

Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern

Alois Niggli

Beiträge zur Lehrerbildung, 24 (1), 120-127.

Die Anforderungen, die beim Berufseinstieg an Lehrkräfte gestellt werden, sind zweifellos vielfältig. Sie können teilweise als belastend, teilweise aber auch als bereichernd erlebt werden. Ausgehend von Forschungsergebnissen, die diese gegenläufigen Perspektiven zu bestätigen scheinen, beschäftigt sich der Text mit Gestaltungsmöglichkeiten für ein differenziertes Mentoring. Näher eingegangen wird auf ein konstruktivistisches Reflexionsmodell. Das belastungsorientierte Beratungs- und das konstruktivistische Reflexionsmodell werden anschliessend mit unterschiedlichen Funktionen in Verbindung gebracht, die Mentorinnen und Mentoren beim Berufseinstieg ihrer Berufskolleginnen und -kollegen übernehmen können.¹

Mit der Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird auch die Gestaltung der Berufseinführung neu diskutiert. Zum einen geht es dabei darum, erworbene Handlungskompetenzen und Wertvorstellungen weiter zu entwickeln. Gleichzeitig soll damit aber auch *Burnout* und frühem Berufsausstieg (Odell & Ferraro, 1992) aktiv begegnet werden. Ein Zitat aus einer Rückmeldung, die eine ehemalige Studentin an ihre Ausbildungsstätte gerichtet hat, verdeutlicht die mit diesem Vorhaben verbundene Kernproblematik.

Meine ersten Wochen bestanden aus drei Dingen: Unterrichten, essen, schlafen. Alles andere, sogar das Joggen, musste warten. Meine Erinnerungen sind sehr unterschiedlich. Ich erlebte Momente, in denen ich himmelhoch jauchzend die ganze Welt umarmen wollte, daneben aber auch solche voller Zweifel, Angst und Unsicherheit. Ich wusste nicht, was noch alles auf mich zukommen wird und wie ich das, was ich weiss, dass es kommt, bewältigen soll.

In diesem kurzen Auszug werden zwei gegenläufige Aspekte des Berufsbeginns deutlich, die sich auch in der empirischen Forschung widerspiegeln: Zum einen besteht eine Überforderungssituation, der man sich nahezu schutzlos ausgeliefert sieht. Zum anderen sind aber offensichtlich auch beglückende Positivverfahren eingetreten, die für die weitere Laufbahn wohl grundlegend sein dürften.

1. Gegenläufige Resultate der Forschung zum Berufseinstieg und passende Mentoringmodelle

Die Lehrerbildungsforschung zum Berufseinstieg hat ihren Fokus seit den 70er-Jahren vor allem auf Überforderung und Belastungen gerichtet. Wirkungsmächtig waren die Forschungen zum so genannten „*Praxischock*“. Die von Müller-Fohrbrod et al. (1978) betriebenen sozialisationstheoretischen Untersuchungen zum Einstellungswandel von Junglehrpersonen („*Konstanzer Wanne*“) fanden dabei breite Beachtung. In seinem Buch „*Don't smile until Christmas*“ hatte Ryan (1970) diese Perspektive bereits im Vorfeld anhand von Tagebüchern von Junglehrkräften auf eindrückliche Weise zu dokumentieren vermocht. Er konnte zeigen, wie Novizinnen und Novizen ihren Idealismus nach und nach verlieren und zu Opfern der Logik herkömmlicher Strukturen werden. Eine weitere, ähnlich häufig rezipierte Arbeit, stammt von Fuller und Brown (1975). Auf der ersten Stufe ihres dreistufigen Entwicklungsmodells ist es das einzige Ziel von Berufsanfängerinnen und

¹ Beim vorliegenden Text handelt es sich um die Bearbeitung von Auszügen eines Referates anlässlich der Jahrestagung der Kommission Berufseinführung der SKPH vom 2. 9. 2005 in St. Gallen.

-anfängern, im Klassenzimmer überhaupt erst mal zu überleben („*survival stage*“). An diese Praxisschockstudien knüpft ebenfalls die klassische Arbeit von Veenman (1983) an. Sein Ergebnis ist eine nach Häufigkeit aufgelistete Sammlung von Anfangsbelastungen, die er an einer internationalen Stichprobe ermittelt hat. Vergleichbare Belastungslisten wurden auch in den Folgejahren erhoben, meist mit ähnlichen Resultaten (vgl. für die Schweiz: Frei, 1996; Zingg & Grob, 2002).

