

Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an

Geeignete Lehrer/-innen
gewinnen, (aus-)bilden und fördern



Birgit Weyand • Monika Justus • Michael Schratz (Hrsg.)

POSITIONEN

Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an

Geeignete Lehrer/-innen
gewinnen, (aus-)bilden und fördern



Inhaltsverzeichnis

Prolog	6
--------------	---

Europäische Perspektive I	12
---------------------------------	----

Anne Sliwka, Britta Klopsch

1 Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an

Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive	14
1.1 Ausgangssituation	14
1.1.1 Lehrerkompetenz und Schulqualität	14
1.1.2 Personelle Ressourcen der Schulen	15
1.1.3 Kostenfaktor Lehrkraft	16
1.1.4 Die spezifische Situation des Lehramts in Deutschland	16
1.2 Problematisierung	17
1.2.1 Die Berufswahlmotivation	17
1.2.2 Zielkonflikt: Qualität und Quantität der Lehrkräfte im Schulsystem ..	18
1.3 Anregungen zur Weiterentwicklung der Lehrkräfte	20
1.3.1 Modelle der Lehrerbeschäftigung	20
1.3.2 Strukturelle und systemimmanente Grundlagen für das Berufsprofil einer Lehrkraft	21
1.3.3 Bedarfsprognosen	24
1.3.4 Qualitätsunterstützende Maßnahmen	25
1.3.5 Careers in Education	30
1.3.6 Fazit: Vorrang Qualität vor Quantität	32
1.4 Visionen 2020	32
Literatur und Quellen	34

Theoretische und empirische Befunde zur Eignungsabklärung	36
--	----

Johannes Mayr

2 Ein Lehramtsstudium beginnen?

Ein Lehramtsstudium beginnen lassen?

Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten	38
2.1 Einleitung	38
2.2 „Eignung“ vor dem Hintergrund eines Angebots-Nutzungs-Modells der Lehrerbildung	39
2.3 Prädiktoren für die Bewährung in Studium und Beruf	41

2.4 Maßnahmen	43
2.4.1 Laufbahnberatung	43
2.4.2 Bewerberauswahl	46
2.4.3 Zur Effektivität, Effizienz und Vertretbarkeit von Beratung und Bewerberauswahl	49
2.5 Zusammenfassungen und Empfehlungen	51
Literatur und Quellen	53

Uwe Schaarschmidt

3 Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern

Implikationen aus den Potsdamer Lehrerstudien	58
3.1 Unser Ausgangspunkt: Analyse der psychischen Gesundheit im Lehrerberuf	58
3.2 Die Eignungsmerkmale des Lehrerberufs	60
3.3 Diagnostische und entwicklungsfördernde Angebote für den Lehrernachwuchs	63
3.3.1 Entscheidungshilfe für Abiturientinnen und Abiturienten	65
3.3.2 Unterstützung der Selbstreflexion bei Lehramtsstudierenden	67
3.3.3 Üben in praxisnahen Situationen	68
3.3.4 Training in mehreren Kompetenzbereichen	70
3.4 Die Eignungsförderung – auch eine in den Beruf hineinreichende Aufgabe	75
Literatur und Quellen	77

Ausgewählte Ansätze zur Eignungs- und Neigungsreflexion

78

Reiner Lehberger, Elmar Lüth

4 Hamburger Mindeststandards

Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden ...	80
Literatur und Quellen	84

Birgit Weyand

5 „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“

Gelingende Passung zwischen Person und Beruf	86
5.1 Einleitung	86
5.2 Eignungskklärung ist nicht gleich Selektion	86
5.3 Konjunktur der Eignungskklärung	87
5.4 Eignungskklärung als Passung von Beruf und Person	88
5.5 Eignungskklärung aus unterschiedlichen Perspektiven	90
5.5.1 Eignungskklärung aus Sicht der Bildungspolitik	90
5.5.2 Eignungskklärung aus Sicht der Lehramtsstudierenden	91
5.5.3 Eignungskklärung aus juristischer Perspektive	93
5.5.4 Eignungskklärung aus der Perspektive verschiedener Interessengruppen	94
5.6 Sensible Phasen für die Eignungskklärung	96
5.7 Eignungs- und Neigungskklärung an der Universität Trier	98
5.7.1 Das Trierer Modell	98
5.7.2 Das Reflexionsmodell FABEL	100
5.7.3 Das Seminarkonzept PARABEL	100
5.7.4 ABC-Lehramt – Assessment, Beratung und Coaching	103
5.8 Fazit und Ausblick	104
Literatur und Quellen	106

Elke Döring-Seipel, Heinrich Dauber, Dorit Bosse, Timo Nolle

6 Das Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf“

Anmerkungen zum Eignungskonzept	110
6.1 Entstehungsgeschichte	111
6.1.1 Seminarmodell "Psychosoziale Basiskompetenzen" – Elemente und Ablauf	112
6.2 Begründung der inhaltlichen Konzeption – Konzentration auf psychosoziale Kompetenzen	114
6.3 Diagnostische Funktion des Seminarmodells "Psychosoziale Basiskompetenzen"	116
6.4 Erste Ergebnisse	117
6.5 Eignung als Prozess – Anknüpfungspunkte im weiteren Studienverlauf	119
6.6 Schlussbemerkungen	120
Literatur und Quellen	121

Birgit Nieskens

7 Einblicke in die Praxis

Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung	124
7.1 Trends in Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung in der Lehrerausbildung	124
7.2 Instrumente und Verfahren zur Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung in der Lehrerausbildung	126
7.2.1 Die Verfahren im Überblick (in alphabetischer Reihenfolge)	127
7.2.2 Kurzbeschreibung der Instrumente und Verfahren	128

Europäische Perspektive II 178

Michael Schratz

8 Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an

Eignungsabklärung von außen betrachtet	180
8.1 Kritische (Ein-)Blicke von außen	180
8.2 Auf den Anfang kommt es an, aber wie?	182
8.3 Eignungsabklärung und Studienwahl	183
8.4 Anwerbung von Interessierten für den Lehrerberuf	185
8.5 Wo soll Lehrerbildung stattfinden?	186
8.6 Ein Blick über den Zaun nach Finnland	187
8.7 Stellenwert von Schulpraktika in der Eignungsabklärung	188
8.8 Berufseingangsphase als Unterstützungssystem	189
8.9 Schlusspunkte zum Weiterdenken	191
Literatur und Quellen	192

Autorinnen und Autoren 194

Impressum 196

Birgit Weyand, Monika Justus, Michael Schratz

Prolog

„Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an“ – zu dieser Schlussfolgerung kamen 2005 die Autorinnen und Autoren des Berichts „Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“ im Auftrag der OECD. Während der OECD-Bericht international hinsichtlich seiner Implikationen und angemessener Politikantworten intensiv diskutiert wurde, stand dieser Prozess in systematischer Form für Deutschland aus: Es gab weder systematische Studien noch ein bundesländerübergreifendes Konzept, wie mit der Expertenanalyse und deren Konsequenzen umzugehen sei. Anknüpfend an den internationalen Diskurs sollen in dieser Publikation die Themen Lehrernachwuchsgewinnung sowie Implikationen daraus für die Lehrerbildung für den deutschsprachigen Raum diskutiert und neue Impulse für eine praktische Umsetzung gegeben werden.

OECD-Studie Basierend auf der OECD-Studie verfolgt die Publikation folgende Ziele: Die bislang vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Frage der Berufseignung von Lehrerinnen und Lehrern und der Verfahren zur Berufsinformation, Selbsterkundung und Studierendenauswahl, die in Deutschland, Österreich und der Schweiz entwickelt worden sind, sollen zusammengeführt werden. Länder- und phasenübergreifend sollen Standards zur Gewinnung, Auswahl und Förderung geeigneter Lehrer/-innen diskutiert werden und damit der Dialog über die Frage der Berufseignung bzw. der bestmöglichen Passung von geeigneten Aspirantinnen und Aspiranten und beruflichem Anforderungsprofil zwischen Lehrerausbildnerinnen und -ausbildern aller Phasen sowie mit den ministeriell Verantwortlichen und der Politik angeregt und intensiviert werden, um letztlich zur Qualität des Lehrpersonals in den Schulen beizutragen.

Der derzeitige Generationenwechsel in den Schulen, der differenziert zu betrachtende Lehrermangel sowie der sich durch den gesellschaftlichen Wandel ergebende Entwicklungsdruck im Schulsystem drängt bildungs- und schulpolitische Fragen und Implikationen auf. Eine betrifft Anforderungen an die Qualität des Lehrpersonals und damit auch an die Lehrer(aus-)bildung. Hier sind seit Mitte der 1990er-Jahre dezidiertere (fach-)öffentliche Diskussionen, eine Vielzahl an Neukonzeptionen und weitreichende Reformen zu beobachten.

Ausgehend von volkswirtschaftlich bedeutsamen Phänomenen der Lehrergesundheit ist die Professionalität von Lehrpersonen ebenfalls vermehrt zum Gegenstand theoretischer und empirischer Prozesse geworden. Aus salutogenetischer und ökonomischer Perspektive drängt sich hierbei die Frage auf, wie es besser gelingen kann, geeignete Personen für den Lehrerberuf zu gewinnen, sie optimal auszubilden und mit den notwendigen Unterstützungen und Rahmenbedingungen möglichst lange erfolgreich und zufrieden im Berufsfeld Schule zu halten. Bereits seit Längerem weisen jedoch Befunde aus Längsschnittstudien im deutschsprachigen Raum darauf hin, dass sich bereits in der Lehrerausbildung vermehrt Personen befinden, die sowohl Risikomuster mit Burn-out-ähnlichen Symptomen als auch ungünstige



personale Merkmale wie geringe Kommunikationsbereitschaft oder Neurotizismus zeigen. Zudem belegen Studien, dass bereits ein zu hoher Prozentsatz der Lehramtsstudierenden eine kaum tragfähige Berufswahlmotivation mitbringt (vgl. zum Beispiel Schaarschmidt, Kieschke 2007, Rauin, Mayer 2009). Dies sind Handicaps in Basisvoraussetzungen für den Lehrerberuf, die durch die Ausbildung kaum noch überwunden werden können. Besonders dramatisch sind diese Erkenntnisse, weil derzeit nicht nur in Deutschland ein generationaler Austausch in den Schulkollegien stattfindet und daher die in diesen Jahren ausgebildeten Lehrer/-innen die Schulqualität der nächsten Jahrzehnte bestimmen. Daher ist gerade derzeit eine besonders sorgfältige Qualität der Ausbildung geboten, die auch die überfachlichen Kompetenzen explizit behandelt und zu einer der Bedeutung des Berufes angemessenen Bestenauslese beiträgt.

Es soll hier jedoch nicht vorrangig um die Frage gehen, wie junge Menschen mit ungünstigen Dispositionen und wenig tragfähiger Motivation von der Lehrerausbildung ferngehalten werden können. Vielmehr steht die Frage im Mittelpunkt, wie besonders geeignete Personen für den verantwortungsvollen Lehrerberuf gewonnen (und gehalten!) und wie die wichtigen personalen und sozialen berufsbezogenen Kompetenzen schon in der universitären Erstausbildung stärker vermittelt und gefördert werden können.

Diese verschiedenen Aspekte einer möglichst gelingenden Passung zwischen beruflichem Anspruchsprofil und persönlicher Disposition, die nicht nur Motivationslagen und Persönlichkeitsmerkmale, sondern auch Kompetenzen und Haltungen umfassen, deren Diagnose kriteriengeleitet sein soll, werden in den Beiträgen dieser Publikation als komplexe Herausforderung angegangen und als Entwicklungsprozess für das Individuum gesehen, welcher seitens der Lehrerbildung von Anfang an zu beachten und zu fördern ist. Dass hiervon auch eine Botschaft an potenziell am Lehrerberuf Interessierte ausgeht und strukturelle Implikationen eingeschlossen sind, hat Ewald Terhart jüngst konstatiert: „Menschen suchen sich Berufe – und Berufe suchen sich Menschen. Insofern sollte der Lehrerberuf selbst so gestaltet werden, dass er geeignete Personen anzieht. Dies ist vielleicht wirksamer – aber auch schwieriger! – als die eine oder andere Umstellung und Verbesserung in der Lehrerbildung.“ (Vgl. den Beitrag von M. Schratz in diesem Band).

Komplexe Herausforderungen

Es scheint deshalb dringend notwendig zu sein, bereits vor dem Studium, im Studium und beim Berufseinstieg besondere persönliche Problemlagen bewusst zu machen, die Motivation und gegebenenfalls die Berufswahl kritisch zu hinterfragen und Angebote zur Klärung der persönlichen Passung und zu notwendigen Entwicklungsaufgaben zu machen. Weiterhin sollten frühzeitig Interventionsstrategien entwickelt werden, die zum Erhalt der eigenen Ressourcen und somit zur langfristigen Gesund-erhaltung im Lehrerberuf beitragen.

Vor diesem Hintergrund werden in den Beiträgen dieses Bandes folgende Fragen diskutiert:

- Welches sollten die Kriterien einer berufsbezogenen (Selbst-)Selektion sein?
- Wie valide sind diese Kriterien?
- Wie können „die besten Köpfe“ für die Schule gewonnen werden?
- Was bedeutet „die besten Köpfe“ in diesem Zusammenhang, welche Kompetenzen und welche Persönlichkeitsmerkmale sind damit gemeint?
- Wie kann die Lehrerausbildung die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung durch Beratung und Training unterstützen?
- Welche Rahmenbedingungen und welche Expertise sind für eine derart personalisierte Lehrerbildung notwendig?
- Kann ein selektiver Zugang zum Lehramtsstudium allein durch die Verknappung der Ausbildungsressourcen das Image des Berufes aufwerten?

Wer Lehrer/-in wird, legt sich in der Regel zumeist langfristig fest. Deswegen sollte die Berufseignung sowohl für angehende Lehrer/-innen als auch für Bildungsverantwortliche in einstellenden Behörden ein zentrales Thema sein – auch im Hinblick auf einen ökonomischen und verantwortungsvollen Einsatz von (Aus-) Bildungsressourcen. Dabei ist insbesondere die Balance zwischen inhaltlich-sinnvollen und politisch-machbaren Optionen zu beachten. Der Generationswechsel in den Lehrerkollegien, groß angelegte Quer- und Seiteneinstiegsprogramme als Antwort auf den zunehmenden Lehrermangel sowie der derzeit starke Zulauf in die Lehramtsstudiengänge verpflichten zur kritischen Überprüfung der Einstellungs-, Zulassungs- und Förderungspraxis.

Diesem erhöhten quantitativen Bedarf auf der einen Seite stehen die genannten Befunde zur Berufseignung und -zufriedenheit gegenüber, die eine qualitätsorientierte Rekrutierung für den Lehrerberuf zwingend notwendig erscheinen lassen.

Iststand und Impulse

Die vorliegende Publikation erhebt den Anspruch, erstmalig die zentralen Forschungsansätze zum Komplex der Lehrereignung und der Entwicklung der für den Lehrerberuf zentralen personalen Kompetenzen vorzustellen und alle bislang bekannten Verfahren zu präsentieren. Die Beiträge fußen auf dem Stand von 2009/2010. Seitdem sind an vielen Orten gerade im Bereich der Eignungsklä rung weitere Verfahren konzipiert, implementiert, evaluiert, weiterentwickelt und an nicht wenigen Universitäten fest verankert worden. Mehrere Bundesländer haben die politischen Rahmensetzungen für eine regelhafte, onlinebasierte Selbsteinschätzung vor Aufnahme des Studiums geschaffen. Trainingssituationen für die Weiterentwicklung der personalen Kompetenzen – verpflichtend oder als Angebot – sind im Aufbau. Die Ausbildung von Quer- und Seiteneinsteigern in das Lehramt hat in Deutschland eine neue Aufmerksamkeit bekommen. Daneben stehen jedoch weiterhin ungelöste Struktur- und Ressourcenprobleme. Die Tagung „Auf den Lehrer kommt es an. – Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern“, die 2009 an der Universität Trier stattfand, hat Impulse für eine strukturell und systematisch angelegte explizite Eignungs- und Neigungsreflexion in viele Bundesländer getragen; viele der hier veröffentlichten Beiträge stehen im Zusammenhang mit dieser Expertentagung, sie sollen den Diskurs spiegeln sowie weitere Diskussionen anregen.

Über die Gepflogenheiten eines Tagungsbands hinaus haben alle Autorinnen und Autoren dieses Bandes, die 2009 an der Tagung mitwirkten, ihre Beiträge mit der aktuellen Forschungslage neu formuliert, sodass er eine wichtige Grundlage zur übersichtlichen Information und weiterführenden Diskussion darstellt.

Den Rahmen bilden zwei Beiträge mit europäischer bzw. internationaler Perspektive, die den Blick über den deutschsprachigen Raum hinaus öffnen. Damit werden die Implikationen eines gesamteuropäischen Ansatzes in Richtung eines European Teacher, wie sie im European Network of Teacher Education Policies (ENTEP) zur Diskussion stehen, und damit die notwendige Anschlussfähigkeit nationaler Konzepte deutlich.

Anne Sliwka, die als Koautorin der OECD-Studie den Bogen zu „Teachers Matter“ schlägt, und Britta Klopsch stellen einleitend das Thema Lehrerprofessionalität in einen internationalen Zusammenhang und zeigen die komplexen Verbindungen zwischen Schulentwicklung und überfachlichen Lehrerkompetenzen auf. Hierzu stellen sie internationale Problemstellungen und gelungene Beispiele im Rahmen der Lehrer(aus)bildung und -unterstützung vor, um daran die Systeme und virulente Herausforderungen im deutschsprachigen Raum zu spiegeln. Dieser analytische Blick über den nationalen Tellerrand und das Aufzeigen von Best oder bereits Next Practice sollen neue Perspektiven und Handlungsansätze fördern.

Im Rahmen theoretischer und empirischer Befunde zur Eignungsabklärung stellen Johannes Mayr und Uwe Schaarschmidt die Ergebnisse ihrer Längsschnittstudien sowie daraus entwickelte Theorien und Konzepte vor. Daraus ergeben sich wichtige Anregungen und Anstöße zur Gestaltung des Einstiegs in den Lehrerberuf.

Die u. a. auf diesen Erkenntnissen beruhenden „Hamburger Mindeststandards für die Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden“ von Elmar Lüth und Reiner Lehberger zeigen nicht nur programmatisch einen Expertenkonsens auf, sondern leiten mit der Vorstellung des Konzeptes der Universität Hamburg zu den ausgewählten Ansätzen und Konzepten zur Eignungs- und Neigungsreflexion in diesem Band über.

Im Beitrag von Birgit Weyand wird nicht nur die langjährige empirische und konzeptionelle Arbeit an der Passung von Lehrerberuf und Persönlichkeit an der Universität Trier behandelt, sondern es werden auch die Spannungsfelder und Interessenskollisionen aufgezeigt, in denen sich sowohl die Diskussion der Eignungsfrage als auch die Implementierung von konsequenten Instrumenten bewegen.

Den theoretisch-empirischen und konzeptionellen Zugang zum Thema aus Sicht der Universität Kassel stellen Elke Döring-Seipel, Heinrich Dauber, Dorit Bosse und Timo Nolle in ihrem Beitrag vor. Das dort entwickelte Seminar-konzept „Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf“ wurde nicht nur 2010 mit dem Hessischen Lehrpreis ausgezeichnet, sondern erzeugt und bietet aufgrund seiner Elaboriertheit und des hohen Anregungswertes vielfältige Ansätze zur Diskussion der entscheidenden und (noch) offenen Fragen.

Einen Überblick zu Trends und Verfahren zur Eignungsklä rung und Eignungsreflexion für den Beruf Lehrer/-in gibt Birgit Nieskens. In einer vergleichenden Übersicht von 16 Programmen werden die Vielfalt der Ansätze, ihre Gemeinsamkeiten und ihre jeweiligen Spezifika abgebildet.

