



Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit

Urs Vögeli-Mantovani

unter Mitarbeit von Marco Bachmann,
Jean-François Wälchli und Martin Hofmaier

SKBF Staff Paper 6



Schweizerische Koordinationsstelle
für Bildungsforschung

Centre suisse de coordination pour
la recherche en éducation

Centro svizzero di coordinamento
della ricerca educativa

Swiss Coordination Centre for
Research in Education

Zusammenfassung

Die Schweiz als mehrsprachiges und multikulturelles Land ist stark föderalistisch organisiert. Jeder der 26 Kantone kann in hohem Masse über die Ziele, die Organisation, die Inhalte und das Personal der obligatorischen Schule selbst bestimmen. Dies zeigt sich auch bei der Grundausbildung (vgl. Abschnitt 1) und der nachfolgenden Berufseinführung von Lehrpersonen (vgl. Abschnitt 2). Die Vielfalt der Angebote und Organisationsformen kann in drei Modellen zur Berufseinführung abgebildet werden. Diese drei Modelle bestehen nebeneinander, und allen gemeinsam ist das Anliegen, die Berufseinführung mit ihren Anforderungen und Entwicklungsaufgaben in wirkungsvoller Art zu unterstützen (vgl. Abschnitte 2.1 bis 2.4). Zur Reduktion der Vielfalt der Angebote wurden 2007 auf schweizerischer Ebene Empfehlungen verabschiedet und deren Umsetzung in den Kantonen angeregt. 2010 war ein guter Teil der Empfehlungen umgesetzt, doch wurden auch Lücken festgestellt. So ist beispielsweise die interne und externe Evaluation der Wirksamkeit der Berufseinführung erst als interne Evaluation von Einzelangeboten fast überall etabliert, nicht aber eine systematische externe Evaluation der Angebote und deren Wirkung (vgl. Abschnitt 3). Abschliessend werden drei Fragen zur Forschung betreffend Berufseinführung beantwortet: Wie verläuft die Entwicklung beruflicher Kompetenzen beim Berufseinstieg? Welche Wirkung haben die Weiterbildungs- und Unterstützungsangebote? Was sagt die Statistik zum Berufsein- und -ausstieg nach kurzer Dauer? Zur Beantwortung der drei Fragen werden Schweizer Studien beigezogen, soweit solche vorliegen (vgl. Abschnitt 4).

Stichworte: Lehrerbildung, Berufseinführung, Evaluation

Dieses Paper wurde im Jahrbuch 2011 des Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE) in Englisch publiziert:

CIDREE: Beginning Teachers: A Challenge for Educational Systems (CIDREE Yearbook 2011).

Lyon: Institut français de l'éducation, 2011

www.cidree.org

Aarau, Dezember 2011

© SKBF-CSRE

Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit

Urs Vögeli-Mantovani¹

unter Mitarbeit von Marco Bachmann²,
Jean-François Wälchli³ und Martin Hofmaier⁴

SKBF Staff Paper 6

¹ Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Aarau

² Pädagogische Hochschule Thurgau

³ Haute école pédagogique BEJUNE

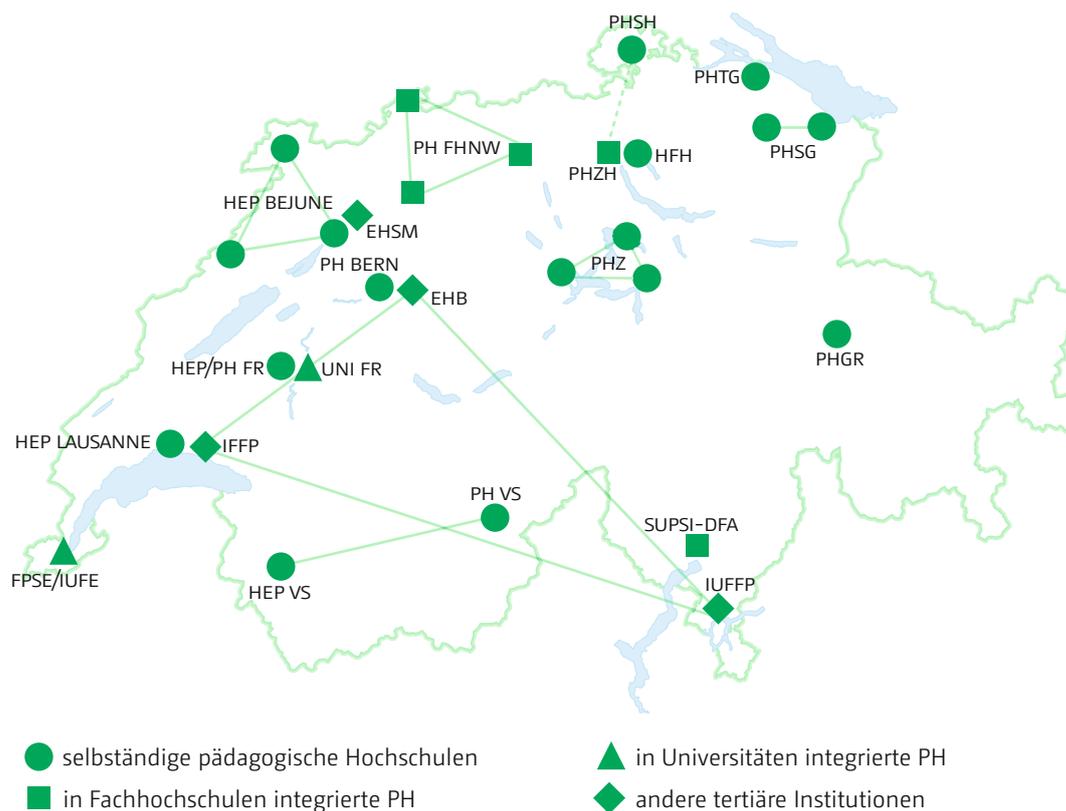
⁴ Departement Bildung des Kantons Appenzell Ausserrhoden

1. Die Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz

Mit der Einrichtung pädagogischer Hochschulen ging ab dem Jahr 2000 eine einschneidende Strukturreinigung und Konzentration im Bereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung einher. Die über 150 Einrichtungen der traditionellen Lehrerbildung machten einem guten Dutzend neu geschaffener pädagogischer Hochschulen Platz. Die Ausbildungsstrukturen wurden damit vereinfacht und gesamtschweizerisch zu vereinheitlichen versucht. Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen (COHEP) formuliert das Mandat der pädagogischen Hochschulen folgendermassen [Der Text ist nur in Englisch verfügbar.]:

«The universities of teacher education in Switzerland have a mandate to train a sufficient number of qualified teachers for different levels, such as pre-primary, primary, secondary I, secondary II, special needs education, speech and language therapy, psychomotor therapy, teaching in vocational schools, practice and teaching of sports)

The institutional basis for the universities of teacher education varies. A majority of them are independent institutions, but universities of teacher education may also form part of a network operated by a university of applied sciences (in Basel / Brugg / Solothurn, Zurich and Locarno) or integrated into a university (Geneva, Fribourg). In the special case of vocational education, as well as the practice and teaching of sports, these are official entities of the Confederation» (COHEP, 2011, 15).



