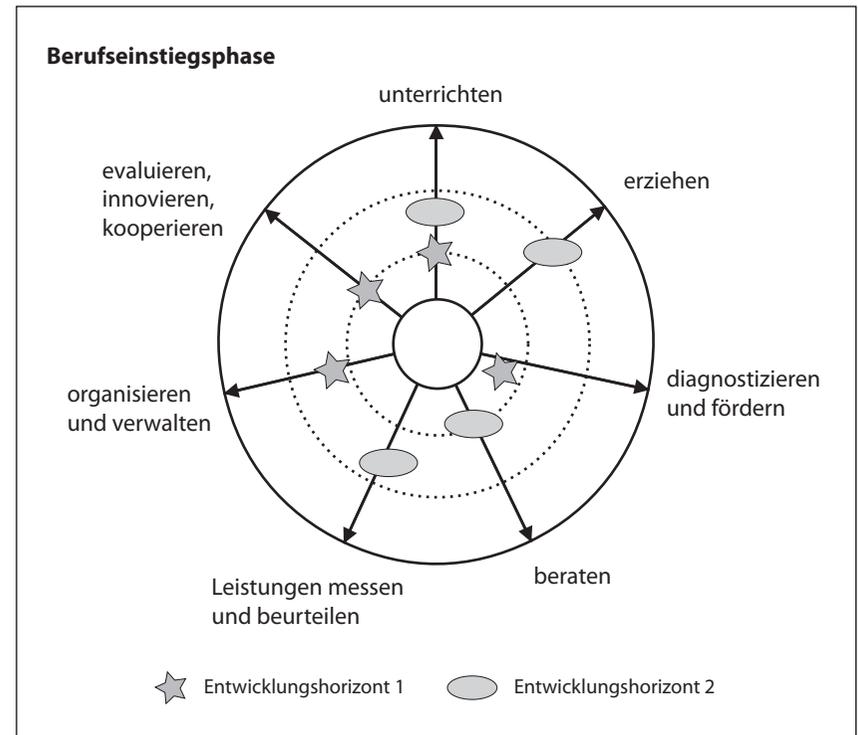
Erreichte Entwicklungsstände können identifiziert und benannt werden. Dazu können dann auch Fortbildungsnachweise und andere Belege für die Dokumentation aus dem Portfolio genutzt werden. Die nächsten Ziele können präzise bestimmt und festgelegt werden. Damit ist die Zone der nächsten Entwicklung beschrieben. Dieser Entwicklungshorizont sollte so gewählt werden, dass er herausfordernd ist und motivierende und interessante Aufgaben enthält. Andererseits ist es auch wichtig, eine realistische Zielerreichung zu ermöglichen, damit es nicht zu Überforderungen oder Überlastungen kommt.

Die systematische Begleitung liegt in den Händen der Schulleitung und erfolgt im Rahmen von Personalentwicklungs- und Beratungsgesprächen. Mentoren, Lehrerausbildner und Lehrerfortbildner können mit der systematischen Begleitung von Berufsanfängern beauftragt sein.

Portfolio Berufsanfang: Aufwand und Nutzen

Ein Portfolio Berufsanfang macht Mühe. Es stellt in jedem Fall einen Aufwand dar, Qualifikationsnachweise zu sammeln; vor allem die schriftliche Reflexion des eigenen Lernens erfordert ein ordentliches Maß an Motivation und Selbstdisziplin. Auch wenn die Aufzeichnungen den Charakter von Notizen haben können, so muss doch Zeit zum Aufschreiben, zum Nachdenken und zur Selbstvergewisserung aufgebracht werden. In der arbeitsintensiven Phase des Berufseinstiegs lohnt sich die Portfolioarbeit dann, wenn das Instrument institutionell verankert ist und systematisch genutzt wird. Durch das Portfolio Berufsanfang wird der rote Faden der berufsbiografischen Entwicklung in den Anfangsjahren deutlich. Entscheidend ist, dass Berufseinsteiger und Schulleitungen den im Portfolio Berufsanfang abgebildeten Entwicklungsprozess im Rückblick als zielgerichtet und im Ergebnis als gelungene Professionalisierung bewerten. Diese Einschätzungen müssen durch externe Evaluationen ergänzt werden. Für die Arbeit mit dem Portfolio Berufsanfang besteht noch Entwicklungsbedarf in Bezug auf ausgearbeitete Konzepte und praxisbezogene Anleitungen.

»Jahresringe« der Professionalisierung



Fazit

Die Berufseingangsphase hat eine Schlüsselrolle für die berufsbiografische Entwicklung. In dem Portfolioansatz liegen Chancen für die Gestaltung der Berufseingangsphase als bewusste, zielgerichtete Professionalisierung. Das Besondere dieses Ansatzes liegt darin, dass in dem Professionalisierungsprozess auf der Grundlage eines Kompetenz- und Standardinventars selbstgesteuertes Lernen und die individuelle Reflektion über berufliches Handeln mit dokumentierten Qualifikationsnachweisen verbunden wird. Damit ist das Portfolio ein Instrument individueller Lernbegleitung und systematischer Personalentwicklung.

Literatur

- »Es liegt kein Geheimnis darin« Ein Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart über Standards in der Lehrerbildung. In: forum schule, Magazin für Lehrerinnen und Lehrer. 1/2007, www.forum-schule.de
- Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst** in Studienseminar und Schule. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 1.7.2004 (ABl.NRW. S. 242), www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerbildung/Rahmenvorgabe_OVP.pdf
- Hascher**, Tina/Schratz,Michael: Portfolios in der LehrerInnenbildung. In: journal für LehrerInnenbildung 4/2001, S.4.
- Kraler**, Christian: Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung – eine Standortbestimmung. In: Erziehung und Unterricht 2007
- Kraler**, Christian: Beurteilen und/oder begleiten? Bedingungen, Perspektiven und Grenzen einer portfoliostützten LehrerInnenausbildung. In: SEMINAR: Lehrerbildung und Schule. 1/2007, S. 75-102.
- Schulverwaltung Niedersachsen spezial** 1/2008: „Newcomer“ in der Schule – Herausforderungen und Entwicklungschance. Wolters Kluwer Deutschland GmbH. Köln.

Classroom Management: Aspekte eines (fast) störungsfreien Unterrichts

**Vermittlung im Rahmen von Veranstaltungen zur Begleitung
des Berufseinstiegs**

1. Was heißt hier „gestört“?

Donnerstag, dritte Stunde, in Klasse 4: Während der Gruppenarbeit ist insbesondere Benjamins Stimme zu hören. Mehrmals unterbricht er lautstark eine Mitschülerin und einen Mitschüler. Die neue Kollegin meint: „Benjamin stört und übt Macht aus über die Kinder an seinem Tisch.“ Seine Klassenlehrerin meint: „Benjamin schafft es gerade, sich etwas besser durchzusetzen.“ Die unterschiedlichsten Urteile über identische Situationen entstehen u. a. auch bedingt durch unsere Persönlichkeitsstruktur und unsere physische und psychische Verfassung. Schülerinnen und Schüler mit ihrem Verhalten und unsere Urteile über ihr Verhalten können uns viel über uns selbst mitteilen. An Tagen, an denen wir uns eher überfordert fühlen, urteilen wir vielleicht: „Benjamin stört und übt eine Macht aus über die Kinder an seinem Tisch.“ An anderen Tagen urteilen wir über eine ganz ähnliche Situation vielleicht „Benjamin schafft es gerade, sich etwas besser durchzusetzen.“

Es kann nicht darum gehen, welches Urteil „stimmt“, sondern geklärt werden sollte: Fühlt sich Benjamin wohl? Fühlen sich die Kinder wohl, die mit ihm zusammenarbeiten? Verfolgen sie die Ziele ihrer Arbeit? Finden sie eigene Lernwege? Wird der Lernprozess gestört?

In dieser Stunde haben die Schülerinnen und Schüler ihre Ziele erreicht, ihre Lernprozesse waren erfolgreich. Sie haben keine negativen Rückmeldungen über Verhaltensweisen gegeben. Die Wahrnehmung „Störung“ hatte die neue Kollegin.

Dienstag, dritte Stunde: Die vier Klassenräume der Klassen 1, 2, 3 und 4 haben einen gemeinsamen großen Flurbereich mit Teppichboden. Der Bereich, der an

die einzelnen Klassenräume grenzt, gehört mit zum Arbeitsbereich der entsprechenden Klasse. Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten zeitweise dort. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 4 sitzen in ihrem Besprechungskreis vor ihrem Raum auf dem Flur und besprechen die Angebote der folgenden Sequenz. Die Anwärterin, die in Klasse 4 gerade unterrichtet, hat einen Unterrichtsbesuch von zwei Seminarleitern. Neben an arbeiten vier Schüler der Klasse 3 ebenfalls auf dem Flur. Sie lesen sich ihre Texte vor und überarbeiten sie. Einer der Seminarleiter, der den Unterricht der Klasse 4 besucht, geht zu den Schülern der Klasse 3: „Geht bitte in euren Klassenraum. Wir haben da hinten eine Prüfung.“

Es kann also auch vorkommen, dass der Lernprozess der Schüler von einer Lehrkraft gestört wird.

Neben den hier geschilderten eher „harmlos“ anmutenden Störungen erleben wir Schülerinnen und Schüler, die wenig Interesse am Unterrichtsgeschehen zeigen, mit verbaler und physischer Aggression oder mit Provokationen und Clownerien agieren bzw. reagieren, etc.

2. „Störungsfreier Unterricht ist eine didaktische Fiktion!“²

Das soziale System Schule bzw. Klasse besteht aus Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Die Interessen dieser beiden Gruppen sind verschieden. Wenn verschiedene Gruppen interagieren, sind Störungen normal. Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Prozess des Lehrens und Lernens beeinträchtigt wird. Gert Lohmann definiert: „Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen.“³

3. Diagnosebogen bei Unterrichtsstörungen

In seinem Buch „Der gestörte Unterricht“ stellt Rainer Winkel seinen „Diagnosebogen bei Unterrichtsstörungen“⁴ und einen „Anhang zum Diagnosebogen“⁵ vor als Wahrnehmungs- und Erinnerungshilfe und als Voraussetzung, um problemlösend tätig werden zu können.

Seine Vorschläge zur Betrachtung und zum Austausch mit anderen Lehrkräften haben sich bewährt.

- Lässt sich die jeweilige Unterrichtsstörung differential-diagnostisch abgrenzen?
- Wer definiert die jeweilige Unterrichtsstörung als solche?
- Lassen sich Störungsrichtungen ausmachen?
- Lassen sich Störungsfolgen beobachten oder vermuten?
- Liegen die Ursachen mehr im schulisch-unterrichtlichen Kontext?
- Liegen die Ursachen mehr im psychisch-sozialen Kontext?

„Gestörte Unterrichtsprozesse lassen sich in einem vielfältigen und mehrdimensionalen Raster diagnostisch analysieren. Sie bestehen nicht in einer simplen Addition der hier vorgetragenen sechs Raster.“⁶

4. „Umgang mit Unterrichtsstörungen“ als Thema im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen

Eine Fortbildung zum Thema „Unterrichtsstörungen“ stellt für die Moderatorinnen und Moderatoren eine Herausforderung dar, denn es gilt, den hohen Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angemessen zu begegnen.

Schon in der Vorstellungsrunde einer solchen Fortbildung wird deutlich: Gerade für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger stellt der Umgang mit Störungen im Unterricht eine elementare Belastung dar. So hören wir des Öfteren Aussagen wie: „Ich habe elf Schülerinnen und Schüler in der Klasse und eigentlich sind alle elf Störer.“, „Ich habe schon viel ausprobiert, aber bisher hat alles nicht so recht geholfen.“, „Was mache ich, wenn ...“ oder „Ich möchte weitere Anregungen für meinen Unterricht mit nach Hause nehmen.“ usw.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wünschen sich direkte „universell wirkende Handlungsanweisungen“⁷, um auftretenden Störungen im Unterricht entgegenzuwirken. Wir als Moderatorinnen haben an dieser Stelle gleich mehrere Rollen inne: Zum einen müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrer momentanen Situation ernst genommen, Erfahrungen ausgetauscht und Handlungsmöglichkeiten und Strategien aufgezeigt werden. Zum anderen ist es unbedingt notwendig, immer wieder darauf hinzuweisen, dass diese Strategien keinen Rezeptcharakter be-

sitzen. Jede Unterrichtsstörung sollte einzeln betrachtet und genau analysiert werden. „Keinesfalls dürfen sie als dogmatische Strategien, sondern allenfalls als Module aufgefasst werden, die individuell und situativ angepasst werden müssen – insbesondere in Abhängigkeit der Persönlichkeit des Lehrenden, der Klassenstufe und der klimatischen Verhältnisse.“⁸

5. Intervention und Prävention

Um sich über ihre bisherigen Erfahrungen auszutauschen und ihr Repertoire an Handlungsmöglichkeiten miteinander zu reflektieren, bieten wir den Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, selbst so genannte „Abhilfe Vorschläge“ zu bestimmten Situationen zu sammeln, in denen sie unmittelbar intervenieren müssen⁹.

Gute Interventionen werden dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkraft frühzeitig und der Situation angemessen interveniert. Sie sollte dabei schnell zum Unterricht zurückkehren. Berechenbarkeit, Konsequenz und Gelassenheit sind dabei wichtige Eigenschaften. Eines sollte dabei jedoch auch klar werden: Erst „das Erlernen von längerfristig wirkenden Maßnahmen, beeinflusst die kurzfristig wirkenden.“¹⁰

„In einer 1971 veröffentlichten Studie zur empirischen Unterrichtsforschung ging der Amerikaner J. Kounin der Frage nach, wie sich das Lehrerhandeln in Klassen mit hohem Störpegel von dem in Klassen mit niedrigem Störpegel unterscheidet (vgl. Kounin 1976). Es ließen sich keine großen Unterschiede ausmachen in der Art und Weise, wie die untersuchten Lehrer mit Unterrichtsstörungen umgingen. Das Geheimnis des Erfolgs lag in der Prävention und der Antizipation.“¹¹ Fünf Jahre lang war Kounin auf der Suche nach effektiven Ermahnungen. „Mitarbeiter Kounins hielten einzelne Unterrichtsstunden und reagierten auf einen arrangierten Vorfall mit unterschiedlichen Varianten der Ermahnung.“¹² Die Auswertung dieser Videoaufzeichnungen konnte z. B. die Frage „Welche Art der Zurechtweisung hat welche Effekte?“ nicht klären. Die Auswertung von ausführlichen Interviews und schriftlichen Befragungen ergab u. a. dass die Bemühung um eigenes gutes Verhalten nicht von der Art der Zurechtweisung abhängt, sondern insbesondere von der Motivation für das jeweilige Fach. „Auch wurde das Urteil über die Ermahnung von der Zuneigung zur Lehrkraft bestimmt.“¹³

In einer zweiten Videostudie richtete Kounin seinen Fokus darauf, was vor der Störung geschah und definierte vier Dimensionen des Lehrerverhaltens, die „deutlich mit guter Mitarbeit und geringem Fehlverhalten einhergingen“.¹⁴

- Allgegenwärtigkeit oder Präsenz der Lehrkraft („withitness and overlapping“),
- Reibungslosigkeit und Schwung bei der Steuerung von Unterrichtsabläufen („smoothness and momentum“),
- Aufrechterhaltung des Gruppenfokus bzw. Klassenaktivierung,
- Vermeidung von Überdross und Langeweile.¹⁵

Nolting ergänzt Kounins Dimensionen um weitere Aspekte. Die folgenden vier disziplinarrelevanten Bereiche des Lehrerverhaltens „sind nicht als Alternativen zu verstehen, sondern als einander ergänzende Komponenten“:¹⁶

- *Vorausplanende Prävention: Regeln und Organisation:* Etablierung eines überdauernden Ordnungssystems, Vorbereitung von Unterrichtsabläufen.
- *Prävention durch breite Aktivierung:* Akzent auf Unterrichtsführung bzw. Lern-Management mit dem Ziel der Klassenaktivierung.
- *Prävention durch Unterrichtsfluss:* Akzent auf Vermeidung eigener Unterbrechungen des eigentlichen Unterrichts.
- *Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale:* Akzent auf Überwachung und Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich regelgerechten Verhaltens.

Im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen haben Teilnehmerinnen und Teilnehmern diese Bereiche in Form einer Expertenarbeit erarbeitet und anschließend auf Plakaten präsentiert.

6. Dimensionen unterrichtlichen Handelns im Rahmen von Prävention und Interaktion

Interventionen und Präventionen bedingen einander. Auch Lohmann unterscheidet in seinem Buch „Mit Schülern klarkommen“ die proaktiven Strategien, die der Verhinderung von Unterrichtsstörungen dienen und die reaktiven Strategien, die nach dem Auftreten einer Störung greifen. Seiner Meinung nach „steht und fällt

erfolgreiches Klassenmanagement mit der Prävention.“¹⁷ Unterrichtliches Handeln lässt sich in drei Dimensionen betrachten: Beziehung, Organisation der Klasse bzw. Management, Unterricht.