Abgerundet wird der Band durch eine von Michael Schratz moderierte und weitergedachte Zusammenschau der Rückmeldungen von Critical Friends, die den Diskurs im deutschsprachigen Raum um die Fragen des geeigneten Lehrernachwuchses „von außen“ spiegeln und kommentieren. Schratz fokussiert die Facetten des Themas

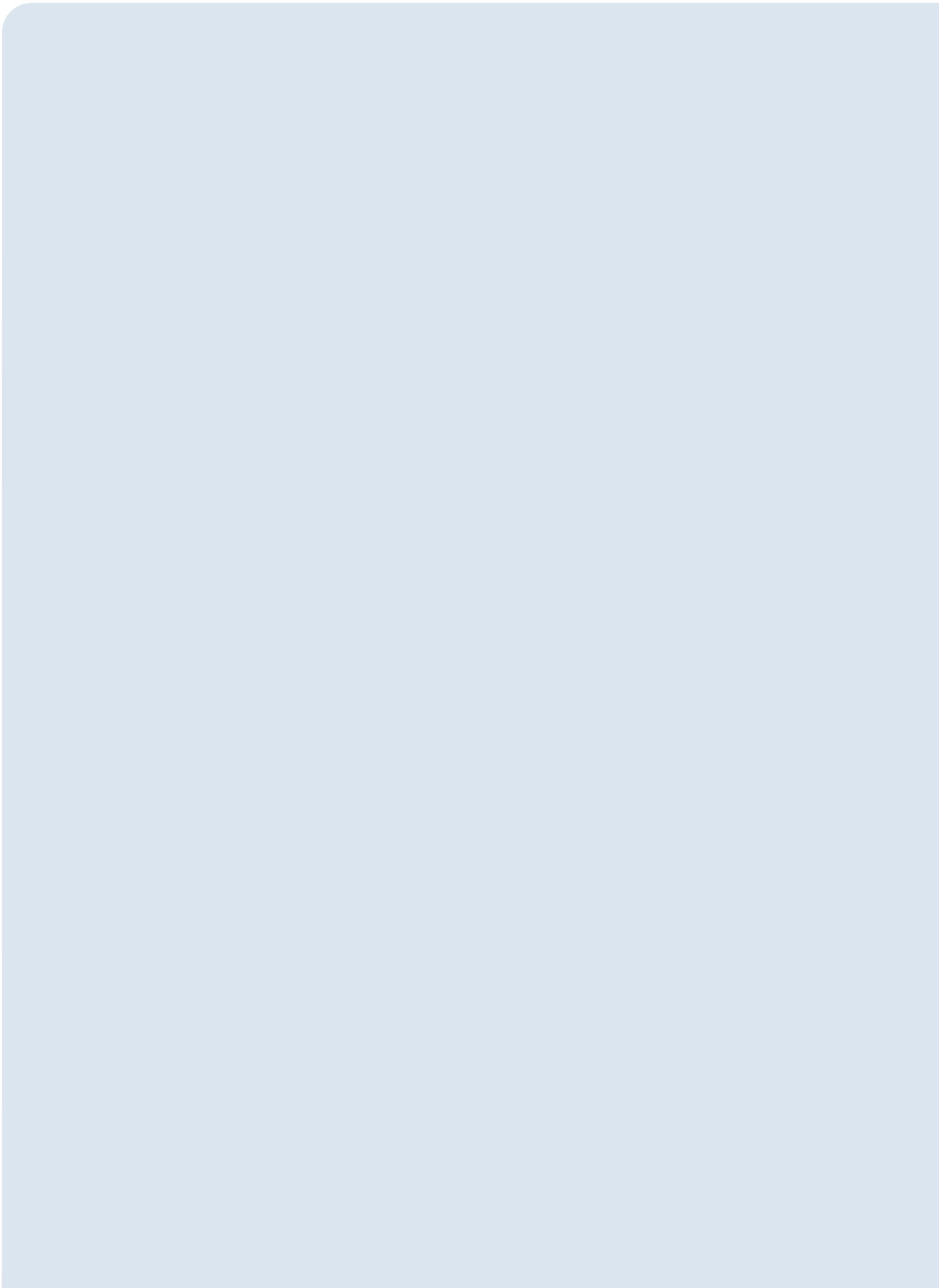
und gibt Impulse zur weiteren Diskussion. Neben wertvollen Hinweisen zur Weiterentwicklung werden zentrale und in weiten Teilen noch offene Punkte benannt:

- die Notwendigkeit individuellen Lernens in allen Phasen der Ausbildung,
- Personalentwicklungsprogramme und Trainings bereits an der Universität,
- dementsprechende Qualifizierung und Weiterbildung des Personals, auch Ergänzung des Personals, das mit diesen Kompetenzen in der universitären Lehrerausbildung in der Regel nicht vorhanden ist,
- universitäre Weiterbildungsprogramme für Quer- und Seiteneinsteiger,
- eine Ressourcensteuerung, die diese Fragen verlässlich in den Blick nimmt.

Beitrag zur Professionalisierungsdebatte

Das Thema der Eignungsreflexion für den Lehrerberuf ist derzeit von entscheidender Bedeutung in der gegenwärtigen Professionalisierungsdebatte, denn die Weichenstellung für die Qualität von Schule und Unterricht erfolgt bei der Entscheidung der „richtigen“ Interessenten und Interessentinnen für den Lehrerberuf, in der Attrahierung und Auswahl der „Besten“ sowie deren optimaler Förderung und Unterstützung. Dazu bietet dieser Band den derzeitigen Erkenntnis- und Diskussionsstand, den wir über die Veröffentlichung einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen. Wir verbinden damit den Anspruch und die Hoffnung, dem Prozess der Verbesserung der Lehrerausbildung nachhaltige Impulse zu geben und die Arbeit an der Frage der Qualität der Lehrerverberuf im Hinblick auf die Entwicklung von Schule und Unterricht zu unterstützen.

Unser Dank gilt neben dem Stifterverband, der die Publikation ermöglicht hat, hier insbesondere Bettina Jorzik, allen Autorinnen, Autoren und Mitwirkenden sowie Verena Westhues für ihr akribisches und geduldiges Lektorat.



Europäische Perspektive I

1 Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an

1

Anne Sliwka, Britta Klopsch

Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an

Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive

Viele OECD-Länder äußern unabhängig davon, ob bei ihnen ein Lehrermangel herrscht oder nicht, Besorgnis über die Qualität und Wirksamkeit ihrer Lehrkräfte. Darüber hinaus haben sich die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer verändert, die jetzt über neue Kompetenzen verfügen müssen, um den Anforderungen stärker diversifizierter Schülerpopulationen gerecht zu werden. Des Weiteren stellen sich Fragen wie die, ob jede Person, die Lehrerin bzw. Lehrer werden möchte, auch für den Beruf geeignet ist, ob der Beruf für begabte Studierende attraktiv genug ist und ob Lehrpersonen im Rahmen ihrer Tätigkeit genügend Anerkennung, Unterstützung und Entwicklungsmöglichkeiten finden.

Im Folgenden werden internationale Problemstellungen und gelungene Beispiele im Rahmen der Lehrerausbildung, der Lehrerweiterqualifizierung und der Lehrerunterstützung vorgestellt, die dazu anleiten können, bestehende Muster und Systeme gezielt zu reflektieren.

Exkurs 1

Die Kompetenzbereiche der Lehrkräfte

- 1) auf Schülerebene
 - Schüler/-innen eine aktive Rolle im Lernprozess ermöglichen zur Vorbereitung auf lebenslanges Lernen
 - Individuelle Förderung aller Schüler/-innen
- 2) auf Klassenebene
 - Einbeziehen der Multikulturalität
 - Erarbeitung eines schuleigenen Curriculums
 - Inklusion
- 3) auf Schulebene
 - Teamarbeit
 - Selbstevaluationen
 - Kooperation mit inner- und außerschulischen Partnern
 - Beteiligung am Schulmanagement
 - Einsatz neuer Medien
- 4) auf der Ebene der Schulgemeinschaft
 - Einbeziehen der Eltern in den Lernprozess der Kinder
 - Lernpartnerschaften initiieren (vgl. OECD 2005)

1.1 Ausgangssituation

1.1.1 Lehrerkompetenz und Schulqualität

International wird verstärkt daran gearbeitet, die Schulqualität anzuheben, um den veränderten sozialen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ansprüchen innerhalb der Länder gerecht zu werden. Diese Weiterentwicklung, d. h. die Steigerung von Effektivität und Effizienz der Einzelschule, basiert in einem großen Maße auf der Kompetenz und Qualität der Lehrerschaft. Die vorhandene Qualität wird von der Gesellschaft gerne daran gemessen, ob die Schulen dazu in der Lage sind, mit Kindern von unterschiedlichster Herkunft effektiv zu arbeiten, sensibel auf kulturelle und geschlechtsspezifische Anliegen einzugehen und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler genauso gezielt zu fördern wie Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwächen. Neben der verstärkten Schülerorientierung wird von kompetenten Lehrkräften zusätzlich erwartet, dass sie problemlos neue Techniken und Medien in den Unterricht einbeziehen, den raschen Wandel von Wissensgebieten verfolgen und moderne Formen der Schülerbeurteilung einsetzen.

Diese Spannweite von Aufgaben, die alle im Bereich der Unterrichtsentwicklung die Schulentwicklung beeinflussen, haben auch Auswirkungen auf die Personalentwicklung. Das Berufsprofil einer Lehrkraft hat sich innerhalb der letzten Jahre stark gewandelt. Der Unterricht und seine Entwicklung bleiben zwar die Kernaufgabe, werden aber durch zusätzliche Arbeitsbereiche erweitert. Im Vordergrund steht hier vor allem die Arbeit im Team zur Entwicklung curricularer und pädagogischer Programme und Arbeitsmaterialien. Zusammenarbeit im Sinne der Schulentwick-



lung bedeutet, dass unterschiedliche Steuergruppen an je einem gemeinsamen Bereich arbeiten, dessen Nutzen erhoben und vorangetrieben werden soll. Diese Arbeitsbereiche können sich auf den Unterricht oder andere innerschulische Arbeitsfelder beschränken, beziehen sich aber zunehmend auch auf die professionelle Vernetzung mit außerschulischen Partnern zur Erhöhung der Gesamtqualität der Einzelschule.

1.1.2 Personelle Ressourcen der Schulen

Blickt man auf die personellen Ressourcen der Schulen, so lassen sich international für das Schulwesen eklatante Unstimmigkeiten feststellen (vgl. OECD 2005). Zunächst ist offensichtlich, dass ein erheblicher Mangel an qualifizierten und motivierten Lehrkräften für die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) und für Fremdsprachen vorliegt. Dies ist nicht nur in Deutschland der Fall; auch beispielsweise England, die Niederlande oder Belgien haben Probleme, genügend ausgebildete Fachkräfte einzustellen. Ebenfalls besorgniserregend ist der Männeranteil der Lehrkräfte. International liegt er – mit sinkender Tendenz – bei 25 Prozent der Lehrerschaft. In Deutschland befindet er sich durchschnittlich bei 20 Prozent, in den Grundschulen ist er deutlich schwächer. Dies ist vor allem für Schülerinnen und Schüler problematisch, die keine männliche Bezugsperson in ihrem privaten Umfeld haben.

Darüber hinaus spiegelt oftmals die kulturelle Zusammensetzung der Lehrerschaft nicht die ethnische Realität an Schulen wider. Studien dazu weisen besonders deutliche Missverhältnisse unter anderem in den USA (vgl. Mitchell et al. 1999) oder in den Niederlanden (vgl. Storen 2001) aus.

Die voraussichtliche Verringerung der Unstimmigkeiten ist international hauptsächlich durch die Einstellung neuer Lehrerinnen und Lehrer zu erwarten. Dabei kommt es vor allem darauf an, neue Zielgruppen, wie zum Beispiel die der Seiteneinsteiger in den MINT-Fächern, der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sowie der männlichen Lehrkräfte für den Elementar- und Primarbereich, zu gewinnen. Innerhalb der nächsten fünf bis zehn Jahre ist davon auszugehen, dass die Anzahl der Neueinstellungen die Anzahl derer, die innerhalb der letzten 20 Jahre eingestellt wurden, deutlich übersteigt. Im OECD-Durchschnitt sind 26 Prozent der Grundschullehrkräfte und 31 Prozent der Sekundarschullehrkräfte über 50 Jahre alt. Diese Zahlen werden in einigen Ländern stark überschritten. In Deutschland sind beispielsweise 47 Prozent der Grundschullehrerinnen und -lehrer und 49 Prozent der Lehrpersonen an Sekundarschulen älter als 50 Jahre. In Dänemark überschreiten 45 Prozent der Lehrkräfte diese Altersgrenze, in Schweden und in Chile 43 Prozent (vgl. OECD 2005).

Eklatante Unstimmigkeiten

Exkurs 2

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

Baden-Württemberg ist das deutsche Flächenland mit dem größten Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund. Dies betrifft rund 33 Prozent aller Schülerinnen und Schüler. An Grund- und Hauptschulen haben jedoch nur 0,37 Prozent der Lehrkräfte einen Migrationshintergrund, in Realschulen 0,36 Prozent, in Gymnasien 0,72 Prozent, in Sonderschulen 0,32 Prozent und in beruflichen Schulen 0,63 Prozent. Unter den Lehramtsstudentinnen und -studenten befinden sich momentan 3,5 Prozent Studierende mit Migrationshintergrund, eine leichte Verbesserung der Situation ist demnach zu erwarten (vgl. www.landtag-bw.de/WP14/Drucksachen/3000/14_3891_d.pdf).

Die zu erwartenden Neubesetzungen sind einerseits eine große Herausforderung, da viele noch unerfahrene Lehrende zeitgleich in das Schulsystem integriert werden müssen. Andererseits bieten sie eine beispiellose Chance für die Erneuerung des Schulsystems, wenn sie durch zeitgemäßere Qualifikationen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung gezielt auf das veränderte Berufsprofil vorbereitet werden. Um eine optimale Veränderung zu bewirken, ist es wichtig, dass von der Einzelschule systematisch qualifizierte und kompetente Personen ausgewählt und eingestellt werden können, die durch ihr Profil die Qualität der Schulen erweitern und stärken.

1.1.3 Kostenfaktor Lehrkraft

Lehrergehälter

Auch wenn international die Gehälter der Lehrer sehr stark schwanken (eine Lehrkraft mit 15 Jahren Erfahrung bekommt beispielsweise in Chile, Ungarn oder der Slowakei ein Jahresgehalt von 15.000 US-Dollar, in Südkorea und der Schweiz über 45.000 US-Dollar; vgl. OECD 2005), so haben die Personalkosten für Lehrer doch stets den größten Anteil an der Kostenstruktur der Systeme. Durchschnittlich fließen in OECD-Ländern rund 64 Prozent der laufenden Ausgaben für das Schulwesen in die Lehrervergütungen. Das entspricht rund 5 Prozent der öffentlichen Ausgaben und rund 2 Prozent des Bruttoinlandsprodukts der OECD-Staaten. In Deutschland und der Schweiz wurden 2001 sogar jeweils 85 Prozent der laufenden Kosten für die Besoldung von Lehrkräften ausgegeben, in Österreich belief sich der Prozentsatz auf 79 Prozent.

Die zu erwartende Veränderung der Situation durch die Einstellung neuer Lehrkräfte führt auch zu einem neuen Verhältnis. Jüngere Lehrkräfte haben in der Regel ein geringeres Lohnniveau als ältere Lehrerinnen und Lehrer, da sich in vielen OECD-Staaten die Jahre an Berufserfahrung im Gehalt widerspiegeln. Demnach lässt sich in der Besoldung Geld einsparen, das zum Beispiel als Ressource für die bessere Ausstattung der Schulen mit Lehrerarbeitsräumen oder für andere Konzepte der Schulentwicklung eingesetzt werden kann. Sinnvoll wäre es auch, das Prinzip der Seniorität in der Bezahlung abzuschwächen gegenüber Komponenten der Lehrerbeseoldung, die sich an der Verantwortungsübernahme für bestimmte Arbeitsfelder der Schulentwicklung orientieren.

1.1.4 Die spezifische Situation des Lehramts in Deutschland

International betrachtet sind unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrberuf vorhanden. In einigen Ländern genügt eine sekundäre Schulbildung, andere Länder setzen eine tertiäre Ausbildung, d. h. ein Studium oder eine andere Berufsausbildung, voraus. Generell erfordert eine Lehrerausbildung im Rahmen eines akademischen Fächerstudiums mit erziehungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten einen Sekundarschulabschluss. Diese Art des Studiums, das ein Nebeneinander von theoretischen und pädagogischen Ansätzen verfolgt, basiert auf einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung, die durch begleitende Praxisphasen ermöglicht wird. Griechenland, Ungarn, Irland, Italien, Japan oder Südkorea bieten beispielsweise diese Form der Ausbildung an. Länder, die eine konsekutive Ausbildung vorsehen, um in den Lehrberuf einzusteigen, erwarten einen fachspezifischen Universitätsabschluss, bevor eine Ausbildungsphase erfolgt, die pädagogische Schwerpunkte mit dem Unterrichten verbindet.

Hierzu zählen unter anderem Dänemark, Frankreich, Norwegen oder Spanien (vgl. OECD 2005). Die Voraussetzung, als Lehrerin oder Lehrer in Deutschland tätig zu sein, ist in der Regel ein Studium für die entsprechende Schulart, das nach dem ersteren oben vorgestellten Modell verfährt. Allerdings variiert der zeitliche Umfang der Praxisphase je nach studierter Schulart und Bundesland stark. Auch die Festlegung der Schulart wird nicht immer streng eingehalten. Da in einigen Schulen große Mängel in bestimmten Fächern vorliegen, besteht hier die Möglichkeit, dass beispielsweise Grund- und Hauptschullehrkräfte an beruflichen Schulen eingesetzt werden.

In vielen Ländern ist ein Studium für all diejenigen erreichbar, die einen Sekundarschulabschluss erreicht haben. Lediglich in Ländern, in denen Lehrkräfte einen sehr hohen sozialen Status besitzen (zum Beispiel Finnland, Irland oder Korea) findet ein harter Konkurrenzkampf um die Ausbildungs- bzw. Studienplätze statt (vgl. OECD 2005).

In Deutschland besteht ein vergleichsweise freier Zugang zum Lehramtsstudium, wobei dies von den Universitäten meist marginalisiert wird, was es schwieriger macht, einen großen Pool an geeigneten Studierenden anzuwerben und genügend kompetente Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die je nach Schwerpunktsetzung an entsprechenden Schulen angestellt werden können.

Freier Zugang

1.2 Problematisierung

Wie bereits oben angesprochen wird innerhalb der nächsten Jahre ein vergleichsweise erhöhter Lehrerberuf aufgrund des Generationenwechsels erwartet. In diesem Zusammenhang entsteht die Frage, ob jede Person, die den Beruf ergreifen möchte, tatsächlich für ihn geeignet ist, ob der Beruf für begabte Studierende attraktiv genug ist und ob die künftigen Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Tätigkeit künftige genügend Anerkennung, Unterstützung und Entwicklungsmöglichkeiten finden. Zur Entscheidung, ob der Lehrerberuf erstrebenswert ist, sollten schon vor dem Studium die folgenden Fragen präsent sein:

- Soll ich eine Lehrerausbildung absolvieren?
- Soll ich nach dieser Ausbildung ein Lehramt antreten?
- Soll ich während der Ausübung des Lehrerberufs einen Orts- bzw. beruflichen Wechsel anstreben?
- Wie lange werde ich den Beruf ausüben?

1.2.1 Die Berufswahlmotivation

Um von Anfang an geeignete Personen für das Lehramt zu gewinnen, die dem veränderten Berufsprofil gerecht werden, ist es sinnvoll, die Berufswahlmotivation künftiger Lehrerinnen und Lehrer in Augenschein zu nehmen.

Die angegebenen Gründe geben einerseits Aufschluss darüber, die Stärkung welcher Bereiche die Jobzufriedenheit erhöhen könnte und was dazu führt, dass insbesondere junge Lehrerinnen und Lehrer aus dem Beruf wieder aussteigen. Andererseits weist die Berufswahlmotivation auch auf mögliche Strategien hin, welche Aufgabenfelder beim Anwerben von zukünftigen Lehrpersonen in den Vordergrund treten sollten bzw. mit welchen Vorurteilen und falschen Vorstellungen über den Lehrerberuf gleich zu Beginn der Berufswahl aufgeräumt werden sollte.