2011 werden Lehrerinnen und Lehrer an 19 Institutionen auf Hochschulniveau ausgebildet (siehe Grafik). Allerdings bestehen noch beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Institutionen. Die drei grössten pädagogischen Hochschulen bilden gut die Hälfte aller Studierenden und zusammen mit den mittleren drei Hochschulen mehr als 80 Prozent der angehenden Lehrpersonen aus. Die letzten 20 Prozent der Studierenden verteilen sich auf sieben pädagogische Hochschulen an insgesamt elf verschiedenen Standorten.

Die COHEP weiter: «The length of studies depends on the type of training course. The standard length of studies to qualify as a pre-primary and/or primary teacher certified by teaching diploma and a bachelor's degree is three years of full-time study (180 ECTS credits).

Studies to train teachers for secondary education require between 270 and 300 ECTS credits (master's degree level) gained during integrated or consecutive courses, depending on the number of disciplines involved. Professional training for upper secondary education teachers corresponds to 60 ECTS credits and presupposes scientific training certified by a master's or equivalent diploma in one or two chosen teaching disciplines» (COHEP, 2011, 22–23).

«The fields of study at the universities of teacher education allow students to take teaching diplomas (for teaching at different levels) with an academic title (BA and MA). The teaching diplomas granted by a university of teacher education are recognised by the EDK provided that they meet the minimum requirements set by the EDK regulations for the different fields of study. A teaching diploma recognised by the EDK permits the holder to teach anywhere in Switzerland at a scholastic level corresponding to the degree major, but a teaching post is not guaranteed» (COHEP, 2011, 21).

In allen Kantonen folgt auf die mit Diplom abgeschlossene Grundausbildung die Phase des Einstiegs ins Berufsleben. Bei diesem Schritt in die volle Verantwortung für den Unterricht in einer Klasse werden die Berufseinsteigenden von unterschiedlichen Institutionen und Fachpersonen begleitet und weitergebildet. Die hohe Selbstbestimmung der einzelnen Kantone im Bereich der obligatorischen Schule führt auch bei der Berufseinführung zu einer grossen Vielfalt der Formen und Verfahren.

2. Die drei Modelle der Berufseinführung in der Schweiz

Die pädagogischen Hochschulen vermitteln die Grundlagen, um die Berufsanforderungen erfüllen zu können. Das Gelingen des Berufseinstiegs kann die Grundausbildung aber nicht garantieren. Die berufsbezogenen Aufgaben beim Berufseinstieg sind teils neu, teils widersprüchlich und im Studium nicht abschliessend erprobbar.

Die Berufseinsteigenden stehen vor vier berufsspezifischen Anforderungsbereichen bzw. Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2009):

- identitätsbildende Rollenfindung,
- adressatenbezogene Vermittlung,
- anerkennende Führung,
- mitgestaltende Kooperation.

Die Beanspruchung der einzelnen Berufseinsteigenden durch die vier Anforderungsbereiche ist unterschiedlich und auch von persönlichkeitspezifischen Merkmalen mitbestimmt.

Eine gelingende Berufseinführung bedarf auf der institutionellen Seite des Zusammenspiels von Angeboten in vier Ausrichtungen:

- eine Einführung am Arbeitsplatz,
- Unterstützungsangebote durch Schulleitungen und erfahrene Lehrpersonen am Schulort,
- auf die Berufsphase abgestimmte Fortbildungsangebote und
- eine Einführung in die professionelle Entwicklung durch Praxisreflexion und kollegiale Kooperation (EDK, 1996).

Supervision ist ein fünftes Angebot, das die metakognitive Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben im Hinblick auf eine Kompetenzerweiterung praktiziert (Keller-Schneider, 2009a). Die verschiedenen Arten der Angebote lassen sich in mehr oder weniger ausgeprägter Form in den drei Modellen der Berufseinführung wiederfinden (vgl. Abschnitte 2.1 bis 2.3).

Im Folgenden werden die drei erwähnten Modelle präsentiert. Anschliessend werden bei einer Gegenüberstellung von Merkmalen die Differenzen zwischen den Modellen hervorgehoben.

2.1 Modell 1: Die pädagogische Hochschule ist vom Standortkanton beauftragt. Der Kanton Thurgau als Beispiel

In Kantonen mit eigener pädagogischer Hochschule ist im Regelfall die Hochschule in Zusammenarbeit mit den lokalen Schulen für die Berufseinführung verantwortlich. In vielen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz wurden einander ähnliche Konzepte entwickelt. Ihre wichtigsten Elemente sind: Die Konzepte der Berufseinführung orientieren sich an der einschlägigen Forschung zur Situation des Berufseinstiegs, an den Standards der Ausbildung sowie am Bedarf und an den Bedürfnissen der Schulen und Lehrpersonen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der Schweiz Lehrpersonen mit Berufsantritt die volle Verantwortung für den Unterricht in ihren Klassen übernehmen.

Fokus Berufsauftrag und Lehrperson

Neuere Forschungsarbeiten können nicht bestätigen, dass Lehrpersonen in der Phase des Berufseinstiegs einen Praxisschock erleiden (Dann et al., 1978; Terhart, 1998.) Die Einstiegssituation mit ihrer plötzlich geforderten Selbständigkeit und einer hohen Aufgabenkomplexität zeigt dagegen, dass die Ausbildungen unterschiedlich gut auf die Vielfalt der Berufsaufgaben vorbereiten und dass Lehrpersonen in dieser Phase die Belastungen sehr unterschiedlich verarbeiten (Zingg & Grob, 2002; Baer, Dörr, Fraefel. et al., 2005; Larcher Klee, 2005; Albisser, Kirchhoff & Albisser, 2009.) Die Ziele der Weiterbildung im Rahmen der Berufseinführung fokussieren deshalb den *Berufsauftrag* und die *Lehrperson*:

- Die Berufseinführung unterstützt Lehrpersonen in der Phase des Berufseinstiegs dabei, den Berufsauftrag verantwortungsvoll und kompetent wahrzunehmen.
- Sie unterstützt die Lehrpersonen bei der Entwicklung ihrer Berufsrolle.
- Sie unterstützt die Lehrpersonen dabei, die in der Ausbildung erworbenen berufsbezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern und zu vertiefen.