Diesen Dimensionen ordnet Lohmann mögliche Handlungsfelder zu im Rahmen der Prävention und der Intervention.¹⁸

	Beziehung	Organisation der Klasse	Unterricht
Prävention (Planung)	Kommunikation, Humor, Klassenklima fördern	Struktur, Routine, Rituale, Klassenrat	Passung von Lernvoraussetzungen, Lerntypen, Methoden
Antizipation (Unterstützung)	Ermütigung, Belohnung, positive Anreiz-Systeme	Nonverbale Kommunikation, vereinbarte Signale	Aufmerksamkeit erhalten, Pausen
Intervention (Aktion)	Deeskalationsstrategien	Sofortaktion bei schweren Störungen, Klärung, Auszeit,	Wechsel der Methode, Medien, Sozialform, Verlaufsform
Problemlösung (Veränderung)	Beziehungsförderung, Kooperation	Ändern der Grundlagen und Regeln, Hilfen zur Selbststeuerung	Evaluation, grundlegende didaktische und methodische Veränderungen

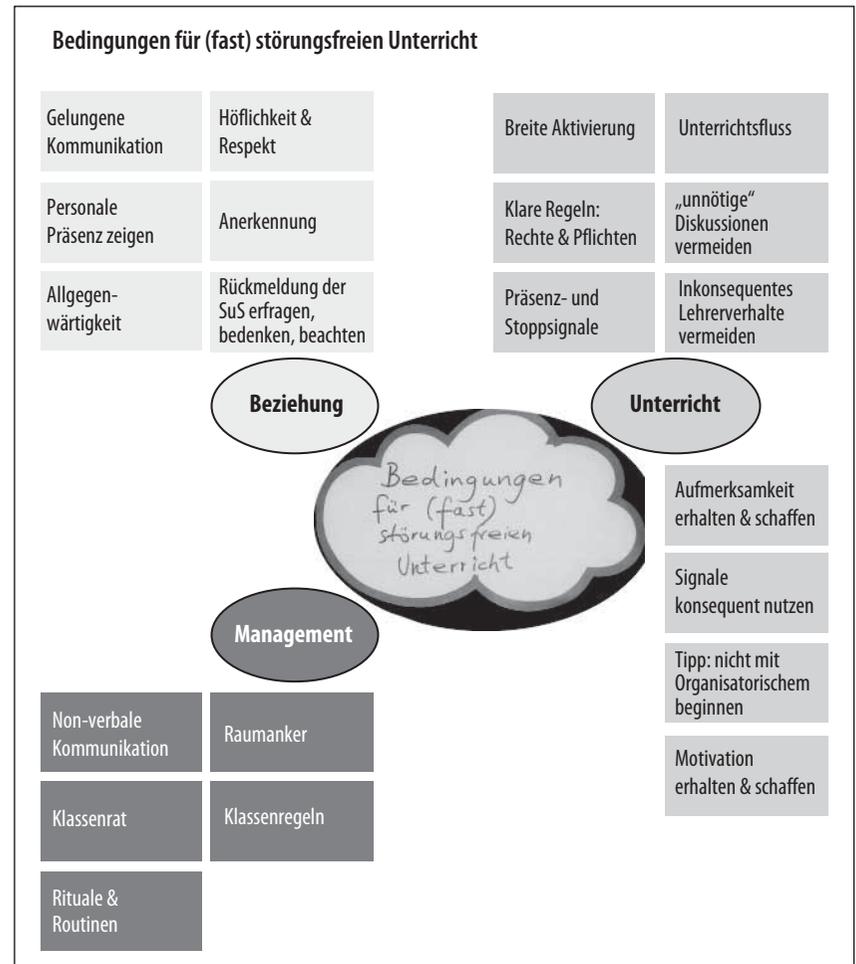
Prävention und Bewältigung von Unterrichtsstörungen können nur gelingen, wenn alle drei Dimensionen unterrichtlichen Handelns berücksichtigt werden.¹⁹

Im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen versuchen wir mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern diesen Sachverhalt zu erarbeiten. Damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Dimensionen unterrichtlichen Handelns nachvollziehen können, besteht eine bewährte Methode darin, dass sie sich auf Moderationskarten zu folgenden vier Satzanfängen schriftlich äußern. Die Satzanfänge werden dabei in je eine Ecke des Raumes verteilt.

- Die Lerngruppe arbeitet besonders gut, wenn ich ...
- Die Lerngruppe arbeitet besonders gut, wenn meine Schüler/innen ...
- Die Lerngruppe arbeitet besonders gut, wenn die Lernumgebung ...
- Die Lerngruppe arbeitet besonders gut, wenn...

Auf diese Weise dokumentieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre eigenen Gelingensbedingungen.

Die daraus resultierenden Ergebnisse werden anschließend den drei Dimensionen und den folgenden Unterpunkten zugeordnet:



7. Wirkungen guter Beziehungen im Unterricht

Es ist auf den ersten Blick auffällig, dass in den Fortbildungsveranstaltungen bisher bei jeder Durchführung dieser Methode des Clusters zum Aspekt „Beziehung“ die

wenigsten Nennungen erfolgt sind. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger während ihres Studiums und Referendariates sich vorrangig mit der Konzipierung von Unterricht und der Organisation der Klasse befasst haben.

Die Beziehungsebene spielt jedoch eine sehr bedeutende Rolle. Beziehungsfähigkeit ist entscheidend für ein gesundes Lernklima, das wiederum als Basis für erfolgreiches Lehren und Lernen gewertet wird. Die Beziehungskompetenz ist ebenso wichtig wie fachliche und didaktische Kompetenzen. Die innerschulische Beziehungsgestaltung ist eine gewichtige Variable aufgrund der Zusammenhänge zwischen Schulqualität und -klima.²⁰ Neurobiologisch gesehen kann es ohne gelingende Beziehungen keine Motivation geben. Der Kern menschlicher Motivation beruht auf zwischenmenschlicher Anerkennung und Zuwendung. „Die stärkste und beste Droge für den Menschen ist der andere Mensch.“ schreibt Joachim Bauer.²¹

Die Freiburger Schulstudie (Prof. Joachim Bauer 2004) und die Potsdamer Lehrerstudie (Prof. Schaarschmidt 2007) haben Aspekte der Lehrergesundheit und Berufszufriedenheit untersucht sowie die Grade der beruflichen Belastungen.²² Die Freiburger Mediziner weisen darauf hin, dass die Fähigkeit, auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern gelingende Beziehungen zu gestalten, mittlerweile zu einer Kernkompetenz des Lehrerberufs zu zählen ist. „Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird den hohen Anforderungen an die Beziehungskompetenz in diesem Beruf jedoch nicht gerecht“, so Bauer. „Lehrkräfte, die zwar fachlich gut sind, aber nicht gelernt haben, gegenüber Schülern wirksam aufzutreten, sind nicht nur ineffiziente Ausbilder, sie verschleifen sich auch selbst und werden schneller krank“.

„Lehrende sollten aktiv Beziehungsangebote machen auf der Basis einer gesunden Balance zwischen Nähe und Distanz.“²³ Dabei geht es jedoch nicht um eine Form des anbietenden Beliebtmachens bei den Schülerinnen und Schülern (womöglich noch auf Kosten anderer Kolleginnen und Kollegen). Vielmehr sollte sich das Beziehungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in „gegenseitigem Respekt, verlässlich eingehaltenen Regeln, gemeinsam geteilter Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge“²⁴ äußern. Wichtig dabei ist, dass man sich selbst als Lehrende und Lehrender als Führungsperson versteht und akzeptiert und diese Rolle auch gegenüber Schülerinnen und Schülern klar einnimmt. Gerade dieser Aspekt unserer Rolle fällt Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger oft

schwer. Es fällt leichter, Entscheidungen zu treffen, die auf breite Zustimmung bei Schülerinnen und Schülern stoßen, als z. B. Vereinbarungen einzufordern, die Konfrontationen auslösen könnten wie z. B. beim klaren Festlegen von Grenzen und Regeln, die nicht diskutabel sind und eingehalten werden müssen. Ein Entwicklungsziel der eigenen Lehrerpersönlichkeit sollte vor allem sein, zwar Autorität zu haben, jedoch nicht autoritär zu sein.

8. Professionelles Selbstverständnis entwickeln

Folgendes (sicherlich übertragbares) Beispiel: Große Pause im Lehrerzimmer. Ein Kollege stürmt aufgebracht in den Raum und regt sich lauthals über das Verhalten einer Schülerin auf. Andere Kolleginnen und Kollegen schließen sich an. Man ist sich plötzlich schnell einig und es entsteht eine Diskussion darüber, wie unmöglich sich die Schülerin benimmt und das „man ja alle ähnliche Probleme mit ihr habe.“ Als Beobachter merkt man förmlich wie die Stimmung im Lehrerzimmer kippt und wie der Dominoeffekt wirkt: Viele Kolleginnen und Kollegen regen sich einmal mehr über das Verhalten vieler anderer Schülerinnen und Schüler auf. Erst durch die Klingel zum Pausenende werden die Diskussionen unterbrochen.

Solche Beispiele gibt es viele. Die Gespräche drehen sich vorrangig darum, wie andere Schülerinnen und Schüler sich verhalten. Die Diskussion sollte aber weiter gehen. Es ist vor allem wichtig, sich zusammzusetzen und gemeinsam zu überlegen und zu analysieren, warum sich eine Schülerin bzw. ein Schüler so verhält und was man selbst ggf. unternehmen könnte, die Situation zu verbessern. Lehrerin und Lehrer zu sein bedeutet, sich ein Leben lang weiterzuentwickeln. Das setzt ein hohes Maß an Selbstreflexion voraus. Dabei ist es nicht förderlich für bestimmte Situationen Schuldige zu suchen. Es hilft wenig, störendes Schülerverhalten zu pathologisieren. Vielmehr ist es sinnvoll sich immer wieder bewusst zu werden, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler ein soziales System bilden, in dem jedes Mitglied autonom handelt und Verantwortung für sein Handeln und die Konsequenzen übernimmt.

Nach übereinstimmender Meinung Tausender Lehrkräfte ermöglichen die folgenden Verhaltensweisen bzw. Einstellungen den Lehrkräften erst ein erzieherlich-helfendes Agieren:

- „Humor aktivieren können
- Gelassenheit anbieten und
- Eindeutigkeit zur Richtschnur des Handelns zu machen“ .²⁵

Diese Rückmeldungen von Lehrkräften hat Rainer Winkel gesammelt.

9. Wirkungen einer angemessenen Lernumgebung

„Ein Kind hat drei Lehrer: Der erste Lehrer sind die anderen Kinder. Der zweite Lehrer ist der Lehrer. Der dritte Lehrer ist der Raum.“²⁶

Wenn Räume und Grenzen von allen Beteiligten definiert sind, haben Störungen wenig Raum. In diesem Sinn wird dem Präventionsgedanken Rechnung getragen, wenn Unterrichtsräume bzw. Lernräume so eingerichtet und gestaltet werden, dass schülerorientierte offene Lernprozesse ermöglicht werden.

Loris Malaguzzi (1920-1994), der Begründer der „Reggio-Pädagogik“, sieht Kinder als Forscher und Dichter, die ihre Talente und Fähigkeiten besonders gut in einem vorstrukturierten Unterrichtsraum entfalten, der ihnen viele Lern- und Wissensangebote in den unterschiedlichsten Formen anbietet und auf ihre Interessen und Fragestellungen eingehen kann. Auch in einem Unterricht, der die Montessori-Prinzipien – z. B. „Hilf mir es selbst zu tun“ – verwirklicht, wird den unterschiedlichen Entwicklungen und Interessen der Kinder Rechnung getragen, indem in einer „vorbereiteten Umgebung“ viele verschiedene und verschieden strukturierte Materialien und Angebote vorhanden sind.

Verhalten der Menschen wird auch von den Räumen bestimmt, in denen sie sich bewegen. Daher muss im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung der Gestaltung von Schul- und Klassenräumen, stärkere Beachtung zukommen. „Der Klassenraum wird in seiner Bedeutung für das Lernen und die Bildung noch vielerorts unterschätzt.“²⁷

In Fortbildungsveranstaltungen bitten wir Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger die folgende Aussage zu ergänzen: „Der Klassenraum, ein Raum zum ...“ mit dem Ziel, dass ihnen die vielfältigen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler jeden Alters bewusst werden: lernen, lesen, arbeiten, spielen, entdecken, streiten, Spaß haben, essen, singen, traurig sein, tanzen, kommunizieren, sich unterstützen, zusammen sein, zusammen arbeiten, entspannen, erholen, ...

Gerade das Wohlfühlen spielt eine wichtige Rolle. Schülerinnen und Schüler ebenso wie Lehrkräfte erreichen bessere Arbeitsergebnisse in einer Umgebung, in der sich gern aufhalten und die es ihnen ermöglicht, sich mit ihr zu identifizieren. Wissenschaftliche Untersuchungen haben längst gezeigt, dass Lernprozesse in einer angstfreien, angenehmen Umgebung beste Ergebnisse ermöglichen.

Die Einrichtung von Unterrichtsräumen bietet Pädagoginnen und Pädagogen eine Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten, die sich u. a. beziehen auf Sitzordnung, Schulmobiliar und Gestaltung.

Die Sitzordnung ist eine pädagogische Gestaltungsmöglichkeit, die sich direkt auf den Unterricht auswirkt und bei deren Gestaltung Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt werden können. Die Sitzordnung ist entsprechend den bevorzugten Unterrichtszielen und -methoden der in einem Raum unterrichtenden Personen zu wählen und muss Gegebenheiten wie Anzahl der Lernenden in der Klasse, Platz- und Raumverhältnisse im Schulgebäude berücksichtigen.

Gruppentische haben sich nach Angaben erfahrener Lehrkräfte und auch nach den Eindrücken der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger besonders gut bewährt, da sie einen methodisch abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen und das soziale Lernen fördern.

Eine interessante Alternative bietet die Außensitzstellung, bei der alle Tische an den Wänden des Raumes bzw. einer Lesecke stehen und Einzel- und Partnerarbeit möglich ist. Andere Sozialformen können schnell organisiert werden. Durch das Zusammenstellen einiger Tische wird Gruppenarbeit ermöglicht. Durch bloßes Umdrehen der Stühle wird in Windeseile ein Sitzkreis organisiert. In der Mitte des Raumes eröffnet sich eine Freifläche, die eine Vielzahl von Präsentationsformen ermöglicht.

Betrachtet man die Sitzmöbel selbst, finden sich heute viele unkonventionelle Angebote. Neben Sitzrollen, Sitzbällen oder Sitzwalzen werden abwechslungsreiche und innovative Schulmöbel angeboten, die den Schülerinnen und Schülern Bewegungsfreiheit ermöglichen, einen aktiven Lernprozess unterstützen und die eine Antwort sind auf die „veränderte Kindheit“.²⁸

Auch die farbliche Gestaltung von Unterrichtsräumen zeigt Wirkung auf Lernprozesse. Sie hat sowohl Auswirkungen auf das Wohlbefinden und auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler. Von „lernauffordernden Farben“ ist im Zusammenhang

mit der Innengestaltung von Lernräumen oft die Rede.²⁹ Eine farblich angemessen gestaltete Umgebung kann die Lernenden nicht nur ansprechen, sondern sogar herausfordern. Die Farb- und Gestaltungspsychologie verdeutlicht, dass Farben und Formen nachhaltige Wirkung auf uns haben und unterschiedliche Assoziationen und Emotionen wecken, die auf die meisten Menschen zutreffen. Verschiedene Farben verleihen einem Raum auch im Sinne des Lernprozesses Struktur und lassen sich je nach ihrer Wirkung den Aktionen „anregend kreativ sein“, „in Ruhe arbeiten“, „entspannen und Rückzug“ oder „Aufmerksamkeit einfordern“ zuordnen. Nicht alle Farben haben in Unterrichtsräumen eine positive Wirkung. Schrille Farbtöne sind großflächig aufgetragen aufdringlich und ungeeignet, da sie aggressive Assoziationen hervorrufen können. „Vanille- und Ockertöne eignen sich vorzüglich für Klassenräume und können großflächig aufgetragen und durch farbige Elemente ergänzt werden.“³⁰

Wir versuchen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern Gestaltungskompetenz und das Wissen um die verschiedenen pädagogischen Möglichkeiten zu vermitteln, die ein entdeckendes handlungsorientiertes Lernen sowie eine Öffnung des Unterrichts ermöglichen und so Unterrichtsstörungen vermeiden helfen. Diese Themen sind auch im Rahmen des Studiums bearbeitet worden, jedoch zeigen sich Umsetzungsmöglichkeiten häufig erst in der so genannten „3. Phase“: Berufseinstieg mit voller Unterrichtsverpflichtung.

Vorhandene Gegebenheiten, die je nach Schule und Schulform sehr verschieden sind, müssen berücksichtigt werden. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger berichten von Räumen, die neben Tafel, Pult, Tischen und Stühlen keine weiteren „funktionalen Ausstattungsgegenstände“ aufweisen, die eine Vielfalt von Unterrichtsmethoden ermöglichen würden. Zudem sind die Klassen an einigen weiterführenden Schulen oft mit bis zu 34 Schülerinnen und Schülern überfüllt, so dass selbst die wenigen vorhandenen Möglichkeiten nur schwer umsetzbar sind. Unterrichtsräumen, die im Primarbereich noch überwiegend von einer Lerngruppe genutzt werden, stehen Unterrichtsräume z.B. an Gymnasien gegenüber, die täglich von verschiedenen Kursen und Schülergruppen genutzt werden. Klassenlehrkräfte, die nur wenige Stunden in ihrer eigenen Klasse unterrichten, haben es oft schwer, die Räume ideenreich zu gestalten.

Wir ermutigen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger „kleine Schritte“ zu gehen und dabei mit gleich gesinnten Kolleginnen und Kollegen zusammen zu arbeiten und die Räume zu gestalten mit Regalen (z.B. für Klassenbüchereien), Schränken, Pinwänden, Pflanzen, etc. Besondere Bedeutung haben dabei Ausstellungs- und Präsentationsflächen für die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler.

10. Fortbildungsangebote zur Begleitung der ersten drei Berufsjahre

Neben den beiden hier skizzierten Modulen

- „Was heißt hier gestört?“ – Kooperatives Klassenmanagement beim Umgang mit Konflikten: proaktive und reaktive Strategien, und
 - Gestaltung der Lernumgebung und Arbeitsformen
- besteht die Fortbildungsreihe für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern auch aus folgenden Modulen:
- Berufsstart als Klassenlehrkraft – Professionelles Selbstverständnis: Beziehungsgestaltung und emotionale Führung als Faktoren gelingender Arbeit in der Schule,
 - Berufsstart im Kollegium und Zusammenarbeit mit der Schulleitung,
 - Zusammenarbeit mit Eltern,
 - Der (erste) Elternabend,
 - Elterngespräche und Elternkonfliktgespräche,
 - „ABC“ für herausfordernde Gesprächssituationen,
 - Zeit- und Selbstmanagement,
 - Einführung in das Thema Stress-Management,
 - Prävention von Stimmstörungen,
 - Selbstsicher auftreten,
 - Reflexion des beruflichen Alltags in Form von Supervision,
 - Reflexion des beruflichen Alltags in Form von Kollegialer Beratung.

Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die uns empfahlen, unsere Arbeit zu verändern, schlugen in ihren Rückmeldungen vor:

- Mehr Zeit für den Erfahrungsaustausch wäre gut.
- Mehr Handlungsbezug gewünscht, leider zu theorielastig.

- Ich hätte mir mehr „Rezepte“ gewünscht, eventuell Rollenspiele (also noch mehr praktische Übungen).
- Probleme mit Schülern sind zu vielschichtig. Zwei Nachmittage reichen nicht.

Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die in ihren Rückmeldungen unsere Arbeit bestätigen, hoben hervor:

- Gute Impulse, Seminar macht Lust auf den Schulalltag.
- Einige schon bekannte Hinweise und auch neue Ansätze. Hilfreich.
- Gute Tipps für den Alltag mit hilfreichen Denkanstößen.
- Dank für die guten Anregungen und für die für mich neuen Ideen.

Anmerkungen

- ¹ Bastian Brylla ist Schulleiter der Grundschule Hallendorf in Salzgitter. Mirjam Busche ist Hauptschullehrerin in Hildesheim. Rosemarie Köhler, Förderschullehrerin, ist Fortbildungsbeauftragte und Lehrbeauftragte an der TU Braunschweig. Natalie Müller ist Schulleiterin der Anne-Frank-Schule (Hauptschule) in Rosdorf bei Göttingen
- ² Siehe Gert Lohmann: Mit Schülern klarkommen, 5. überarbeitete Auflage, Berlin 2009, S. 15
- ³ s. Gert Lohmann, a.a.O. 2009, S. 14
- ⁴ vgl. Rainer Winkel: Der gestörte Unterricht, 9. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler 2009, S. 96ff
- ⁵ s. Rainer Winkel a.a.O. , S. 111
- ⁶ s. Rainer Winkel a.a.O. , S. 109
- ⁷ s. Iris Leitz/Werner Jünger: Man nehme ... Rezepte gegen Unterrichtsstörungen, in: Die Grundschulzeitschrift Heft 224, Seelze 2009, S. 4
- ⁸ s. Iris Leitz/Werner Jünger, a.a.O. 2009, S 5
- ⁹ vgl. Maren Wendt: Was hilft wenn...?, in: Grundschule Heft 12, Braunschweig 2009, S. 14-15
- ¹⁰ s. Rainer Winkel, a.a.O., S. 138
- ¹¹ s. Gert Lohmann: Mit Schülern klarkommen, 3. überarbeitete Auflage, Berlin 2005, S. 32
- ¹² s. Hans-Peter Nolting: Störungen in der Schulklasse, 8. unveränderte Auflage, Weinheim 2009, S. 30
- ¹³ s. Hans-Peter Nolting, a.a.O. S. 31

- ¹⁴ s. Hans-Peter Nolting, a.a.O. S. 33
- ¹⁵ vgl. Hans-Peter Nolting, a.a.O. S. 33-37
- ¹⁶ s. Hans-Peter Nolting, a.a.O. S. 43
- ¹⁷ s. Gert Lohmann: a.a.O. 2009, S. 36
- ¹⁸ s. Gert Lohmann: a.a.O. 2009, S. 33-35
- ¹⁹ s. Gert Lohmann: a.a.O. 2009, S. 38
- ²⁰ vgl. Iris Leitz/Werner Jünger: Was ist ein gutes Unterrichtsklima wert?, in: Die Grundschulzeitschrift Heft 237, Seelze 2010, S. 7
- ²¹ s. Joachim Bauer, Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren, München 2008 , S. 130
- ²² vgl. Iris Leitz/Werner Jünger, a.a.O. 2010, S. 7
- ²³ s. Iris Leitz/Werner Jünger, a.a.O. 2010, S. 11
- ²⁴ s. Iris Leitz/Werner Jünger, a.a.O. 2010, S. 8
- ²⁵ s. Rainer Winkel, a. a. O., S. 135
- ²⁶ Dieser Ausspruch wird Loris Malaguzzi zugeschrieben, dem Gründer der Reggio-Pädagogik.
- ²⁷ s. Volker Gürlich: Der Klassenraum ist der dritte Pädagoge, in: Praxis Schule Heft 2, Braunschweig 2010, S. 40
- ²⁸ Bastian Brylla/Christiane Schicke, Auswirkungen verschiedener Sitzordnungen innerhalb eines Klassenraums auf das Lernklima einer dritten Klasse einer Grundschule (Projektbericht zu einer Versuchsreihe im Seminar „Pädagogische Gestaltung des Raumes“), Braunschweig 2005 (unveröffentlicht)
- ²⁹ vgl. Volker Gürlich, a.a.O. S. 41
- ³⁰ s. Volker Gürlich, a.a.O. S. 41

Literatur

- Bauer**, Joachim: Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren, München 2008
- Bauer**, Joachim: Lob der Schule, München 2008
- Brylla**, Bastian / Schicke, Christiane: Auswirkungen verschiedener Sitzordnungen innerhalb eines Klassenraums auf das Lernklima einer dritten Klasse einer Grundschule (Projektbericht zu einer Versuchsreihe im Seminar „Pädagogische Gestaltung des Raumes“), Braunschweig 2005 (unveröffentlicht)
- Gürlich**, Volker: Der Klassenraum ist der dritte Pädagoge, in: Praxis Schule Heft 2, Braunschweig 2010, S. 40-44
- Leitz,Iris**/Jünger, Werner: Was ist ein gutes Unterrichtsklima wert?, in: Die Grundschulzeitschrift Heft 237, Seelze 2010, S. 7-11

Leitz,Iris / Jünger, Werner: Man nehme ... Rezepte gegen Unterrichtsstörungen, in: Die Grundschulzeitschrift Heft 224, Seelze 2009, S. 4-9

Lohmann, Gert: Mit Schülern klarkommen, 3. überarbeitete Auflage, Berlin 2005

Lohmann, Gert: Mit Schülern klarkommen, 5. Auflage, Berlin 2009

Nolting, Hans-Peter: Störungen in der Schulklasse, 8. unveränderte Auflage, Weinheim 2009

Wendt, Maren: Was hilft wenn...?, in: Grundschule Heft 12, Braunschweig 2009, S. 14-15

Winkel, Rainer: Der gestörte Unterricht, 9. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler 2009

Detlef Kölln

Motivation und Widerstand in BEP-Gruppen

Inhalt des Workshops

Bearbeitung von typischen Situationen und Beispielen in BEP-Gruppen in Gegenüberstellung von Motivation und Widerstand der Teilnehmer/innen; Arbeit mit dem Kommunikations-Diagnose-Instrument ‚Entscheidungsbaum für Gespräche‘ – Erarbeitung von eigenen und fremden Anliegen im Umgang mit Motivation und Widerstand; Methoden im Umgang mit Widerstand in Gruppen; Diskussion und Klären von Fragen.

Die Ergebnisse des Workshops sind in Thesenform zusammengefasst dargestellt. Die Arbeit und Diskussion im Workshop bildet sich in diesen Thesen ab:

These 1:

Widerstand ist nicht gleich Widerstand, oder nur eine andere Motivation

Aufgrund der Definition des Gruppenphänomens ‚Widerstand‘ müssen die Situationen in BEP-Gruppen genau analysiert werden, auf welcher Ebene der vermeintliche Widerstand einzuordnen ist, oder ob es sich um eine von den Zielen und Vorgaben der BEP sich unterscheidende Motivation der Berufsanfänger/innen handelt.

Von Widerstand sprechen wir dann, wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll oder sogar als dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei Einzelnen, Einigen aus der Gruppe oder bei der ganzen Gruppe

- auf diffuse Ablehnung stoßen
- nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen
- durch passives Verhalten unterlaufen werden

Allgemeine Symptome für Widerstand

	Verbal (Reden)	Non-verbal (Verhalten)
Aktiv (Angriff)	Widerspruch z. B. Gegenargumentation, Vorwürfe, Drohungen, Polemik, Sturer Formalismus	Aufregung z. B. Unruhe, Intrigen, Gerüchte, Cliquenbildung
Passiv (Flucht)	Ausweichen z. B. Schweigen, Bagatellisieren, Blödeln, Ins Lächerliche ziehen, Unwichtiges debattieren	Lustlosigkeit z. B. Unaufmerksamkeit, Müdigkeit, Fernbleiben, Innere Emigration, Krankheit

(aus: Doppler, Changemanagement)

These 2:

Widerstand muss in der Arbeit antizipiert und wertgeschätzt werden

Entschlüsseln Sie im Umgang mit Widerstand die verschlüsselten Botschaften, die Teilnehmer/innen durch diese Signale senden. Die Faktoren für Widerstand können vielfältig sein (z.B. Ziel-Unklarheit: Warum und wozu das Ganze?, Erfolgs-Unsicherheit: Kann ich das?, Nutzen-Zweifel: Will ich das?, Motivation für andere Ziele: Will ich etwas anderes im Focus der Arbeit?)

These 3:

Trainieren Sie den Umgang mit Widerstand und halten Sie eine professionelle Distanz ein

Berücksichtigen Sie die Grundsätze der Arbeit mit Widerstand:

1. Grundsatz: Es gibt keine Veränderung ohne Widerstand!
Widerstand gegen Veränderungen ist etwas Normales und Alltägliches. Wenn bei einer Veränderung keine Widerstände auftreten, bedeutet das oft, dass von vornherein keiner an ihre Realisierung glaubt.
 - Nicht das Auftreten von Widerstand, sondern dessen Ausbleiben, ist Anlass zur Beunruhigung

2. Grundsatz: Widerstand enthält immer eine „verschlüsselte Botschaft“ !
Wenn Menschen sich gegen etwas sinnvoll oder sogar notwendig Erscheinendes sträuben, haben sie irgendwelche Bedenken, Befürchtungen oder Angst.
 - Die Ursachen von Widerstand liegen im psycho-sozialen Bereich.
3. Grundsatz: Nichtbeachtung von Widerstand führt zu Blockaden!
Widerstand zeigt an, dass die Voraussetzungen für ein reibungsloses Vorgehen im geplanten Sinne nicht bzw. noch nicht gegeben sind. Verstärkter Druck führt lediglich zu verstärktem Gegendruck.
 - Denkpause einschalten
4. Grundsatz: Mit dem Widerstand, nicht gegen ihn gehen!
Die unterschwellige emotionale Energie muss aufgenommen werden – d.h. zunächst einmal ernst genommen und sinnvoll kanalisiert werden.
 - Druck wegnehmen (dem Widerstand Raum geben)
 - Antennen ausfahren (in Dialog treten, Ursachen erforschen)
 - Gemeinsame Absprachen treffen (Vorgehen neu festlegen)

Trainieren Sie die verschiedenen Aspekte des Reaktionsspektrums im Umgang mit Widerstand:

- Einfühlen (DU): Bezug auf die andere Person
- Versachlichen (THEMA): Bezug auf die Sache
- Selbstbehauptung (ICH): Bezug auf die eigene Person / Schutz

These 4:

Setzen Sie in der Arbeit in BEP-Gruppen auf Freiwilligkeit, Eigenverantwortung und Interesse der Teilnehmer/innen

Thematisieren Sie die Vorhaben und Zielsetzungen der Arbeit in der BEP mit den Teilnehmer/innen und holen Sie sich Rückmeldung, welche Schwerpunkte und Arbeitsformen gewünscht und für sinnvoll gehalten werden. Reduzieren Sie Vorgaben zugunsten der Absprachen mit den Teilnehmer/innen. Ein passgenaues Angebot bezieht die Motivationen der Teilnehmer/innen mit ein. Geben Sie keine Arbeits- und

Organisationsformen für die BEP vor, erarbeiten Sie die Arbeitsformate mit der Zielgruppe.

These 5:

Thematisieren und antizipieren Sie die schlechten Erfahrungen der Teilnehmer/innen aus dem Referendariat / Vorbereitungsdienst

Geben Sie Raum und Zeit für das Berichten und den Austausch über die schlechten Erfahrungen und Gefühle im Rahmen des Referendariats / Vorbereitungsdienstes. Gehen Sie nicht davon aus, dass diese nicht vorhanden sind.

Wertschätzen Sie die Teilnehmer/innen in ihrem Status als ausgebildete ‚fertige‘ Lehrkräfte und geben Sie ihnen nicht das Gefühl, dass die BEP ein Referendariat / Vorbereitungsdienst Teil 2 ist!

These 6:

Starten Sie die Arbeit in den BEP-Gruppen mit den Methoden Austausch und Gespräch

Klären Sie in der Startphase die Anliegen und Motivationen der Teilnehmer/innen und bieten Sie die Arbeitsformen Beratung, Supervision, Coaching nur bei einem identifizierten und benannten Bedarf an. Organisieren Sie für diese Beratungsformen den von den Teilnehmer/innen gewünschten, geeigneten Gruppen- und Arbeitsrahmen.

Machen Sie damit die BEP zum Anliegen der Teilnehmer/innen und setzen Sie nicht eine, von den Teilnehmer/innen nicht gewollte, vorgegebene Struktur um!

Hermann Josef Abs

Wie kann und soll die Berufseingangsphase in ein Gesamtkonzept Lehrerprofessionalität eingebettet werden?

I.

Ich bin sehr froh, hier bei Ihnen sein zu können, und bin vor allem froh, dass ich schon gestern Abend da sein konnte und von Ihnen so gut eingeführt wurde. Ich danke vor allem Herrn Schoof-Wetzig, Frau Poppe-Oehlmann, Frau Clausnitzer, Frau Klein und Frau Bos, die mir über ihre Länder bereitwillig Auskunft gegeben haben, als ich mit meinem Kategorienraster vielleicht etwas zu inquisitorisch auf sie zukam. Das hatte seinen Grund. Der Grund war nämlich eine Verwirrung.

Die Verwirrung rührt daher, dass ich unter dem Stichwort ‚Berufseingangsphase‘ zunächst an die zweite Phase der Lehrerbildung gedacht habe. Wie kam das? Das kam daher, dass ich aus dem Englischen Sprachkontext kam. Ich habe mich in den vergangenen Jahren mit *teacher induction* beschäftigt; und das ist im englischen Sprachraum der Begriff für Berufseinführungsprogramme, also für das, was Lehrer an Unterstützung bekommen, wenn sie an eine neue Schule kommen oder wenn sie als neue Lehrer anfangen, nachdem sie ihr Studium an der Universität abgeschlossen haben. Und ich hatte gerade für das Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf¹ das Kapitel zu den Berufseinführungsprogrammen geschrieben. Dort hatte ich bewusst den Begriff ‚Berufseinführungsprogramm‘ gewählt und nicht ‚zweite Phase‘, weil alle anderen Begriffe, die wir in Deutschland haben, bundeslandspezifisch sind. Wenn man auf die entsprechenden Seiten der Kultusministerkonferenz geht, sieht man, dass es keinen bundesweiten generischen Begriff gibt, der in allen Ländern die zweite Phase abdecken kann, weil in jedem Land der Begriff, den man als generischen wählt, in einem spezifischen Land dann wieder eine besondere andere Bedeutung haben mag. Deshalb habe ich in Lehnübersetzung zu *teacher induction*

Berufseinführungsprogramm als Begriff für die zweite Phase gewählt. Und vor dem Hintergrund werde ich dann eingeladen zu ‚Berufseingangsphase‘, – was ja nicht die dritte Phase ist, denn die dritte Phase umfasst die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. In Entsprechung zur Verwendung des Begriffs Berufseingangsphase in dieser Tagung könnte man auch von vier Phasen der Lehrerbildung in Deutschland sprechen.

Zur Vertiefung des Vergleichs mit anderen Ländern: Warum wird in den USA *teacher induction* praktiziert? Schon die Motive dort unterscheiden sich von den entsprechenden Strukturen in Deutschland. Das Hauptanliegen bei *teacher induction* ist, an der *retention rate* zu arbeiten. Die *retention rate* lässt sich messen als der Prozentsatz von Lehrern, der nach fünf Jahren im Beruf verbleibt, – oder den Beruf verlässt. Die USA stehen vor dem Problem, dass je nach Standort, je nach Studiengang und Schulart, zwischen 20 bis 50 Prozent der Lehrer innerhalb von fünf Jahren den Beruf wieder verlassen. Und deshalb will man dort *teacher induction* haben; man verspricht sich davon, die Auswanderung aus dem Lehrerberuf bei den neu qualifizierten Lehrern zu reduzieren. Das Problem haben wir aufgrund des Beamtenstatus und der relativ guten Bezahlung in Deutschland nicht. Bei uns verbleiben Lehrkräfte in ihrem Beruf, auch dann noch, wenn Sie sehr unter dem Beruf leiden. Daraus erklärt sich das alternative deutsche Anliegen bei der Berufseingangsphase, das auf Berufsgesundheit, Salutogenese, Burn-out-Vermeidung zielt. Wir wissen, dass die Leute, die im Lehrerberuf sind, dort vermutlich lange bleiben werden, und wir müssen demzufolge an deren Gesundheit und Ressourcen arbeiten, so dass sie langfristig im Lehrerberuf arbeiten können.

Das ist ein Unterschied zur Situation in den USA. Der zweite Unterschied ist, dass es in den USA vermutlich mehr kollegiale Unterstützung und fachdidaktisches Coaching gibt.

Es gibt nur wenige empirische Untersuchungen darüber, was in den USA in der *teacher induction* eigentlich wirksam ist. Man hat dort keine einheitlichen Programme auf Bundesstaatenebene, sondern man hat sehr viele unterschiedliche Programme, zum Teil auf der Schulebene. Ich habe hier eine Organisation eingeblendet, die *New Teacher Organization*. Das ist eine von 40 Stiftungen getragene Organisation, die sich um *teacher induction* in den USA kümmert, die auch Untersuchungen initiiert und auswertet, was in der *teacher induction* wirksam ist, um die Rate der Lehrer,

die aus dem Beruf herausgehen, zu reduzieren. Das ist eine schwierige Frage, da die Programme alle sehr heterogen sind. Aber das, was wohl das wichtigste Element in USA zu sein scheint, um die Auswanderung aus dem Beruf zu verhindern, ist, das *in-class-coaching by a teacher of the same subject*: D.h. ich bekomme also als Lehrer Unterstützung in der Klasse, Unterrichtsbesuche, Hilfe zu meinem Unterricht von einem Lehrer, der dasselbe Fach hat wie ich. Das ist die wesentliche Komponente: Unterrichtsbesuch, fachdidaktisches Coaching, – die dazu führt, dass Lehrer weniger geneigt sind, den Beruf wieder zu verlassen.