Exkurs 3

Flexible Beschäftigungsformen

In vielen Ländern besteht die Möglichkeit, Teilzeit zu arbeiten. Diese Flexibilität wird international durchschnittlich von 19 Prozent der Grundschullehrkräfte und von 24 Prozent der Sekundarschullehrkräfte genutzt.

In Sekundarschulen in Mexiko und Grundschulen in Israel liegt der durchschnittliche Prozentsatz der teilzeitbeschäftigten Lehrpersonen mit über 80 Prozent am höchsten. In Deutschland und den Niederlanden ist er bei Grundschullehrkräften bei zirka 50 Prozent. In Finnland und Irland arbeiten weniger als 5 Prozent aller Lehrerinnen und Lehrer Teilzeit (vgl. OECD 2005).

International gesehen ist die Motivation, Lehrkraft zu werden, sehr kongruent. Sie wird von Studierenden in der Regel mit starken intrinsischen Faktoren beschrieben. Motive wie die Freude daran, mit Kindern zu arbeiten, Interesse am Unterrichten und am Fach oder einen Beitrag für die Gesellschaft leisten zu wollen, überwiegen deutlich. Bei Ländern mit Beamten systemen wie in Deutschland, Frankreich oder Belgien wird die Arbeitsplatzsicherheit vergleichsweise häufig genannt (vgl. OECD 2005).

Darüber hinaus wird oft auch die Flexibilität, die der Lehrberuf bietet, positiv angeführt. Hiermit wird besonders die Möglichkeit einer guten Work-Life-Balance angesprochen, die unter anderem darauf basiert, dass in Teilzeit gearbeitet werden kann. Lediglich in Griechenland, Japan und Korea ist dies für fest angestellte Lehrkräfte nicht möglich (vgl. OECD 2005).

Problematische Ausgangslagen

Obwohl in vielen Fällen positive Merkmale für die Berufswahlmotivation vorliegen, deuten empirische Studien ebenfalls auf Probleme bei einem erheblichen Teil der Studierenden bezüglich der Motivation und des Persönlichkeitsprofils hin. Schaarschmidt (2004) konnte in diesem Zusammenhang nachweisen, dass ein Viertel der Studierenden eher niedrige Werte bezüglich des Arbeitsengagements, der subjektiven Einschätzung über die Bedeutung ihres künftigen Berufes und ihres beruflichen Ehrgeizes aufweisen. Bedenklich dabei ist auch, dass bei zirka einem Drittel aller Lehramtsstudierenden eine deutliche Schonhaltung mit einer sehr schwach ausgeprägten Verausgabungsbereitschaft und vermindertem Perfektionstreiben festzustellen ist (siehe Schaarschmidt in diesem Band).

Ausgehend von diesen Hintergründen der Berufswahl stellen sich für die Länder und ihre Ausbildungssysteme die folgenden kritischen Fragen:

- Streben die am besten geeigneten Studierenden in den Lehrberuf?
- Werden Studierende, die Interesse am Beruf haben, durch bestimmte Signale von der Berufswahl abgehalten?
- Sind die Ausbildungssysteme flexibel genug, um geeignete Studierende anzuwerben?
- Erhalten ungeeignete Studierende eine Rückmeldung, bevor es für den Ausstieg zu spät ist?
- Entspricht die Ausbildungsqualität für die geeigneten Studierenden der internationalen „besten Praxis“?

1.2.2 Zielkonflikt: Qualität und Quantität der Lehrkräfte im Schulsystem

Die Probleme, vor denen die meisten Länder bei der Neubesetzung ihrer Lehrerstellen stehen, hängen in der Regel mit qualitativen und quantitativen Engpässen innerhalb der Lehrerschaft zusammen. Konkret betrifft dies die Frage, ob genügend Lehrpersonen über das notwendige Wissen und die erforderlichen Qualifikationen verfügen, um den veränderten Anforderungen der Schulen gerecht zu werden und langfristig qualitätvolle Arbeit im Schulwesen zu leisten (vgl. OECD 2005).

In Bezug auf die Neueinstellungen wäre es für die Studierenden natürlich wünschenswert, wenn der Ressourcenmangel der Schulen mit der Anzahl der Studierenden korreliert. Analysen zeigen jedoch, dass die Quantität der Lehrkräfte auch oft mit ihrer Qualität zusammenhängt. Die politisch Verantwortlichen in den Bil-

dungssystemen reagieren oft kurzfristig auf Lehrkräftemängel, indem schlechter qualifizierte Lehrpersonen eingestellt werden. Deshalb wäre es aus Sicht der Schulen besser, wenn aus dem Kreis der Studierenden die besten ausgewählt werden könnten und nicht gesteuert über Angebot und Nachfrage in Zeiten des Lehrermangels all diejenigen, die das Studium beenden, eine Anstellung erhalten.

Eine Möglichkeit der Optimierung besteht darin, von Anfang an nur die am besten geeigneten Personen für das Studium zuzulassen, um möglichst allen Studierenden am Ende des Studiums den Übergang in den Beruf anzubieten. Die frühe Auswahl einer klar umrissenen Anzahl von Studierenden erleichtert es, mit wirksamen Lehr-Lern-Formen während des Studiums zu arbeiten und individuell formatives Feedback zu geben. Ein formatives Feedback bedeutet in diesem Zusammenhang, dass während des Studiums immer wieder der Lernstand, die persönliche Entwicklung und die Erfüllung von eigenen und formalen Zielvorstellungen evaluiert werden, die eine Rückmeldung erlauben, ob so weitergearbeitet werden kann wie bisher, oder ob ein anderes Arbeitsvorgehen mit anderen Schwerpunktsetzungen angebracht wäre. Diese regelmäßige Form der Rückmeldung kann die Ausbildung von Lehrkräften deutlich verbessern, was langfristig den Schülerinnen und Schülern zugutekommt. Eine sehr hohe Anzahl von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern würde zudem das Problem vieler Länder eliminieren, dass Schulen in sozial benachteiligten Gebieten weniger gut ausgebildete Lehrerinnen bzw. Lehrer zugewiesen bekommen als Schulen, die in sehr förderlichen, den Schülerinnen und Schülern zugewandten Umgebungen liegen.

Frühe Auswahl

Als Zwischenfazit lässt sich deshalb festhalten:

Ohne vernetzte und strategische Maßnahmen besteht die Gefahr, dass

- ungeeignete Studierende in den Lehrberuf streben,
- die Ausbildungsqualität keine hohen Standards erreicht,
- das Ansehen des Berufs leidet und
- Unterrichts- und Schulqualität langfristig negativ beeinflusst werden.

Die dargestellten Fakten lassen folgende These zu:

Die Anhebung des Qualitätsniveaus der Lehrer ist der bildungspolitische Hebel, der mit der höchsten Wahrscheinlichkeit zu wesentlichen Fortschritten bei schulischen Leistungen führt.

Die Einschätzung, dass sich die Qualität der Lehrkräfte und die des Unterrichts auf die Schülerleistung auswirken, ist nicht neu. Zahlreiche Forschungen konnten belegen, dass nicht nur die Effektivität von Lehrkräften sehr stark variiert, sondern auch, dass der Unterschied von Schülerleistungen bei qualitativ hochwertigen Lehrpersonen im Vergleich zu schlechteren Lehrkräften beträchtlich ist. Die Unterschiede bei den Schülerleistungen sind oft innerhalb von Schulen größer als zwischen Schulen. Dies lässt die Annahme zu, dass der Lehrerberuf hohe Anforderungen stellt, die nicht jeder über einen langen Zeitraum effizient erfüllen kann (vgl. OECD 2005).

Rivkin et al. (2001) wiesen nach, dass Schülerinnen und Schüler, die bislang von einer durchschnittlichen Lehrkraft unterrichtet wurden und dann zu einer Lehrperson kamen, die 85 Prozent der optimal zu erreichenden Qualität besaß, im Schnitt ihre Leistungspunkte um mindestens 4 Prozent anhoben. Das entspricht dem gleichen Effekt wie einer Reduktion der Klassengröße um zehn Schülerinnen und Schüler (ibid.).

Sanders und Rivers (1996) stellten fest, dass Schülerinnen und Schüler, die von sehr guten Lehrern unterrichtet wurden, daraus einen viermal größeren Nutzen ziehen konnten als diejenigen, die von schlechten Lehrern unterrichtet wurden. Außerdem konnte belegt werden, dass der Leistungsunterschied zwischen sozial schwachen und sozial starken Schülerinnen und Schülern bei qualitativ hochwertigen Lehrkräften deutlich geringer ist, als bei qualitativ schlechten Lehrerinnen und Lehrern.

Rockoff (2004), der eine Gruppe von Lehrpersonen über zehn Jahre begleitete, fand anhand der Auswertung von standardisierten Leistungstests heraus, dass bei Schülerleistungen ein Unterschied von 23 Prozent auf die Qualität der Lehrperson zurückgeführt werden kann. Ausgehend von diesen Studien wird deutlich, dass ein Schulsystem, das Veränderungen anstrebt, die einen qualitativ hochwertigeren Unterricht ermöglichen sollen, gezielt darauf achten muss, gute Lehrerinnen und Lehrer zu gewinnen, auszubilden und auch im Schuldienst zu halten.

1.3 Anregungen zur Weiterentwicklung der Lehrkräfte

Um eine möglichst hohe Lehrerqualität in einem System zu erreichen, ist es notwendig, gezielt Auswahlkriterien für die Lehrererstausbildung und für die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zu entwickeln und zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist ein kontinuierlicher Einsatz von Evaluationen innerhalb der Berufslaufbahn ausschlaggebend, um verbesserungswürdige Bereiche zu identifizieren, um guten Unterricht zu würdigen und um sicherzustellen, dass diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die Unterstützung und Coaching benötigen, um den hohen Erwartungen gerecht zu werden, diese auch erhalten.

1.3.1 Modelle der Lehrerbeschäftigung

International lassen sich zwei charakteristische Modelle der Lehrerbeschäftigung unterscheiden (vgl. Tabelle 1, S. 21).

Generell lässt sich feststellen, dass in Ländern, in denen der Lehrerberuf über die Jahre ein konsistent hohes gesellschaftliches Ansehen genießt, die Anzahl der qualifizierten Bewerber höher ist als die Anzahl der Stellen. Interessanterweise erreichen diese Länder auch sehr gute Ergebnisse in internationalen Schülerstudien. Hierzu gehören zum Beispiel Finnland, Südkorea, Japan und Kanada.

Abwanderung der „Besten“

So wünschenswert eine große Auswahl von geeigneten Lehrkräften im ersten Moment scheint, berichten einige Länder auch über problematische Aspekte dieses Phänomens. Besondere Bedenken treten im Hinblick auf eine zukunftsorientierte gute Lehrerschaft auf. Sehr gut qualifizierte Kandidatinnen und Kandidaten, die keine Stelle in Schulen bekommen, könnten in die freie Wirtschaft oder andere Bereiche des sozialen Sektors abwandern und bei Bedarf nicht mehr zur Verfügung stehen. Dieses Problem trat beispielsweise in Korea auf, wo nur zirka 20 Prozent aller Studienabsolventen eine Stelle als Lehrkraft erhalten. Länder mit einer sehr großen Anzahl Lehramtsstudierender müssen demnach verstärkt darauf achten, dass die Zielvorstellung, systematisch die fähigsten und kompetentesten Personen einstellen zu wollen, nicht durch die Studierendenzahl unterwandert wird.

Das Bedürfnis, möglichst gute Lehrer zu gewinnen, zu behalten und zu entwickeln, muss also auf andere Elemente zurückgreifen, als nur die Studierendenzahlen zu er-

Tabelle 1: Modelle der Lehrerbeschäftigung (vgl. OECD 2005)

Modell	laufbahnenorientiert (career-based)	positionsorientiert
Grundgedanke	die Lehrkräfte bleiben während der gesamten Berufslaufbahn im öffentlichen Dienst	die Lehrkräfte wechseln in andere Berufe und steigen auch wieder in den Schuldienst ein
Zuweisung auf Position	interne Regeln	externe Bewerbungen
Beförderung	an Person gebunden	an Position gebunden
Gehalt	niedrige Eingangsbesoldung, Aufstieg in hohe Gehaltsgruppen	hohe Eingangsbesoldung, steigt nicht mehr viel an
Pension	sehr großzügig	angemessen
Zahl der Studierenden	hoch, übersteigt verfügbare Stellen deutlich	generell hoch, problematisch in MINT-Fächern
Probleme	keine enge Verzahnung zwischen Lehrerausbildung und konkreten Bedürfnissen der Schulen	viele Abwanderungen in die freie Wirtschaft, systemweite Stärkung für künftige Lehrer fehlt, kein Laufbahnmodell
Vorteil	kann durch hohe Schulautonomie auf Qualitätsanforderungen reagieren	Personalauswahl liegt auf Schulebene
Beispielländer	Frankreich, Japan, Korea, Spanien	Kanada, Schweiz, Schweden, Vereinigtes Königreich

höhen oder spezifische Beschäftigungsmodelle einzuführen. Hierzu zählt beispielsweise die Entwicklung eines tragfähigen Berufsprofils, das eine gezielte Abstimmung zwischen Lehrerauswahl, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung ermöglicht.

1.3.2 Strukturelle und systemimmanente Grundlagen für das Berufsprofil einer Lehrkraft

Die neuen Herausforderungen und erweiterten Kompetenzfelder, denen sich eine Lehrperson im 21. Jahrhundert gegenübersehen, wurden bereits weiter oben dargestellt. Nun soll der Blick auf Gesichtspunkte gelenkt werden, die neben der optimalen Erfüllung des Berufsprofils auch der Rekrutierung geeigneter Lehrkräfte dienen. Die Anwerbung von Studierenden, die sich für das Lehramt entscheiden, darf deshalb nicht nur auf dem künftigen Bedarf basieren, sondern muss ebenfalls eine qualitativ hochwertige Kompetenzvermittlung anstreben.

Berufliches Anforderungsprofil

Für die Entwicklung von gut strukturierten, evidenzbasierten und von breitem Konsens getragenen Lehrerberufsprofilen wäre es somit wichtig, individuelle persönliche Kompetenzen nachzuweisen, die die Qualität und die Effektivität des Lehrens unterstützen. Lingard et al. (2002) und Ayres et al. (2000) identifizierten die folgenden Eigenschaften, die eine gute Lehrperson besitzen sollte:

- Vertieftes Fachwissen
- Eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit
- Empathiefähigkeit
- Fähigkeiten zum Selbstmanagement
- Problemlösefähigkeiten
- Ein großes Repertoire von Lehr-Lernmethoden
- Die Fähigkeit, im Team zu arbeiten
- Der Umgang mit Forschungsmethoden

Exkurs 4

Leistungsstandards für Lehrer in Québec (Kanada)

In den frühen 1990er-Jahren fand in Kanada eine große Reform statt, die die Professionalität der Lehrkräfte in den Mittelpunkt der Lehrerausbildung stellte. Neben der Anhebung des studienbegleitenden Praktikums auf 700 Stunden und der Verlängerung des Studiums auf vier Jahre wurden zwölf Schlüsselkompetenzen für Lehrkräfte formuliert, die vier Kategorien zugeteilt werden können.

Grundlagen (foundations)

1. Rolle als Vermittler, Kritiker und Übersetzer von Wissen und Kultur
2. Klares Kommunizieren in der Unterrichtssprache

Unterricht (teaching act)

3. Entwickeln von Lehr-Lern-Situationen
4. Anleiten von Lehr-Lern-Situationen
5. Evaluation von Lehr-Lern-Situationen
6. Angemessenes Klassenmanagement

Sozialer und pädagogischer Kontext (social and educational context)

7. Anpassen der Unterrichtsmethoden an spezielle Bedürfnisse der Schülerinnen
8. Integration von Informations- und Kommunikationstechnologie in Lehr-Lern-Situationen
9. Kooperation mit Partnern
10. Arbeiten in Lehrerteams

Professionelle Identität (professional identity)

11. Vorantreiben einer aktiven professionellen Weiterentwicklung
12. Nachweis von ethischem Verhalten (vgl. OECD 2005)

Diese Aufstellung, die in ähnlicher Form von anderen Forschungsgruppen bestätigt wird (vgl. zum Beispiel Hattie 2003 oder Shulman 1992) zeigt, dass sich die Fragestellung, ob jemand ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin ist, nicht anhand von rein akademischen Qualifikationen beantworten lässt. Auch wenn nicht alle der oben genannten Facetten für einen effektiven Unterricht ausgeprägt vorhanden sein müssen, so ist doch das Zusammenspiel mehrerer Eigenschaften unabdingbar, um Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern.

Viele dieser Schlüsselkompetenzen werden erst offensichtlich, wenn Lehrkräfte in ihrem Beruf arbeiten. Dies hängt neben ihrer schwierigen Vermittelbarkeit damit zusammen, dass sie erst dann verfügbar sein müssen, wenn konkrete Situationen es erfordern. Um festzustellen, wer potenziell als Lehrperson geeignet ist, wäre es demnach nötig, dass die Erhebung formaler, leicht messbarer Einstellungen und Fähigkeiten durch Prozesse erweitert wird, die sogenannte „Soft Skills“ erfassen, d. h. Eigenschaften, die in den zwischenmenschlichen und sozialen Bereich gehören.

Viele Länder sind sich dieser Komplexität bewusst und entwickeln Berufsprofile und Standards, die für die Evaluation der Lehrerausbildung, für die Weiterentwicklung der Lehrkräfte im Schuldienst und für die Überprüfung der Bedingungen in Schulen tragfähig sind. Obwohl diese Konzepte der Standards multidimensional sind und damit nicht leicht zu fassen, zeigen ihre wissenschaftlichen Begleitungen dennoch einen positiven Fortschritt für die Qualifizierung von Lehrpersonen.

Neben der Stärkung des Berufsprofils durch das Auswählen möglichst qualifizierter Bewerberinnen und Bewerber ist es unvermeidlich, dass zusätzlich eine bessere Abstimmung der Lehrerauswahl, der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung mit schulischen Bedürfnissen stattfindet, um ein kohärentes Aus- und Weiterbildungssystem zu etablieren. Im Sinne des lebenslangen Lernens wäre es dabei sinnvoll, dass die Eigenverantwortung für Fort- und Weiterbildungen ausschließlich bei den Lehrpersonen liegt, jedoch auch ein Unterstützungssystem vorhanden ist, das die berufliche Entwicklung begleitet. Dies würde implizieren, dass verstärkt Anreize geschaffen werden, die die Aufmerksamkeit für individuelle professionelle Weiterentwicklungen steigern (vgl. OECD 2005).

Eine bessere Verknüpfung der Lehrerausbildung mit dem Referendariat und mit der beruflichen Weiterentwicklung ist nicht nur erstrebenswert, um hohe Ausstiegsquoten von Lehrkräften zu vermeiden. Ein weicherer Übergang von der Lehrerausbildung in den Alltag, der Junglehrerinnen und Junglehrer durch spezielle Programme unterstützt, wäre vor allem dienlich, um den sogenannten Praxis-Schock zu vermeiden. Britton et al. (1999) wiesen nach, dass die größten Herausforderungen für junge, noch unerfahrene Lehrpersonen darin liegen, die Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren, die Klasse adäquat zu führen, auf eine heterogene Schülerschaft angemessen einzugehen, die Leistungen objektiv zu beurteilen und eine effektive und von Vertrauen geprägte Kommunikation mit den Eltern zu etablieren. Die Unsicherheiten, die aufgrund dieser neuen Arbeitssituation entstehen, spiegeln sich auch im Unterricht wider und haben Einfluss auf das gesamte Schulleben. Ein Weg aus diesem Dilemma heraus besteht in Induktionsprogrammen, die Unterstützung bieten und an die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für individuelle Bedürfnisse heranzuführen.