Die Berufseinführung umfasst ein bezüglich der Zielsetzungen und Formate aufeinander abgestimmtes Angebot an obligatorischen und freiwilligen Beratungen und Weiterbildungen.

Beratungen werden als Einzelberatung vor Ort und als Gruppenberatung angeboten. Die Einzelberatung gewährleistet eine niederschwellige Beratung bei Fragen zum Berufsalltag durch eine erfahrene Lehrperson aus dem Schulteam. Bei Bedarf werden zusätzlich von Fachpersonen geleitete Supervisionen angeboten. Bei der Gruppenberatung handelt es sich um eine von einer Beratungsperson geleitete kollegiale Beratung in der Peergruppe, deren Mitglieder sich bezogen auf ihre Berufsbiographie in einer vergleichbaren Situation befinden.

Weiterbildungen mit pädagogischer bzw. (fach-)didaktischer Ausrichtung werden in unterschiedlichen Formaten angeboten. Das Spektrum reicht von Weiterbildungskursen über mehrgliedrige Weiterbildungen mit Praxisumsetzung und -reflexion bis zu mehrwöchigen Intensivweiterbildungen während der Unterrichtszeit.

Die Berufseinführung gehört in der Regel zum Leistungsauftrag der Hochschule und wird in Zusammenarbeit mit der lokalen Schule umgesetzt. Die lokale Schule ist dabei vor allem für die Personaleinführung und die niederschwellige Unterstützung vor Ort verantwortlich. Die Hochschule verantwortet die (fach-)didaktische und pädagogische Weiterbildung in verschiedenen Formaten und die Praxisreflexion in der Peergruppe.

Zufriedenheit und Weiterentwicklung

Die Berufseinführung hat sich in den Kantonen schnell etabliert und in der Praxis bewährt. Befragungen zur Zufriedenheit zeigen eine hohe Zustimmung bei den Angeboten Einzelberatung und Intensivweiterbildung. Die Möglichkeit, sich unkompliziert vor Ort Unterstützung zu holen bzw. die eigenen beruflichen Fähigkeiten in einer mehrwöchigen Weiterbildung zu vertiefen und zu entwickeln, wird geschätzt. Die Gruppenberatung wird vor allem dann positiv beurteilt, wenn die Teilnahme freiwillig ist.

Nicht zuletzt im Zusammenhang mit der flächendeckenden Einführung von Schulleitungen wurden in einigen Kantonen Anpassungen vorgenommen: Der Umfang der obligatorischen Weiterbildung im Rahmen der Berufseinführung wurde ab- und gleichzeitig das Wahlangebot ausgebaut. Das gewährleistet eine optimale Anpassung des vielfältigen Weiterbildungsangebots an die Bedürfnisse der Schulen und Lehrpersonen. Die Modelle der Berufseinführung werden weiterentwickelt. Dabei werden unter anderem folgende Themen im Vordergrund stehen: In den meisten Kantonen ist die kollegiale Einzelberatung vor Ort vertraulich zu behandeln. Es ist nun damit zu rechnen, dass Informationen aus solchen Einzelberatungen in Zukunft im Rahmen definierter Prozesse in die Personalführung durch die Schulleitung einfließen. Im Vordergrund steht dabei die formative Beurteilung der Lehrperson durch die Schulleitung mit dem Ziel einer besseren Weiterbildungsplanung.

Die Berufseinführung kann in Zukunft noch prägnanter als ein Beitrag zur bewussten Gestaltung der Berufslaufbahn konzipiert werden. Sie wird Teil einer berufsbiographisch ausgerichteten Weiterbildung, welche die gesamte Berufsspanne umfasst. Zu entwickeln sind dabei Weiterbildungen, die in das Kontinuum Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung eingebettet sind und Entwicklungsaufgaben bzw. Übergänge fokussieren (*Terhart et al., 1994; Herzog & Munz, 2010*).

2.2 Modell 2: Die kantonale Bildungsverwaltung übernimmt die Berufseinführung. Der Kanton Appenzell Ausserrhoden als Beispiel

In der Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden wird jährlich mit 50 bis 70 neuen Lehrerinnen und Lehrern gerechnet. Diese werden kantonale und kommunal während eines Jahres in den neuen Arbeitsplatz eingeführt.

Während dieser einjährigen Berufseinführungsphase steht der «Aufbau und die Festigung des professionellen Denkens und Handelns im Vordergrund» (*Departement Bildung, 2009, 2*). Für die Lehrpersonen bedeutet der Berufseinstieg nebst der Übernahme der vollen Verantwortung für die Unterrichts- und Klassenführung auch das Kennenlernen der schulhausinternen Strukturen und die Integration in ein bestehendes Team sowie in die gewachsene Schulkultur. Diese Zielsetzungen sollen mittels dreier zentraler Elemente erreicht werden:

- EINFÜHRUNG IN DIE GRUNDLAGEN DER VOLKSSCHULE IM KANTON APPENZELL AUSSERRHODEN
Mit drei ganz- und einer halbtägigen Veranstaltung während eines Jahres vermittelt das Departement Bildung die folgenden Inhalte:
 - Vorstellen der kantonalen Fachstellen, Dienste und Verbände
 - Grundhaltungen (Integration) und Entwicklungstendenzen im Kanton

- politische und kulturelle Identität des Kantons
 - Einführung in den Berufseinführungskompass
 - Einführung in die verbindlichen Grundlagen: Berufsauftrag, Rechte und Pflichten, Lehrplan und Umsetzung, Beurteilen und Beraten, Lehr- und Lernmittel, Zusammenarbeit mit den Fachstellen und dem schulpsychologischen Dienst
 - Hilfestellungen und Angebote zur Unterrichtsentwicklung, zum Umgang mit Heterogenität, zur Integration und zur Zusammenarbeit mit den schulischen Heilpädagoginnen und zur kollegialen Praxisberatung
 - Rückblick (Evaluation), Würdigung, Standortbestimmung und Ausblick
- EINFÜHRUNG UND BEGLEITUNG AM NEUEN ARBEITSPLATZ (PERSONALEINFÜHRUNG)
- Die kommunale Schulleitung ist für die Einführung vor Ort verantwortlich. Sie stellt im Rahmen ihrer Personalführungsaufgabe geeignete Ressourcen bereit, um die neuen Lehrpersonen
- über die strategischen, pädagogischen und didaktischen Ausrichtungen und die strukturellen Rahmenbedingungen zu informieren,
 - in der alltäglichen Ausübung der Berufstätigkeit vor Ort zu unterstützen,
 - mit der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen vertraut zu machen,
 - in ihren ersten Berufserfahrungen zu beraten und zu begleiten.
- Die Schulleitung reflektiert mit der Lehrperson im Rahmen ihrer Personalentwicklung die gemachten Erfahrungen und formuliert daraus gemeinsam mit der Lehrperson die weiteren Entwicklungsschritte in ihrem Weiterbildungsportfolio.¹
- BEGLEITUNG IN DER ENTWICKLUNG DER BERUFSROLLE IN PRAXISGRUPPEN
- In professionell geführten Praxisgruppentreffen (4 Treffen à 3 Stunden pro Jahr) erhalten die Lehrpersonen Unterstützung in der Reflexion ihrer Berufsrolle. Professionelles Denken und Handeln stehen im Vordergrund, indem in geleiteten Supervisionssitzungen pädagogische und didaktische Anliegen sowie Führungsfragen (Klassenführung, Disziplin) thematisiert werden. Die zuständigen Leiterinnen und Leiter stehen auf Wunsch auch für persönliche Beratungen und Unterrichtsbesuche zur Verfügung.