Den Praxisschock-Modellen gemeinsam ist, dass der Berufseinstieg einseitig negativ konnotiert ist. Entscheidend sind die Bewältigung von Belastungen und damit die Anpassung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger an das berufliche Handlungsfeld. Die Perspektive, dass der Berufseinstieg von den Akteurinnen und Akteuren durchaus auch aktiv gestaltet werden kann, fehlt weitgehend. Die Dominanz der Praxisschockmodelle ist deshalb auch kritisch zu beleuchten.

Eine Relativierung des Praxisschocks erlauben die Resultate von Terhart et al. (1994). In ihrer biographischen Rückschau haben erfahrene Lehrkräfte die genannten Alltagsprobleme nicht mehr so belastend erlebt, wie dies 10 Jahre zuvor von Veenman geschildert worden war. Terhart et al. (1994, S. 72) ziehen deshalb den Schluss, dass es „den Praxisschock vielleicht gar nicht gegeben hat oder aber dort, wo er doch vorhanden war, eben nur eine kurze Episode geblieben ist.“ In der Studie von Zingg & Grob (2002, S. 222) wurde dieser Befund bestätigt. Im ersten Berufsjahr wurden im Vergleich zum Studium fast durchwegs geringere Belastungswerte ermittelt. Lediglich die Klassenführung wurde etwas problematischer erlebt. Larcher-Klee (2005, S. 164) konnte im Weiteren aufzeigen, dass die erlebte berufliche Selbstwirksamkeit der Junglehrpersonen im Verlauf des ersten Praxisjahres stetig zunimmt. Auch in einer Befragung von Treptow & Rothland (2005, S. 317) stimmten gegen 90 % der Befragten der Aussage zu, dass sie die an sie gestellten Anforderungen im ersten Berufsjahr alles in allem gut bewältigt hätten. In seiner breit angelegten Studie zum Erfolg von Lehramtsabsolvierenden in der Berufseinstiegsphase bestätigte Lipowsky (2003, S. 322) den Befund, dass Selbstwirksamkeit, die auf diese Art und Weise erlebt wird, direkte Effekte auf die berufliche Zufriedenheit hat. Sikes et al. (1991, S. 231) sehen die Berufseinstiegsphase für die Betroffenen deshalb zwar durchaus als kritisches Ereignis. Gleichzeitig heben sie aber auch hervor, dass Lehrpersonen aus dieser Situation viel Befriedigung ziehen und sie aktiv gestalten können.

Unterstützungsmassnahmen wird man wählen, je nachdem welcher Sicht zum Berufseinstieg man zuneigt. Ist man bestrebt, in erster Linie eine möglichst mühelose Passung in das Berufsfeld zu gewährleisten oder den Praxisschock zu minimieren, dann wird man primär auf ein humanistisches Beratungsmodell setzen (Wang & Odell, 2002, S. 493). Die Grundannahme dieses Modells besagt, dass das Problem eher personell bedingt ist. Die Mentor- oder Beratungsperson ist behilflich, Belastungen zu reduzieren, den Selbstwert zu steigern und sich beim Lernen gut zu fühlen. Favorisiert man hingegen ein Modell professioneller Entwicklung (vgl. EDK 1996, S. 37), dann dürfte ein konstruktivistisches Reflexionsmodell an Bedeutung gewinnen (Wang & Odell, 2002, S. 497f.). Ein entsprechendes Vorgehen verlangt jedoch nach Designprinzipien, die sich von gängigen Beratungsmodellen in wesentlichen Punkten unterscheiden. Im Folgenden werden sie dargestellt.

2. Designprinzipien für ein konstruktivistisch fundiertes Reflexionsmodell im Mentoring zum Berufseinstieg

In diesem Modell ist zentral, dass Wissen durch den Prozess aktiven Denkens konstruiert wird. Im Zentrum stehen weniger notwendige Anpassungsleistungen, sondern innovative Realisierungen im Praxisfeld. Existierendes Wissen wird daher eher kritisch betrachtet. Novizinnen, Novizen und Mentorpersonen sind gemeinsam Lernende und verstehen sich als Veränderungsagenten. Zu solchen eher allgemein gehaltenen Grundsätzen haben Hawley & Valli (1999, 138 ff.) acht fundamentale Designprinzipien herausgearbeitet.

Prinzip 1: Ausgangspunkt ist immer eine Analyse im Hinblick auf Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Welche Ziele werden verfolgt? Welche Leistung können die Lernenden dazu erbringen? Wo sind Differenzen auszumachen? „Such analysis will define what educators need – rather than want – to learn ... “ (a. a. O. S. 139). Zentrale Standards werden auf diese Weise geklärt. Für eine berufliche Situation, die durch unklare Standards gekennzeichnet ist, haben dagegen Zingg & Grob (2002, S. 222) in ihrer Untersuchung die höchsten Belastungswerte feststellen können.