Eine obligatorische Teilnahme an solchen Unterstützungssystemen ist international gesehen noch kein Standard. Lediglich in einigen Bundesstaaten Australiens, in England, Wales, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Japan, Korea und der Schweiz sind diese Programme verpflichtend. In Schottland liegt die Teilnahme in der Eigenverantwortung der einzelnen Lehrkraft, in Dänemark, den Niederlanden und Kanada entscheidet die Einzelschule, ob ihre Lehrkräfte daran teilnehmen. Andere Länder, wie beispielsweise Ungarn, Belgien oder Irland, bieten kein Übergangsprogramm an.

In den meisten Ländern, in denen ein Induktionsprogramm vorhanden ist, obliegt es den Schulen, solch ein Programm zu erstellen und zu etablieren. Nur in Israel, Japan, der Schweiz und Nordirland führen Schulen und Lehrerausbildungsinstitutionen gemeinsam die neuen Lehrpersonen in den schulischen Alltag ein. Die Dauer eines Induktionsprogramms variiert international zwischen sieben Monaten in Korea bis hin zu zwei Jahren in Kanada, der Schweiz und Teilen der USA.

Neben den hier angesprochenen Induktionsprogrammen für Junglehrerinnen und Junglehrer wäre es wünschenswert, wenn solche Systeme ebenfalls für Personen, die in den Beruf nach einer längeren Abwesenheit wieder einsteigen, vorhanden wären. Doch nicht nur junge, unerfahrene Lehrkräfte und Wiedereinsteiger benötigen eine kontinuierliche Beratung und Unterstützung, auch Lehrpersonen, die permanent im Beruf sind, brauchen Möglichkeiten, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu erweitern, zu erneuern und weiterzuentwickeln.

Eine beständige Weiterentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer würde zudem die Implementierung von Innovationen in das Schulsystem erleichtern und neue Forschungsergebnisse bezüglich des Lehrens und Lernens unverzüglich in Schulen tragen.

Viele Länder besitzen bereits ein breitgefächertes Angebot von Fort- und Weiterbildungen, auch wenn eine systematische Nutzung nicht immer vorhanden ist. Dies liegt oft daran, dass viele unterschiedliche Angebote unübersichtlich nebeneinander bestehen und eine gezielte Angebotsstruktur fehlt.

International gibt es vier Gruppen von Fort- und Weiterbildungsangeboten:

- Aktivitäten, die neue Reformen einführen und umsetzen
- Aufgabenorientierte individuelle Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die die Teilnehmenden auf neue Aufgabenfelder und Funktionen vorbereiten
- Schulbasierte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die auf individuelle Bedürfnisse der Schulen eingehen und die Schulentwicklung vorantreiben
- Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, die von Einzelpersonen dazu genutzt werden, sich selbst gezielt weiterzuentwickeln

Die meisten Länder verbinden die Inhalte ihrer Fort- und Weiterbildungsprogramme mit schulinternen Bedürfnissen und bieten auch gezielte Maßnahmen für ganze Kollegien innerhalb einer Schule an. In Dänemark und Schweden haben beispielsweise 95 Prozent der Schulen einen speziellen Etat für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen.

Obwohl die Rolle der individuellen Entwicklung im Rahmen der Schulentwicklung als signifikant angesehen wird, gibt es kein Land, das ausschließlich Fort- und Weiterbildungen anbietet, die Schulentwicklungsmaßnahmen unterstützen. Fast überall kann die Lehrperson selbst entscheiden, welches Angebot sie nutzen möchte.

Unterstützungssysteme

Exkurs 5

Das Induktionsprogramm für unerfahrene Lehrkräfte in Korea

In Korea hat sich ein dreiteiliges System zur Unterstützung des Übergangs von der Lehrerausbildung in den Lehrberuf etabliert.

Noch vor der Einstellung wird ein zweiwöchiger Kurs angeboten, der anhand praktischer Aufgaben und konkreter Fälle einen ersten Einblick in den Alltag erlaubt. Inhalte dieses Kurses sind unter anderem die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, Klassenmanagement und der Umgang mit Belastungen. Die Kurse finden in Lehrerausbildungsinstitutionen statt.

Nachdem eine Lehrkraft eingestellt wurde, beginnt die zweite Phase der Unterstützung. In einem Zeitraum von sechs Monaten wird die unerfahrene Lehrperson von der Schulleitung und von Mitgliedern des Kollegiums in unterschiedlichen Situationen unterstützt und unterrichtet. Dies betrifft vor allem Formen der Evaluation, Supervision in Unterrichtsstunden, Schülerbeurteilungen und verwaltungsbezogene Aufgaben.

Die dritte Phase der Induktion besteht aus der gemeinsamen Reflexion und Diskussion des Kurses mit anderen Teilnehmern und den Ausbildern (vgl. OECD 2005).

Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildungen liegt nicht nur systemtheoretisch in der Stärkung der Einzelschule. Angrist und Lavy (2001) konnten durch eine Studie in Jerusalem nachweisen, dass eine gezielte Weiter- und Fortbildung von Lehrkräften die Schülerleistung deutlicher ansteigen lässt als eine Verringerung der Klassengröße oder ein Anstieg des Stundenpools.

Jacob und Lefgren (2002) untersuchten ein Programm in Chicago, das sich ebenfalls mit der Auswirkung von Lehrerfortbildungen auf die Schülerleistungen befasste. In ihrer Studie wurde kein Zusammenhang festgestellt. Allerdings waren die wahrgenommenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sehr breit gefächert und hatten keinen Zusammenhang mit dem Schulcurriculum.

Für einen signifikanten Zusammenhang zwischen Fort- und Weiterbildung der einzelnen Lehrkräfte und den Schülerleistungen ist es demnach ausschlaggebend, dass die individuellen Bedürfnisse der Schule gezielt bedient werden und die Kollegien die Weiterbildungsmaßnahmen systematisch wahrnehmen.

Dazu gehört in erster Linie auch die Überwindung der Fragmentierungen durch institutionenübergreifende Kommunikationen. Nur wenn der Institution, die die Maßnahmen plant, mitgeteilt wird, wo Bedarf herrscht, kann gezielt darauf eingegangen werden. Dies könnte im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsangebote ausschlaggebend sein, um eine kontinuierliche, systematische und übersichtliche Angebotsstruktur zu schaffen.

Eine gute Kommunikation zwischen Schulen und den ihr angegliederten Institutionen könnte zudem dazu führen, dass schon die Anwerbung und die Auswahl geeigneter Studierender sich an künftigen Bedürfnissen orientiert.

Exkurs 6

Anwerbung von Lehrkräften für ländliche und abgelegene Gebiete in Australien

Schulen in abgelegenen und ländlichen Gebieten in Australien haben enorme Schwierigkeiten, Lehrkräfte anzuwerben und zu halten. Dies hat zur Einführung spezieller Strukturen geführt, die Lehrpersonen gezielt anwerben. Im Bundesstaat Queensland werden durch das „Queensland Remote Area Incentive Scheme“ zusätzliche finanzielle Vergütungen gezahlt, zusätzliche Urlaubstage zugestanden sowie gezielte Programme angeboten, die das Einleben in den Gebieten erleichtern sollen.

Im Bundesstaat New South Wales hat das Schulamt ein Programm entwickelt, das den Studierenden ermöglicht, Erfahrungen in ländlichen und abgelegenen Schulen zu sammeln. Dazu besuchen Studierende im zweiten, dritten und vierten Studienjahr diese Schulen für je drei Tage. Im Jahr 2002 nahmen über 400 Studierende von acht Universitäten an diesem „Beyond the (Great Dividing) Line“-Programm teil und 19 Studierende, die 2002 ihren Abschluss machten, nahmen eine feste Lehrerstelle in einer dieser Schulen an (vgl. OECD 2005).

1.3.3 Bedarfsprognosen

Für die Anwerbung von geeigneten und kompetenten Lehrkräften ist nicht nur die Berücksichtigung des Berufsprofils wichtig. Es ist ebenfalls unerlässlich, intelligente Prognosen zur Einschätzung des Lehrkräftebedarfs zu entwickeln, um die Qualitätssteigerung der Einzelschule zu unterstützen.

Die Ermittlung des Bedarfs an künftigen Lehrkräften basiert einerseits auf statistischen Daten, die Aufschluss über das Bevölkerungswachstum, die künftigen Pensionierungen und den Umfang von Lehrerdeputaten geben. Andererseits müssen auch politische Interessen berücksichtigt werden, wie zum Beispiel geplante Veränderungen der Klassengrößen und die Etablierung neuer Fächer. Darüber hinaus gilt es, „weiche“ Faktoren einzubeziehen, wie beispielsweise die Zahl derjenigen, die voraussichtlich aus dem Beruf frühzeitig aussteigen, oder die Reduzierungen des Deputats aufgrund ansteigender Belastungen.

Um aktuelle und absehbare Lehrkräftemängel zu beheben, kann eine gezielte Anwerbepolitik für bestimmte Bedarfsgruppen sinnvoll sein. In fast allen OECD-Ländern ist es möglich, als Seiteneinsteiger bzw. -einstiegerin in den Beruf einzutreten, ohne eine volle Lehrqualifikation zu besitzen. Lediglich Australien, Österreich, Dänemark und Irland setzen eine abgeschlossene Qualifikation voraus, die nicht nebenberuflich, d. h. während der Ausübung des Lehrerberufs erworben werden kann. Die bisherige Arbeitszeit außerhalb des Lehrerberufs wird in Finnland, den Niederlanden und Ungarn für die Besoldung angerechnet. Andere

Länder entscheiden dabei individuell, hierzu gehören beispielsweise Québec (Kanada), Israel, England oder Wales. Länder, die generell kein auf die bisherige Arbeitszeit angepasstes Gehalt für Seiteneinsteiger zahlen, sind Chile, Japan, Korea und die USA (vgl. OECD 2005).

1.3.4 Qualitätsunterstützende Maßnahmen

Viele Länder haben keine Beschränkung in der Zulassung zum Lehramtsstudium. Problematisch dabei ist, dass sich auch Studierende, die eigentlich nicht unbedingt Lehrerin bzw. Lehrer werden möchten, im Studium wiederfinden. Darüber hinaus studieren einige Personen „auf Lehramt“, die sich bislang wenig Gedanken darüber gemacht haben, was es bedeutet, als Lehrkraft tätig zu sein und dann später den Beruf aufgeben. Um dies zu vermeiden ist es wichtig, Unterstützungssysteme zu etablieren, die sich gezielt wegweisend anwenden lassen.

Wichtige Entscheidungshilfen für Studierende können schon vor dem Studium ansetzen, indem Aufschluss darüber gegeben wird, was von ihnen konkret während des Studiums und auch im späteren Beruf erwartet wird.

Qualitätsvorantreibende Verfahren innerhalb des Studiums bestehen aus kontinuierlichen individuellen Unterstützungsmaßnahmen zur reflektierten Weiterentwicklung. Dies bedeutet einerseits, dass Studierende, die bemerken, dass sie im „falschen“ Studium sind, flexibel in andere Studiengänge bzw. Arbeitsbereiche wechseln können, die ihnen mehr liegen.

Andererseits ermöglichen diese Maßnahmen geeigneten Studierenden, sich systematisch im Hinblick auf ihre künftige Lehrertätigkeit weiterzuentwickeln.

Eignungseinschätzung und -überprüfung

Längerfristig ist es unvermeidlich, eine realistische Berufswahlgrundlage zu etablieren, um verlässliche Prognosen zur Lehrereinstellung zu erhalten. Dies würde voraussichtlich dazu führen, dass weniger Lehrerinnen und Lehrer aus dem Beruf wieder aussteigen. International kann man feststellen, dass junge Lehrkräfte deutlich häufiger kündigen als ältere. In Sekundarschulen ist die Fluktuation höher als in Grundschulen und es ist wahrscheinlicher, dass Männer den Lehrerberuf aufgeben und in andere Berufsfelder wechseln, als Frauen. Die Gründe den Beruf zu verlassen, die am häufigsten neben der Pensionierung aufgeführt werden, betreffen vornehmlich ein zu hohes Arbeitspensum, Stress und ein schlecht ausgestattetes Arbeitsumfeld (OECD 2005).

Demzufolge wäre es sinnvoll, klare Berufsbeschreibungen zu verfassen, die aufzeigen, welche Kompetenzen Lehrpersonen besitzen sollten und verdeutlichen, dass neben dem Fachwissen soziale und zwischenmenschliche Fähigkeiten im Vordergrund stehen, die ausschlaggebend sind für die Beziehung zum einzelnen Kind, zur Klasse, zu Eltern und zum Kollegium. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten müssten darüber hinaus vermehrt in das Studium eingebettet werden, um Studierende besser bei der Entscheidung zu unterstützen, ob die Berufswahl für sie selbst angemessen ist. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die Berufsbeschreibung klar darauf verweist, dass es nicht den typischen Lehrerberuf gibt, in dem man später tätig sein wird. Je nach Schulart, Schulstufe, Fach, Standort und Schwerpunkte der Schule können ganz unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten gefragt sein.

Reflektierte Weiterentwicklung

Exkurs 7

Die Auswahl geeigneter Studierender in Finnland

In Finnland gibt es weitaus mehr Bewerbungen als Lehramtsstudienplätze. Dies macht es möglich, gezielt die besten Bewerberinnen und Bewerber auszuwählen. Die Auswahl umfasst zwei Phasen:

Die erste Entscheidung ist bundesweit und orientiert sich am Schulabschluss, an bereits besuchten Studiengängen und an bislang vorhandenen Erfahrungen im Lehrbereich, wie zum Beispiel Praktika.

Die zweite Phase obliegt den Universitäten. Hier sind bspw. Essays und Individual- und Gruppeninterviews ausschlaggebend (vgl. OECD 2005).

Doch nicht nur die persönlich durchdachte Berufswahl kann eine adäquate Grundlage für die spätere Berufsausübung sein, auch die Auswahl von geeigneten Studierenden vor Studienbeginn kann die Qualifikation zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer unterstützen.

Qualitätssignale

Dies zeigt zum Beispiel eine belgische Studie, die im flämischen Teil des Landes eine Erhebung durchführte, die belegte, dass in den Jahren 2000 und 2001, in denen der Arbeitsmarkt stark zurückging, mehr als die Hälfte der Lehramtsstudierenden angaben, dass der Lehrerberuf ihre zweite oder dritte Wahl sei. Untersuchungen in Ungarn ergaben, dass nur 20 Prozent derer, die im Lehramtsstudium eingeschrieben sind, später wirklich als Lehrer bzw. Lehrerin arbeiten möchten. Dies liegt in diesem speziellen Fall darin begründet, dass die Abschlüsse auch in der Wirtschaft sehr anerkannt sind.

Eine gezielte Auswahl derer, die einen Studienplatz erhalten, könnte also dazu führen, dass tatsächlich gezielt Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, die später voraussichtlich im Beruf bleiben.

Die Schaffung einer Einstiegshürde ins Lehramtsstudium setzt zudem ein klares Qualitätssignal. Diese Eignungsüberprüfung könnte zu Beginn des Studiums durch Assessment-Tests erfolgen, die durch eine gezielte Beratung und Coachings unterstützt werden.

Während des Bachelorstudiums ist es wichtig, die eigene Entwicklung und die individuelle Zielvorstellung des Studiums nicht aus den Augen zu verlieren. Die in diesem Rahmen erforderliche Selbsteinschätzung wird eigenverantwortlich anhand individueller Bewertungskriterien durchgeführt. Ein angemessenes Instrument für diese kontinuierliche Überprüfung wäre ein Entwicklungsportfolio oder ein gezieltes Feedbacksystem. Die Zulassung zum Masterstudium Lehramt könnte nach einem polyvalent zu verwendenden BA-Studium im Sinne einer bewussten Auswahl geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten für den Lehrerberuf auf einem Eignungsüberprüfungsverfahren basieren.

Die Einführung einer Eignungsüberprüfung wäre im deutschen System nicht nur aus Sicht der Lehrenden wünschenswert, wie das Zitat einer Trierer Studentin eindrucksvoll beweist: „Es kommt an der Universität zu kurz, sich mit Eignung für den Lehrerberuf zu beschäftigen. Wieso gibt es nicht eine Art ‚Eignungstest‘ für Lehrer? Wenn man sich bei der Bundeswehr bewirbt, um Kampffjets zu fliegen, muss man viele Eignungstests durchführen. Dabei handelt es sich nur um eine Maschine. Wir ‚formen‘ Menschen für ihr Leben und als Voraussetzung dafür braucht man nur Abitur. Das empfinde ich als ‚verkehrte Welt.‘“

Begleitung der individuellen Entwicklung

Feedback und Evaluationen von Studierenden ermöglichen nicht nur, die Lehrerausbildung aus einer externen Perspektive gezielt zu untersuchen und ihre Qualität zu verbessern. Eine systematische Rückmeldung zu einzelnen Schritten der Qualifizierung kann für Betroffene ebenfalls eine wertvolle Hilfestellung sein, um herauszufinden, ob der Beruf tatsächlich der passende ist, und die eigene Entwicklung positiv voranzutreiben.

Entwicklungsfeedback

Das Konzept des Entwicklungsfeedbacks basiert auf dem Gedanken, dass eine Person ihre Berufsmotivation als Ausgangspunkt schriftlich festhält und diese regelmäßig, auch im Austausch mit anderen im Kontext der Ausbildungsstrukturen, reflektiert. Die eigene Unterrichtsentwicklung und der Prozess der Schulentwicklung sollte – unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Arbeitsanteile – ebenfalls durchdacht und die wichtigsten Anhaltspunkte, die der Betroffene für relevant hält, notiert und diskutiert werden.

Reflexionsprozesse

Der dadurch stattfindende individuelle Lernzuwachs entsteht durch die Selbstreflexivität und Rückbeziehung auf aktuelle, für den Lernenden relevante Aspekte, die durch den Reflexionsprozess zu einer positiven Erweiterung der Handlungskompetenz führen (vgl. Holzkamp 1995).

Im Rahmen der individuellen Qualitätssteigerung ist es wichtig, dass anknüpfend an die Reflexion eigene Entwicklungsziele gesetzt werden und an deren Erfüllung gearbeitet wird. Eine Selbstevaluation, d. h. eine Überprüfung der Zielerreichung

Exkurs 8

Leistungsevaluation der Lehrkräfte in Chile

Seit 2003 werden in Chile alle Lehrkräfte in einem vierjährigen Rhythmus evaluiert. Die Evaluationen werden von den Gemeinden organisiert, die auch für die Einhaltung der Entwicklungsvorhaben der Lehrkräfte verantwortlich sind. Die Evaluationen selbst werden von Evaluatorinnen und Evaluatoren des Bildungsministeriums durchgeführt. Die Evaluationsinstrumente und -designs sind, genauso wie die zugrunde gelegten Standards, vom Ministerium entwickelt.

Die Lehrkräfte werden in vier Bereichen evaluiert: Vorbereitung des Unterrichts, eine lernförderliche Unterrichtsorganisation, Berücksichtigung aller Schülerinnen und Schüler im Unterricht und professionelle Verantwortungsübernahme. Jeder Bereich wird durch weitere Kriterien ausdifferenziert.

Die Evaluation wird anhand von vier Instrumenten durchgeführt: ein Portfolio der Lehrperson über ihre Arbeit inklusive eines Videos, das eine Unterrichtssituation zeigt, eine schriftliche Selbstevaluation der Lehrkraft, ein Interview, das sich auf die vier Evaluationsbereiche mit ihren Kriterien bezieht, sowie ein schriftlicher Bericht über die Lehrkraft, den die Schulleitung verfasst hat.

Der Evaluationsbericht hebt Stärken und Schwächen der Lehrkraft hervor und gibt Hinweise für die persönliche Weiterentwicklung, zum Beispiel

welche weiteren Handlungsschritte zur Verbesserung nötig sind. Dieser Bericht wird nicht nur an die evaluierte Person, sondern auch an die Schulleitung und die Gemeinde geschickt.

Die Lehrerinnen und Lehrer werden im Rahmen der Evaluation in vier Kategorien eingeteilt: „exzellent“, „kompetent“, „grundlegende Fähigkeiten“ und „nicht zufriedenstellend“.