Rahmenbedingungen

Die vom kantonalen Amt für Volksschule organisierten Elemente der Arbeitstage sowie die Praxisgruppen sind für alle neu oder nach einem Unterbruch von fünf Jahren wieder im Kanton tätigen Lehrpersonen mit einem Arbeitspensum von über 20 Prozent obligatorisch. Die Arbeitstage finden zur Hälfte in der Unterrichtszeit statt, die Praxisgruppentreffen vollständig in der unterrichtsfreien Zeit.

Der persönliche Berufseinführungskompass begleitet die Lehrpersonen als Checkliste oder als Berufseinführungsportfolio. Die Berufseinführungsphase wird mit der Übergabe eines kantonalen Testates zuhanden des persönlichen Weiterbildungsportfolios der Lehrperson abgeschlossen. Das Testat wird bei regelmässigem Besuch der Module erteilt.

Erfahrungen und Ausblick

Die Bedürfnisse in der heterogenen Gesamtgruppe von jährlich rund 50 Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseinführungsphase sind sehr unterschiedlich (Berufserfahrungen, Stufenzugehörigkeiten, Aufgabengebiete). Generell werden der angeleitete Erfahrungsaustausch (teils unter Beizug erfahrener Lehrpersonen),

¹ Alle Lehrpersonen führen ein persönliches Weiterbildungsportfolio mit vorgegebenen Strukturen. Die Schulleitungen sind verpflichtet, die Weiterbildungen der Lehrpersonen mit diesem Instrument kooperativ zu thematisieren, zu planen und zu steuern (vgl. Departement Bildung des Kantons Appenzell Ausserrhoden: Konzept – Portfolio Weiterbildung für Lehrpersonen).

Kurzinputs der kantonal verantwortlichen Fachpersonen (u.a. des schulpsychologischen Dienstes und der Fachstellen) und praxisorientierte Impulse und Anleitungen (z.B. Umgang mit Heterogenität, Schülerbeurteilung) positiv aufgenommen. Konzeptionelle und theoretische Hintergrundinformationen stossen auf geringes Interesse. Die Praxisgruppen werden positiv und als Unterstützung bewertet. Daraus ergeben sich auch individuelle Coaching-Situationen.

Die Berufseinführung im Kanton Appenzell Ausserrhoden wird in den nächsten Jahren Änderungen erfahren. Dabei soll am «kantonalen Lead» festgehalten werden. Der direkte Kontakt der Lehrpersonen in der Berufseinführung mit den kantonal zuständigen Stellen (u.a. Beratung, Entwicklung) erweist sich als erfolgreich. Die Reflexion und das Aufzeigen von Handlungsmustern im Schulalltag sollen verstärkt werden. Eher skeptisch wird ein Ausbau von Mentoraten durch Lehrpersonen vor Ort beurteilt.

2.3 Modell 3: Das überkantonale dreiteilige Begleitmodell gezeigt am Beispiel der HEP BEJUNE

Au printemps 2002, le Comité de direction de la Haute école pédagogique (HEP) BEJUNE a confié à la formation continue la réalisation de l'accompagnement de la première pratique professionnelle des nouveaux enseignants préscolaires et primaires.

Cet accompagnement se situe à un carrefour où se retrouvent plusieurs partenaires: les enseignants eux-mêmes, les établissements scolaires, les directeurs d'école, les commissions scolaires, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les Services d'enseignement concernés, la formation continue de la HEP. Il convient d'associer un maximum de partenaires à la réalisation du concept.

La formation continue a constitué un groupe de travail, composé de représentants des Services d'enseignement des trois cantons (partie francophone du canton de Berne, Jura et Neuchâtel), de directeurs d'établissements primaires et de représentants de la formation continue. Ce groupe a défini le concept d'accompagnement présenté ci-dessous.

LE PUBLIC CIBLE

- les enseignants qui débutent dans la profession
- les enseignants qui changent de degré
- les enseignants qui réintègrent la profession

LES PRINCIPES QUI RÉGISSENT LE CONCEPT

- Les mesures d'accompagnement sont facultatives.
- Elles sont organisées hors du temps d'enseignement.
- Elles ne sont pas limitées dans le temps.
- Elles font l'objet d'attestations.

LES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT

- CONDUITES PAR LES SERVICES D'ENSEIGNEMENT CANTONAUX
Les mesures varient en fonction des cantons. Exemples: réunions d'information obligatoires, suivi individuel dans le cadre de visites de classes, accompagnement sur demande, etc.
- CONDUITES PAR LES DIRECTIONS DES ÉTABLISSEMENTS
Le groupe de travail a rédigé une liste de mesures qui a été remise à toutes les directions d'écoles de l'espace BEJUNE. Elle devrait permettre de faciliter l'accueil des nouveaux enseignants dans un établissement scolaire.
- CONDUITES PAR LA FORMATION CONTINUE DE LA HEP-BEJUNE
Les offres mentionnées ci-dessous sont organisées par la formation continue de la HEP BEJUNE, en fonction des principes définis par le groupe de travail. Elles sont publiées chaque année dans le programme annuel de formation continue, ceci depuis l'année scolaire 2004–2005.

- *Réflexion sur les pratiques*
Cette activité offre aux enseignants concernés l'occasion de promouvoir leur développement professionnel. Elle propose un accompagnement qui leur apporte des appuis utiles à leur engagement professionnel. Elle est conduite par des praticiens expérimentés et organisée en fonction des demandes des participants.
- *Contenus didactiques*
Les offres de formation suivantes s'adressent aux enseignants qui souhaitent développer certaines compétences disciplinaires:
 - pour les degrés préscolaire et primaire 1 et 2: didactique intégrée, lecture,
 - pour les degrés primaires 3 à 6: mathématiques, français, allemand, histoire, géographie, sciences naturelles.
 Elles sont conduites par des praticiens expérimentés, sous forme de «compagnonnage».
- *Cours du programme annuel*
Plusieurs cours du programme de formation continue sont tout particulièrement susceptibles d'intéresser les enseignants qui débutent dans la profession. Une clé de tri spécifique permet de les identifier. On trouve notamment des cours consacrés à la gestion de la classe, aux relations avec les parents, à la conduite d'entretiens, à l'apprentissage de la lecture, etc.