Und das ist eine Komponente, die wir in Deutschland früher stärker in der zweiten Phase der Lehrerbildung, also in den von mir so genannten Berufseinführungsprogrammen, hatten. Es stimmt mich bedenklich zu sehen, dass eigentlich in allen Bundesländern, die ich kenne, diese Komponente in den letzten zehn Jahren zurückgefahren wurde. Wenn wir die Berufseinführungsprogramme ansehen und vergleichen, wieviele Unterrichtsbesuche es heute im Vergleich zu vor zehn Jahren gibt, stellen wir fest, dass es weniger Unterrichtsbesuche gibt. Das ist aber das Element, was vermutlich am wirksamsten ist. Man könnte jetzt sagen, das wird ja durch das Praktikum kompensiert, aber da muss man sich genau anschauen, ob im Praktikum Unterrichtsbesuche stattfinden und wer die durchführt. Wie sind die Leute ausgebildet, die sie durchführen? Ist das wirklich eine Kompensation für das, was früher im Referendariat stattfand? Jedenfalls haben wir in Deutschland keine empirische Evidenz für diese Entscheidungen. Wir sprechen ja heute gerne darüber, dass wir evidenzbasiert *educational policy development* betreiben; also dass wir unsere politischen Entscheidungen auf empirische Daten stützen. Es gibt keine empirische Evidenz dafür, dass es vernünftig ist, weniger Unterrichtsbesuche zu haben; es gibt auch keine, die uns sagt, es ist vernünftig, das Referendariat besser zwei Jahre dauern zu lassen als eineinhalb Jahre. Wir haben diese Entscheidungen völlig evidenzfrei getroffen. Das muss man einmal sagen – aber das nur am Rande.

Zentrales Argument zur Abgrenzung von dem, was in den USA passiert und dem, was in Deutschland passiert, ist, dass in USA die Lehrkräfte keine weitere formale Prüfung am Ende von *teacher induction* absolvieren müssen, wohingegen bei den deutschen Berufseinführungsprogrammen, am Ende der zweiten Phase eine Prüfung steht. Deshalb kann man argumentieren, dass die Lehrer in der zweiten Phase noch nicht vollwertige Berufsmittglieder sind, und man deshalb noch eine

Berufseingangsphase braucht. Die Relativierung dieses Gegenarguments besteht darin, dass es auch in den USA bei *Teacher-Induction*-Programmen unterschiedliche Formen von Unterrichtsbesuchen gibt. Es gibt sowohl die fachdidaktischen Coaching-Unterrichtsbesuche als auch Besuche durch das Management, das am Ende des Jahres darüber entscheidet, ob dieser Lehrer weiter beschäftigt wird. Dann gibt es zwar keine formale Prüfung, aber in der Schule unmittelbar eine Entscheidungen darüber, ob diese Person übernommen wird oder nicht. Und das betrachte ich zumindest als prüfungsäquivalent. Wir kennen sogar andere Bildungssysteme, die *teacher induction* unmittelbar mit einer staatlichen Prüfung verbinden. Da ist z.B. Schottland, wo es ein einjähriges *teacher-induction-programme* gibt, das mit einer Prüfung abschließt, deren Bestehen die Voraussetzung für die Vergabe der *teacher license* ist. Vor dem Hintergrund dieser internationalen Beobachtungen stellt sich für mich die Frage, wie diese beiden Komponenten, Berufseinführungsprogramme und gestaltete Berufseingangsphase, aufeinander bezogen sind. Es wird häufig der Vorwurf geäußert, dass erste und zweite Phase in keinem hinreichenden Zusammenhang stehen, dass erste und zweite Phase nicht miteinander kooperieren, dass dort nicht Hand in Hand gearbeitet wird, kurz: dass es kein Gesamtkonzept gibt. Nun stellt sich die Frage, ist das beim Zusammenhang von Phase 2a und 2b oder von zweiter und dritter Phase denn besser? Und das ist sicherlich auch wieder von Bundesland zu Bundesland gesondert zu entscheiden. Ich stelle das hier nur als Frage in den Raum.

Zwei Worte im Titel haben mein Nachdenken insbesondere provoziert. Das ist einmal der Begriff 'Gesamtkonzept' und zum zweiten der Begriff 'Lehrerprofessionalität'. Ein Gesamtkonzept, das auf einer Vorstellung von Professionalität beruhen soll. Die erste Schwierigkeit besteht in der Vorstellung eines Gesamtkonzepts. Gesamtkonzept ist eine sehr deutsche Sache. Ich weiß nicht, ob hier Französisch-Lehrer unter uns sind –; im Französischen gibt es ein Fremdwort, das heißt Le Gesamtkonzept. Also das muss etwas sehr Deutsches sein. Gesamtkonzept bedeutet, dass man eine integrierende Idee hat für die einzelnen Teile, die eine orientierende Strukturierung und Planbarkeit der Arbeit in einem Bereich erlaubt. Und diese integrierende Idee sollte sich in diesem Fall von der bestimmten Vorstellung von Professionalität ableiten. So habe ich den vorgegebenen Titel aufgefasst. Und das

erscheint mir als eine Herausforderung, die ich gar nicht ganz bedienen werde können. Also hier wird am Ende dieses Vortrags vermutlich kein einheitliches Gesamtkonzept stehen, aber beabsichtige ihnen darzustellen, wie sich auf Hintergrund verschiedener Theorien von Professionalität ein Gesamtkonzept entwickeln ließe; und welchen Stellenwert darin das haben könnte, was Sie vertreten.

Dazu möchte ich drei Punkte zur Diskussion stellen. Den ersten Punkt habe ich schon benannt: die Infragestellung unserer deutschen Begriffe aus einer internationalen Perspektive. Nun möchte ich zunächst vor dem Hintergrund verschiedener Theorien von Professionalität, den Rahmen für ein mögliches Gesamtkonzept ihrer Arbeit abstecken. In der Rolle eines *critical friend* werde ich Sie in fünf theoretischen Ansätzen zur Weiterentwicklung Ihrer bisherigen Konzepte zu einem Gesamtkonzept herausfordern. Und schließlich gebe ich Ihnen Reflexionsimpulse aus den gestern geführten Gesprächen.

„Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ – das ist ein Statement von Kurt Lewin, das jetzt auch schon 60 Jahre alt ist. Ich versuche jetzt, die Praktikabilität von Theorien für ein Gesamtkonzept aufzuzeigen.

II.

Fünf theoretische Ansätze, die ich im Folgenden ein wenig erläutern will.

1. Lehrer sollen sich als Persönlichkeit entwickeln. Professionalität besteht in einer günstigen Persönlichkeitsausprägung. Gute Lehrer sind Personen einer bestimmten Art.
2. Lehrer üben eine Profession aus. Es gibt bestimmte Institutionen, die in der Gesellschaft als Erwartungen vorhanden sind, und den Professionellen Rechte zugestehen.
3. Lehrer handeln als Professionelle auf der Basis professioneller Kompetenzen.
4. Lehrer sein bedeutet eine Rolle auszuüben, die man auch leicht ablegen kann, weil Sie von der Person zu trennen ist.
5. Lehrer sind professionell auf der Basis der Erlangung einer bestimmten Expertise.

1. Lehrerpersönlichkeit

Wenn heute in der Wissenschaft mit dem Ansatz der Lehrerpersönlichkeit gearbeitet wird, dann bezieht man sich meistens auf die big five, also die fünf Persönlichkeitsdimensionen, die in den 1930er Jahren zum ersten Mal in der Forschung angewendet wurden. Und es gibt gegenwärtig eine Reihe von Forschungsarbeiten, die untersuchen, welche dieser Persönlichkeitsdimensionen es Lehrern erleichtern ihre Arbeit zu machen und als Lehrer gesund zu bleiben. Diese Persönlichkeitsdimensionen sind Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit, Offenheit für neue Erfahrungen und Neurotizismus. *Neurotizismus* bedeutet, dass ich mich schnell ärgere, mich sehr widerständig in sozialen Situationen wiederfinde, schnell Situationen als ungerecht empfinde, in Auseinandersetzung mit anderen Menschen das Weite suche oder dort meine Grenzen sehe. *Offenheit für neue Erfahrungen* besteht darin, dass ich neue Situationen aufsuche, das Neue will und deshalb immer wieder in neue Situationen hinein gehe. *Verträglichkeit* besteht darin, dass manche Menschen mehr den Kompromiss und die Einigkeit in Gruppen suchen, und andere stärker Positionierung als Ziel verfolgen und deshalb auch Konflikte nicht scheuen. *Extraversion meint* das Auf-Andere-Menschen-Zugehen und *Gewissenhaftigkeit* – die Bedeutung muss ich hier nicht weiter erläutern –, zeigt sich als eine zentrale Persönlichkeitsdimension, die es Lehrern erleichtert, ihre Arbeit zu machen; die zweite Zentraldimension mit hoher Bedeutung für den Lehrberuf ist Extraversion. Wenn ich Lehrer nach Persönlichkeit als professionell bezeichnen möchte, dann muss ich bei der Einstellung darauf achten, ob ich Menschen habe, die gewissenhaft sind, und ob ich eher extravertierte Menschen vor mir habe. Das sind die Menschen, die in dieser Kombination den Beruf wahrscheinlicher über eine lange Zeit durchstehen und die eher gesund bleiben werden. Die Konsequenz aus diesen Persönlichkeitstheorien ist allerdings eher, bereits bei der Einstellung darauf zu achten, als auf Entwicklung in der Lehrerbildung zu setzen, denn wir wissen aus der Forschung, dass es sehr schwierig ist, Persönlichkeitseigenschaften zu verändern. Das geschieht am ehesten durch kritische Lebensereignisse, langwierige Prozesse, aber selten durch die Art begrenzter Programme, die wir im Erziehungsbereich, im schulischen Bereich und in der Hochschule anbieten können.

Dann gibt es eine Dimension, die für Lehrer negativ ist, das ist Neurotizismus. Dieses Persönlichkeitsmerkmal ist für alle Professionen, die mit Menschen zu tun haben, negativ. Man sollte keine Neurotiker einstellen. Die beiden restlichen Dimensionen sind, so erstaunlich das erscheinen mag, nicht wichtig. Wir wissen zwar aus Untersuchungen, dass im Mittel Haupt- und Realschullehrer verträglicher sind als Gymnasiallehrer, aber wir leiten daraus keine Folgerungen ab, wir sehen keine Effekte auf Ergebnisindikatoren. Eher kritisch zu sehen sind Menschen, die ständig etwas Neues suchen, denn sie verbleiben, wenn die Dimension der Offenheit für neue Erfahrungen extrem ausgeprägt ist, meist nicht im Lehrerberuf. Man sollte bei der Einstellung also darauf achten, dass Offenheit für neue Erfahrungen nicht zu groß ausgeprägt ist. Aber da man dieses ökonomische Kalkül weder unbeachtet lassen kann, noch zur Leitschnur erheben will, beachten wir dieses Kriterium nicht weiter.

Zusammenfassend kann man sagen, dass für das Gesamtkonzept Professionalität die Merkmale hohe Gewissenhaftigkeit und Extraversion, mittlere Verträglichkeit und Offenheit, sehr niedriger *Neurotizismus* wichtig sind.

Was kann man in der Berufseingangsphase noch machen?

Nach jeder Darstellung eines theoretischen Ansatzes kommt eine Folie, die so aufgebaut ist wie diese hier, mit Reflexionen zur 'Bedeutung für das Gesamtkonzept', und was könnten Konsequenzen für die Berufseingangsphase sein? – In diesem Fall mögliche Konsequenz für die Berufseingangsphase, die sich aus dem Persönlichkeitstheoretischen Ansatz ableitet: auf die eigenen Persönlichkeitsdimensionen noch einmal zu reflektieren.

Ich bin mir bewusst, dass das eine begrenzte Sicht auf Persönlichkeit ist, die ich hier vertrete. Als Frau Bos – Sie waren das, glaube ich – mir gestern sagte, es ginge auch um Persönlichkeitsentwicklung in der Berufseingangsphase, da dachten Sie vermutlich nicht an dieses Modell, sondern an Persönlichkeit in einem anderen Sinn. Und es gibt natürlich viele Ansätze, über Persönlichkeit nachzudenken. Die empirische Evidenz ist bei den unterschiedlichen Persönlichkeitstheorien, je mehr ich von diesem Modell weggehe, allerdings zunehmend problematisch. Wenn wir evidenzbasiert entscheiden wollen, sind wir zurzeit weit davon entfernt, irgendwelche belastbaren Ergebnisse zur Persönlichkeitsentwicklung in der Berufseingangsphase zu haben.

2. Theoretisches Konzept, das soziologische Konzept, Profession.

Als in der Soziologie der Begriff Profession, Professionalität entdeckt und diskutiert wurde, geschah dies zunächst im Hinblick auf die drei klassischen Professionen, also Juristen, Mediziner, Priester. Diese drei Professionen sind dadurch legitimiert, dass sie für Gesellschaften zentrale Werte sichern: Recht, Gesundheit, Sinn. Der Lehrerberuf ist keine klassische Profession, war in den mittelalterlichen Universitäten nicht als eigene Fakultät vertreten, und entsteht erst im Laufe des späten 19. und des 20. Jahrhunderts als Profession, – manche sagen auch Semi-Profession –, und zwar in dem Moment, wo Schule zu einem Instrument der Durchstaatlichung von Gesellschaft wird, und wo Staaten es als ihren Auftrag verstehen, Bildung als zentralen Wert zu sichern. In dem Moment bekommt die Lehrerverberufung das Mandat Zugangsberechtigungen zu weiteren Bildungserfahrungen und zu gesellschaftlichen Aufgaben zu vergeben. Das war in Preußen 1834 der Fall, als die Lehrerverberufung das Mandat bekommt, das Abitur zu vergeben, und damit die Berechtigung, an die Hochschule zu gehen. Hochschulzugang wird zu einer Institution, die den zentralen Wert absichert, und es wird staatlicherseits eine Profession geschaffen, die die Institution ins Werk setzt. Professionalität bedeutet im Rahmen dieser Überlegungen, dass die Merkmale, die wir bei den klassischen Professionen sehen, also bei Medizinern, Juristen und Pfarrern, auch im Lehrerberuf wiederzufinden sind. Schauen wir uns an, was das ist: Wenn Lehrer eine Vollprofession wären, dann wären sie beteiligt an der Formulierung von Erwartungen, die an ihren Beruf gestellt werden. Priester, Mediziner und Juristen sind beteiligt oder formulieren sogar alleine die Erwartungen, die an Priester, Mediziner und Juristen gestellt werden. Es sind an der Formulierung von Erwartungen an Juristen keine anderen Professionen beteiligt als Juristen selbst. Und an die priesterliche Tätigkeit werden die Erwartungen wiederum von Theologen formuliert und genauso ist es bei den Medizinern. Das wäre also das Ziel, wenn der Lehrerberuf im soziologischen Vollsinn eine Profession werden soll: Lehrer müssten an der Formulierung von Erwartungen, die an sie gestellt werden, beteiligt sein. Das ist im Moment nicht der Fall und in dem Sinne ist der Lehrerberuf im Moment keine Profession. Wenn wir uns etwa die KMK-Standards für den Lehrerberuf anschauen, und wie die entwickelt wurden, sehen wir, dass sie von einem politischen Gremium beschlossen und von einer Kommission ohne Beteiligung von aktiven

Lehrpersonen entwickelt wurden. (Da können Sie nachher widersprechen, denn es ist die Frage, ob es nicht ausreicht, wenn einzelne Kommissionsmitglieder ehemals Lehrer waren. – Ich selbst war auch einmal Lehrer, aber ich würde dennoch nicht sagen, dass der Anspruch auf Teilhabe der Profession an der Formulierung von Berufsstandards, erfüllt ist, wenn ich in so einer Kommission sitzen würde.)

Zur Professionalität würde weiterhin gehören, dass Lehrerinnen und Lehrer die Fähigkeit erwerben, Nachwuchs auszubilden und zu betreuen und das dies wirklich zum Kernbestand der Berufsausübung gehört. Das ist für die zweite, dritte und vierte Phase der Lehrerbildung nicht fraglich, wohl aber für die erste Phase. Und dann schließlich: Lehrer verfügen über eine gewisse Autonomie in der Kontrolle ihrer Berufsausübung. Und da ist die Frage: Was sind denn diese Verfahren zur Kontrolle der Berufsausübung? Wir haben in den letzten sechs, sieben Jahren gesehen, wie in den Bundesländern Schulinspektionen als Verfahren der professionsinternen Qualitätssicherung etabliert wurden. Es wäre zu diskutieren, wie diese Verfahren bei anderen Professionen aussehen. Gibt es hier Analogien? Wie weit sind wir durch die Schulinspektion auf einem Weg zu einer stärkeren Professionswerdung? Bewegen wir uns durch diese neuen Verfahren der Qualitätssicherung in der Lehrerverberufung mehr in Richtung auf eine 'Lehrerverberufung' im soziologischen Sinn? Was bedeutet das für die Berufseingangsphase? Es ist mir nicht leicht gefallen aus diesem soziologischen Konzept Ableitungen für die Arbeit in der Berufseingangsphase zu ziehen, und es stellt sich die Frage, ab wann Lehrer bei uns vollständige Mitglieder der Profession sind. Ist die Berufseingangsphase, ist der Berufseingang vielleicht erst dann abgeschlossen, wenn ich als Lehrer in der Lage bin, auch einen Praktikanten, der kommt, zu betreuen und ich nicht mehr selbst betreut werde? Diese Position würden Sie vermutlich in Anlehnung an eine professionstheoretische Perspektive vertreten: Erst wenn ich auch als kompetenter Vertreter der Profession, Nachwuchs an die Hand nehmen kann, bin ich wirklich professionell. Das wäre die Ableitung hier und dann müsste die Berufseingangsphase eigentlich dahin führen.