Prinzip 2: Lehrpersonen sollten in die Planung ihrer Weiterbildung einbezogen werden. Sie sollten sich mit den Inhalten identifizieren können.

Prinzip 3: Entsprechende Fortbildungen sollten primär durch den Bezug zum Unterrichtsalltag gekennzeichnet sein.

Prinzip 4: Angestrebt werden sollte eine kooperative Problemlösung.

Prinzip 5: Professionelle Entwicklungsprozesse sollten ferner durch Kontinuität gesichert und Aussenressourcen gestützt sein.

Prinzip 6: Genutzt werden sollten vielfältige Wissensquellen, wie zum Beispiel Lernergebnisse und Befragungen der Lernenden, Forschungsberichte oder auch Perspektiven Aussenstehender.

Prinzip 7: Praktische Erfahrungen sollten durch ein theoretisches Fundament erweitert werden, so dass Theorie und Praxis verknüpft werden.

Prinzip 8: Professionelle Entwicklung sollte Teil eines verständnisorientierten Veränderungsprozesses sein. Zu beachten sind Chancen und Risiken des Wandels.

Auch das konstruktivistische Reflexionsmodell ist seinerseits mit spezifischen Nachteilen behaftet. Der emotionale und psychologische Support scheint eher in den Hintergrund zu treten. Primär wird auf die Entwicklung funktionaler Kompetenzen gesetzt (Niggli, 2005, S. 27).

3. Einsatz des Beratungs- bzw. des Reflexionsmodells auf unterschiedlichen Funktionsebenen im Mentoring

Die beiden Modelle genügen unterschiedlichen Zielsetzungen. Diese Ausrichtungen können sich durch drei Grundkonzeptionen von Mentoring (Feiman-Nemser & Parker, 1993) hindurchziehen.

1. Mentorinnen und Mentoren können die Sozialisation im Arbeitsfeld erleichtern („local guides“). Sie machen Berufseinsteigerinnen und -einsteiger mit den geltenden Richtlinien und Gewohnheiten vertraut, stellen wenn notwendig Ressourcen zur Verfügung und helfen bei unmittelbaren Problemlösungen. Das Hauptziel ihrer Funktion liegt darin, Berufseinsteigerinnen und -einsteiger mit der neuen Umgebung vertraut zu machen. Die Rolle der beauftragten Personen ist kurzfristig, lediglich für den Einstieg relevant. Ihr Einfluss nimmt ab, wenn Novizinnen und Novizen mit der

neuen Umgebung vertraut sind. Rekrutiert werden geeignete Kolleginnen und Kollegen aus dem Lehrkörper der Schule. Sie verfügen über einen entsprechenden Ausbildungshintergrund. Die beiden genannten Unterstützungsmodelle spielen auf dieser Ebene eine vergleichsweise geringe Rolle. Im Vordergrund stehen eher pragmatische Sozialisierungsmassnahmen.

2. Auf einer nächsten Ebene können Mentorinnen und Mentoren als erzieherische Begleitpersonen („*educational companions*“) zur Verfügung stehen. Bei auftretenden Problemen bieten sie Unterstützung an. Daneben verfolgen sie aber auch professionelle Ziele. Sie helfen mit, Gründe für das jeweilige Handeln aufzudecken und mit zu reflektieren. Das Hauptziel ihrer Tätigkeit besteht in der Unterstützung bei Problemlösungen und der gleichzeitigen Förderung beruflicher Reflexivität. Sie begleiten den beruflichen Werdegang längerfristig und benötigen dazu eine intensive Zusatzausbildung. Kenntnisse des humanistischen Unterstützungsmodells sind unabdingbar. Eine gewisse Vertrautheit mit dem konstruktivistischen Modell ist wünschbar. Die Beteiligung der Lehrpersonen sollte freiwillig sein. Eine Begleitung kann nicht verordnet werden.