Bilan des mesures proposées

Les enseignants concernés expriment globalement leur satisfaction. Les mesures proposées leur paraissent très souples et adaptées à leurs besoins. Les responsables scolaires qui appartiennent au groupe de travail évaluent ces mesures chaque année. Ils sont satisfaits du modèle retenu.

2.4 Die drei Modelle im Vergleich

Tabelle: Vergleich zentraler Merkmale der drei Modelle der Berufseinführung

Merkmal	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Verbreitung	Kt. Thurgau, ähnlich in weiteren Kantonen mit eigener pädagogischer Hochschule	Kt. Appenzell-Ausserrhodon, ähnlich in weiteren Kantonen ohne eigene pädagogische Hochschule	Kt. Bern (französischer Teil), Kt. Jura, Kt. Neuenburg
Federführung / Verantwortlichkeiten	pädagogische Hochschule und lokale Schulen	kantonale Bildungsverwaltung und lokale Schulleitungen	mehrere kantonale Bildungsverwaltungen Schuldirektoren, pädagogische Hochschule und weitere
Zielpublikum	Neu- und Wiedereinsteigende	Neu- und Wiedereinsteigende	Neu- und Wiedereinsteigende sowie Stufenwechsler
Dauer	2 Jahre	1 Jahr: 3,5 Einführungstage; 4 Halbtage Praxisgruppentreffen	individuell zugeschnitten
Verpflichtung für Berufseinsteigende	teils obligatorisch, teils freiwillig mit Pflicht- und Wahlangeboten	obligatorisch	fakultativ
Entlastung	drei Wochen Intensivfortbildung während der Unterrichtszeit	50 Prozent der Einführungstage, nicht aber bei Praxisgruppentreffen	nur ausserhalb der Unterrichtszeit
Abschluss / Zertifikat	Abschlussbestätigung für besuchte Angebote	kantonales Testat	Attest für besuchte Angebote
Mögliche künftige Entwicklung	Abbau obligatorischer Weiterbildung, Ausbau Wahlangebot. Kollegiale Beratung für Personalführung nutzen. Berufseinführung als Teil der Berufslaufbahn stärken.	Die drei Elemente haben sich bewährt, Praxisanleitung soll verstärkt werden, keine Mentorat am Schulort.	Die Teilnehmenden sind zufrieden, die Bedürfnisse scheinen abgedeckt. Es sind keine Änderungen vorgesehen.
Besonderes		Berufseinführungskompass, Weiterbildungsportfolio	

Die drei Modelle, welche die Vielfalt in den 26 Kantonen reduzieren, zeigen einerseits etliche Gemeinsamkeiten bzw. fast identische Ausprägungen in den gewählten Merkmalen und unterscheiden sich andererseits recht stark. So reicht die Verpflichtung von «alles ist obligatorisch» bis zu «alles ist fakultativ». Keine Arbeitszeitentlastung gibt es in der französischsprachigen Region BEJUNE, hingegen wird eine namhafte Entlastung in der Deutschschweiz gewährt. Auch bei den verantwortlichen Instanzen sind Unterschiede festzustellen. Die meisten Instanzen sind in der Region BEJUNE beteiligt, während in den beiden anderen Modellen entweder die Ausbildungsstätte (pädagogische Hochschule) oder die kantonale Bildungsverwaltung federführend ist. Überall sind die Berufseinsteigenden mit den Angeboten und der Organisation zufrieden, wobei nicht klar ist, was ihre Zufriedenheit bewirkt. Im Übrigen ist die Zufriedenheit der Teilnehmenden nicht mit der Wirksamkeit der Massnahmen gleichzusetzen (vgl. Abschnitt 4).

In allen drei Modellen sind die Angebote systematisch aufgebaut und umfangreich. Sie zeugen von der grossen Bedeutung, die dieser Berufsphase im Rahmen der Berufslaufbahn und für den Verbleib im Lehrberuf zukommt.

3 Zehn Empfehlungen zur Harmonisierung von Organisation und Angeboten der Berufseinführung zwischen den Kantonen

Um etwas mehr Einheitlichkeit in die Gestaltung der Berufseinführungsphase zu bringen, verabschiedete die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen (COHEP) 2007 an ihrer Mitgliederversammlung zehn Empfehlungen zur Berufseinführung (COHEP, 2007). Diese Empfehlungen beschreiben wünschbare Entwicklungen ohne Vorgaben zu deren Umsetzung. Diese ist Sache der einzelnen Hochschulen und orientiert sich an ihrem Leistungsauftrag und an der kantonalen Schulgesetzgebung.

... und was nach drei Jahren umgesetzt ist

Im Jahr 2010 wurde die Umsetzung dieser Empfehlungen in den Kantonen evaluiert. Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation sind die folgenden: Die Berufseinführung hat sich 2010 in fast allen Kantonen der Schweiz als Bestandteil der im Berufsauftrag festgehaltenen Weiterbildungsverpflichtung etabliert (Empfehlungen 1 und 8, siehe unten). In Kantonen mit eigener pädagogischer Hochschule gehört sie in der Regel zum Leistungsauftrag der Hochschule (Empfehlung 7), in den anderen Kantonen sind die kantonalen Bildungsverwaltungen verantwortlich. Es ist gelungen, die Berufseinführung als integralen Bestandteil des lebenslangen Lernens von Lehrpersonen im Kontinuum Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung zu positionieren. Ausnahmen machen drei Kantone: In einem Kanton ist das Schulinspektorat für die Berufseinführung zuständig, in einem anderen wird der Aufbau eines Angebots gemäss den Empfehlungen der COHEP geprüft und in einem dritten wurden die Aufbaupläne sistiert. Die Umsetzung der zehn Empfehlungen zeigt sich 2010 wie folgt:

Empfehlung 1: «Die pädagogischen Hochschulen stellen ein spezifisches, differenziertes, vielfältiges Angebot bereit, das zur Unterstützung und Weiterbildung von Berufseinsteigern gedacht ist. Die Lehrpersonen nutzen dieses Angebot im Rahmen der Weiterbildungsverpflichtung. Dabei können Pflichtteile und Wahlangebote unterschieden werden.»

Gut die Hälfte der Kantone unterscheiden Pflichtteile und Wahlangebote. Die übrigen Kantone kennen je zur Hälfte nur Pflichtteile bzw. nur Wahlangebote. Dahinter stehen zwei unterschiedliche Philosophien: Die persönliche Weiterbildung kann entweder über ein Obligatorium oder durch die für die Personalführung

verantwortliche Person gesteuert werden. Nach Auffassung der Expertengruppe der COHEP sind beide Modelle möglich.