3. Theoretisches Konzept: professionelle Kompetenzen

Das ist im Moment das Konzept, das uns allen am häufigsten auf den Zungen liegt. Profession, Professionalität, Gesamtkonzept ist durch ein Bündel von Kompetenzen

gekennzeichnet wie z. B. die KMK-Standards. Ich habe hier eine Definition von Kompetenzen eingeblendet; da gibt es viele Varianten, Sie können Terhart nehmen, Sie können Oser nehmen, oder Klieme. Ich habe jetzt Herrn Frey genommen; die gängigen Definitionen haben alle das Gemeinsame, dass es nicht um eine allgemeine, angeborene und stabile Fähigkeit geht, die nicht durch Lernprozesse zu verändern ist wie die Persönlichkeitseigenschaften, sondern um erwerbbar Fähigkeiten, die situationsspezifisch sind, die auf ein Set von Situationen zutreffen und die ihren Inhabern in den Situationen zur Verfügung stehen und von diesen reflektiert eingesetzt werden können. Wenn man diese Vorstellung von Profession hat – es gibt Kompetenzen, die beschreiben problemlösende Lehrerfähigkeiten in unterschiedlichen Situationen, dann würde eine mögliche Aufgabe der Lehrerbildung in einem Gesamtkonzept darin bestehen, den Lehrer in seiner gesamten Professionalisierung zu begleiten, z. B. durch ein phasenübergreifendes Portfolio in dem Erwerbsprozesse oder Ausprägungen von Kompetenzen dokumentiert und der Reflexion zugänglich gemacht werden. In diesem Portfolio sind Unterteilungen für die unterschiedlichen Standards denkbar, und zu jedem Standard können Nachweise für Kompetenzen auf einzelnen Stufen dieses Graduierungsparameters hinterlegt werden. Dann hätte man ein Instrument mit dem Potential die Phasen zu verbinden, denn dann müsste die erste Phase nachweisen, zu welchen Standards hier auf welchem Graduierungsparameter gearbeitet wurde; die zweite Phase könnte darauf aufbauen; und in einer dritten Phase könnte man sehen, welche Lücken noch bestehen und dann könnte man bei diesen Kompetenzen ansetzen und das entsprechend weiter aufüllen. Dieser theoretische, aus der Psychologie stammende, Ansatz der Kompetenzmodellierung, bei dem davon ausgegangen wird, dass Professionalität aus einem Bündel von Handlungskompetenzen besteht, würde uns eine gute Möglichkeit bieten, die Phasen stärker zusammenzubinden, wenn es gelänge, die unterschiedlichen Phasen auf die Anwendung eines einheitlichen Instrumentes zu verpflichten. – Das ist letztlich eine Frage des politischen Willens und ließe sich über Anreizstrukturen steuern.

4. Vorstellung von Professionalität: Rollenübernahme

Professionell sein heißt im vierten theoretischen Ansatz, den Lehrerberuf gerade nicht als Person zu leben, sondern als Rolle anzunehmen und zu sehen, dass man sich nicht immer als Mensch anfragen lässt und immer authentisch sein muss, sondern nur selektiv authentisch sein darf, sein sollte. Es geht darum zu sehen, dass das, was mir als Handlungsrahmen gegeben ist, einerseits Vorgaben sind, die mich in dem beschneiden, was ich als Mensch dort eigentlich machen würde, also eine Freiheitsbegrenzung darstellen. Auf der anderen Seite ist zu sehen, dass ich gerade indem ich mich auf diese Rolle verlassen kann, indem ich mich als Rollenträger sehen kann, eine neue Freiheit gewinne. Denn ich gewinne Distanz – ich agiere ja nur in meiner Rolle. Dieser professionstheoretische Ansatz scheint mir in vielen Ihrer Programme der Berufseingangsphase im Moment leitend zu sein; es geht darum, Schwierigkeiten mit der Rollen Anpassung zu thematisieren; es geht darum zu sehen, was überhaupt die Rolle ist; und es geht auch darum, Distanz zu gewinnen, zu sehen, dass man sich nicht in jeder Unterrichtsstunde als Person angefragt sehen muss, sondern sich auch auf bestimmte Erwartungen, die an einen formuliert sind, zurückziehen kann, Erwartungen, die mit der Berufsrolle verbunden sind, die man bedient, und die dazu führen, dass man Erwartungen, die darüber hinaus gehen, auch zurückweisen kann. Fürs Gesamtkonzept heißt das: in der Lehrerbildung immer wieder die Rollen Anpassung transparent machen, das Verhältnis von Persönlichkeit und Rolle diskutieren.

Wie wir Persönlichkeit und Rolle in ein Verhältnis zu einander setzen, ist eine offene Frage. Aufgabe der Berufseingangsphase ist es dann, diese Thematik transparent zu machen und dadurch den neuen Lehrkräften zu helfen, die Erwartungen, die an sie in der Rolle bestehen, erfüllen zu können.

5. Theoretischer Ansatz: Lehrerexpertise

Die Expertiseforschung versucht die Unterschiede zwischen Novizen – hier im Sinne von relativ unerfahrenen Lehrkräften – und Experten – hier im Sinne von Lehrkräften die schon viel Erfahrung in unterschiedlichen Problemsituationen sammeln konnten – gibt. Eine Frage in Bezug auf Berufseinführungsprogramme ist: Wann begreifen

sich neue Lehrkräfte als Novizen? Meine Alltagserfahrung mit Studierenden ist, dass manche sich schon sehr früh als gleichermaßen kompetente Lehrpersonen begreifen, auch wenn sie bislang relativ wenig reflektierte Erfahrung in eigenständiger Problemlösung haben und deshalb den Horizont, was es bedeuten könnte, Experte zu sein, gar nicht mehr sehen. (Man kann dies freilich auch als Aufforderung an die Lehre begreifen, diesen Horizont klarer herauszuarbeiten.) Das Phänomen jedenfalls könnte auch zur Erklärung der geringen Teilnehmerate in der Berufseingangsphase beitragen; es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, in der ersten und zweiten Phase noch einen Hunger auf mehr Professionalität wachzuhalten. Reicht es, als Lehrkraft irgendwie durchzukommen oder ist da noch mehr, was Expertenstatus beinhaltet?

Was unterscheidet Lehrer als Experten von Lehrern als Novizen? Die Novizen, die auch im Unterricht durchkommen, wenden Methoden an und kommen damit subjektiv schon recht weit. Experten sind in der Lage, diese Methoden so anzuwenden, dass sie zur Struktur des Unterrichts passen; sie reflektieren, inwieweit die Methode jetzt zu einem bestimmten Unterrichtsziel oder Teilziel des Unterrichts beiträgt.

Novizen können Affekte kontrollieren; sie wissen, dass sie die Schüler nicht schlagen dürfen und tun es auch nicht. Sie wissen auch, dass sie die Schüler nicht anschreien sollen und tun das auch nicht; sie verzichten auf Formen der Gewaltausübung im Affekt. Die Experten sind darüber hinaus in der Lage, ihren Affekt zu befragen und zu verstehen. Also sich die Frage zu stellen, was ist die Genese meines Affekts, was bedeutet mein Affekt in dieser Situation? Zu welchen Handlungen bin ich aufgrund der Vermeidung des unmittelbaren Affektimpulses disponiert? Wie beeinflusst mein eigener Affekt das Verständnis für die Schülerhandlungen?

Novizen sind in der Lage sich durchzusetzen und können hohe Selbstwirksamkeit empfinden. Wenn man sich die Ergebnisse von Referendaren auf Selbstwirksamkeitsskalen anschaut, unterscheiden diese sich am Ende der zweiten Phase nicht mehr signifikant von ihren Ausbildern. Die psychometrischen Instrumente zur Erfassung von Selbstwirksamkeit erfassen dieses Konstrukt jedoch so, dass man auch von Durchsetzungsoptimismus sprechen könnte. In diesem Sinn, ist das Ergebnis auch kritisch zu sehen, denn wir wissen nicht, ob es immer gut ist, wenn man sich mit der eigenen Intention durchsetzen kann. Deshalb wäre meine These, dass

Selbstwirksamkeit nicht das finale Kriterium für Lehrerprofessionalität ist. Was den Experten auszeichnet ist, nicht nur die Fähigkeit eigene Entscheidungen umsetzen zu können, sondern Entscheidungen aufgrund von professionellen Kriterien begründen zu können, sie reflektieren zu können und in Alternativen denken zu können. Es gibt dazu einen anschaulichen Trainerspruch: „Wenn man *eine* Möglichkeit hat, ist man ein Sklave, wenn man *zwei* Möglichkeiten hat, ist man im Dilemma, und erst bei *drei* Möglichkeiten fängt die Freiheit an“. Dieses Denken in Alternativen – also nicht zu überlegen, wie ich mich besser durchsetzen kann, sondern Alternativen zu haben und die begründen zu können –, das kennzeichnet den Expertenstatus. Für ein Gesamtkonzept würde dies die Frage aufwerfen, wie kann man dazu beitragen aus Durchsetzungsoptimisten reflektierte Praktiker zu bilden.

Wie aber könnten solche Bildungsprozesse initiiert werden. Ein Beispiel bietet das Fachdidaktische Coaching. Sinnvoll könnte eventuell sein, ein Stundenprotokoll abzugeben, zu dem der Ausbilder eine Reflexion promptet, indem einzelne kleine Fragen aus einem Pool Ausschnitten des Protokolls zugeordnet werden. Das wichtige bei den Prompts ist, dass sie nicht inhaltlich gefüllt sind, sondern Impulse, Anregungen zum nach- und Weiterdenken. ‘Was könnte man noch da und dazu sagen?’ Oder: ‘Welche Möglichkeit gibt es hier?’.

III.

Mein dritter Teil greift Reflexionspunkte auf, die sich in den gestrigen Abend-Interviews ergeben haben.

Erster Reflexionspunkt: Was sind die Zielsetzungen der Berufseingangsphase? Man kann sich ja immer mal wieder fragen, was sind eigentlich die Ziele, die wir haben, und stimmen diese Ziele noch im Gesamtkonzept Professionalität? Das sind die Ziele, die ich im Wesentlichen von Ihnen gehört habe: Burn-Out-Prävention, Salutogenese, Selbstwirksamkeit, Ausbildung von reflektiertem Habitus und Lehrerpersönlichkeit. Reichen diese Ziele aus? Mich hat gewundert, dass die Unterrichtsentwicklung kein Ziel ist, – wenn ich das ehrlich sagen darf. Und dass nicht in den Unterricht hineingegangen wird; also dass die Eingangsphase ohne

Unterrichtshospitation auszukommen scheint, – so habe ich das wahrgenommen.

Zweiter Reflexionspunkt: Teilnehmerkreis und Partizipationsraten. Man kann die Partizipationsraten auch als eine Evaluation der zweiten Phase sehen; auch wenn sie ohne Zweifel von vielen Ursachen abhängen. So habe ich von vielen gehört, dass die Teilnahme unter den Bedingungen der Ganztagschule und der Heraufsetzung von Stundendeputaten in einzelnen Ländern problematischer wird, dass es schwierig ist, Freistellungen zu bekommen. Die Frage der Teilnehmerakquise und -motivation steht also im Raum. Weiterhin: Gewinnen wir die Leute, die den höchsten Bedarf hinsichtlich ihrer Kompetenzen haben? Und wie können wir daran arbeiten, zielgruppenspezifisch bestimmte Leute in bestimmte Programme reinzubekommen? Muss das Programm zielgruppenspezifischer sein oder nicht? Um einschätzen zu können, wieweit die Investition, die man in diese Berufseingangsphase macht, sich auszahlt, bedarf es einer Längsschnittstudie haben, die zeigt, dass das ursprüngliche Ziel, das am Anfang vieler Berufseingangsphasen stand – Lehergesundheits stärken –, wirklich umgesetzt wird in dem Sinne, dass die Lehrer, die an Berufseingangsphasen teilgenommen haben, auch länger und gesünder im Beruf verbleiben als andere Lehrer. Und es ist vielleicht auch ein überzogener Anspruch, weil ja die Entscheidungen über die Einführung und Abschaltung solcher Programme weitgehend nicht auf Evidenz und solchen Untersuchungen basiert.

Dritter Reflexionspunkt: Was ist das Wissen der Akteure in der Berufseingangsphase über die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung? Das scheint mir in den Bundesländern sehr unterschiedlich zu sein. Es ist die Frage der Vernetzung dieser Elemente.

Vierter Reflexionspunkt ist: Inwieweit setzen wir durch die Methoden, die wir in der Berufseingangsphase anwenden, die Themen? Meine Hypothese wäre, dass die Methoden, die angewendet sind, nicht themenneutral sind, sondern dass es bestimmte Methoden des Arbeitens gibt, die bestimmte Themen evozieren und andere in den Hintergrund treten lassen. Aus meiner eigenen Supervisionserfahrung weiß ich, dass Probleme des Unterrichtens in Lehrersupervisionsgruppen sehr selten angesprochen werden. Ich habe darüber keine empirische Untersuchung, aber es wäre interessant, eine zu haben. Das würde heißen, dass wir durch das Verfahren

der kollegialen Beratung den Unterricht als Thema in der Berufseingangsphase stärker in den Hintergrund treten lassen. Wie könnten wir es methodisch schaffen, dass wir auch in der Berufseingangsphase, wenn es überhaupt ein Ziel ist, stärker auch den Unterricht in den Blick zu nehmen?

Fünfter Reflexionspunkt (den man auch auf viele andere Maßnahmen beziehen könnte): Evaluation von Berufseingangsphase. Hier ist die Frage zu stellen, wie tiefgehend die Evaluation erfolgen soll. Dient die Evaluation der Akzeptanzfassung oder hat sie darüber hinausgehende Ziele? Alternativ könnte man sich z.B. nach bestimmten Kriterien ländervergleichend anschauen, was eigentlich die Ansätze der unterschiedlichen Berufseingangsphasen sind. Man könnte Langzeitstudien zum Zusammenhang zwischen Berufseingangsphase und Gesundheit machen; wobei man sich bewusst sein muss, dass man da auch immer eine Kontrollgruppe dazu braucht, und sehr genau auf die Hintergrundvariablen schauen muss: Was bringt Leute dazu, an so einem freiwilligen Angebot teilzunehmen oder nicht? Ist das schon allein durch die Selektion der Leute bedingt, dass ich bestimmte Effekte habe?

Man könnte einen Vergleich von Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern in Reflexion zur Beratungskompetenz unternehmen; denn das ist eines Ihrer zentralen Anliegen, *reflective practitioner*. Hat die Teilnahme an der Berufseingangsphase eine Auswirkung auf die professionelle Reflexionskompetenz?

Und schließlich auch diese Evaluationsmöglichkeit: Vergleich des Zusammenhangs von Berufseingangsphase und Berufseinführungsprogrammen, also zwischen Phase 2a und 2b oder zweiter und dritter Phase, je nachdem, wie man das benennen will. Da sehe ich aktuell Wissensdefizite, die geklärt werden müssten, um weiter zu kommen in der Entwicklung der Berufseingangsphase, im Rahmen eines Gesamtkonzepts von Lehrerbildung, – wenn man diesen Anspruch hat, dass Berufseingangsphase in ein Gesamtkonzept von Lehrerbildung eingebettet ist, – was ja ihr Auftrag als Forderung aufgestellt hat. Damit danke ich Ihnen.

Anmerkung

- ¹ vgl. Abs, Hermann Josef (2011). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster (Waxmann). S. 347-663.

Anhang

Andreas Jantowski und Jürgen Vogt

Die Berufseingangsphase im Lehrerberuf –

**Befunde und Entwicklungslinien zu ihrer institutionellen Begleitung
in der dritten Phase der Lehrerbildung in Thüringen**

Abstract

Der Beruf des Lehrers und dessen professionsbezogene Aus-, Fort- und Weiterbildung ist in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen gerückt und inzwischen fester Bestandteil der empirischen Sozial- bzw. Bildungsforschung in der Bundesrepublik. Parallel zu den Bologna-Reformen der Studiengänge entfachten internationale Schulleistungserhebungen und -vergleiche (z.B. TIMSS, PISA) die seit langem geführte Grundsatzdebatte um die Reform der universitären Lehrerbildung neu. Hier wurden insbesondere Fragen nach der Organisation, der Verortung, der Dauer, den Abschlüssen, der Struktur und den Inhalten der Lehrerbildung in ihren einzelnen Phasen laut und man ging verstärkt den Fragen nach, wie Lehrer das Schülerlernen beeinflussen, welche Kompetenzen einen guten Lehrer auszeichnen und wie eben diese Kompetenzen ausgebildet werden können (Blömeke et al. 2004, Lüders & Wissinger 2007, Lütgert et al. 2008, Jantowski 2011). Ein Hauptaugenmerk wurde dabei nicht nur der Lehrerfortbildung als solcher, sondern insbesondere der Berufseingangsphase im Lehrerberuf geschenkt, so dass nunmehr eine ganze Reihe empirischer Befunde und theoretische Fundierungen hierzu vorliegen (Hericks 2006, Albisser 2009, Hericks 2009, Blömeke 2010, Altrichter 2010, Abs 2011, Richter 2011). Der nachfolgende Beitrag geht der Fragestellung nach, welche Charakteristika die berufsbiografisch prägende und professionsbezogen äußerst wichtige Phase des Berufseinstiegs für Lehrpersonen aufweist und stellt zentrale Befunde aus einer explorativen Studie des Thillm zur Situation und Bedarfen von Berufseinsteigern in Thüringen vor. Aus den theoretischen Betrachtungen und den eigenen bzw. hierzu referierten empirischen Ergebnissen werden sowohl stra-

tegische Positionen für die zukünftigen generellen Entwicklungslinien der Gestaltung der Berufseingangsphase im Lehrberuf abgeleitet als auch die aktuellen Unterstützungsangebote für Berufseinsteiger in Thüringen abgeleitet.

1. Die Berufseingangsphase in Thüringen – Verortung, Spezifika, Problemstellen und Handlungsbedarfe

1.1 Verortung

Zunächst einmal kann die Berufseingangsphase in Thüringen zeitlich als erster, besonderer Zeitabschnitt der dritten Phase der Lehrerbildung nach dem universitären Studium als erster und dem Vorbereitungsdienst als zweiter Phase bezeichnet werden. Bewusst wird nachfolgend nicht von Lehreraus- und -fortbildung gesprochen, da beide Bezeichnungen semantische Trennungen vornehmen, während dessen der Begriff der Lehrerbildung in seiner Bedeutung alle Phasen des professionellen Lernens im Lehrberuf integriert – eine Leistung, die in der Praxis erst noch vollbracht werden muss. In Thüringen gilt als wichtigste gesetzliche Grundlage für diese Phase der Lehrerbildung das Lehrbildungsgesetz in seiner Fassung vom 12.03.2008, zuletzt geändert durch Gesetz vom 08.07.2009 (GVBL.S.592). Hier werden die Koordination, Organisation und Durchführung der Fort- und Weiterbildung von Thüringer Lehrerinnen und Lehrern als Aufgabe dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) zuwiesen. Organisatorisch in die Formen der schulinternen, regionalen und zentralen Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen unterschieden, sind Lehrpersonen zur beruflichen Fort- und Weiterbildung verpflichtet, wobei eine genauere Festlegung hierzu nicht getroffen wird. Die wahrgenommenen Fort- und Weiterbildungsangebote sind in einem persönlichen berufsbezogenen Portfolio zu dokumentieren und müssen nachgewiesen werden (Vgl. § 35 Thüringer Lehrerbildungsgesetz). Somit kann zumindest ein Teil von Beliebigkeit und Unverbindlichkeit der dritten Phase der Lehrerbildung als reduziert gelten. In der Gesamtsicht unterscheidet sich die dritte Phase der Lehrerbildung von den vorhergehenden strukturell und organisatorisch dadurch, dass sie nur eine der vielen Lerngelegenheiten darstellt, nicht konsequent systematisiert, wenig re-

glementiert und in ihren Komponenten eher individualisiert und auf weitgehend freiwilliger Basis abläuft.