3. Mentorinnen und Mentoren können sich schliesslich als Moderatorinnen und Moderatoren von Veränderung verstehen („*agents of change*“). Sie fördern den gegenseitigen Austausch unter den Beteiligten. Das Hauptziel besteht darin, innovative Netzwerke zwischen Novizinnen und Novizen zu etablieren. Diese Netzwerke können auf unterschiedliche Weise strukturiert sein (vgl. Mullen, 2005, S. 91ff.). In *Supportgruppen* ist der Austausch persönlicher Bedürfnisse zentral. Lehrpersonen treffen sich zeitlich begrenzt mit einer Begleitperson, die den Prozess moderiert. Geschaffen wird ein Potenzial für intensivere Formen der Kooperation. Für moderierende Begleitpersonen sind Kenntnisse des humanistischen Unterstützungsmodells erforderlich. Im *Kohorten-Mentoring*, einer weiteren Umsetzungsvariante, wird eher versucht, eine theoriebasierte Berufskultur zu etablieren. Die verantwortliche Begleitperson verfügt über eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung und fühlt sich dem konstruktivistischen Reflexionsmodell verpflichtet. Lehrpersonen können sich daneben aber auch zu Arbeits- oder Synergiegruppen zusammenschliessen. In *Arbeitsgruppen* möchte man gemeinsam ein kurz- oder längerfristiges Ziel erreichen, beispielsweise die Klassenführung optimieren. In *Synergiegruppen* werden auf arbeitsteilige Weise Grundlagen zur gemeinsamen Nutzung erarbeitet, beispielsweise Unterlagen zum kooperativen Lernen. Der Erfolg der Arbeiten wird gemeinsam überprüft. Das Vorgehen in Arbeits- oder Synergiegruppen sollte im Rahmen des konstruktivistischen Unterstützungsmodells durch reflexive Begleitprozesse fundiert werden.

4. Schlussbemerkungen: Rahmenbedingungen zur Ermöglichung positiver Effekte im Mentoring

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildet die Beziehung zwischen einer erfahrenen und einer Person, die in den Beruf einsteigt, in der Regel eine erstaunlich wenig problematisierte Voraussetzung gegenseitiger Kooperation. Neuerdings wird gegenüber gängigen dyadischen Modellen, wo erfahrene Lehrkräfte Berufseinsteigerinnen und -einsterber unterstützen, jedoch zunehmend Skepsis geäussert (Hawley und Valli, 1999, S. 135; Mullen, 2005). Einerseits hat es sich generell als schwierig erwiesen, genügend qualifizierte Lehrpersonen überhaupt zu

rekrutieren (Darling-Hammond & Sykes, 2003). Andererseits wurden reziproke Gruppenprozesse gegenüber Mentor-Mentee-Paaren als effektiver erkannt (Mullen, 2005, S. 48f., Kardos et al., 2001). Mit dyadischen Kommunikationsstrukturen, wo erfahrene Lehrkräfte neu ins Berufsleben eintretende Kolleginnen und Kollegen betreuen, wird möglicherweise ein Defizit-Paradigma perpetuiert, das es künftig zu überwinden gilt.

Mentorinnen und Mentoren sollten in ihren Beziehungen ferner von Kontrollfunktionen weitgehend entbunden sein. Es ist nicht ihre Aufgabe, Verordnungen durchzusetzen, sondern Entwicklungen zu begleiten. In noch ausgeprägterem Masse gilt dies für Forderungen, zusätzlich Urteile zur Ermittlung der Berufsfähigkeit abzugeben. Programme, die eine unterstützende und eine evaluative Funktion vermischen, haben sich als höchst problematisch erwiesen (Mullen, 2005, S. 53). Erfolgreicher sind Massnahmen, die diese beiden Funktionen strikte trennen.

Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sollten ihre Berufskarriere ferner mit einem reduzierten Pensum in Angriff nehmen können. Sie sollten nach Möglichkeit auch von ausserunterrichtlichen Tätigkeiten der Schule vorerst entlastet werden. Überbelastung beim Berufseintritt ist bürokratisch verordnete Vernichtung von Ausbildungserfolgen. Lortie (1975) hat bereits vor dreissig Jahren darauf hingewiesen, dass junge Lehrkräfte im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen vom Anfang an mit derselben Komplexität beruflicher Herausforderungen konfrontiert werden wie der Kollege oder die Kollegin mit 25 Jahren Berufserfahrung. Unterstützung kann jedoch nur wirksam sein, wenn auch die äusseren Rahmenbedingungen dies tatsächlich erlauben.

Literatur:

- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (33), 1 – 55. Online unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33.htm> (12.01.06).
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Dossier 40A. Bern: EDK.
- Feimann-Nemser, S. & Parker, M.B. (1993). Mentoring in Context. A comparison of two US-programms for beginning-teachers. *Educational Research*, 19 (8), 699-718.
- Frei, B. (1996). *Belastungen im Lehrerberuf*. Zürich: Universität Zürich, Berichte des Fachbereichs Pädagogische Psychologie.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part II* (p. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Hawley, W.D. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Ed.), *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kardos, S.M., Johnson, S.M., Deske, H.G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on Colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37 (2), 250-290.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mullen, C. (2005). *Mentorship*. New York: Peter Lang.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Odell, S. J. & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education* 43 (3), 200–204.
- Ryan, K. (1970). *Don't smile until Christmas*. Accounts for the first year of teaching. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sikes, P.J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln, Wien: Böhlau.
- Veenmann, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Wang, J. & Odell S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research* 72 (3), 481-546.
- Zingg, C. & Grob, U. (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 216-226.