Empfehlung 2: «Die Phase der Berufseinführung dauert zwei Jahre.»

Die Berufseinführung erstreckt sich nur in einer knappen Mehrheit der Kantone über zwei Jahre. Nach Auffassung einer Expertengruppe der COHEP besteht kein Handlungsbedarf. Die Festlegung der Dauer muss auf der Basis der jeweiligen Konzepte im Rahmen der kantonalen Umsetzung geregelt werden.

Empfehlung 3: «Die Berufseinführung knüpft an die Standards der Ausbildung an.»

Nicht selbstverständlich ist, dass die Berufseinführung in fast allen Kantonen an die Ausbildungsstandards an den pädagogischen Hochschulen anknüpft. Damit hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass sich die Berufseinführung zwar bezüglich der Weiterbildungsdidaktik, nicht aber bezüglich kompetenzorientierter Zielsetzungen von der Ausbildung unterscheidet.

Empfehlung 4: «Berufseinsteiger werden in dieser Phase entlastet; ein Teil der Berufseinführung findet in der Unterrichtszeit statt.»

Berufseinsteigerinnen und -einsteiger werden in dieser Phase nur in einem Drittel der Kantone zeitlich entlastet. Als häufigste Gründe dafür werden das Fehlen gesetzlicher Grundlagen genannt sowie die kantonale Vorgabe, dass Weiterbildungen in der unterrichtsfreien Zeit stattzufinden hätten.

Empfehlung 5: «Wer in der Berufseinführung mitarbeitet, verfügt über ein spezifisches Kompetenzprofil im betreffenden Berufsfeld.»

Diese Empfehlung ist in zwei Drittel der Kantone teilweise umgesetzt, z.B. bezogen auf bestimmte Funktionen oder Weiterbildungsinhalte.

Empfehlung 6: «Die Berufseinführung hat eine dreifache Orientierung: die Bedürfnisse der Berufseinsteiger, der Bedarf einer lernenden Organisation und die Erkenntnisse der Forschung zur Berufseinführung.»

Es ist unbestritten, dass sich die Berufseinführung an den Bedürfnissen der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger orientieren muss. Diese werden zu Beginn oder während der Berufseinstiegsphase z.B. im Rahmen von Gruppenberatungen erhoben. Die Orientierung am Bedarf der Schulen (in drei Viertel der Kantone mindestens teilweise umgesetzt) stützt sich ebenfalls auf Befragungen, die häufig aber eher informeller Art sind. Zudem orientiert man sich in fast allen Kantonen an Forschungsergebnissen zum Thema.

Empfehlung 7: «Die Berufseinführung ist Teil des Leistungsauftrags der pädagogischen Hochschulen und wird mit den kantonalen Behörden, den lokalen Schuleinheiten und den Schulleitungen sichergestellt.»

Die Empfehlungen zur Schnittstellen-Thematik werden unterschiedlich umgesetzt: Die Kooperation zwischen Hochschule und Kanton ist besser gewährleistet als jene mit den lokalen Schuleinheiten. Die Gründe sind vielfältig und von der jeweiligen kantonalen Schulorganisation abhängig.

Empfehlung 8: «Das Absolvieren der Angebote der Berufseinführung wird schriftlich bestätigt.»

Diese Empfehlung ist weitgehend umgesetzt.

Empfehlung 9: «Die Wirkung der Berufseinführung wird regelmässig intern und periodisch auch extern evaluiert.»

Es ist in fast allen Kantonen selbstverständlich, dass eine regelmässige Evaluation der Angebote stattfindet. Dabei handelt es sich in der Regel um die Einschätzung der Wirksamkeit der Angebote durch die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Dagegen fehlen noch weitgehend Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit der Berufseinführung sowie Evaluationen externer Stellen.

Empfehlung 10: «Die Erfahrungen der Berufseinsteiger in ihrer Berufstätigkeit werden systematisch erhoben und für die Qualitätssicherung und -entwicklung genutzt.»

In der Mehrheit der Kantone werden Rückmeldungen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern zu ihrer beruflichen Tätigkeit für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Grundausbildung benützt. Allerdings erfolgt dies mehrheitlich nicht systematisch.

Fazit: Nach drei Jahren Umsetzung in den Kantonen zeigt sich, dass die harmonisierende Wirkung der Empfehlungen von 2007 erst zum Teil eingesetzt hat. Der erste Teil der Berufstätigkeit nach dem Abschluss der Ausbildung zur Lehrperson steht allerdings nicht unter einem grossen Harmonisierungsdruck, wenn von zuständiger Seite erklärt wird, dass die Umsetzung wohl an kantonalen Gegebenheiten scheitert, dass diese Tatsache aber «nicht in jedem Fall problematisch» ist. Der Einstieg in den Beruf und die Bewährung darin ist die berufsbiografische Phase, die individuell unterstützt werden sollte. Da alle Kantone ein Interesse daran haben, dass die meisten Lehrpersonen die Berufseinführung zur Berufsfestigung nutzen, richten sich Organisation und Angebot der Berufseinführung auf dieses Ziel aus. Man kann also sagen, dass zwischen den Kantonen zwar keine Zieldisparität, aber noch eine Umsetzungsdisparität besteht. Letztere gilt aber erst dann als erhebliches Problem, wenn durch Evaluationen nachgewiesen wird, dass ein Umsetzungskonzept einem anderen in der Zielerreichung überlegen ist. Wieweit Forschung und Evaluation heute diese Effektivitätsfrage zu beantworten vermögen, führt das nächste Kapitel aus.

4. Forschung zur Berufseinführung: Was wissen wir über die Prozesse und die Effektivität?

Von Interesse sind in diesem Abschnitt die Nutzung der Angebote der Berufseinführung und ihre Wirkung. Diese kann einerseits daran erkannt werden, dass die Absolvierenden selbst die Angebote für angemessen halten und als unterstützend erleben. Andererseits ist nach dem Verbleib im Beruf zu fragen, der ein Output-Mass für eine gelungene Berufseinführung sein kann. Eine eindeutige Bestimmung der Wirkung von Begleitangeboten der Berufseinführung, bspw. durch die Messung eines erwünschten Verhaltens, ist nicht zu erwarten, denn die Begleitangebote geben nur sinnvolle Impulse, können eine Professionalisierung aber nicht garantieren. Denn als unverzichtbare Bedingung wird die Bereitschaft der Lehrpersonen vorausgesetzt, sich den beruflichen Entwicklungsaufgaben zu stellen, diese anzunehmen und zu bearbeiten (*Keller-Schneider & Hericks, 2010, 2011*). Der Erfolg bzw. die Wirkung der Berufseinführung entzieht sich einer strengen Prüfung.