Innerhalb dieser dritten Phase der Lehrerbildung lässt sich die Berufseingangsphase verorten, die in Thüringen auf der Grundlage des Lehrerbildungsgesetzes die ersten beiden Jahre im Lehrberuf umfasst und einen eigenen Schwerpunkt in der dritten Phase der Lehrerbildung bildet. Damit sind zunächst die gesetzlichen Rahmenbedingungen kurz skizziert.

1.2 Spezifika und Bedeutung

Woher aber bezieht die Berufseingangsphase ihre spezifische Bedeutung? Blömeke bezeichnet diese in der Berufsbiografie einzigartige Phase als „...eine notwendige und so gut wie universelle Phase in der Karriere von Lehrkräften aller Länder, markiert durch den formellen Abschluss der Lehrerausbildung und die Übernahme der vollen Verantwortung für den Unterricht als hauptamtliche Lehrkraft.“ (2009, S. 18). Ähnlich bezeichnet Terhart (2004 S. 37) die Berufseingangsphase als berufsbiografisch entscheidende Zäsur und führt dazu aus: Dieser Abschnitt ist „...die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungskompetenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“ (Terhart 2000, S. 128). Diese hier angesprochene Bedeutung hebt auch Blömeke hervor, wenn sie konstatiert: „Das Erreichen und die Beibehaltung hoher Unterrichtskompetenz erfordert fortgesetzte Entwicklungsprozesse im Berufsleben, vor allem in der Berufseingangsphase.“ (Blömeke 2010, S. 13).

Diese kleine Auswahl von Aussagen von Bildungswissenschaftlern macht bereits den Kern nahezu aller Feststellungen zur Berufseingangsphase deutlich: Sie ist eine sich zwingend vollziehende, berufsbiografisch besonders prägende, für die Professionalisierung von Lehrpersonen äußerst wichtige und eine Vielzahl späterer Handlungen, Einstellungen, Werte, Normen, Denkmuster, kurz die in der Berufsbiografie zeitlich parallel gelagerten und folgenden professionsbezogenen Entwicklungen

und die Professionalität stark moderierende, wenn nicht sogar prädiktierende Phase im Lehrberuf. Professionalität wird dabei im Sinn von Reh & Schelle (2000) verstanden als individueller Entwicklungs- und Lernprozess. Dabei wird der Begriff der Professionalität nachfolgend im Verständnis Bauers gebraucht: „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (Bauer 1997, S. 23).

Die Ausbildung dieser Professionalität stellt einen lebenslangen Prozess dar, der aus der Sicht der kompetenzorientierten Forschung zwar nicht linear abläuft, wohl aber qualitativ unterscheidbare Stufen, die des Anfängers, des Fortgeschrittenen, des Könners und des Experten (Blömeke et al. 2008) umfasst. Berufseinsteiger sind einerseits akademisch hoch ausgebildete Personen, die sich auf dem neuesten Stand der professionstheoretischen und wissenschaftlichen Forschung zu den von ihnen studierten Fächern befinden und zumindest grundlegende erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Kompetenzen erworben haben. Dennoch befinden sie sich in einer Transitionsphase. Dieser Übergang kann aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet werden.

Aus der Perspektive der Bildungssoziologie müssen Berufseinsteiger in die Phase des Übergangs von der tertiären Sozialisation in die Phase der vollständig eigenverantworteten, professionellen Berufsausübung eingeordnet werden. Unter dem Gesichtspunkt der berufsbiografischen/ entwicklungspsychologischen Perspektive müssen Berufseinsteiger Anpassungs- und Integrationsleistungen, Leistungen von Neuorientierung und Identitätsbildung sowie Leistungen der Rollenfindung und zur Abstimmungen privater und beruflicher Lebensentwürfe erbringen. Unter dem Aspekt des professionsbezogenen Kompetenzerwerbs wird der Übergang vom Fortgeschrittenen zum Könnern vollzogen. Aus der lerntheoretischen Sichtweise heraus muss der Übergang vom angeleiteten zum nahezu vollständig selbstgesteuerten, vom vorwiegend theoriebasierten deduzierten zum berufspraktisch, aber an der Theorie ausgerichteten, reflexiven, induzierten Lernen vollzogen werden.

Schließlich müssen Berufseinsteiger unter dem Aspekt der arbeitspsychologisch orientierten Forschung oder der Stressforschung als besonders hoch belastete Personengruppe betrachtet werden (Albisser 2009).

Alein aus dieser Beschreibung der Berufseingangsphase aus unterschiedlichen Perspektiven wird deutlich, dass Berufseinsteiger einer besonderen, an ihren speziellen Bedürfnissen orientierten und an ihren Bedarfen ausgerichteten Unterstützung bedürfen. Wie aber kann diese Unterstützung institutionell organisiert und verantwortet, inhaltlich und strukturell gestaltet und umgesetzt werden?

Zur Beantwortung dieser Frage gilt es zunächst die Spezifika und besonderen Problemstellen dieser Phase im Berufs- und Lernprozess von Lehrpersonen näher zu betrachten. Wie bereits dargestellt kann diese Phase als Hochbelastung für die Berufseinsteiger gelten. So führte bereits Fullan zum Problempotenzial der Berufseingangsphase aus, dass: „nahezu alle Lehrer die Eintrittsphase in den Beruf als die schwierigste Phase ihrer Laufbahn erleben.“ (Fullan 1999, S. 175f.). Kaiser geht sogar davon aus, dass Berufseinsteiger den Berufsbeginn häufig als „pädagogisch-persönliche Extremsituation“ erleben (2010, S. 201). Die empirischen Befunde belegen dieses zumindest partiell erhebliche Krisenpotenzial (Schaarschmidt & Kieschke 2007, Herzog 2007, Rauin 2009). Gestaltet wird dieses Krisenpotenzial sowohl durch *innerschulische* als auch durch außerschulische Faktoren. Innerschulisch nennt Jünke (2010) folgende Faktoren:

- Sofortiger hoher Umfang an Unterrichtsverpflichtung (bis zu 27 Wochenstunden in Thüringen),
- Hoher Aufwand für Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts, besonders Vorbereitung, Nachbereitung finden oftmals nur in sehr verknappter Form statt,
- Hektisches und zeitknappes Arbeitsklima,
- Zunehmend größere Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Schüler,
- Motivationsprobleme seitens der Schüler,
- Verhaltensauffälligkeiten und -probleme sowie Disziplinschwierigkeiten seitens der Schüler,
- Breites Spektrum der Anforderungen an die Profession des Lehrers,
- Vielfalt und mitunter konträr zueinander stehende Rollen des Lehrers und hiermit verbundene Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen an die Profession,
- Mangelnde oder als mangelhaft empfundene innerschulische Kooperationen,

- Mangelnde oder als mangelhaft empfundene Kooperationen zwischen Lehrern und Eltern,
- Als mangelhaft empfundene berufspraktische Kompetenzen.

Außerschulisch nennen die Berufseinsteiger vor allem fehlende oder unzureichende Unterstützung und Anleitung als besondere Problemstellen. Als besonders gravierend kann dabei der folgende Widerspruch bezeichnet werden, dass die Systematik der Unterstützung abnimmt, aber die Komplexität der Anforderungen (Keller-Schneider 2009) an den Berufseinsteiger sofort in ihrer vollen Wirkung in Erscheinung tritt und bewältigt werden muss. Zudem stellt die Interaktion mit den die Schule aus systemischer Perspektive flankierenden Subsystemen (Schulaufsicht, Elternhaus, Institution der Lehrerfortbildung, Jugendhilfe etc.) ein erhebliches Problem für die Berufseinsteiger dar.

1.3 Problemstellung und Handlungsbedarfe von Berufseinsteigern in Thüringen – eine empirisch-explorative Studie des Thillm

56 Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Berufseingangsphase befinden, wurden mittels Fragebogen im Zeitraum März bis Juni 2011 schriftlich befragt. Die Stichprobe umfasst zu 87 Prozent weibliche Teilnehmer. Berufseinsteiger der Schulart Grundschule bilden mit 56 Prozent die größte Gruppe innerhalb der Stichprobe. Das durchschnittliche Alter der Befragten beträgt 30 Jahre.

Als Erhebungsinstrument wurde ein voll standardisierter Fragebogen im Anschluss an die jeweilige Fortbildungsveranstaltung eingesetzt, der hierfür speziell entwickelt wurde. Der Fragebogen umfasste die folgenden Teile:

Teil	Inhalt	Anzahl der Items	Kennwerte	Beispielitem
1	Soziografische Angaben	10	Keine	An wie vielen Schulen unterrichten Sie gegenwärtig?
2	Beurteilung zur Wichtigkeit von Inhalten der Fortbildungen	10	Keine	Wie wichtig sind Ihnen Fortbildungen zum Thema Leistungsbewertung? (5-stufige Likert-Skala)

Teil	Inhalt	Anzahl der Items	Kennwerte	Beispielitem
3	Einschätzungen zu eigenen pädagogischen Erfahrungen und zur Selbstwirksamkeit	11	Skala, Cronbachs Alpha: .853, zweifaktorielle Lösung	In meinem Unterricht gelingt es mir, eine lernförderliche Atmosphäre herzustellen. (5-stufige Likert-Skala – Zustimmung)
4	Fortbildungsbedarf	4 Items	Keine	Zu welchen Themen wünschen Sie sich Fortbildungen? (Offenes Item)
5	Beurteilung der Integrationssituation der Berufsanfänger in die schulischen Kollegien	14	Skala, Cronbachs Alpha = .753	Ich wurde angemessen in die Arbeit der Fachschaften meiner Fächer eingeführt. (5-stufige Likert-Skala – Zustimmung)
6	Erfahrungen mit der Institution Schule und weiterer Unterstützungsbedarf	19		Meine Wünsche wurden bei der Erstellung meines Einsatzplanes berücksichtigt. (5-stufige Likert Skala Zustimmung)

Nachfolgend werden die im vorliegenden Zusammenhang als wichtig erscheinenden Ergebnisse dargestellt.¹

Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter Fortbildungsthemen

Durchschnittlich werden die Themen „individuelle Förderung“ (M = 3,32, SD = ,78), „effiziente Unterrichtsvorbereitung“ (M = 3,27; SD = ,99), „Binnendifferenzierung“ (M = 3,22, SD = ,90), „Leistungsbewertung“ (M = 3,19, SD = ,86), „Methodenvielfalt“ (M = 3,06, SD = ,89), „fachinhaltliche Fortbildung“ (M = 2,91, SD = ,82) als wichtig bis sehr wichtig² innerhalb der Fortbildung in der Berufseingangsphase beurteilt. Ebenfalls als überwiegend wichtig, aber im Vergleich zu den vorherigen Items etwas nachrangig sind demgegenüber „Gemeinsamer Unterricht“ (M = 2,69, SD = 1,0) und „Didaktische Reduktion“ (M = 2,64, SD = ,8). Nur als teilweise wichtige Themen werden beurteilt: „Unterrichtsplanung in einem nicht studierten Fach“ (M = 2,39, SD = 1,3) und die „Entwicklung schulinterner Curricula“ (M = 2,16, SD = ,76).

Beurteilung der eigenen pädagogischen Kenntnisse und Wirksamkeit

Die sozialpädagogischen Kenntnisse der Lehrer werden in der Selbstwahrnehmung

als nicht ausreichend eingeschätzt. Nahezu 87 Prozent aller Befragten geben an, sich zumindest in Teilen mehr derartige Kenntnisse zu wünschen. Dagegen stellen ca. 75 Prozent der Befragten fest, die Lebenswelt ihrer Schüler gut zu kennen und einen engen Kontakt zu den Schülern zu besitzen.

Bezogen auf die eigene pädagogische Wirksamkeit geben 65 Prozent der Befragten an, dass sie in den konkreten pädagogischen Handlungssituationen, wenn sie eine entsprechende Wirkung, entwickeln wollen zumindest in Teilen viel strenger sein zu müssen, als sie dies eigentlich wollen. 12,8 Prozent geben an, massive Disziplinprobleme wahrzunehmen, 25,6 Prozent bestätigen dies teilweise, sodass bei über 38 Prozent der Befragten von einer in dieser Hinsicht als eingeschränkt wahrgenommenen Selbstwirksamkeit ausgegangen wird. Gravierende Motivationsprobleme der Schüler durch den Lehrer haben nur 5,1 Prozent der Befragten, weitere 28,2 Prozent aber zumindest teilweise. Im Unterricht nehmen 40,5 Prozent der Befragten eine überwiegend ruhige, lernförderliche Arbeitsatmosphäre wahr, während ca. 20 Prozent angeben, dies kaum realisieren zu können. 37 Prozent geben außerdem an, zumindest teilweise im Unterricht so viel Zeit für die Klärung von Konflikten und andere Gespräche zu benötigen, dass es hierdurch zu Verlusten von Unterrichtszeit und damit effektiver Lernzeit kommt. Der eigene pädagogische Stil wird mehrheitlich im Vorbereitungsdienst ausgebildet (52 Prozent), während jedoch von ca. 48 Prozent hier Reserven gesehen werden.

Erfahrungen der Teilnehmer der Fortbildungen in der Berufseingangsphase zur Integration und zum kollegialen Umgang an den Schulen

Die neuen Kolleginnen und Kollegen verspürten zu 31,6 Prozent „in vollem Maße“ und zu weiteren 52,6 Prozent „eine überwiegend“ herzliche Aufnahme an den Schulen und in ähnlich hohem Maße eine Atmosphäre guter kollegialer Zusammenarbeit. 60 Prozent der neuen Kolleginnen und Kollegen geben an, dass sie durch die an den Schulen arbeitenden Fachvertreter und Fachschaftsleiter gut und angemessen in die vorhandenen Fachsammlungen (Lehrbücher, Exponate, Karten etc.) und Materialien (Unterrichtshilfen, Arbeitsblattsammlungen, Tafelbilder) eingeführt wurden. 62 Prozent der Befragten geben an, dass Teamarbeit an der Schule gewünscht ist, weitere 31 Prozent sagen dies zumindest teilweise. Dahingehend wird auch das Erfahrungspotenzial der etablierten Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich

der Teamarbeit bewertet. Ca. 56 Prozent der Befragten stimmen der Aussage, dass etablierte Lehrkräfte an den Schulen Erfahrungen in der Teamarbeit besitzen, in mindestens überwiegendem Maße zu, weitere 24,3 Prozent bejahen dies teilweise. Eine kollegiale Konkurrenz wird nur von 12,5 Prozent der Befragten und auch von diesen nur teilweise wahrgenommen.

Eine große Hilfsbereitschaft seitens der etablierten Kolleginnen und Kollegen gegenüber den neuen Lehrern verspüren 71 Prozent in mindestens überwiegendem Maße, weitere 29 Prozent zumindest partiell. 75 Prozent geben an, dass sie alle interessierenden Fragen ohne Scheu haben stellen können. Einige Befragte konstatieren jedoch auch eine gewisse Scheu vor innovativen Ideen.

Bezogen auf Schulorganisation geben 44 Prozent der Befragten an, dass ihre Wünsche bei der Stundenverteilung berücksichtigt wurden. Diesen Aspekt halten 26,3 Prozent für sehr wichtig und 50 Prozent für wichtig. 61,5 Prozent geben darüber hinaus an, als Entlastung Fachunterricht in Parallelklassen bekommen zu haben, was auch von 77 Prozent der Befragten für wichtig und sehr wichtig erachtet wird. 84,2 Prozent erhielten eine entsprechende Führung durch die Schule, 94,7 Prozent wurden den Kolleginnen und Kollegen vorgestellt und 57,9 Prozent einem entsprechenden Team zugewiesen. Alle obigen Aspekte werden als wichtig und sehr wichtig betrachtet. Nur 23,7 Prozent der befragten Lehrkräfte in der Berufseingangsphase haben einen Kollegen als festen Ansprechpartner in der Rolle eines Betreuers, eines Mentors erhalten. Gerade diesen Umstand aber schätzen 84 Prozent der Befragten als sehr wichtig (22 %), wichtig (18,9 %) und teilweise wichtig (41 %) ein. Die Schulleitungen haben in 77 Prozent der Fälle bei Schulbeginn ein ausführliches Gespräch mit den neuen Lehrpersonen geführt. Dieser Aspekt wird von allen Befragten als wichtig und sehr wichtig erachtet. Die gleiche Wichtigkeit erfährt der Umstand, dass es in der Schulleitung einen festen Ansprechpartner für die neuen Lehrkräfte gibt. Seitens der Schulleitung verspürten 76,5 Prozent der Befragten eine Unterstützung in der Anfangszeit. Diese Unterstützung wird von 43 Prozent für sehr wichtig, von weiteren 54 Prozent für wichtig gehalten.

Abschließend wurden die Probanden noch nach ihrem weiteren Bedarf zur Unterstützung befragt. 76,3 Prozent der Befragten halten einen regionalen Gesprächskreis mit Berufsanfängerinnen und -anfängern zum gegenseitigen Austausch und zur Unterstützung für besonders wichtig. Dieser Gesprächskreis sollte nach

mehrheitlicher Meinung von einem erfahrenen Kollegen mit Moderationsausbildung geleitet werden und schulartspezifisch angelegt sein. Als Rhythmus des Treffens wird ein Zeitraum zwischen acht bis zwölf Wochen angegeben und mehrheitlich präferiert. Besonders wichtig werden von allen Befragten auch regionale Austauschbörsen für Material eingeschätzt. Weiterhin sind gezielte fachliche Fortbildungen für 97 Prozent von Wichtigkeit und 87 Prozent erachten Supervisionsangebote für Berufsanfängerinnen und -anfänger als sehr wichtig (17,6 %) und wichtig (70,6 %).

Dabei sollten Verknüpfungen und Zusammenarbeiten stattfinden mit den Staatlichen Schulämtern, den Studienseminaren und Hochschulen. Eine Zusammenarbeit mit weiteren Partnern ist außerdem wünschenswert.