Lehrkräfte, die als exzellent oder kompetent beschrieben wurden, erhalten unterschiedliche Arten der Belohnung, um weitere Leistungsanreize zu geben. Sie haben unter anderem die Möglichkeit, in die Schulleitung aufzusteigen, Praktika im Ausland zu absolvieren, Mentor/-in für Junglehrer zu werden, an internationalen Konferenzen und Seminaren teilzunehmen usw.

Lehrerinnen und Lehrer, denen grundlegende oder nicht zufriedenstellende Fähigkeiten nachgewiesen werden, müssen ein speziell auf sie zugeschnittenes Entwicklungsprogramm durchlaufen und werden im darauffolgenden Jahr noch einmal evaluiert. Ist nach einem Jahr immer noch keine deutliche Verbesserung festzustellen, wird die Lehrkraft ihrer schulischen Aufgaben enthoben und absolviert ein intensives zweites Entwicklungsprogramm. Eine dritte nicht zufriedenstellende Evaluation führt dazu, dass die Person aus dem Bildungssystem ausscheidet (vgl. OECD 2005).

mit daraus resultierenden Handlungsschritten oder weiteren Zielen, ist für eine kontinuierliche Entwicklung obligatorisch.

Neben der eigenen Einschätzung ist es wichtig, dass auch formatives Feedback in den Entwicklungsprozess einbezogen wird, also Rückmeldungen von Kollegen, der Schulleitung oder anderen außenstehenden Personen, die Anregungen für das weitere berufliche Vorgehen im Unterricht, im Schulalltag und im Hinblick auf Weiterqualifizierungen geben können.

Evaluationen In Australien, Belgien, Frankreich und Korea ist eine regelmäßige Evaluation der Lehrkräfte bereits fest im Schulsystem verankert. Andere Länder, wie beispielsweise Mexiko, Spanien oder Norwegen, führen eine gezielte Evaluation von Einzelpersonen auf besonderen Wunsch durch. Eine dritte Gruppe von Ländern, zu der unter anderem Italien, Finnland, Griechenland und Israel gehören, hat bislang keine systematische Form der Lehrkräfteevaluation etabliert.

Problematisch bei der Einführung der oben genannten Maßnahmen scheint, dass viele Schulleitungen und Kollegien weder adäquates Material zur Unterstützung ihrer Einschätzung besitzen noch für eine valide Einschätzung von beobachteten Situationen ausgebildet wurden. Ein kontinuierliches, die Qualität unterstützendes Feedbacksystem müsste demnach zunächst innerhalb des Studiums und durch Lehrerfort- und Weiterbildungen etabliert werden.

Dieses Feedbacksystem kann dann nicht nur für einzelne Lehrerinnen und Lehrer Anknüpfungspunkt zur Weiterentwicklung sein, sondern als Plattform dienen, um ihr Wissen und ihre Erfahrungen systematisch auszutauschen und damit die gesamte Schule als lernende Organisation zu stärken.

Entwicklungsportfolio

Die professionelle Weiterentwicklung einer einzelnen Lehrkraft erscheint oft unstrukturiert und situationsabhängig. Ein roter Faden, der über Jahre die Weiterbildung unterstützt, ist in der Regel nicht vorhanden. Dies liegt mitunter an der sehr unübersichtlichen Angebotsstruktur der Fort- und Weiterbildungen. Außerdem fehlen oft eine systematische Reflexion dessen, was langfristig erreicht werden soll, und die daraus resultierenden Schritte. Ein Entwicklungsportfolio greift diesen roten Faden auf und unterstützt die Lehrerinnen und Lehrer darin, gezielt ihren Weg zu gehen und diesen immer wieder professionell zu hinterfragen, neu zu strukturieren und zu entwickeln. Das Portfolio ermöglicht darüber hinaus, den eigenen Unterricht kritisch zu hinterfragen und zu verbessern. Die Professionalität des eigenen unterrichtlichen Vorgehens, des eigenen Wissens und der täglich eingesetzten Fähigkeiten werden bewusst und unterstützen so die qualitätvolle Weiterentwicklung.

Standards zur Portfolioarbeit, wie sie beispielsweise vom amerikanischen National Board for Professional Teaching entwickelt wurden, können dabei helfen, die eigenen Stärken und Schwächen vor Augen zu führen und persönliche Anknüpfungspunkte zum eigenen Entwicklungsweg aufzuzeigen. Die amerikanischen Standards lauten folgendermaßen:

Lehrerinnen und Lehrer

- machen sich das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler zur Verpflichtung,
- verfügen über ein solides Fachwissen und sind damit vertraut, wie man Schülerinnen und Schülern Wissen vermittelt,

- sind für die Organisation und Kontrolle des Lernens ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich,
- denken systematisch über ihre Praxis nach und lernen aus ihren Erfahrungen,
- gehören einer Lerngemeinschaft an (vgl. Garner 2006).

Die Schriftstücke des Portfolios, das die Kompetenz zur Dokumentation und Reflexion der eigenen professionellen Entwicklung voraussetzt, aber auch stärkt, müssen „klar, konsistent, überzeugend und prägnant verfasst sein“ (Garner 2006, 250). Obwohl das Portfolio streng genommen aus der Nutzung von Artefakten zur qualitätsbezogenen Rückmeldung besteht, können auch Schülerarbeiten oder konkrete Unterrichtsplanungen, Videomitschnitte oder Elternbriefe gesammelt werden, die die Reflexion unterstützen.

Anforderungen an das Portfolio

Zur optimalen Nutzung des Portfolios empfehlen sich eine enge Verknüpfung mit dem Entwicklungsfeedback sowie der rege Austausch über die Portfolioarbeit mit anderen Lehrerinnen und Lehrern, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern und Studierenden.

Um die individuelle Weiterentwicklung professionell und systematisch im Sinne des lebenslangen Lernens fortzuführen, sollte das Entwicklungsportfolio nicht nur in einer Phase des Berufs oder des Studiums genutzt werden, sondern kontinuierlich im Berufsalltag eingesetzt sein.

Flexibilisierung der Ausbildung

In vielen Ländern müssen sich Studierende schon sehr früh entscheiden, ob ihr Studienabschluss „Lehramt“ lauten wird. Eine Umorientierung im Studium wird oft schwierig, was dazu führen kann, dass die Studierenden letztlich Lehrerin bzw. Lehrer werden, weil ihr Studium keine Alternativen zuließ.

Diese frühe Entscheidung verwehrt zudem Studierenden in höheren Semestern oder Seiteneinsteigern eine spätere Lehrtätigkeit. Eine Umstrukturierung mit einer flexibleren Entscheidungsstruktur könnte die Qualität der Lehrerinnen und Lehrer stärken, indem ungeeignete Personen leichter das Berufsfeld verlassen können und gleichzeitig auch qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber aus anderen Studien- oder Berufsrichtungen sich in den Lehrerberuf einbringen können. Der Umfang an qualifizierten und motivierten künftigen Lehrerinnen und Lehrern würde so deutlich erhöht.

Ein flexibleres System der Lehrerausbildung könnte bedeuten, dass die Bachelorabschlüsse polyvalenter genutzt werden und erst ein Postgraduiertenstudium in einem Fachbereich die volle Qualifikation zur Ausübung des Lehrerberufs ermöglicht. Eine engere Verknüpfung mit anderen Studiengängen bestünde darin, dass erworbene Qualifikationen und Praktika angerechnet werden und sich dadurch das Studium für ein Lehramt verkürzt.

Manche Länder, wie beispielsweise Chile, Dänemark oder Schweden, bieten ein Fernstudium an, um den Zugang zur Lehrerbildung für diejenigen zu öffnen, denen ein Vollzeitstudium nicht möglich ist. Diese modulare Curriculumstruktur flexibilisiert die Ausbildung auch für Arbeitnehmer aus anderen Bereichen, die in den Lehrerberuf wechseln möchten.

Um Seiteneinsteiger zu unterstützen, wäre ebenfalls ein Modell denkbar, das neben der Tätigkeit in der Schule ein Begleitstudium anbietet, das zur voll qualifizierten Lehrkraft ausbildet. Dieses Modell ist zum Beispiel in England vorhanden, wo sogenannte Higher Level Teaching Assistants eingestellt werden, die das Schulpersonal im Unterricht unterstützen und so schon einen Einstieg in den schulischen Alltag ermöglicht bekommen. Neben der Beschäftigung als Lehrassistent kann ein Studium absolviert werden, das zu einem vollwertigen Lehrer bzw. Lehrerin ausbildet.

Eine deutlichere Verknüpfung von Studium und Schulalltag wäre zudem eine Möglichkeit, die Ausbildung nicht nur flexibler zu gestalten, sondern gezielt die Bedürfnisse der Schulen einzubeziehen. Auch Forschungsvorhaben und Entwicklungsaktivitäten, die systematisch auf Probleme der Schule und Lehrkräfte eingehen, könnten zu einer besseren Verzahnung von Alltag und Ausbildung beitragen.

Begabtenförderung für Lehramtsstudierende

Eine Eignungsprüfung, ähnlich wie sie in Finnland Voraussetzung zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums ist, würde ein klares Qualitätssignal senden. Wünschenswert wäre deshalb, wenn Personen, die bei der Eignungsprüfung besonders gut abschneiden, davon während des Studiums profitieren. Enrichment- und Fast-Track-Programme können zudem das Studium attraktiver machen. Wichtig bei der Unterstützung besonders begabter Studierender ist die Verbindung zwischen dem Lehrerberuf und den Careers in Education, das heißt, dass bestimmte Aufgaben und Arbeitsfelder bevorzugt besonders geeigneten Personen übertragen werden.

Exkurs 9

Begabtenförderung für Lehramtsstudierende in Israel

Israelische Studierende, die mit außergewöhnlich guten Eingangstests das Lehramtsstudium aufnehmen, wird angeboten, ein individuell auf sie zugeschnittenes herausforderndes Programm zu absolvieren. Anstelle der normalen vierjährigen Ausbildung wird das Studium auf drei Jahre verkürzt. Die Inhalte bestehen aus regulären Kursen, individuellen Schwerpunktsetzungen, Selbststudien und Tutorien. Das vierte Jahr ist ein Einführungsjahr in die Schule und wird zu einem Großteil dort verbracht.

Die ausgewählten Studierenden erhalten ein Vollstipendium für ihr Studium und die Garantie einer bevorzugten Einstellung nach ihrem Abschluss.

Die Zielstellung des Ministeriums ist hierbei, zirka 5 Prozent hervorragender Studierender systematisch auf den Lehrerberuf vorzubereiten mit der Option, später als Führungskraft tätig zu sein (vgl. Libman et al. 2002).

1.3.5 Careers in Education

Bislang honorieren nur wenige Länder, wenn von Lehrkräften bestimmte zusätzliche Leistungen erbracht werden oder eine belegbare weitere professionelle Entwicklung durchgeführt wird. Dieser Mangel an finanzieller Anerkennung führt in einigen Ländern dazu, dass diejenigen Lehrkräfte, die andere attraktive Jobangebote erhalten, den Beruf aufgeben.

Die Verknüpfung von bestimmten Leistungen mit einem Gehaltsanstieg wird in allen Ländern sehr kritisch gesehen. Dennoch gibt es drei Modelle der Leistungsanerkennung (vgl. OECD 2005):

- die leistungsbasierte Bezahlung, die anhand guter Leistung der Schülerinnen und Schüler bei standardisierten Tests und bei Unterrichtsbesuchen festgestellt wird,
- die wissens- und fähigkeitsbasierte Gehaltszulage, die ausgezahlt wird, wenn zusätzliche Qualifikationen erworben werden oder die persönliche Weiterentwicklung besonders erfolgreich ist,
- eine schulbasierte Vergütung, bei der eine Gruppe eine finanzielle Belohnung erhält, wenn die Schülerleistung eines Jahrgangs oder einer gesamten Schule besonders herausragend war.

Kritiker weisen vor allem darauf hin, dass Teamarbeit durch die Leistungszulagen Einzelner verhindert wird und dass das System einer gerechten Grundlage entbehrt, da auch optimal geförderte Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt die besten Leistungen erbringen. Auch die klare Überprüfbarkeit der einzelnen Kriterien wird oft bemängelt.

Eine andere Form der Leistungszulage ist beispielsweise im Kanton Zürich und im Kanton St. Gallen in der Schweiz vorhanden. Hier steigen Lehrerinnen und Lehrer erst dann in die nächste Gehaltsstufe auf, wenn ihre Überprüfung, die aus einer Selbstevaluation und einer externen Einschätzung besteht, positiv ausgefallen ist. Allgemein gilt, dass nur dann eine kontinuierliche professionelle Entwicklung über die gesamte Berufszeit durchgeführt wird, wenn genügend Anreize dafür zur Verfügung stehen.

Anreizsysteme

Diese können beispielsweise – abgesehen von einer konkreten Bezahlung – durch bestimmte Aufgaben zustande kommen, die an eine Position geknüpft sind. Wenn eine Person diese Aufgabe wahrnimmt, wird ihr, je nach Umfang der zeitlichen Belastung, die mit der Aufgabe einhergeht, eine bestimmte Unterrichtsstundenanzahl erlassen. Die Aufgabe kann entweder in einen Bereich der Schule fallen, der schon immer besetzt wurde, beispielsweise die Verwaltung der Schulbücher. Es kann sich aber auch um eine besondere Aufgabe handeln, die erst neu eingeführt werden muss und der eine bestimmte Anzahl von Weiter- und Fortbildungsstunden vorausgehen, wie zum Beispiel die Leitung der Qualitätsmanagementgruppe.

Qualitätvolle Weiterbildungen und Fortbildungsmodule, die eine professionelle Weiterbildung unterstützen, könnten im Zuge einer engeren Verzahnung des Berufsweges an Hochschulen angegliedert werden, denen durch die Nachfrage bestimmter Module und Anfragen für besondere Themenfelder aktuelle Problemlagen in Schulen gezielt rückgemeldet werden. Die Hochschule könnte auf die konkreten Bedürfnisse systematisch reagieren und diese ebenfalls in der Ausbildung der Studierenden berücksichtigen.

Die Unterstützung einer konkreten und berufsbezogenen Professionalisierung, die eine Weiterentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens anstrebt, ist international gesehen noch sehr fragmentiert und mit geringer Reichweite vorhanden. Besonders die Verzahnung von neuen Reformen mit Weiterbildungsmaßnahmen und der gezielten Ausbildung von Experten, die die Umsetzung für den Schulalltag erleichtern könnten, fehlt oftmals.

Dennoch gibt es Länder, wie beispielsweise Australien, England, Wales, die USA oder Irland, in denen die Karriereentwicklung und Führungskräfteauswahl sehr transparent gestaltet werden. Dies hat zur Folge, dass Personen, die eine solche Entwicklung anstreben, sich gezielt mit den benötigten Qualifikationen auseinandersetzen können und darauf hinarbeiten. Die zunehmende Öffnung von Karrieren innerhalb der Schulen hängt eng mit Dezentralisierungsstrukturen zusammen, die ermöglichen, Arbeitsschwerpunkte in Schulen zu setzen, ohne die vorhandene Hierarchie zu verändern. Die neu geschaffenen Stellen befinden sich oft auf einer mittleren Stufe des Managements, die durch ihre erweiterte Verantwortungsübernahme mit einer Gehaltserhöhung oder vermindertem Unterrichtsdeputat oder sogar beidem einhergehen.

Allen hier vorgestellten Mustern ist gemein, dass sie Karrieremöglichkeiten nur durch reale Entwicklungen und Verantwortungsübernahmen ermöglichen. Eine weiterführende Karriere, die sich ausschließlich aus dem Dienstalter ergibt, ist im Rahmen der Professionalisierung nicht denkbar. Dennoch ist es in vielen Ländern üblich, dass mit den Dienstjahren auch die Gehaltsauszahlung ansteigt.

Exkurs 10

Karrieremöglichkeiten innerhalb irischer Schulen

In irischen Schulen gibt es vier Kategorien der Beförderung: Schulleiter/-in, stellvertretender Schulleiter/-in, Assistent/-in der Schulleitung und Lehrkraft für besondere Aufgaben. Alle haben besondere Managementaufgaben, die durch ein reduziertes Unterrichtsdeputat und Gehaltserhöhungen vergütet werden. Die Aufgabenbereiche des Assistenten bzw. der Assistentin der Schulleitung und der Lehrkraft für besondere Aufgaben umschließen akademische, administrative und seelsorgerische Aspekte sowie die Erstellung der Stundenpläne, die Überwachung der Anwesenheit und die Verfügbarkeit der Materialien. Darüber hinaus sind sie das Verbindungsglied zwischen Schulleitung und Elternschaft. Die Posten werden von einem Ausschuss vergeben, der aus der Schulleitung, unabhängigen Beratern und der Schulaufsichtsbehörde gebildet wird. Im Laufe ihrer Karriere können bis zu 50 Prozent aller Lehrkräfte einen solchen Posten erhalten (vgl. OECD 2005).

1.3.6 Fazit: Vorrang Qualität vor Quantität

Paradigmenwechsel

Rückblickend lässt sich festhalten, dass Zeiten des Lehrermangels zu einer gefährlichen Dequalifizierung führen, die dauerhafte Folgen für das gesamte Bildungssystem eines Landes haben können. Deshalb müssen Länder, die eine qualifizierte Lehrerschaft an all ihren Schulen einstellen, entwickeln und erhalten möchten, dem Grundsatz „Qualität vor Quantität“ gerecht werden. Eine langfristige Qualitätsverantwortung für Schulen macht einen Paradigmenwechsel erforderlich. Alle am Schulwesen beteiligten Akteure inklusive Lehrerausbildungsstätten und Fort- bzw. Weiterbildungsinstitutionen müssen sich gezielt vernetzen, um eine individuelle Stärkung der Lehrkräfte zu ermöglichen und systematisch die geeignetsten Personen einzustellen und auszubilden. Dazu gehört auch, dass die Verantwortungsdiffusion überwunden wird und klare Zuständigkeiten eingeführt werden. Bewährt haben sich in anderen Ländern übergreifende Standesorganisationen wie zum Beispiel das Ontario College of Teachers oder der Teaching Council for Ireland. Vergleichbare übergreifende Organisationen zur Professionalisierung aller Belange im Lehrerberuf existieren in Deutschland bisher nicht. Außerdem bedeutet eine gezielte Vernetzung, dass unterrichtsspezifisches und organisationsentwickelndes Know-how zielgerecht multipliziert wird und daraus nicht nur eine Entwicklung von Einzelschulen und ihrer Lehrkräfte, sondern eine Weiterentwicklung des gesamten Schulsystems entsteht.

1.4 Visionen 2020

Im Hinblick auf die vorgestellten Problemstellungen unterschiedlicher Länder und internationale Ansätze, wie gute Lehrer gezielt gewonnen, erhalten und weiterentwickelt werden können, lassen sich für das Jahr 2020 folgende Visionen formulieren: Ein Berufsprofil „Lehrer/-in“, das einerseits fachspezifische Kompetenzbereiche deutlich ausweist, andererseits aber auch der Bedeutung von Soft Skills eine tragende Rolle zuweist, ist fest im Schulwesen verankert. Die Transparenz dieses Berufsprofils ist durch die Einführung von verbindlichen Standards für unterschiedliche Phasen der Ausbildung und Weiterbildung gewährleistet.

Der Lehrerberuf besitzt ein professionelles Image, das dazu beigetragen hat, die Marginalisierung des Lehramtsstudiums aufzuheben. Nun ist eine große Konkurrenz an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern für diese Ausbildungsstellen zu beobachten. Das hohe Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer stärkt zudem die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern, Schülerinnen und Schülern und anderen am Schulleben Beteiligten.

Flexible Aus- und Fortbildungsstrukturen tragen dazu bei, dass einerseits ungeeignete Personen leicht den Beruf verlassen können, andererseits aber auch gezielt geeignete Personen angeworben werden. Auch für Seiteneinsteiger bieten sich viele Möglichkeiten, sich zur voll qualifizierten Lehrkraft ausbilden zu lassen. Darüber hinaus erlaubt die Flexibilisierung, besonders begabte Studierende in Fast-Track-Programme aufzunehmen und so für jeden ein passendes Ausbildungsangebot bereitzustellen.