4.1 Studien zur Entwicklung beruflicher Kompetenz² beim Berufseinstieg

Aus der Fülle von Untersuchungen zu dieser Thematik werden zwei neuere Studien mit Bezug zur schweizerischen Situation beim Berufseinstieg referiert. Deren Befunde sind auch in die Identifikation von vier Entwicklungsaufgaben eingeflossen, wie sie im Abschnitt 2 erwähnt worden sind.

² Unter Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, durch wissensbasiertes Können Probleme zu lösen bzw. Anforderungen zu bewältigen.

Larcher Klee (2005) verfolgte die Entwicklung der beruflichen Identität von 25 Berufseinsteigenden im Kanton Thurgau. Drei schriftliche Befragungen und Interviews über ein Jahr verteilt ergaben unter anderem folgende zentrale Befunde: Grosse individuelle Unterschiede zeigen sich in der Gestaltung wie auch im Erleben des ersten Berufsjahres. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung nimmt gegen Ende des ersten Praxisjahres signifikant zu. Der Auf- und Ausbau der Selbstwirksamkeitsüberzeugung scheint zentral für das Gelingen der Berufseinführungsphase. Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt zu einer geringen beruflichen Belastung und einer geringen Burnout-Tendenz.

Keller-Schneider (2009) legte einer Stichprobe von 155 Berufseinsteigenden aller drei Schulstufen der Volksschule im Kanton Zürich im Laufe der ersten zwei Berufsjahre berufsphasenspezifische Anforderungen zur Einschätzung vorgelegt. Als Vergleichsgruppe wurden auch 136 erfahrene Lehrpersonen befragt. Vier berufsspezifische Beanspruchungen wurden aus den vorgelegten 80 Anforderungen für den Berufseinstieg am häufigsten gewählt und als bedeutend identifiziert (vgl. Abschnitt 2.) Zu überdurchschnittlicher Beanspruchung führen die Berücksichtigung und die Passung des individuellen Lernstandes in der Planung und Durchführung von Unterricht. Weiter beanspruchend sind die Lenkung der Klassenkultur, der Aufbau der Elternkontakte sowie der sinnvolle Umgang mit eigenen Ansprüchen.

Zwischen der Bewältigung von Anforderungen und den als stabil geltenden Persönlichkeitsfaktoren lassen sich Zusammenhänge nachweisen: Extraversion reduziert die Beanspruchung und umgekehrt wird die Beanspruchung durch emotionale Instabilität verstärkt. Übertragen auf die vier Anforderungsbereiche trifft dieser Zusammenhang bei dreien zu, nämlich bei der Rollenfindung, den Führungsaufgaben sowie bei den Kooperationsanforderungen (Keller-Schneider, 2008).

Für die Angebote der Berufseinführung ergeben sich folglich Ziele und Themen im Rahmen der Bewältigung von Anforderungen und Entwicklungsaufgaben. Zu berücksichtigen ist weiter die heterogene Zusammensetzung der Berufseinsteigenden, die zu individuell angepassten Zielen und Herausforderungen führt.

4.2 Zur Wirkung der Weiterbildungs- und Unterstützungsangebote beim Berufseinstieg

Eine gute Voraussetzung für die Wirkung von Angeboten der Berufseinführung ist die individuelle Passung im Rahmen der Bewältigung von Anforderungen und Entwicklungsaufgaben.

Welches sind nun Indikatoren für die Wirkung von Angeboten der Berufseinführung? Aus einer Meta-Analyse internationaler Vergleichsstudien geht hervor, dass insbesondere das Mentoring einen positiven Zusammenhang mit der Verweildauer im Beruf hat, was allerdings ein Outputmass ist, das noch keine Rückschlüsse auf die Qualität der Angebote zulässt und auch keine direkten Hinweise auf die Kompetenzentwicklung und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gibt (Keller-Schneider, 2009).

Erhebungen zur Akzeptanz von und zur Zufriedenheit mit Angeboten und Modellen bei Betroffenen können nicht als Mass für deren Wirkung gelten. Das gilt auch für die Erfahrungen mit den drei Modellen (vgl. Abschnitt 2). Auch die Empfehlung 9 zur Ermittlung der Wirkung durch die interne Evaluation der Angebote begnügt sich mit der Erhebung der Zufriedenheit der Betroffenen (vgl. Abschnitt 3). Eine externe Evaluation oder eine empirische Erforschung der Wirksamkeit fehlen noch weitgehend und allenfalls bestehende Forschung ist als Auftragsforschung nicht öffentlich zugänglich.

Eine Ausnahme bildet die Evaluation der Berufseinführung im Kanton St. Gallen (Keller-Schneider, 2008a), die nach dem Modell 1 (Abschnitt 2.1) organisiert ist. Darin schätzen sich die Berufseinsteigenden vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I (N = 457) im ersten Berufsjahr mit voller Verantwortung als ausreichend kompetent ein. Im Laufe des ersten Jahres nimmt die Einschätzung der eigenen Kompetenz und die Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können, zu. Eine grosse Beanspruchung bzw. eine durchschnittliche Überforderung zeigt sich bei der Anforderung, die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen zu

fördern und zu beurteilen. Damit werden zentrale Befunde der Zürcher Studie (vgl. Abschnitt 4.1) bestätigt: Die Passung von individuellem Lernstand und individualisierendem Unterricht gelingt (noch) ungenügend und sollte als eine prioritäre Entwicklungsaufgabe behandelt werden.

Der Verlauf von Kompetenzentwicklung und Beanspruchung ist bei den Berufseinsteigenden weder stetig zunehmend noch synchron. Geschlechts- und stufenspezifische Unterschiede bei der Einschätzung der eigenen Kompetenz und Beanspruchung sind keine festzustellen. Die Fremdeinschätzungen der Mentorinnen und Mentore bestätigen die Selbsteinschätzungen der Einsteigenden (*Keller-Schneider, 2008a*).

Die Angebote der Berufseinführung werden insgesamt als hilfreich, unterstützend und sinnvoll eingeschätzt. Das lokale Mentorat erhält die höchste Akzeptanz, weil es sich direkt nach den individuellen Bedürfnissen richtet sowie niederschwellig und kollegial angelegt ist. Die Weiterbildungskurse werden speziell dann geschätzt, wenn sie als direkte Unterstützung für die Bewältigung von Berufsaufgaben erlebt werden (*Keller-Schneider, 2008a*).

Die Empfehlung 9 (Abschnitt 3) regt zu mehr und differenzierterer Forschung an, um die Wirksamkeit von Angeboten der Berufseinführung beantwortet zu können. Die Umsetzung dieser Empfehlung ist zurzeit noch wenig fortgeschritten, weil die gut akzeptierten Angebote eine hohe Zufriedenheit erzeugen und so die Nachfrage an Wissen zur Wirkung bescheiden ist und sich über informelle Befragungen abdecken lässt.