2. Ableitungen zur Neugestaltung der Berufseingangsphase in Thüringen

Im Rahmen strategischer Planungen zur Neuausrichtung der Berufseingangsphase in Thüringen müssen drei Handlungsebenen unterschieden werden.

Zunächst muss pragmatisch und kurzfristig so vorgegangen werden, dass durch die institutionalisierte Lehrerfortbildung unter Auswertung der vorhanden empirischen Daten zentral angelegte Fortbildungen zu den an den Bedarfen orientierten Themen in modularisierter Form angeboten werden. Zeitgleich müssen, um zukunftsfähige Strukturen entwickeln zu können, geeignete Kooperationspartner landesweit gefunden werden, um so Vernetzungen herzustellen und Synergieeffekte nutzbar zu machen. Daneben müssen die Angebote für die Berufseingangsphase mit bestehenden Angeboten, bspw. für Lehrkräfte oder aus der Führungskräfteentwicklung vernetzt werden.

Auf der zweiten Ebene müssen perspektivische Ziele verfolgt werden. Wenn über eine zukünftige Ausrichtung der Strukturen nachgedacht werden soll, ist eine verstärkte Vernetzung zwischen den Handlungsebenen und hier insbesondere zwischen den Institutionen herzustellen. Für die Berufseinsteiger sind regionale Netzwerke zu schaffen, die dem Austausch und der Schaffung eines professionellen Bewusstseins dienen und eine effektive und an den konkreten Bedingungen der Region bzw. der Einzelschule ausgerichtete Unterstützung ermöglichen. Hierzu müssen Kooperationen mit den Staatlichen Schulämtern, den Staatlichen Studienseminaren und externen

Akteuren geschlossen und Handlungsfolgen vereinbart werden. Dabei ist jedoch nicht nur an die Unterstützung der Berufseinsteiger zu denken. Vielmehr müssen sich die handelnden Ebenen (Schule, Schulämter, Thillm) ebenso fragen, wie auf zentraler, regionaler und schulinterner Ebene die spezifischen hohen Kompetenzen der jungen Kolleginnen und Kollegen im Sinne von Schulentwicklung genutzt werden können und wie ganze Schulen von diesem Wissen und diesen Fähigkeiten profitieren können. Hierbei ist an die Einbindung der Berufseinsteiger in Schulentwicklungsprogramme zu denken und entsprechende Projekte sind zu initiieren.

Auf der dritten, eher längerfristig angelegten Ebene muss das Ziel der Bemühungen darin bestehen, alle an der Lehrerbildung beteiligten Ebenen zu vernetzen. Dies betrifft auch alle Institutionen und Organisationen in allen Phasen der Lehrerbildung, sodass der Professionalisierungsprozess der Lehrpersonen in der Berufseingangsphase und darüber hinaus wirkungsvoll im Sinne eines umfassenden Kompetenzerwerbs ermöglicht wird. Die bislang wenig abgestimmten, teilweise sogar unbekannteren Aktivitäten der einzelnen Institutionen und Phasen sind zu koppeln und mit geeigneten Forschungsaktivitäten zu begleiten.

Da die eher mittel- und längerfristig angelegten Handlungsintentionen derzeit in der Konzeption stehen, soll nachfolgend die erste Handlungsebene, die institutionalisierten Angebote zur Lehrerfortbildung in der Berufseingangsphase näher dargestellt werden. Dabei wird an folgenden Grundüberlegungen angesetzt:

Unter Bezug auf die von Lipowsky (2004) beschriebenen Bedingungen zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen wird von den programmatischen Überlegungen Kliemes et al. (2003), Oelkers & Reusser (2008) und Reusser & Halbheer (2008) als grundlegend für die Neugestaltung der Berufseingangsphase ausgegangen: Die zentralen schulexternen Unterstützungsangebote in der Berufseingangsphase verstehen sich als Ergänzung innerschulischer und regionaler Angebote. Sie ersetzen sie nicht. Sie sind eine, wenn auch institutionalisierte und auf Systematik angelegte Lerngelegenheit die am konkreten Unterricht der Lehrperson einerseits und an Zielrichtung der Schul- und Bildungsentwicklung andererseits ansetzen muss. Die Bedarfsorientierung ist dabei der Angebotsorientierung vorzuziehen und entsprechend notwendige Freiräume in der Fortbildung sind hierfür zu schaffen. Die basalen Punkte der Fortbildungen müssen den unterrichtlichen Hintergrund der Lehrpersonen mit dem Ziel umfassen: „...unmittelbar an berufspraktischen Fällen

der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu arbeiten, Übergeneralisierungen von Erfahrungen aufzubrechen und ein hinreichend differenziertes Fallrepertoire zu entwickeln.“ (Neuweg 2010, S. 45). Die Praxis der Fortbildung muss kontinuierlich und systematisch auf allen Ebenen erfolgen, reflexiv angelegt sein und Selbstreflexion ermöglichen sowie die Teilnehmer der Fortbildung als Koproduzenten des eigenen Lernens auffassen. Angesichts der Multifunktionalität von Kooperationsprozessen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und ihrer enormen Bedeutung³ müssen Fortbildung Gelegenheiten zum kollegialen Austausch bieten und diesen Austausch fördern. Daneben bedarf erfolgreiche Fortbildung weitgehender Kooperation und Vernetzung sowohl mit den einzelnen schulischen Einrichtungen und mit den anderen Phasen der Lehrerbildung als auch mit weiteren externen und internen, lokalen, regionalen und zentralen Partnern. Daneben müssen Fortbildungen ohne Zweifel individuell wahrgenommene Defizite beseitigen oder zumindest abmildern helfen. Der eigentliche Ansatz von Fortbildung muss jedoch in der Orientierung an den Stärken der Kolleginnen und Kollegen bestehen, nicht im Aufzeigen von Defiziten.

Inhaltlich konnten folgende Felder als Schwerpunktthemen in der Berufseingangsphase sowohl theoretisch abgeleitet als auch empirisch fundiert werden:

In die Lehrerfortbildung müssen zunehmend sozialpädagogische und sozialerzieherische Themen einbezogen werden. Obwohl diese Annahme zumindest nicht unumstritten ist, und diese Forderung mitunter als den Rahmen der Profession des Lehrerberufs gänzlich sprengend bezeichnet wird, stehen die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule, in den tagtäglichen realen pädagogischen Situationen, mitunter gravierenden sozialen Problemen gegenüber und müssen hierauf reagieren. Homfeldt führt hierzu aus: „Beinahe ungefiltert ist die Schule mit gesellschaftlichen Problemlagen konfrontiert, die ihr zur Lösung auferlegt sind: Sie hat zu tun mit gesellschaftlich bedingten Formen sozialer Ungleichheit, mit ethnischer Vielfalt, mit den Problemen jugendlicher Perspektivlosigkeit aufgrund drohender Arbeitslosigkeit unmittelbar nach Beendigung der Schulzeit. Schule hat Lasten in Zukunftsfähigkeit zu veredeln, Ort qualifizierter Problembewältigung zu sein und präventiv zu wirken gegenüber vielerlei gesellschaftlich bedingten Lebensrisiken.“ (Homfeldt 2004, S. 596). Lehrerinnen und Lehrer müssen also nicht nur um der Gesellschaft und der Kinder, sondern auch um ihrer selbst Willen im Rahmen einer pragmatischen Verfahrensweise

in der Lage sein, mit diesen Problemen angemessen umzugehen und hierfür Unterstützer und Unterstützung finden zu können.

Kompetenzen hinsichtlich der Fähigkeit und Bereitschaft zur Vernetzung und kollegialen Zusammenarbeit müssen weiter entwickelt werden. Daneben können Mentorenprogramme als zielführende Unterstützungsmaßnahme für die Berufseinsteiger angesehen werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt hinsichtlich des Fortbildungsbedarfs konnte sowohl theoretisch als auch empirisch im Training von Führungskompetenzen identifiziert werden. Hier müssen Lernanlässe innerhalb der Fortbildung geschaffen werden, die es ermöglichen, grundlegende und weitergehende Fähigkeiten zur Klassenführung und zur effizienten Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung zu erwerben bzw. zu vertiefen. Ebenso müssen die Problemkreise des Umgangs mit Disziplinproblemen und Unterrichtsstörungen sowie die Möglichkeiten der pädagogischen Intervention innerhalb des Lehrerhandelns zu Inhalten von Fortbildungen gemacht werden.

Unter Zugrundelegung neuerer empirischer Erkenntnisse zu zentral wichtigen Aspekten der Persönlichkeit der Lehrpersonen (Ulich 1996, Schaarschmidt 2004, Jantowski 2011) wird zudem als bedeutsam gesehen, sogenannte Soft-Skills bei Lehrern weiter auszubilden und zu trainieren. Hierbei haben sich insbesondere die Aspekte der Stressbewältigung und -resistenz, der Erholungsfähigkeit und der rationalen Arbeitsweise bei realistischem Anspruchsniveau sowie die psychische, besonders aber die emotionale Stabilität der Lehrerpersönlichkeit als zentral erwiesen. In diesem Sinne müssen hier Angebote abgeleitet und unterbreitet werden.

Diesen inhaltlichen Erfordernissen muss eine entsprechende organisatorische Struktur beigeordnet werden. Eine aufeinander aufbauende modulare Struktur erscheint hierbei als weniger zielführend, da die spezifischen Problematiken, die mit der Berufseingangsphase verbunden sind, nicht homogen auftreten, sondern zumindest partiell individualisiert sind und teilweise stark interindividuell variieren sowie von einer oftmaligen Gleichzeitigkeit verschiedener Problematiken auszugehen ist. Die Fortbildung in der gesamten Phase des Berufseinstieges ist daher durch Module zu sequenzialisieren und die einzelnen Sequenzen sind sowohl als eigenständige Bestandteile der Fortbildung als auch als miteinander vernetzt im Sinne eines am individuellen Bedarf orientierten konsekutiven Kompetenzausbaus anzuse-

hen. Dieser Argumentation folgend, ist ein Curriculum in der Berufseingangsphase immer neben der Theoriefundierung und Praxisorientierung auch zielgruppenspezifisch und damit unabgeschlossen und dynamisch.

In alle Visionen, Pläne und Maßnahmen sind die Schulleitungen und die Ansprechpartner der regionalen Schulaufsicht einzubeziehen, da nur sie die hierfür notwendigen organisatorischen Freiräume und organisatorischen Unterstützungen schaffen können. Nur so kann eine wirkungsvolle und planbare Unterstützung durch die Fortbildungspraxis erreicht werden.

In dieser Hinsicht wurde in einem gemeinsamen Abstimmungsprozess zwischen hochschulischen Institutionen der Lehrerbildung, den Staatlichen Studienseminaren und dem ThILLM sowie auf der Grundlage der aus der empirischen Untersuchung abgeleiteten Bedarfe folgende Grundstruktur der Angebote für die BEP entwickelt:

Struktur der THILLM Veranstaltungen im Rahmen der Berufseingangsphase in Thüringen

Kompetenzbereich	Modul	Veranstaltung 1	Veranstaltung 2
UNTERRICHTEN	Modul I Unterrichtsentwicklung	Unterricht – Von der Planung zur Reflexion	Lehrer erforschen ihren Unterricht
	Modul II Individuelle Förderung im Unterricht	Gemeinsamer Unterricht	Umgang mit Heterogenität/ Möglichkeiten der Differenzierung
	Modul III Medienbildung	Medienbildung in Thüringen von Klasse 1-12/13	Entwicklung der eigenen Medienkompetenz
ERZIEHEN	Modul IV Klassenführung	Umgang mit Disziplinproblemen	Reaktion auf Unterrichtsstörungen
	Modul V Schulrecht	Allgemeine Fragen zum Schulrecht Urheberrecht in der Schule	Ordnungsmaßnahmen und Bescheidtechnik
BEURTEILEN	Modul VI Diagnostizieren/Beraten	Diagnostizieren und Beurteilen	Beurteilung von Schülerleistungen, Leistungsmessung und -bewertung
	Modul VII Elternarbeit	Kommunikationstraining	Körpersprache

Kompetenzbereich	Modul	Veranstaltung 1	Veranstaltung 2
INNOVIEREN	Modul VIII Schulentwicklung	Spezifika des Thüringer Schulsystems	Bildungsplan, Lehrpläne, Schulpolitische Entwicklungen
	Modul IX Lehrergesundheit	Strategien zur Stressbewältigung Ressourcen, Resilienz	Organisations- und Zeitmanagement

Kompetenzbereich	Modul	Veranstaltung 3	Veranstaltung 4
UNTERRICHTEN	Modul I Unterrichtsentwicklung	Unterrichtsbeobachtung, Grundlagen und Kriterien	Bedarfsorientierte Themenfestlegung
	Modul II Individuelle Förderung im Unterricht	Förderung von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache	Bedarfsorientierte Themenfestlegung
	Modul III Medienbildung	Medienkompetenzarbeit, Medienpädagogische Arbeit mit Eltern	Bedarfsorientierte Themenfestlegung
ERZIEHEN	Modul IV Klassenführung	Demokratisch Handeln, Konfliktprävention, Integrations- und Gewaltproblematik	Bedarfsorientierte Themenfestlegung
	Modul V Schulrecht	Projekt JUREGIO mit Fallbesprechung	Bedarfsorientierte Themenfestlegung
BEURTEILEN	Modul VI Diagnostizieren/Beraten	Grundlagen der Beratung, Beraten von Eltern und Lernenden, Fallbeispiele	Bedarfsorientierte Themenfestlegung
	Modul VII Elternarbeit	Umgang mit Eltern, Elterngespräche, Elternabende	Bedarfsorientierte Themenfestlegung
INNOVIEREN	Modul VIII Schulentwicklung	Hospitationszirkel, Austauschgruppen	Bedarfsorientierte Themenfestlegung
	Modul IX: Lehrergesundheit	Effektiver Umgang mit der Stimme	Bedarfsorientierte Themenfestlegung

Diese neue Struktur resultiert einerseits aus den Ergebnissen der Evaluation der Pilotphase der Thüringer Berufseingangsphase von 2009 bis 2011 und andererseits aus der zunehmenden Anzahl von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern im Thüringer Schuldienst. Wie bereits dargestellt, wurde die vorliegende Struktur auf Basis des Pragmatismus und der Kurzfristigkeit als zentrales Fortbildungsangebot konzipiert, das an den Bedarfen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ausgerichtet ist. Sie orientiert sich zum einen an den vorab als Schwerpunktthemen identifizierten Feldern, die sich in den insgesamt neun Modulen spiegeln. Zum anderen besteht durch diese Struktur die Möglichkeit, flexibel auf die Bedarfe der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu reagieren. Die Struktur ermöglicht es, den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern, auch unter dem Aspekt der Personalentwicklung in Abstimmung mit der Schulleitung, zielgerichtet Fortbildungsschwerpunkte zu setzen und sich in die Angebote einzuwählen. Sie können sich sowohl komplette Module als auch einzelne Angebote auswählen. Auf Grundlage dieser Struktur ist den Interessenten die Möglichkeit gegeben, unabhängig vom Zeitpunkt der Einstellung in den Schuldienst, sich fortlaufend in die angebotenen Module und Veranstaltungen einzuwählen und somit über den Zeitraum der Berufseingangsphase – im Umfang von zwei Jahren – an diesen teilzunehmen. Die jeweils vierte Veranstaltung eines jeden Moduls ist so konzipiert, dass die Inhalte noch offen sind und die Themen bedarfsorientiert festgelegt werden können. Damit ist es möglich, dass bei Bedarf ein Thema einer vorhergegangenen Veranstaltung noch einmal vertiefend aufgegriffen oder ein vollkommen neuer Aspekt zum Gegenstand dieser Veranstaltung wird. Zweimal im Jahr, ca. vier Wochen nach dem Einstellungstermin zu Schuljahresbeginn bzw. zum Halbjahr, wird eine Auftaktveranstaltung durchgeführt. In dieser werden die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit den Angeboten im Rahmen der Berufseingangsphase vertraut gemacht. Sollten freie Kapazitäten zur Verfügung stehen, können sich auch interessierte Kolleginnen und Kollegen, die keine Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mehr sind, in die Veranstaltungen einwählen.

Die einzelnen Veranstaltungen werden permanent evaluiert und das Konzept wird dynamisch weiterentwickelt.

Anmerkungen

- 1 Die vollständige Darstellung findet sich in: Jantowski, A. & Vogt, J.: Erwartungen, Erfahrungen, Ansprüche – Eine explorative empirische Untersuchung des Thillm 2011 zur Berufseingangsphase in Thüringen. In: Jantowski, A. (Hrsg.). Handbuch Berufseingangsphase. Bad Berka: Thillm.
- 2 Skalierung mittels Schätzskaala nach Likert, 0= unwichtig, 4= sehr wichtig.
- 3 Siehe hierzu: Jantowski, A. (2011). Zur Bedeutung des berufspraktischen Mentorings und der Unterstützung durch erfahrene Kolleginnen, Kollegen und Schulleitungen für den Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigern. In: Jantowski, A. (Hrsg.). Handbuch Berufseingangsphase. Bad Berka: Thillm.

Literatur

- Abs**, H. J. (2011). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 361-379). Münster: Waxmann.
- Albisser**, St. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: Pädagogische Führung Nr. 3/2009.
- Altrichter**, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann. S. 17-34.
- Bauer**, K.-O. (1997). Pädagogische Professionalität und Lehreraufbau. In: Bauer, K.-O., Combe, O., Hänsel, D. & Terhart, E.: Pädagogik 4/1997. Beruf: Lehrer, Beruf: Lehrerin oder was wissen wir über den Lehrberuf. Weinheim: Beltz, S. 28-33.
- Blömeke**, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Klinkhardt.
- Blömeke**, S., Kaiser, G., Schwarzer, B., Lehmann, R., Scheeber, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2008). Entwicklung des fachbezogenen Wissens in der Lehrerbildung. In: Blömeke S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 135-169.
- Blömeke**, S. & Paine, L. (2009). Berufseinstiegsprogramme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. In: Blömeke, S., Hauser, B., Mayr, J., Rahm, S., Schratz, M., Schrittmesser, I., Seel, A., Streckeisen, U. & Zutavern, M. (Hrsg.). Journal für LehrerInnenbildung, 3/2009: Den Berufseinstieg gestalten. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag, S. 18-31.