Eine Eignungsüberprüfung als gezieltes Qualitätsmerkmal verhindert vorbeugend, dass eine große Anzahl der Studierenden an die Hochschulen drängt, die entweder nicht geeignet für den Lehrerberuf ist oder sogar nur „auf Lehramt“ studiert, weil ein anderer Berufswunsch momentan nicht erfüllt werden kann. Während des

Studiums finden weitere Überprüfungen statt, die sich mit gezielten individuellen Entwicklungsperspektiven auseinandersetzen, um kontinuierlich an der Qualität des Einzelnen zu arbeiten.

Eine Vielfalt an Lehr- und Lernformen unterstützt die Studierenden dabei, sich systematisch auf ihre spätere Berufspraxis vorzubereiten. Reflexionsformen, gezielte Praktika und formative Feedbacks sind eine Auswahl von unterschiedlichen Methoden, die hierzu verstärkt im Rahmen des normalen Hochschulstudiums eingesetzt werden.

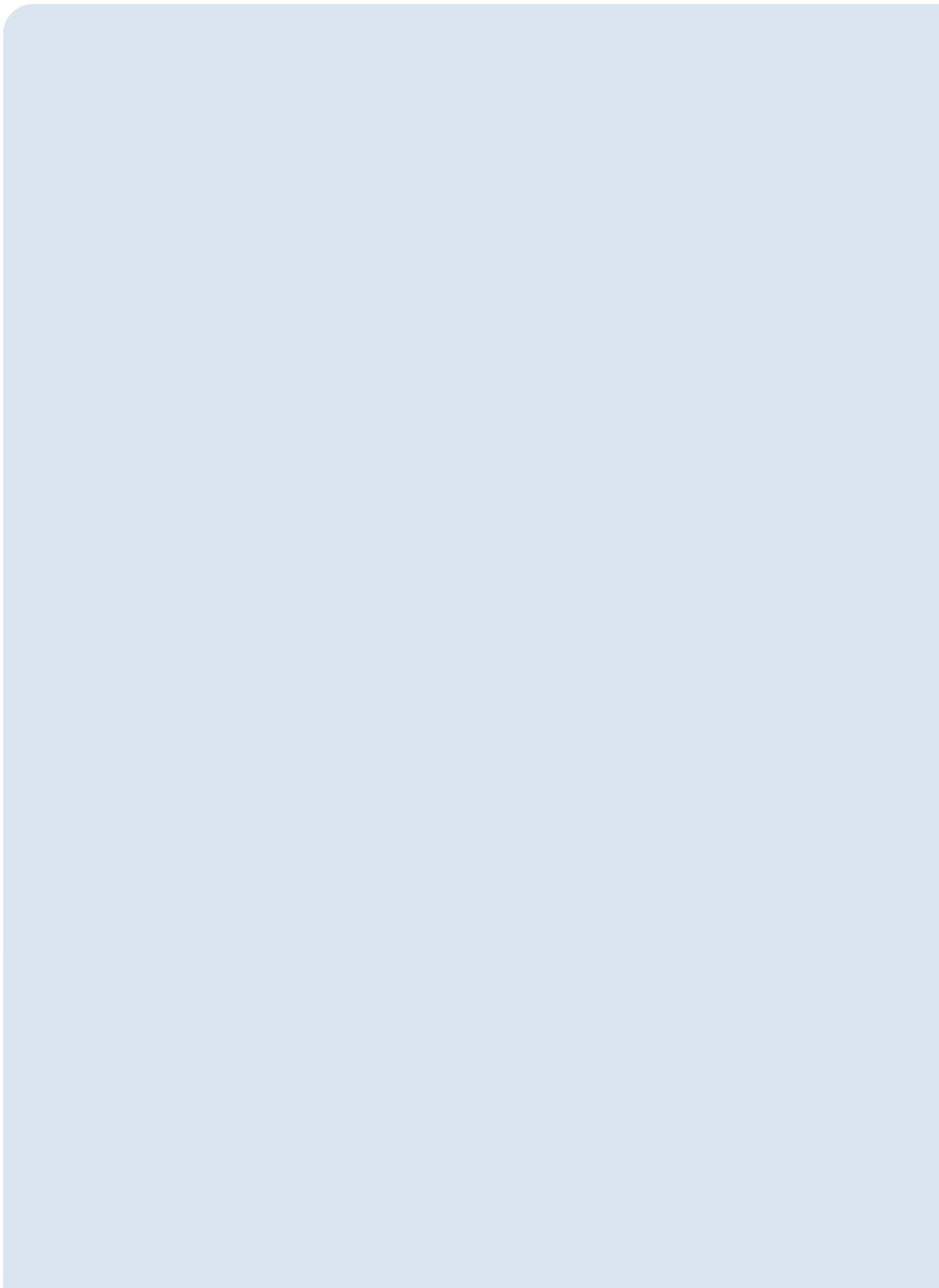
Die Einführung einer Feedbackkultur im Rahmen der Aus- und Weiterbildung hat die qualitätvolle Entwicklung von Einzelpersonen positiv vorangetrieben. Schon während des Studiums werden der Lernstand und das Erreichen von Zielen regelmäßig evaluiert. Darüber hinaus erhalten Lehrerinnen und Lehrer während des Berufsalltags kontinuierliche Rückmeldungen, um eine Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz zu unterstützen.

Eine transparente Etablierung von Careers in Education, die vielen motivierten Lehrkräften zusätzliche Aufgaben- und Verantwortungsbereiche ermöglichen, trägt dazu bei, dass hoch qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer zunehmend im Schulwesen bleiben, auch wenn sie für ihre Karrieren neue Wege beschreiten möchten. Diese Möglichkeiten, die durch eine verstärkte Dezentralisierung geschaffen wurden, tragen erheblich zur Arbeitsplatzzufriedenheit bei.

Literatur und Quellen

- Angrist, J.; Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. In: *Journal of Labor Economics* 19 (2), S. 343–369.
- Ayres, P.; Dinham, S.; Sawyer, W. (2000). *Successful Senior Secondary Teaching*. Australian College of Education, Canberra.
- Britton, E.; Paine, L.; Raizen, S. (1999). *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries: Preliminary Findings*. National Center for Improving Science Education, WestEd, Washington, D.C.
- Garner, B. (2006). Portfolios: Portraits guten Unterrichts. In: Brunner, I.; Häcker, Th.; Winter, F. (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Velber: Kallmeyer, S. 249-254.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Keynote address, presented to the conference *Building Teacher Quality: What does the research tell us?* 19.–21. Oktober, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegungen*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Jacob, B.; Lefgren, L. (2002). *The impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago*. Working paper 8916. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Libman, Z.; Mishal, A.; Ackermann, H. (2002). *Excellent Students at the Kibbutzim College of Education*. Paper presented at the fourth International Conference of Teacher Education. Achva College, Israel.
- Lingard, B.; Martino, W.; Mills, M.; Bahr, M. (2002). *Addressing the Educational Needs of Boys: Strategies for Schools and Teachers*, Commonwealth Department of Education, Science and Training. Canberra.
- Mitchell, D.; Scott, L.; Covrig, D. (1999). *Cultural Diversity and the Teacher Labour Market: A Literature Review*. Research Paper, California Educational Research Cooperative, University of California, Riverside.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Education Today. The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing.
- Rivkin, S.; Hanushek, E.; Kain, J. (2001). *Teachers, Schools and Academic Achievement*. Working paper 6691 (revised). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Rockoff, J. (2004). *The Impact of Individual Teachers on Students Achievement: Evidence from Panel Data*. *American Economic Review*, 94 (2), S. 247–252.

- Sanders, W.; Rivers, J.* (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Research Progress Report. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Centre.
- Schaarschmidt, U.* (Hrsg.). (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Shulman, L.* (1992). Ways of Seeing, Ways of Knowing, Ways of Teaching, Ways of Learning about Teaching. In: *Journal of Curriculum Studies*, 28, S. 393–396.
- Støren, L.* (2001). Graduate Employment in Norway: Differences and Similarities between Immigrant Graduates and Non-Immigrant Graduates. Oslo: Norwegian Institute for Studies in Research and Education.



Theoretische und empirische Befunde zur Eignungsabklärung

- 2** Ein Lehramtsstudium beginnen?
Ein Lehramtsstudium beginnen lassen?
- 3** Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern

2

Johannes Mayr

Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen?

Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten

2.1 Einleitung

Lehrer/-innen halten Unterricht, wirken an der Erziehung der Schüler/-innen mit, beraten diese, beurteilen deren Leistungen und beteiligen sich an der Weiterentwicklung ihrer Schule. Aufgabenumschreibungen dieser Art finden sich in allen gängigen Leitbildern und Standards zum Lehrerberuf (KMK 2004; LCH 2008). Gute Lehrer/-innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie diese Aufgaben erfüllen wollen und können.

Eine Bedingung dafür, dass man solche kompetenten Lehrer/-innen bekommt, ist unbestrittenermaßen eine qualifizierte Ausbildung. Zunehmend verbreitet sich jedoch auch das Bewusstsein, dass es bestimmter personaler Voraussetzungen bedarf, um eine solche Ausbildung auch mit Gewinn zu durchlaufen und anschließend längerfristig erfolgreich im Lehrerberuf tätig sein zu können. Um in diesem Sinn geeignete Personen ins Lehrerstudium zu bringen, sind verschiedene Strategien denkbar. In Anlehnung an Empfehlungen der OECD (2005) könnte man sich folgendes Set an Maßnahmen vorstellen (siehe dazu auch den Beitrag von Sliwka in diesem Band):

- Man sollte das Studium und den Beruf attraktiv gestalten – was in mancher Hinsicht auch bedeutet, Studium und Beruf zu verändern – und darüber in breitenwirksamer Form informieren. Erst dadurch entsteht ein ausreichend großes Reservoir an studieninteressierten Personen.
- Diese Personen sollten bei ihrer Entscheidung beraten werden, ob diese Laufbahn tatsächlich zu ihnen passt. Dadurch werden bevorzugt jene unter ihnen zum Studium animiert, die dafür günstigste Voraussetzungen aufweisen, die anderen jedoch davon abgehalten und zu für sie passenderen Berufswegen hingeführt.
- Bei den nach der Beratung weiterhin an einem Studium interessierten Personen sollte man die Eignung überprüfen und jene auswählen, die tatsächlich die erforderlichen Voraussetzungen mitbringen. Dadurch sollen ausgeprägt problematische Personen von der Lehreraufbahn ferngehalten bzw. im Falle eines Überangebots an Bewerber/-inne/n die am besten Geeigneten ausgewählt werden.
- Wenn man die zuletzt genannte Strategie nicht anwenden möchte oder kann, zum Beispiel weil man Auswahlverfahren für zu wenig valide hält oder die rechtlichen Möglichkeiten für eine Selektion vor dem Studium nicht gegeben sind, muss man die Auswahl auf später verschieben und sie in den Praktika oder im Referendariat vornehmen. In diesem Fall werden alle Interessierten zunächst teilweise ausgebildet, ehe es zu einem freiwilligen oder erzwungenen Ausscheiden ungeeigneter Studierender kommt.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf zwei dieser Maßnahmen: auf die Maßnahme „Beratung von Personen, ob sie ein Lehrerstudium beginnen sollen“ und die Maßnahme „Auswahl jener Personen, die man ein Lehrerstudium beginnen lassen sollte“. Zusätzlich erfolgt ein Ausblick auf die anderen Maßnahmen. Zunächst wird



der verwendete Eignungsbegriff geklärt und ein Überblick über jene Merkmale gegeben, die man nach derzeitigem Stand der Forschung bei der Beratung und Auswahl von Studieninteressierten berücksichtigen sollte. Daran anknüpfend werden einige der Möglichkeiten vorgestellt und diskutiert, wie Beratung und Auswahl gestaltet werden können. Den Abschluss bilden einige sich daraus ergebende Empfehlungen.

2.2 „Eignung“ vor dem Hintergrund eines Angebots-Nutzungs-Modells der Lehrerbildung

Eignung bedeutet im gegebenen Kontext mehr als Studieneignung und weniger als Berufseignung. Die Studieneignung hätte als Kriterium die Bewährung im Lehramtsstudium, der wesentlichste Indikator dafür wären gute Studienleistungen – dieses Kriterium greift zu kurz bei einem Studium, das auf einen bestimmten Beruf ausgerichtet ist. Berufseignung hätte als Kriterium die erfolgreiche und persönlich befriedigende Erfüllung der beruflichen Aufgaben – ein Kriterium, das man sinnvollerweise nicht anlegen darf, wenn es sich um Personen handelt, die die betreffenden Kompetenzen erst erwerben sollen. Es wird deshalb eine Definition von Eignung vorgeschlagen, die diesen speziellen Kontextbedingungen Rechnung trägt (siehe nebenstehenden Kasten).

Definition von Eignung

Eine solche Definition ist kompatibel mit Modellvorstellungen über das Lernen in der Lehrerbildung, wie sie zum Beispiel Lipowsky (2010) unter der Bezeichnung Angebots-Nutzungs-Modell oder Baumert und Kunter (2006) unter dem Titel Opportunitäts-Nutzungsmodell publiziert haben. Abbildung 1 stellt eine Variante eines solchen Modells dar, die bezüglich der aufgenommenen Variablen und deren Bezeichnung auf die folgenden Ausführungen abgestimmt und hinsichtlich ihres Geltungsbereichs auf das Lernen, das Handeln und das Befinden in den Praktika, im Referendariat und im Beruf erweitert wurde (siehe Abbildung 1).

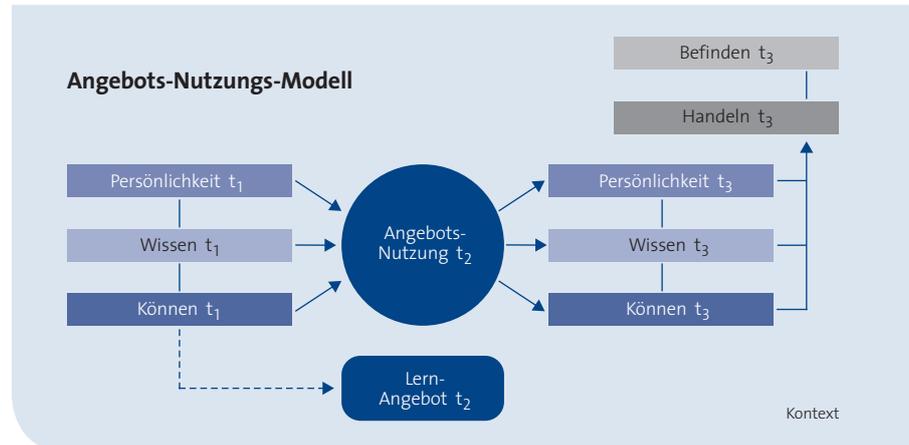
Im Kontext des vorliegenden Beitrags bezeichnen t1 bis t3 den Zeitpunkt der Eignungsabklärung (t1), die Phase des Studiums an der Universität (t2) bzw. den Studienabschnitt, zu dem ein umfangreicheres Praktikum begonnen wird (t3). Dieses Praktikum wäre eine weitere Lerngelegenheit, ebenso wie in weiterer Folge das Referendariat und die Lehrerfortbildung. Das Angebots-Nutzungs-Modell gilt sinngemäß auch für diese Phasen der Lehrerbildung.

Dieses Modell macht auf einige Aspekte aufmerksam, die der obigen Definition von Eignung kommentierend angefügt werden müssen:

- Die allgemeinen Merkmale der Person, wie intellektuelle Befähigung, Temperamentsfaktoren und Interessen, das in die Ausbildung mitgebrachte pädagogische und fachliche Wissen und das praktische Können bilden ein in sich verwobenes

Der Begriff Eignung

Bei Studieninteressierten oder Studienanfängern und -anfängerinnen meint Eignung das Vorliegen jener Dispositionen und Kompetenzen, die es erwarten lassen, dass die Personen die Lehrerausbildung erfolgreich durchlaufen und auf Grundlage dieser Ausbildung den Lehrerberuf über längere Zeit kompetent und berufszufrieden ausüben und sich kontinuierlich im Beruf weiterentwickeln werden.

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrerbildung

Bündel an unterschiedlichen Dispositionen und Kompetenzen (Mayr in Druck). Manche von ihnen können durch die Lehrerbildung kaum verändert werden, etwa Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion oder Belastbarkeit (Mayr 2011), andere dagegen relativ leicht, wie etwa das Fachwissen (Blömeke et al. 2010).

- Von diesen Eingangsmerkmalen der Lernenden hängt es ab, welche Lerngelegenheiten ergriffen werden, zum Beispiel ob ein Training psychosozialer Kompetenzen auch angenommen wird (Nolle, Döring-Seipel 2011), und wie die angebotenen Lerngelegenheiten genutzt werden, zum Beispiel wie engagiert sich die Studierenden in die Lehrveranstaltungen einbringen und welche Themen sie einfordern (Mayr 2010). Dadurch hängt von den Eingangsmerkmalen der Studierenden indirekt auch die Qualität der Lehre ab.
- Die von den (angehenden) Lehrer/-innen vorgefundenen Lerngelegenheiten sind je nach Universität und Studienseminar äußerst verschieden; formal vorgegebene Richtlinien sagen wenig über die vor Ort intendierten und noch weniger über die tatsächlich realisierten Praktiken aus (Mayr 2007; Diercks et al. 2010).
- Zwischen der Abklärung der Eignung, dem Durchlaufen der Lehrerbildung und dem Handeln und Befinden im Praxisfeld liegen lange Zeiträume. Dies erschwert es, zum Zeitpunkt der Studienentscheidung die später vorfindbaren Lerngelegenheiten bzw. Kontextbedingungen der Lehrerverarbeitung abzuschätzen. Von diesen Faktoren hängt es aber ab, welche Kompetenzen erworben werden und ob sich diese letztlich in realem Handeln manifestieren (Saldern 2000).

Unsicherheitsfaktoren

Für die Laufbahnberatung und die Bewerberauswahl sind das erhebliche Unsicherheitsfaktoren: Je nach (nicht genau vorhersehbarem) Umfeld in der Ausbildung und in der Praxis werden andere Eingangsmerkmale in den Vordergrund treten und andere Kompetenzen bedeutsam werden. Die Fähigkeit zur Selbstorganisation ist zum Beispiel wichtiger im relativ freien Studium an einer (klassischen) Universität und in einem Bildungssystem, das Schulen und Lehrkräften viel Autonomie gewährt, als in einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule mit relativ strikten Regulativen bzw. der Lehrtätigkeit in einem zentralistisch gelenkten Bildungswesen.

2.3 Prädiktoren für die Bewährung in Studium und Beruf

Trotz der erörterten Unwägbarkeiten ist jede Laufbahnberatung oder Bewerberauswahl auf Informationen darüber angewiesen, welche Merkmale bei Studienbewerberinnen und -bewerbern vorliegen sollten, weil diese Merkmale (a) für die Bewährung in Studium und Beruf relevant sind und (b) durch die erwartbare Ausbildung nicht oder nur geringfügig verändert werden können. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse einer aktuellen Abschätzung solcher Faktoren. Sie basieren überwiegend auf Querschnittstudien, bei denen die Prädiktoren (die im gegebenen Kontext auch als Eingangsmerkmale von Studierenden gelesen werden können) und die Kriterien zeitgleich erhoben wurden; nur wenige Studien – etwa jene von Urban (1984, 1992), Rauin und Meier (2007), Hanfstingl (2008) und Mayr (2009, 2010) beinhalten Vorhersagen über längere Zeiträume.