4.3 Statistische Fakten zum Berufseinstieg und zum Berufsausstieg nach wenigen Dienstjahren

(vgl. auch *SKBF, 2010*)

Bei einem berufsorientierten Studiengang wie der Lehrpersonenausbildung stellt der Übertritt in die Berufstätigkeit ein wichtiges Ausbildungsziel dar, und folglich muss die Übertrittsquote auch bei Wirksamkeitsüberlegungen berücksichtigt werden. Zur Übertrittsquote und zur Laufbahnentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer existieren für die Schweiz nur wenige gesicherte Daten.

Anhand von Daten aus der Absolventenbefragung, die ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule durchgeführt wird, kann eine Berufseinstiegsquote von über 90 Prozent ermittelt werden. Diese Quote kann im Vergleich zu Befunden aus anderen Berufsausbildungen als hoch eingestuft werden. Für den Kanton Bern fanden *Herzog, Herzog und Brunner (2007)* eine Berufseinstiegsquote bei Lehrpersonen von etwa 80 Prozent.

Schliesslich gilt das Gelingen der Berufseinstiegsphase (*Huberman, 1991; Lipowsky, 2003; Larcher Klee, 2005*) auch als Merkmal einer erfolgreichen zur Berufsausübung vorbereitenden Ausbildung. Entsprechend müsste auch der Berufseinstieg im Rahmen einer Wirksamkeitsanalyse beurteilt werden. Die praxisnahe Vorbereitung auf die spätere Unterrichtsrealität scheint mit einer grösseren Wirksamkeit in Bezug auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler verbunden zu sein (*Boyd, Grossman, Lankford et al., 2008*).

Die jährliche Stellenwechselquote für Lehrpersonen der obligatorischen Schulzeit betrug 2001 durchschnittlich 8 Prozent. Damit lag die Fluktuation im Unterrichtswesen vor zehn Jahren unter dem schweizerischen Mittelwert aller Berufe von 10,2 Prozent und auch unter den 10 Prozent bei den Berufen des Gesundheits- und Sozialwesens. Betrachtet man nur die Junglehrer mit bis zu zwei bzw. bis zu fünf Dienstjahren, die ihre Stelle wechseln, so liegt die Quote bei 20 bis über 40 Prozent nach zwei und bei 30 bis 60 Prozent nach fünf Jahren in den meisten der zehn ausgewerteten Kantone. Einschränkend muss erwähnt werden, dass nicht klar ist, ob die Stellenwechsler im Unterrichtsberuf verbleiben oder diesen verlassen und gleichzeitig einen Berufswechsel anstreben (*Müller Kucera & Stauffer, 2003*). Die Verteilung der Stellenwechsler nach Dienstalter zeigt international ähnliche Muster: «Teacher attrition rates tend to be higher in the first few years of teaching, and to decline the longer that teachers are in the profession, before they increase approaching the retirement age» (*OECD, 2005, 175*).

Im Laufe der gesamten Berufskarriere verlässt im Kanton Bern etwa die Hälfte aller Absolventen bzw. diplomierten Primarlehrpersonen den Unterrichtsberuf. Allerdings schlagen die meisten eine Laufbahn innerhalb des Berufsfeldes Bildung ein; nur 10 Prozent verlassen das Bildungswesen vollständig. Zu Beginn der Berufskarriere steigen proportional mehr Lehrpersonen der Primarschule aus als später. Bei den vielfältigen Gründen für den Ausstieg ist die hohe Beanspruchung der wichtigste, tendenziell stärker für Männer als für Frauen. Schliesslich zeigt sich bei knapp 80 Prozent aller Ausstiege aus dem Primarlehrberuf, dass diese aus privaten Gründen (vorwiegend Frauen) oder aufgrund der Suche nach einer beruflichen Perspektive erfolgen. Berufsunzufriedenheit ist noch bei 16 Prozent der Aussteigenden der ausschlaggebende Grund (Herzog, Herzog & Brunner, 2007).

Literatur

- ALBISSER, S.; KIRCHHOFF, E.; ALBISSER, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen (*Unterrichtswissenschaft 3*, 262–288)
- BAER, M.; DÖRR, G.; FRAEFEL, U. et al. (2005). Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Analyse der Wirksamkeit der berufsorientierten Ausbildung. Zürich: PHZH
- BOYD, D.; GROSSMAN, P.; LANKFORD, H. et al. (2008). Teacher Preparation and Student Achievement (NBER Working Paper, 14314)
- COHEP [*Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen*] (2011). Studying in Switzerland – Universities of Teacher Education. Bern: COHEP (<http://www.cohep.ch/en/publications/documents/>)
- COHEP [*Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen*] (2007). Empfehlungen für die Organisation und die Angebote der Berufseinführung. Bern: COHEP
- DANN, H.D. et al. (1978). Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta
- DEPARTEMENT BILDUNG DES KANTONS APPENZEL AUSSERRHODEN, (2009). Konzept für die Berufseinführung (BEF) für Lehrpersonen. Herisau: Departement Bildung
- EDK [*Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*] (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: EDK (Dossier 40A)
- HERZOG, S.; MUNZ, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In: F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 73–87
- HERZOG, W.; HERZOG, S.; BRUNNER, A. et al. (2007). Einmal Lehrer, immer Lehrer?: Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. Bern: Haupt
- HUBERMAN, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: E. Terhart (Hrsg.): Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Böhlau
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2008). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit. Zürich: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft [Dissertation]
- KELLER-SCHNEIDER M. (2008a). Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen 2006–2008. Schlussbericht. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2009). Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen (*Unterrichtswissenschaft 2*, 145–163)
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2009a). Sich neue Wege erschliessen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen (*Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3*, 40–46)
- KELLER-SCHNEIDER, M. & HERICKS, U. (2010). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. TERHART, H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 297–313
- KELLER-SCHNEIDER, M. & HERICKS U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen (*Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2*, 20–31)
- LARCHER KLEE, S. (2005). Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt
- LIPOWSKY, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- MÜLLER KUCERA, K. & STAUFFER, M. (2003). Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten. Grundlagenbericht Schweiz zum nationalen thematischen Examen der OECD. Aarau: Coreched
- OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD
- SKBF [*Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung*] (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: SKBF, 2010
- SKBF [*Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung*] (2007). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Aarau: SKBF
- TERHART, E. (2010). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: E. TERHART, H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 339–342
- TERHART, E. et al. (1994). Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt a. M.: Lang
- ZINGG, C. & GROB, U. (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg (*Beiträge zur Lehrerbildung, 2*, 216–226)