- Blömeke, S.** (2010). Unterrichten lernen. Ein empirischer Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung. In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Lehrerarbeit. Lehrer sein*. Friedrich Jahresheft XXVIII. 2010. S. 12-15.
- Fullan, (1999)**
- Hericks, U.** (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U.** (2009). Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. In: Blömeke, S., Hauser, B., Mayr, J., Rahm, S., Schratz, M., Schrittmesser, I., Seel, A., Streckeisen, U. & Zutavern, M. (Hrsg.). *Journal für LehrerInnenbildung*, 3/2009: Den Berufseinstieg gestalten. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag, S. 32-39.
- Herzog, S.** (2007). Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe. Münster: Waxmann.
- Homfeldt, H. G.** (2004). Sozialpädagogische Kompetenzen. In: Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 594-602.
- Jantowski, A.** (2011). Die Belastung von Lehramtsstudierenden unter den Bedingungen eines modularisierten Studiums. In: *Empirische Pädagogik* 25 (2). Landau: Empirische Pädagogik, S. 161-195.
- Jünke, E.** (2010): Qualifizierter Einstieg. In: *Pädagogische Führung* Nr. 6/2010, S. 208-210.
- Kaiser, H.** (2010). Neu im Beruf. In: *Pädagogische Führung* 6/2010, S. 201.
- Keller-Schneider, M.** (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 37 (2).
- Klieme, E. et al.** (2003). Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Lipowsky, F.** (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: *Die Deutsche Schule* 96, Heft 4, S. 462-479.
- Lüders, M. & Wissinger, J.** (Hrsg.) (2007). *Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Lütgert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K.** (Hrsg.) (2008). *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Neuweg, H. G.** (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann. S. 35-50.

- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Kurzfassung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Rauin, U.** (2009). *Eignung für den Lehrerberuf? BILDUNGBEWEGT 1*. Frankfurt: AfL.
- Reh, S. & Schelle, C.** (2000). *Biographie und Professionalität. Die Reflexivität biografischer Erzählungen*. In: Bastian, J., Helsper, W., Reh, S. & Schelle, C. (Hrsg.). *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske & Budrich, S. 107-124.
- Reusser, K. & Halbheer, U.** (2008). Die Implementation von Bildungsstandards als Anstoß zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. In: LISUM/bm:ukk/EDK (Hrsg.): *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovation. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis*. Berlin: BWV, S. 125-138.
- Richter, D.; Kunter, M.; Lüdtke, O.; Klusmann, U. & Baumert, J.** (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 35-59.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U.** (2007): *Gerüstet für den Schulalltag*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E.** (2004). *Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland*. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten: Klinkhardt, S. 37-58.
- Ulrich, K.:** *Beruf Lehrer/in* (1996). *Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim und Basel: Beltz.

Tagungsprogramm

■ Montag, 25. Oktober 2010

18:00 Anreise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Abendessen

19:30 **Begrüßung und Eröffnung der Tagung**

Andrea **Grimm**, Ev. Akademie Loccum

Dieter **Schoof-Wetzig**, NiLS

19:45 **Frank McCourt als Lehrer**

Shakespeare-Company Bremen, Sebastian **Kautz**

20:15 **Kompetenzentwicklung durch Coaching:**

Ein Blick aus der Wirtschaft

Bernd **Steinke**, Überfachliche Kompetenzentwicklung,

VW-Coaching, Wolfsburg

Vortrag und Diskussion

21.30 Geselliges Beisammensein auf der Galerie

■ Dienstag, 26. Oktober 2010

8:15 Morgenandacht, anschließend Frühstück

9:30 Parallel tagende Arbeitsgruppen

AG 1 Kollegiale Beratung – Erfahrungen und Konzepte

Walter **Schledde**, Fachleiter und Trainer für Kollegiale Beratung und

Supervision, Hamburg, Willy **Bruns**, BBS Haarentor, Oldenburg,

Thorsten **Kopp**, Anleiter von Supervisionsgruppen, LIS Bremen

- AG 2 Coaching in der Berufseingangsphase**
Stefanie **Eidt-Kuhl** und Mona **Sommer**, Hamburg, BEP Hamburg
- AG 3 Schulleitung und Berufseingangsphase**
Heinrich **Frommeyer**, Schulleiter Rats-gymnasium Stadthagen, Trainer für Schulleitungsqualifizierung
- AG 4 Zeit- und Selbstmanagement**
Dr. med. Sabine **Gapp-Bauß**, Ärztin für Naturheilverfahren, Bremen
- AG 5 Portfolio in der Berufseingangsphase**
Gisela **Knaut**, Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.
Christian **Buchberger**, Landesinstitut für Schule, Bremen
- 12:30 Mittagessen
- 14:30 Parallel tagende Arbeitsgruppen
- AG 6 Stressbewältigung**
Dr. med. Sabine **Gapp-Bauß**
- AG 7 Coaching in der Berufseingangsphase**
Stefanie **Eidt-Kuhl** und Mona **Sommer**
- AG 8 Generationenübergreifendes Lernen: Mentorieren in der Berufseingangsphase**
Dietlind **Fischer**, Diplompädagogin, Münster
- AG 9 Classroom Management – Aspekte eines (fast) störungsfreien Unterrichts**
Rosemarie **Köhler**, Fortbildungsbeauftragte Landesschulbehörde und Lehrbeauftragte TU BS, Natalie **Müller**, Rektorin, Anne-Frank-Schule

- Rosdorf, Bastian **Brylla**, GS Waldschule Salzgitter, Mirjam **Busche**, Schulzentrum Heidberg Braunschweig
- AG 10 Motivation und Widerstand in BEP-Gruppen**
Detlef **Kölln**, Supervisor und Coach, Advanced Studies, Christian-Albrechts-Universität Kiel
- 18:30 Abendessen
- 19:30 Gallery Walk: Gelegenheit zum Austausch über die Konzepte und Strukturen der BEP in verschiedenen Bundesländern
- **Mittwoch, 27. Oktober 2010**
- 8:15 Morgenandacht, anschließend Frühstück
- 9:30 **Wie kann und soll die Berufseingangsphase in ein Gesamtkonzept Lehrerprofessionalität eingebettet werden?**
Prof. Dr. Hermann Josef **Abs**, Universität Gießen
- 10:50 **Wie kann und soll die Berufseingangsphase in ein Gesamtkonzept Lehrerprofessionalität eingebettet werden?**
Diskussion mit:
Frauke-Jantje **Bos**, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (LI)
Wilhelm **Büschel**, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover
Dr. Jens **Reißmann**, Referatsleiter, Behörde der Senatorin für Bildung, Bremen
Prof. Dr. Hermann Josef **Abs**
Moderation: Andrea **Grimm**
- 12:30 Ende der Tagung mit dem Mittagessen

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Abs, Prof. Dr. Hermann Josef, Justus-Liebig-Universität Gießen, IfSD, FB für Sozial- und Kulturwissenschaften, Professur für Schul- und Unterrichtsforschung, Gießen

Ansorge, Olaf, Lehrerausbilder, Studienseminar LbS Göttingen, Göttingen

Arndt, Karin, Anleiterin in der BEP, Bremen

Benstein, Ulrich, Lehrer, Moderator in der Berufseinstiegsphase, Realschule Lehrte, Uetze

Berning, Hanna, Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ), Praktikumsmanagerin, Paderborn

Birkholz, Bettina, Sonderschullehrerin, Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte Hamburg, Stade

Bliemeister, Kim, Studienrätin, Moderatorin für Veranstaltungen der Berufseingangsphase, Hamburg

Böhm, Thomas, Lehrer, Studienseminar berufl. Schulen Darmstadt, Rossdorf

Bos, Frauke-Jantje, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Fortbildung, Referat Berufseingangsphase – LIF 25, Hamburg

Braun, Karin, Lehrerin, Michael-Ende-Schule, Berlin

Brinkmann, Mechthild, Lehrerin, Supervisorin, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Bremen/LIS, Bremen

Bruns, Wilhelm, Berufsbildende Schule Haarentor, Lehrer, Oldenburg

Brylla, Bastian, Grundschule Waldschule, Grundschullehrer, Salzgitter

Buchberger, Christian, Freie Hansestadt Bremen, Landesinstitut für Schule, Referat 10 – Personalentwicklung, Bremen

Busche, Mirjam, Schulzentrum Heidberg, Hauptschule, Hauptschullehrerin, Braunschweig

Büschel, Wilhelm, Niedersächsisches Kultusministerium, Referat 22: Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, Hannover

Callmeyer, Annelene, Studienseminar Syke für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, Seminarleiterin, Moderatorin in der Kollegialen Beratung der BEP für Lehrkräfte in Niedersachsen, Syke

Clausnitzer, Marion, StD'in, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg, Merzhausen

Eckstein, Gundi, Moderatorin in der BEP Hamburg, Tangstedt

Eidt-Kuhl, Stefanie, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Berufseingangsphase, Hamburg

Ewe, Ursula, Stellv. Seminarleiterin Studienseminar Hannover I für das Lehramt an Gymnasien, Celle

Feger, Mary, Studienseminar Hildesheim, Lehramt an Gymnasien, OstD, Seminarleiterin, Hildesheim

Fischer, Dietlind, Dipl.-Pädagogin, Münster

Frankenberger, Kerstin, Lehrerin, Oscar-Tietz-Schule (OSZ Handel II Berlin), Berlin

Frommeyer, Heinrich, Ratsgymnasium Stadthagen, Schulleiter, Stadthagen

Fuß, Carolin, Schule auf der Bult, Förderschullehrerin, Hannover

Gapp-Bauß, Dr.med. Sabine, Ärztin für Naturheilverfahren, Bremen

Graaf, Edda de, Walddörfer-Gymnasium, Lehrerin, Hamburg

Grimm, Andrea, Ev. Akademie Loccum, Studienleiterin, Rehburg-Loccum

Gröne, Wilhelm, Berufskolleg Schloss Neuhaus, Studiendirektor, Schulleiter, Paderborn – Schloß Neuhaus

Große Kock, Monika, Coaching + Beratung für Schulen, Lehrerin i.R., Osnabrück

Grossmann, Günter, Hamburg

Häfen, Karin von, Berufsbildende Schule I Emden, Studienrätin, Mentorin BBS I, Emden

Haugk, Katrin, Berliner Schule B. – Traven – Oberschule, Lehrerin, Brieselang

Heilmann, Günter, OSZ KIM, Lehrer an Berufsschule, Berlin

Hüting, Ulrike, Studienseminar Celle, Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, Seminarrektorin, Celle

Jensen-Markhoff, Angela, Beratungslehrerin an einer Gesamtschule, Seminarleiterin für Lehrertraining und Austauschgruppen in der BEP am LI Hamburg, Hamburg

Kautz, Sebastian, Bremer Shakespeare Company, Theater am Leibnizplatz, Bremen

Klein, Petra, Landesinstitut für Pädagogik und Medien, Fachreferentin in der Fortbildung, Saarbrücken

Knaut, Gisela, Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V., Soest

Koch, Burga, Supervisorin in der Berufseinstiegsphase, Kiel

Köhler, Rosemarie, Landesschulbehörde, Standort Braunschweig, Dezernat 1, Fortbildungsbeauftragte, Förderschullehrerin, Braunschweig

Köhler, Hille, Grundschule Hage, Lehrerin, Norden

Kohlrautz, Annegret, Hermann-Billing-Gymnasium Celle, Lehrerin, Celle

Kölln, Detlef, Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Trainings Lübeck, Dipl.-Päd., Supervisor, Aus- und Fortbildner, Entwicklung KSM, Lübeck

Kopp, Thorsten, Landesinstitut für Schule Bremen, Sonderschullehrer, Dipl.-Pädagoge, Supervisor, Bremen

Kubesch, Barbara, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover

Küper, Claudia, BBS II Lüneburg, Lehrerin, Hamburg

Landau-Schütze, Angela, Hamburg

Landvoigt, Axel, Berufsbildende Schulen Hildesheim, Lehrer/Teamleiter, Hildesheim

Langner, Yvonne, Moderatorin der Berufseingangsphase Hamburg, Hamburg

Leitzke, Irene, Solling Schule, Lehrerin, Berlin

Lohmann, Angelika, RS Achim, Lehrerin, Beratungslehrerin, Supervisorin, Moderation Kollegiale Begleitung in der BEP Niedersachsen, Bremen

Möllering, Matthias, Studienseminar Osnabrück, Lehramt an Berufsbildenden Schulen, OstD, Osnabrück

Müller, Natalie, Anne-Frank-Schule Rosdorf, Rektorin, Rosdorf

Otto, Dietmar, Seminarleiter im Lehrertraining und Moderator bei der Berufseingangsphase im LI Hamburg, Hamburg

Petzold-Werlisch, Petra, Sächsisches Bildungsinstitut, Referat 31, Lehrerbildung, Führungskräftefortbildung, Dipl.-Lehrerin/Referentin, Radebeul

Poppe-Oehlmann, Susanne, Landesinstitut für Schule Bremen, Schulentwicklung / Personalentwicklung, Bremen

Rademacher, Karsten, Schule Am Dobrock, Lehrer, Moderator im BEP-Projekt Niedersachsen, Osterbruch

Rau, Simone, Dezernat Lehrerfortbildung, Staatliches Schulamt Lahn-Dill-Kreis und Landkreis Limburg-Weilburg, Lehrerin, Wetzlar

Rech, Sarah, Schulberatung u. Unterstützung für Berufseinsteiger/innen, Lehrerin, Wetzlar

Reißmann, Dr. Jens, Freie Hansestadt Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Referatsleiter, Referat 20 Qualitätsentwicklung, Innovationsförderung und Personalentwicklung, Bremen

Ritter, Irmela, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Fortbildung, Berufseingangsphase – LIF 25, Hamburg

Röhling, Benno, HS Ruraue Jülich, Lehrer, Aachen

Schledde, Walter, Oldenburger Fortbildungszentrum, Fachleiter und Trainer, Oldenburg

Schleisieck, Ilse, Dipl.-Soz.Päd. GS Winsen, Kursleiterin und Moderatorin in der BEP, Winsen

Schneider, Kerstin, Sächsisches Bildungsinstitut, Dipl.-Lehrerin/Referentin, Radebeul

Schöneich, Sabine, Moderatorin/Beraterin am Landesinstitut in Hamburg für die BEP, Hamburg

Schoof-Wetzig, Dieter, Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung – NiLS, Hildesheim

Schricker, Peter, Landeshauptstadt München, Schulreferat – Pädagogisches Institut, Gymnasiallehrer, Fachgebietsleiter Lehrerfortbildung, München

Schüler, Beate, Hamburg

Schülke, Almut, Oberschule Findorff, Lehrerin, Ganztagskoordinatorin, Bremen

Schulte, Veronika, klaer-werk kommunikation und mediation für schulen, Mediatorin, Lehrte

Schulze, Lothar, Hauptschule Dinklage, Lehrer, Vechta

Schwäricke, Helga, Paulsen Gymnasium, Lehrerin, Berlin

Sommer, Mona, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Berufseingangsphase, Hamburg

Sperlbaum, Christoph, Graf-Stauffenberg-Gymnasium Osnabrück, Osnabrück

Steinke, Bernd, Volkswagen Coaching GmbH, Wolfsburg

Szklany, Bettina, Landesschulbehörde Osnabrück, Regionale Fortbildung, Lehrerin, Fortbildungsbeauftragte, Osnabrück

Tipke-Kulms, Ulla, Moderatorin, Bad Oldesloe

Tjarks, Claudia, coaching & training, Diplom-Kauffrau, Wiefelstede

Trautmann, Jutta, Berufsbildende Schulen Handel, Studienrätin, Hannover

Turhan-Strassemeyer, Ayfer, Oberstufenzentrum Handel 1, Handelslehrerin, Berlin

Wehrt, Beke, KGS Kirchweyhe, Studienrätin, Bremen

Welp, Sören, Berufskolleg Schloß Neuhaus, Oberstudienrat, Paderborn

Wetterhahn, Claudia, Hamburg

Wiewiorra, Eva-Angela, GS Wasserkampfschule Hannover, Lehrerin, Pädagogische Seminarleiterin, Supervisorin, Hannover

Wohlberedt, Franziska, Landesschulbehörde, Standort Braunschweig, Braunschweig

Wunderlich, Dieter, Lehrer, Burgdorf

Wunderlich, Sabine, RS Uetze, Lehrerin, Uetze

Loccumer Protokolle

Ausgewählte Tagungsdokumentationen der Evangelischen Akademie Loccum aus der Reihe „Loccumer Protokolle“. Eine vollständige Auflistung der lieferbaren Veröffentlichungen finden Sie im Internet unter www.loccum.de oder wird auf Anfrage verschickt. Bestellungen bitte unter Angabe der Protokollnummer entweder im Internet oder über den Buchhandel oder direkt an:

Evangelische Akademie Loccum

Protokollstelle

Postfach 2158

31545 Rehburg-Loccum

Telefon: 05766/81-119; Telefax: 05766/81-900

E-Mail: Protokoll.eal@evlka.de

60/10 Sind Sie gut genug? –

Zur (Selbst)-Optimierung und Vervollkommnung des Menschen

Hrsg. v. Monika C. M. Müller, Gerald Hartung, Stephan Schaede,
Rehburg-Loccum 2011, ISBN 978-3-8172-6010-2, 172 Seiten, 12,00 EUR.

15/10 Lerntheorien.

Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück

Hrsg. v. Monika C. M. Müller und Gregor Terbuyken,
Rehburg-Loccum 2010, ISBN 978-3-8172-1510-2, 198 Seiten, 12,00 EUR.

14/10 Einmischen, ja bitte!

Politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen

Hrsg. v. Susanne Benzler, Rehburg-Loccum 2011,
ISBN 978-3-8172-1410-5, 112 Seiten, 9,00 EUR.

- 78/09 In Modulen lehren, lernen und prüfen.
Herausforderung an die Hochschuldidaktik**
Hrsg. v. Gregor Terbuyken, Rehburg-Loccum 2010,
ISBN 978-3-8172-7809-1, 304 Seiten, 14,00 EUR.
- 21/09 Vor allzu langer Zeit?
Die Praxis historisch-politischer Bildung zum
Nationalsozialismus heute**
Hrsg. v. Susanne Benzler, Rehburg-Loccum 2011,
ISBN 978-3-8172-2109-7, 194 Seiten, 12,00 EUR.
- 08/09 Zur Bildung befähigen.
Wie kann das Bildungsscheitern der
jungen männlichen Migranten überwunden werden?**
Hrsg. v. Andrea Grimm, Rehburg-Loccum 2009,
ISBN 978-3-8172-0809-8, 196 Seiten, 12,00 EUR.