Die zentralen Erkenntnisse, die aus dieser Zusammenstellung bezüglich der Prognosekraft der untersuchten Prädiktoren gewonnen werden können, sind folgende:

- Zu den allgemeinen kognitiven Merkmalen gibt es nur wenige Befunde und diese sprechen gegen eine deutliche, über das Studium hinausgehende Relevanz solcher Merkmale. Das könnte allerdings daran liegen, dass die für das Lehrstudium erforderliche Studienreife bereits ein ausreichendes kognitives Niveau garantiert. Es wäre aber auch denkbar, dass die verwendeten Erfolgskriterien zu unscharf sind, um kognitiv bedingte Differenzen zu erfassen. Einige Studien machen es wahrscheinlich, dass zumindest die Sprachkompetenz eine wesentliche Variable darstellt (Cochran-Smith, Zeichner 2005). Von hoher Relevanz sind jedoch spezifische kognitive Merkmale, insbesondere das Fachwissen (vgl. Baumert, Kunter 2011). Diese Merkmale sind allerdings für die Beratung bzw. Bewerberauswahl von untergeordneter Bedeutung, da sie im Allgemeinen im Studium erworben werden können. Aus diesem Grund tauchen sie nicht in Tabelle 1 auf.
- Prognostisch brauchbar ist eine Reihe nichtkognitiver Merkmale. Günstig für die Studien- und Berufsbewährung sind insbesondere intrinsische Studien- und Berufswahlmotive, soziale, künstlerisch-sprachliche, unternehmerische und auf die konkreten Lehrertätigkeiten gerichtete Interessen, die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Gewissenhaftigkeit und psychische Stabilität sowie einige spezielle Personenmerkmale. Die Relevanz dieser überwiegend recht allgemeinen und breiten Merkmale dürfte sich aus verschiedenen Faktoren ergeben: Diese Merkmale sind über den Zeitverlauf und über Situationen hinweg relativ stabil (Mayr 2011), sie wirken sich nicht nur direkt auf den Berufserfolg aus, sondern auch indirekt, indem sie Lernprozesse beeinflussen (vgl. das in Kapitel 2.2 beschriebene Angebots-Nutzungsmodell), und sie passen zu den ebenfalls relativ globalen Erfolgskriterien im Lehrerberuf wie zum Beispiel der Belastung und Zufriedenheit im Beruf (d. h., die Prädiktoren und die Kriterien sind auf ähnlichem Abstraktionsniveau angesiedelt, was die erwartbaren Korrelationen erhöht; Wittmann 1987).

Studien- und Berufswahlmotive

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen potenziellen Prädiktoren und unterschiedlichen Kriterien der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf (aus Hanfstingl, Mayr 2007; aktualisiert)

Prädiktoren		Kriterien								
		Lernstrategien im Studium	Akademische Leistungen (Noten)	Praxisleistungen (Noten)	Päd. Handlungskompetenz im Praktikum	Belastung im Praktikum	Zufriedenheit im Studium	Päd. Handlungskompetenz im Beruf	Belastung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
Kognitiv	Schulleistungen (Noten)	++	++	+	o	o	o	o	o	o
	Intelligenz		++	o	o				o	~
	Sprachkompetenz		++	++				++		
	Kreativität		o	+						
Wahlmotive	Intrinsische Studienwahlmotive	++	o	o	+	-	+	+	--	++
	Extrinsische Studienwahlmotive	-	-	-	o	+	o	o	+	-
	Intrinsische Berufswahlmotive	++	+	+	++	-	++	++	--	+++
	Extrinsische Berufswahlmotive	o	o	o	+	o	o	o	+	+
Interessen	Praktisch-technische Interessen	+	o	o	+	-	o	+	-	o
	Intellektuell-forschende Interessen	++	o	o	+	o	++	+	o	o
	Künstlerisch-sprachliche Interessen	++	+	o	+	o	++	+	o	+
	Soziale Interessen	++	+	+	++	-	++	++	o	+
	Unternehmerische Interessen	++	o	o	++	-	++	+	--	+
	Konventionelle Interessen	+	o	o	++	-	+	+	--	+
	Berufsspezifische Interessen	++	+	+	+++	-	+	+++	-	++
Allg. Personenmerkmale	Neurotizismus, Angst, Unsicherheit	~	--	-	--	++	~	--	+++	---
	Gewissenhaftigkeit, Selbstkontrolle	+++	++	++	++	---	+++	+++	~	+++
	Extraversion, Kontaktbereitschaft	~	o	+	++	--	+++	++	--	++
	Offenheit für Neues	++	+	o	o	o	++	++	o	++
	Verträglichkeit	+	+	o	+	o	+	o	~	++
Spez. Personenmerkmale	Optimistische Grundstimmung								--	++
	Humor								--	++
	Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung								---	+++
	Proaktive Einstellung								---	+++
	Ungewissheitstoleranz							++	--	
	Effizientes Coping							++	--	

~, --, --- bzw. +, ++, +++ = negativer bzw. positiver Zusammenhang von geringer, mittlerer oder großer praktischer Bedeutsamkeit (nach Astleitner 2003); ~ = widersprüchliche Befundlage bezüglich der Richtung des Zusammenhangs; o = kein Zusammenhang; leeres Feld = keine Studie bekannt.

2.4 Maßnahmen

Im Folgenden werden die beiden im vorliegenden Text im Zentrum stehenden Maßnahmen der Zugangssteuerung zum Lehrerberuf – die Laufbahnberatung und die Bewerberauswahl – zunächst beschrieben und dann anhand eines Praxisbeispiels erläutert. Im Anschluss daran wird auf mögliche Stärken und Problemfelder dieser Optionen eingegangen.

2.4.1 Laufbahnberatung

Sehr viele Schüler/-innen spielen zumindest zeitweise mit dem Gedanken, Lehrer/-in zu werden. Nach einer Studie von Nieskens (2009) sind dies phasenweise mehr als die Hälfte eines Jahrgangs und immerhin noch fast ein Viertel interessiert sich auch noch in den Abschlussklassen des Gymnasiums ernsthaft für diesen Beruf. Das ist nicht verwunderlich, da Schüler/-innen den Lehrerberuf aus jahrelanger Anschauung wie kaum einen anderen kennen – oder vermeinen, ihn zu kennen: Manche Tätigkeiten spielen sich ja für Schüler/-innen mehr oder weniger verdeckt ab, etwa die individuelle Vorbereitung der Lehrenden oder die kollegiale Zusammenarbeit bei der Weiterentwicklung der Schule, und bezüglich der prinzipiell für die Schüler/-innen sichtbaren Elemente der Lehrerarbeit, wie dem Unterrichten und dem pädagogischen Umgang mit der Klasse, ist es für Schüler/-innen oft schwer nachvollziehbar, wie belastend diese Tätigkeiten sein können.

An einer Lehrerlaufbahn interessierte Personen brauchen also realitätsbezogene und zugleich zukunftsorientierte Informationen über den Lehrerberuf (das würde der einleitend beschriebenen Maßnahme 1 entsprechen) und sie sollten bezüglich ihrer persönlichen Neigung und Eignung zum Lehrerberuf beraten werden, also bezüglich der Passung zwischen den eigenen Voraussetzungen und dem beruflichen Anforderungsprofil (Maßnahme 2).

Informationen zum Berufsprofil

In den letzten Jahren sind vielfältige Beratungsangebote entstanden, die speziell für angehende Lehrkräfte gedacht sind. Beispiele dafür sind das „Eignungsfeedback“ der Universität Bielefeld, das in einem modularen System Situationen anbietet, in denen sich Studieninteressierte und Lehramtsstudierende erproben können, durch Peers und geschulte Beobachter/-innen Rückmeldungen zu ihren Kompetenzen und Hinweise zu ihrer Berufswahl und zu persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten erhalten (siehe den Beitrag von Nieskens in diesem Buch). Ähnlich interaktiv aufgebaut ist das Trierer Assessment berufsbezogener Kompetenzen (siehe Weyand 2008, bzw. den Beitrag von Weyand in diesem Buch). Eine zunehmend populär werdende Ergänzung zu solchen personalintensiven persönlichen Assessments bzw. Beratungen sind Online-Verfahren (Hell, Leitner, Pajarinen & Päßler 2009), von denen zwei lehramtspezifische größere Bedeutung erlangt haben: FIT für den Lehrerberuf (Herlt, Schaarschmidt 2007; siehe auch den Beitrag von Schaarschmidt in diesem Buch) und CCT, auf das im Folgenden näher eingegangen wird.

Praxisbeispiel: CCT – Career Counselling for Teachers

Dieses Onlineberatungsangebot wurde in Zusammenarbeit von Lehrerbildungseinrichtungen aus sechs europäischen Staaten erarbeitet. Die dabei entstandene Website vereint die oben angesprochenen Funktionen der Information über den Lehrerberuf und der Selbsterkundung. Sie rückt bereits in der Phase der Studien-

und Berufswahl die gesamte Lehrerlaufbahn in den Blick – einschließlich der späteren Um- und Aufstiegs Optionen. CCT bietet u. a. folgende Inhalte:

- Informationen über das Bildungswesen, den Lehrerberuf, die Arbeitsmarktsituation, die Ausbildungsangebote, Karrieremöglichkeiten im Bildungswesen und Beratungseinrichtungen sowie Links zu weiterführenden Informationen.
- Selbsterkundungsverfahren: Fragebögen, Checklisten und Tests, mit denen die persönlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche und befriedigende Berufstätigkeit als Lehrer/-in bzw. für spezielle Karrieren im Bildungswesen geklärt werden können. Die Verfahren sind online bearbeitbar und liefern individualisierte Ergebnisrückmeldungen.
- Geführte Touren: Für wichtige Entscheidungssituationen – etwa die Entscheidung für oder gegen ein Lehrerstudium – wird eine Abfolge ausgewählter Informationstexte und Selbsterkundungsverfahren angeboten, die mit einer zusammenfassenden Interpretation und mit Empfehlungen für weitere Abklärungen endet. Dieses Resümee sowie alle Detailergebnisse können von den Benutzerinnen und Benutzern später jederzeit wieder abgerufen werden.
- Reportagen: Berichte von Schülerinnen und Schülern, Lehrerstudierenden und Lehrenden aus ihrem Leben – als Reflexionsanstoß für alle, die sich in einer ähnlichen Laufbahnsituation befinden.

Selbsterkundungsverfahren

Das Kernstück von CCT sind die Selbsterkundungsverfahren bzw. geführten Touren. Sie zielen auf Merkmale, die sich in der Berufspsychologie und speziell in den Forschungen zum Lehrerberuf als bedeutsam herausgestellt haben (vgl. Abschnitt 2.3). Die Verfahren sind theoretisch fundiert, zum Beispiel durch Konzepte aus der Persönlichkeitsforschung, wie das Fünf-Faktoren-Modell (McCrae, Costa, 2008), oder aus der Interessenforschung (Holland 1997; Krapp 2007). Sie wurden im Rahmen wissenschaftlicher Studien erarbeitet, wobei zu den wichtigsten Verfahren auch Längsschnittstudien vorliegen, die eine Abschätzung der langfristigen prognostischen Validität erlauben (Mayr, 2010).

Für die Eignungsabklärung ist vor allem die Geführte Tour 1 („Soll ich ein Lehrerstudium beginnen?“) relevant. Sie enthält neben einem Informationstext zu den beruflichen Aufgaben von Lehrerenden folgende Selbsterkundungsverfahren:

- Lehrer-Interessen-Skalen (LIS; Erstpublikation: Mayr 1998): Anhand von 33 Tätigkeiten aus dem Berufsalltag von Lehrkräften (zum Beispiel Schülern einen Sachverhalt erklären) ist anzugeben, „wie gern“ man diese Tätigkeiten ausführt bzw. ausführen würde. Je fünf bis acht Items werden zu den folgenden Skalen zusammengefasst: Unterricht gestalten, Soziale Beziehungen fördern, Auf spezifische Bedürfnisse eingehen, Verhalten kontrollieren und beurteilen, Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten, Sich fortbilden.
- Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA; Erstpublikation: Brandstätter, Mayr 1994): Es werden zwölf bipolar angeordnete Adjektivpaare (zum Beispiel sachbezogen – kontaktfreudig) vorgegeben, anhand derer das Bild zu beschreiben ist, das man von sich selbst hat. Aus je vier dieser Items werden die Skalen Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle gebildet. Diese Skalen decken weitgehend die Faktoren Extraversion, Neurotizismus (umgepolt) bzw. Gewissenhaftigkeit aus dem Fünf-Faktoren-Modell ab.
- Fragebogen zu den pädagogischen Vorerfahrungen (FPV; Mayr o. J.): Es ist anzugeben, ob bereits Erfahrungen im Gestalten von Freizeitaktivitäten (zum Beispiel einen Ausflug unternehmen) und im Trainieren oder Unterrichten von Kindern und Jugendlichen (z. B. einen Chor leiten) vorliegen. Dabei wird danach differenziert, ob es sich um Einzel- oder Gruppenbetreuung handelt. Bezüglich jeder

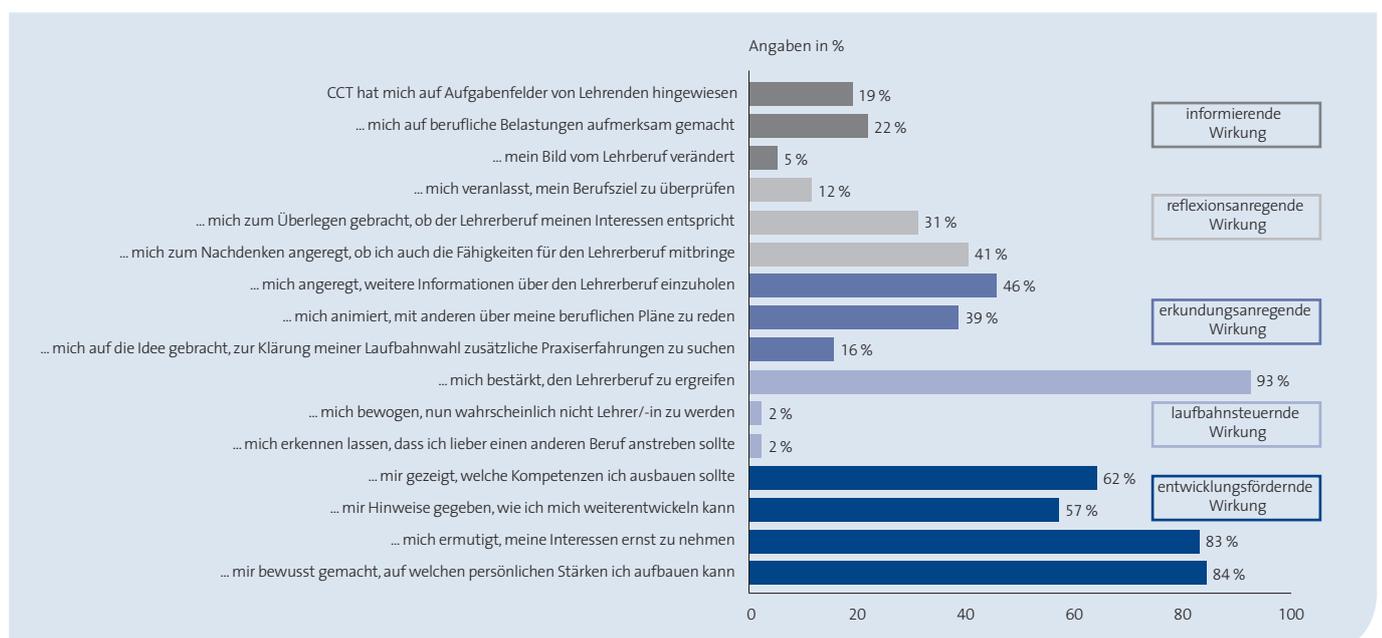
Tätigkeit wird erfragt, wie weit sie „erfolgreich“ ausgeführt wurde und wie sehr sie „Freude bereitete“.

CCT ist das im deutschen Sprachraum am weitesten verbreitete Onlineberatungsprogramm für den Lehrerberuf. In Österreich wird es an allen Pädagogischen Hochschulen sowie an den meisten Universitäten verwendet. In Deutschland wird es fast flächendeckend von den Universitäten auf ihren Websites empfohlen, an einzelnen Universitäten und in mehreren Bundesländern ist es ein verpflichtender Teil des Zulassungsverfahrens zum Lehrerstudium. In der Schweiz wird CCT von mehreren Pädagogischen Hochschulen angeboten, obligatorisch ist die Bearbeitung bisher erst an einer Hochschule.

Die Evaluierungsergebnisse belegen, dass die Auseinandersetzung mit CCT von vielen Nutzern und Nutzerinnen als informativ empfunden wird, weil sie dadurch auf Tätigkeitsfelder von Lehrenden und berufliche Belastungen aufmerksam werden, die ihnen zuvor noch nicht klar bewusst gewesen sind. Manche werden dazu animiert, ihre Entscheidung zu überdenken und vor der endgültigen Laufbahnwahl weitere Abklärungen vorzunehmen. Viele berichten auch, sie hätten Hinweise auf eigene Stärken bekommen und wüssten nun besser, in welchen Bereichen sie sich weiterentwickeln sollten. CCT zeichnet ein positives Bild vom Lehrerberuf, indem er als vielfältiger und herausfordernder Beruf präsentiert wird, der Personen mit guter Passung eine attraktive Berufslaufbahn verspricht. Studieninteressierte mit günstigen Voraussetzungen für eine solche Laufbahn erleben die Rückmeldungen von CCT dementsprechend als Ermutigung, tatsächlich ein Lehrerstudium zu beginnen. Personen mit ungünstigen Voraussetzungen berichten über gegenteilige Impulse (siehe Abbildung 2; im Detail: Nieskens et al. 2011).

Erfahrungen mit CCT

Abbildung 2: Aussagen von Studienbewerberinnen und -bewerbern nach der Bearbeitung von CCT (aus Nieskens et al. 2011, S. 22)



N = 173; % = Prozentsatz der Personen, die das betreffende Statement auf einer fünfstufigen Skala als „zutreffend“ (4) oder „in hohem Maß zutreffend“ (5) bezeichneten

Verknüpfung mit Praktika

Besonders Erfolg versprechend erscheint eine Kombination mit Praxiserfahrungen, wie dies in Nordrhein-Westfalen eingerichtet ist. Dort dient CCT zur Vorbereitung auf das sogenannte Eignungspraktikum bzw. auf das Beratungsgespräch, mit dem dieses Praktikum endet. Die durch CCT angestoßenen Selbsterkundungs- und Reflexionsprozesse sollen dabei eine gezielte Nutzung der Lerngelegenheiten im Praktikum erleichtern und zusammen mit den Praktikumserfahrungen dazu beitragen, dass es zu einer fundierten Entscheidung für oder gegen ein Lehrstudium kommt. Für die Mentoren bietet CCT Fremdeinschätzungsverfahren und Leitfäden für die Beratung. Im Zuge dieses Praktikums wird mit dem Führen eines Portfolios begonnen, das Entwicklungsschritte für das spätere Studium anbahnt und damit die Brücke von der Klärungsphase hinein ins Studium schlägt; in den weiteren Praktika soll es fortgeführt und zum Begleiter im Qualifizierungsprozess werden (Nieskens, Mayr 2010). Der Kasten auf dieser Seite enthält das Statement einer Eignungspraktikantin, das sie nach der Bearbeitung von CCT formulierte. Es zeigt in komprimierter Form, wie viele der Nutzer/-innen die Bearbeitung erleben.

2.4.2 Bewerberauswahl

Durch die skizzierten Maßnahmen der Information und Selbsterkundung lassen sich zwar gut geeignete Personen auf den Lehrerberuf aufmerksam machen und für diesen gewinnen, problematische Personen jedoch nur bedingt vom Lehrerberuf fernhalten. Solche Personen nehmen Beratungsangebote seltener wahr und neigen dazu, ungünstige Selbsterkundungsergebnisse durch Umdeutung oder Abwertung der Verfahren zu neutralisieren (Jonas et al. 2001; Nieskens et al. 2011). Aus diesem Grund sind zusätzlich Maßnahmen der Fremdselektion erforderlich.

Um die Eignung im Sinne der Definition aus Abschnitt 2.2 mit vertretbarer Zuverlässigkeit feststellen zu können, reicht die bloße Berücksichtigung der Abiturnote oder die Anwendung von Studierfähigkeitstests nicht aus. Es sind wissenschaftlich abgesicherte Assessments erforderlich, in denen praxisnahe Situationen simuliert werden. Solche Verfahren werden in manchen Ländern seit Jahren angewandt, u. a. im „Musterland“ Finnland (Kohonen 2007; Valli, Johnson 2007). In Deutschland und der Schweiz gibt es erst wenige einschlägige Erfahrungen und noch weniger Evaluierungsstudien. Erwähnenswert sind das Verfahren für die Aufnahme von Lehramtsstudierenden der Universität Hohenheim (Trapmann, et al. 2008) und das Aufnahmeverfahren der Pädagogischen Hochschule Zürich (zu dem bereits eine ermutigende Evaluationsstudie vorliegt; siehe Bieri Buschor et al. 2011). Auch für die Aufnahme in die kürzlich gegründete School of Education der TU München ist ein Aufnahmeverfahren zu durchlaufen, das u. a. ein Motivations schreiben mit Angaben zu Fähigkeiten, Begabungen, Interessen und pädagogischen Vorerfahrungen sowie ein kommissionelles Auswahlgespräch vorsieht, in dem die persönlichen Voraussetzungen für den angestrebten Studiengang überprüft werden (Satzung 2010).

Breitflächige und langjährige Erfahrungen mit unterschiedlichen Verfahren der Bewerberauswahl haben sich an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich angesammelt, da diese überprüfen müssen, ob die Bewerber/-innen eine „grundsätzliche persönliche Eignung“ aufweisen (HZV 2007, § 3, Abs. 3). Ähnliche Regulative gab es für die Vorläuferinstitutionen, die Pädagogischen Akademien. Die dabei angewandten Verfahren enthalten oft Aufgaben, in denen Situationen aus dem Berufsalltag von Lehrkräften simuliert werden; den Abschluss bildet in jedem Fall ein Aufnahmegespräch. An einzelnen Hochschulen sind in diesem Kontext originelle, dem Augenschein nach durchaus valide Verfahren entstanden, wie die

„Jetzt wird es aber ernst!“

Für mich war das Besuchen dieser Website ein wichtiger Schritt in Richtung „Vorbereitung auf das Studium und das Leben nach der Schule“. Ich hatte zeitweise Angst, wichtige Informationen zu überlesen und meine Konzentration war sehr hoch.

Nach der Teilnahme an der geführten Tour fühlte ich mich erleichtert, umso mehr, weil meine eigene Einschätzung zur Fähigkeit, Lehrerin zu werden/sein, mit dem Ergebnis der Tour übereinstimmte.

Der Fachwahl-Fragebogen hat mich animiert, meine Fachwahl nochmal genau zu überdenken und meine Lehrer zur Einschätzung zu bitten. In meinem Wunsch, Lehrerin zu werden, wurde ich aber nur bestärkt.

Antwort einer Nutzerin von CCT auf die Frage, welche Gedanken und Gefühle ihr bei der Bearbeitung von CCT in den Sinn gekommen sind.

Präsentationen anlässlich einer von der Pädagogischen Hochschule Tirol 2008 organisierten Fachtagung zeigten.

Praxisbeispiel: Bewerberauswahl an einer Pädagogischen Akademie in Österreich

Aus Gründen des Verfahrensschutzes ist es nicht möglich, hier eines der aktuellen Auswahlverfahren im Detail vorzustellen (dasselbe gilt bezüglich der drei oben genannten Auswahlverfahren in der Schweiz und Deutschland). Es wird daher zur Illustration auf ein Verfahren aus der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz eingegangen, das inzwischen durch ein anderes Verfahren ersetzt wurde und daher keiner Geheimhaltung mehr unterliegt. Zudem gibt es zu diesem Verfahren eine Studie zur prognostischen Validität (Mayr et al. 1985). In seiner Struktur und seinen Elementen ist es nach wie vor repräsentativ, auch für viele der aktuell angewandten Praktiken der Eignungsabklärung.

Die Entscheidung über die Aufnahme von Studienbewerbern erfolgte im Wesentlichen auf Grundlage folgender Merkmale:

- Schulleistungen: Es wurde der Notendurchschnitt aus allen Pflichtgegenständen berechnet.
- Intelligenz: Sie wurde mit einer Kurzform des IST-70 (Amthauer 1970), bestehend aus den Subtests GE (Gemeinsamkeiten), AN (Analogien), RA (Rechenaufgaben) und ZR (Zahlenrechnen) gemessen.
- Kreativität: Im Sinne von Guilford (1964) wurde darunter die Fähigkeit zum divergenten Denken verstanden und durch mehrere Subtests erfasst, darunter zum Beispiel Ausdrucksflüssigkeit (Sätze, von deren Wörtern nur die Anfangsbuchstaben vorgegeben waren, mussten vervollständigt werden), ungewöhnliche Anwendungsmöglichkeiten (für einen Gegenstand, etwa einen Ziegelstein, sollten originelle Verwendungsmöglichkeiten gefunden werden) und Verbesserung der Anwendbarkeit (ein Gegenstand, zum Beispiel eine Klammermaschine, war so zu verändern, dass „neun- bis zehnjährige Kinder mehr Freude am Umgang mit diesem Gegenstand hätten“).
- Fähigkeit zur Sprachgestaltung: In einem Simulationsverfahren hatten die Bewerber/-innen eine Bildgeschichte in eine für Schüler/-innen spannende Erzählung zu übertragen. Die Qualität der Erzählung wurde von drei Beobachtern eingeschätzt. Die Beurteilung erfolgte mittels siebenstufiger Skalen, die in Anlehnung an Thomae (1965) erstellt worden waren und Merkmale wie zum Beispiel Bildhaftigkeit der Gestaltung, Reichtum des Wortschatzes und Artikulation erfassten.
- Verhalten: Während der Sprachgestaltungsaufgabe und während eines anschließenden, halbstandardisierten Gesprächs über Berufsmotivation und pädagogische Vorerfahrungen wurde das Verhalten der Studienbewerber/-innen beobachtet. Den Beobachtern standen siebenstufige, zum Teil von Thomae (1965) übernommene Einschätzungsskalen zur Verfügung, die sich auf Merkmale wie Anregbarkeit, Anpassbarkeit und Steuerung bezogen.
- Berufsbezogene Einstellungen: Mithilfe der Skalen DR (Druck vs. Zug), NR (Negative Reformeinstellung vs. Veränderungsbereitschaft) und AN (Anlage vs. Umwelt) des KSE wurden Einstellungen erhoben, die bei hohen Ausprägungen das sogenannte Konservatismussyndrom bilden (Koch et al. 1972). Als günstig wurden mittlere Werte auf diesen Skalen gewertet.

Bewerber/-innen, die bei diesen Aufgaben deutlich positive Ergebnisse erzielt hatten, wurden ohne weitere Diskussion aufgenommen, über fragliche Fälle wurde in

einer Aufnahmekonferenz entschieden, an der alle in das Aufnahmeverfahren involvierten Dozentinnen und Dozenten teilnahmen. Dabei wurden die Teilergebnisse gewichtet und in einer Zusammenschau bewertet sowie zusätzliche Informationen einbezogen, die an anderen Stellen des Aufnahmeverfahrens, etwa der Überprüfung der Stimmleistung oder der Motorik (in der Grundschullehrer- bzw. Sportlehrer-ausbildung), angefallen waren.

Diese Entscheidungsprozesse waren nicht nur zeitlich aufwendig, sondern auch von der Unsicherheit geprägt, dass eine empirische Validierung des Verfahrens fehlte. Es wurde deshalb anhand von Daten aus vier Studienjahren überprüft, wie gut sich aus den im Aufnahmeverfahren erfassten Merkmalen die spätere Bewährung im Studium vorhersagen lässt. Als Kriterien für die Bewährung dienten die schulpraktischen Leistungen (Gesamtnote aus den Praktika), eine Globaleinschätzung der Studierenden durch die Lehrenden (zum Beispiel die Bereitschaft, sich mit dem Studienangebot auseinanderzusetzen, oder das didaktische Geschick), die akademischen Leistungen (Gesamtnote des Lehramtszeugnisses) sowie ein aus diesen Merkmalen gebildetes „kombiniertes Kriterium“.

Validität

Die Ergebnisse der Validierungsstudie sind in Tabelle 2 dargestellt: Die Schulnoten erlauben vor allem die Vorhersage der akademischen und weniger die der berufspraktischen Leistungen (obwohl diese ebenfalls durch Noten definiert waren). Die Ergebnisse der Verhaltens- und Sprachbeobachtung während der Simulationsaufgabe bzw. während des Interviews deuten an, dass diese Elemente des Assessments u. a. für die Praxisbewährung aussagekräftig sind. Die Intelligenzwerte korrelieren nur mit den akademischen Leistungen; das Ergebnis des Kreativitätstests und die Einstellungsvariablen erbringen nur sporadisch signifikante Werte und dürften vernachlässigbar sein. Damit stimmen die Ergebnisse weitgehend mit denen aus anderen Studien überein (vgl. Abschnitt 2.3). Auch die Validität der gesamten Testbatterie – ablesbar an den Regressionskoeffizienten – scheint sich in dem Bereich zu bewegen, der für Verfahren dieser Art erwartet werden kann (vgl. Bieri et al. 2011; Schuler 2001).

Tabelle 2: Korrelationen zwischen Prädiktoren und Kriterien (nach Mayr et al. 1985, S. 140; modifiziert)

	Praxisleistung		Dozentenurteil		Lehramtszeugnis		Kombiniertes Kriterium	
	GS	HS	GS	HS	GS	HS	GS	HS
Zeugnisnoten	.19	.16	.26	.17	.34	.24	.40	.28
Intelligenz					.19	.10		
Kreativität		.15					.25	
Sprachgestaltung	.21	.20		.14	.22	.11	.27	.20
Verhalten	.17	.21		.14				.19
KSE - DR								
KSE - NR	.16				.17			
KSE - AN								
Geschlecht						.11		
R	.38	.31	.45	.27	.50	.30	.57	.36

NGS = 77-178, NHS = 270-459; R = Regressionskoeffizient; signifikante Zusammenhänge $p < .05$; Geschlecht: männlich = 1, weiblich = 2 (wurde bei der Bewerberauswahl nicht berücksichtigt)

2.4.3 Zur Effektivität, Effizienz und Vertretbarkeit von Beratung und Bewerberauswahl

Wenn man die beiden näher vorgestellten Beispiele für Beratungs- bzw. Auswahlverfahren – das Onlineangebot CCT und das in persönlicher Interaktion abgewickelte Aufnahmeverfahren einer Pädagogischen Akademie – sowie andere, ähnliche Verfahren hinsichtlich des mit ihnen verbundenen Aufwandes vergleicht, dann gelangt man zu folgender Einschätzung: Beide Typen von Verfahren verlangen denselben Aufwand für die Erarbeitung der theoretischen und empirischen Grundlagen und einen vermutlich hohen Aufwand für die laufende Aktualisierung. Merklich höhere Investitionen sind bei Onlineverfahren in die Konzipierung und Implementierung des Internetauftritts erforderlich, als für vergleichbare Vorbereitungsarbeiten für Papier- und Bleistift-Verfahren bzw. Materialien für die Protokollierung und Auswertung von Beobachtungen zu veranschlagen sind. In der laufenden Anwendung ist dagegen die persönliche Testung, Beobachtung, Auswertung der Daten und Ergebnismeldung deutlich aufwendiger, nicht zuletzt durch die Einschulung der Assessorinnen und Assessoren.

Für eine Kosten-Nutzen-Abwägung ist auch die Trefferquote bedeutsam, das heißt wie viel Prozent der von den Studieninteressierten bzw. von den aufnehmenden Institutionen getroffenen Entscheidungen richtig sind. Anders ausgedrückt: Wie viel Prozent der tatsächlich Geeigneten werden zu einem Lehrstudium animiert bzw. zum Studium zugelassen und wie viel Prozent tatsächlich Ungeeignete wählen von sich aus eine andere Laufbahn bzw. werden abgewiesen? Diese Prozentsätze hängen von der Validität der konkreten Verfahren ab. Im Fall des Auswahlverfahrens der Pädagogischen Akademie beträgt sie je nach Kriterium zwischen ungefähr .30 und .50 (siehe Tabelle 2), bezüglich der in CCT angebotenen Fragebögen dürften die Werte ähnlich liegen (zum Beispiel bei etwas über 40 bezogen auf das Erleben von Erfolgen im Beruf; Mayr 2010). Die Trefferquote hängt zusätzlich vom Prozentsatz der tatsächlich Geeigneten unter den Studieninteressierten ab. Nach den Befunden der Lehrerforschung kann man diesen Prozentsatz – optimistisch geschätzt – bei ungefähr 80 ansetzen (vgl. die Befunde von Urban 1984; Schaarschmidt 2005; Rauin, Meyer, 2007). Würde man alle Interessierten aufnehmen, würden daher 80 Prozent für eine Lehreraufbahn Geeignete und 20 Prozent Ungeeignete ins Studium gelangen.

Aus solchen Angaben lässt sich berechnen, wie sich eine unterschiedlich selektive Aufnahmepolitik auswirken würde (Spiel et al. 2007): Geht man beispielsweise von einer Validität des Verfahrens von .50 und einer Geeignetenquote von 80 Prozent aus (das entspricht ungefähr den oben berichteten Werten) und weist die am schlechtesten abschneidenden 10 Prozent der Bewerber/-innen ab, dann steigt die Trefferquote im Vergleich zur Aufnahme aller Bewerber/-innen oder zur Aufnahme einer Zufallsauswahl von ihnen auf 84 Prozent. In Relation zum Aufwand ist das ein bescheidener Zugewinn. Ganz anders stellt sich die Situation dar, wenn man wie in Finnland nur die besten 10 Prozent der Kandidierenden aufnimmt. In diesem Fall klettert die Trefferquote auf respektable 97 Prozent, es gelangen also nur 3 Prozent Ungeeignete ins Lehramtsstudium – und das bei identischem Aufwand für das Verfahren.

Aufwand vs. „Trefferquote“

In den deutschsprachigen Ländern wird in den nächsten Jahren aufgrund des zunehmenden Mangels an Lehrkräften eher die Notwendigkeit gegeben sein, möglichst viele Studieninteressierte aufzunehmen, also nur ausgesprochene Problemfälle abzulehnen – was ungefähr den oben im Rechenbeispiel angesetzten 10 Prozent

entsprechen könnte. Eine durchaus diskussionswürdige Alternative wäre es daher, zunächst alle Studieninteressierten zuzulassen und erst anhand ihrer – für die spätere Berufsbewährung vermutlich aussagekräftigeren – Leistungen in den Praktika eine Auswahl zu treffen. Dieser Weg wird insbesondere an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz beschritten, wo man allen Lehramtsinteressierten zumindest die Chance geben möchte, in einen Prozess der Kompetenzentwicklung einzutreten. Erst wenn dieser nicht erfolgreich verläuft, wird auf ein Ausscheiden ungeeigneter Personen hingewirkt, soweit möglich durch „Wegberaten“ bereits im ersten Studienjahr (Criblez, Lehmann 2007; Fuchs, Luthiger 2011). Die dafür zuständigen Mentorinnen und Mentoren geraten dabei allerdings in das Spannungsfeld zwischen ihren Aufgaben als Lernförderer und Auswählende, mit dem sie trotz flankierender Maßnahmen wie kollegialer Supervision und Case-Management schwer zurechtkommen. Vermutlich liegt deshalb der Prozentsatz von Personen, die vom Studium ausgeschlossen werden, niedriger als es nach Einschätzung sachkundiger Personen angemessen wäre. Ähnlich sind die Erfahrungen in Österreich: Weder in den Praktika der Pädagogischen Hochschulen noch im sogenannten Unterrichtspraktikum der angehenden Gymnasiallehrkräfte, das in seiner Funktion ungefähr dem deutschen Referendariat entspricht, kommt es zu quantitativ relevanten Selektionsprozessen (Mayr, Neuweg 2009).

Schlüsselrolle der Mentorinnen und Mentoren

Anders stellt sich die Situation der Mentorinnen und Mentoren dar, wenn ein Praktikum ausschließlich der persönlichen Orientierung dient, in dem die Mentoren nur als Berater/innen fungieren, wie im Eignungspraktikum in Nordrhein-Westfalen (vgl. Abschnitt 2.4.1) oder in den Orientierungspraktika an österreichischen Universitäten. Das Ziel solcher (früh anzusetzender) Praktika sollte jedoch nicht sein, bereits berufspraktische Kompetenz zu erwerben, sondern zunächst einen distanzierten Blick auf die Schule werfen zu lernen, die bisher nur aus der Schülerperspektive wahrgenommen wurde. Erste Handlungserfahrungen in der Rolle als Lehrende sollten jedoch ermöglicht werden, da sie zur weiteren Selbstüberprüfung der Berufswahl anregen, individuellen Entwicklungsbedarf aufzeigen und Ansatzpunkte für die Entwicklungsberatung bieten (Mayr, Neuweg 2009).

In diesem Abschnitt ging es bisher um die Effektivität und Effizienz von Beratung und Bewerberauswahl. Das Urteil über die Brauchbarkeit solcher Verfahren sollte jedoch nicht ausschließlich anhand einer finanztechnischen Kosten-Nutzen-Abwägung getroffen werden. Das Durchlaufen eines anspruchsvollen Rekrutierungsverfahrens bestehend aus Beratung und/oder Auswahlverfahren verbessert nämlich auch die Bindung an die Ausbildungsinstitution und die Studienmotivation (Spiel et al. 2007) und kann – wenn die Ergebnisse sinnvoll rückgemeldet werden – auch die persönliche Weiterentwicklung der Studienbewerber/-innen unterstützen (Wirth, Seibert 2011; Nieskens et al. 2011). Das sind Aspekte, die sich einer finanziellen Betrachtung weitgehend entziehen.

Bezüglich der ethischen Vertretbarkeit ist zu bedenken: Jede Entscheidung steht zu jedem Zeitpunkt unter dem Risiko, falsch zu sein. Vermutlich ist es sinnvoll, in der Phase der Studienwahl in Kauf zu nehmen, dass die eine oder andere möglicherweise ungeeignete Person ins Studium eintritt; je näher die direkte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen rückt, desto eher wäre deren Wohl zu berücksichtigen, und es wäre dann ein größeres Risiko vertretbar, irrtümlich eine an sich geeignete Person am weiteren Studium zu hindern. Dieser Überlegung kommt die Tatsache entgegen, dass die auf Selbstentscheidung zielenden Beratungsverfahren umso wirksamer sind, je früher sie ansetzen, zugleich aber niemanden definitiv vom Lehrstudium abhalten (Mayr 2002), sie eignen sich demnach gut als erste und frühzeitig

zu setzende Maßnahme der Zugangssteuerung. In den Praktika sind dagegen auch Schüler/-innen von der Qualität des Unterrichts- und des Erziehverhaltens der Studierenden betroffen. Hier beginnt die Verantwortung gegenüber den Kindern und Jugendlichen zu überwiegen und es ist (spätestens zu diesem Zeitpunkt) notwendig, Studierende mit gravierenden und andauernden Problemen in der Erfüllung ihrer Lehr- und Erziehungsaufgabe vom Studium auszuschließen (für Argumente und konkrete Vorgehensweisen siehe Fuchs et al. 2008).

2.5 Zusammenfassungen und Empfehlungen

Wenn man die präsentierten Befunde und Überlegungen in eine Zusammenschau bringt, dann bestätigt sich die Sinnhaftigkeit des einleitend, in Anlehnung an die Expertise der OECD (2005) formulierten Maßnahmenpakets. Darüber hinaus sind einige Konkretisierungen möglich:

- Die Studien- und Berufswahl ist ein längerfristiger Prozess, der durch Informations- und Beratungsangebote unterstützt werden sollte. Diese Maßnahmen der Steuerung sind wirksamer, wenn sie so frühzeitig einsetzen, dass seitens der Berufswählenden noch Offenheit für alternative Laufbahnoptionen besteht. Die beiden letzten Jahre vor dem Abitur sind ein günstiger Zeitraum dafür.
- Webbasierte Beratungsprogramme sind eine effektive und effiziente Möglichkeit, Informationen über den Lehrerberuf breit zu streuen und Studieninteressierten durch Selbsterkundungsverfahren eine erste Klärung ihrer Eignung für die Lehreraufbahn zu ermöglichen. Auch wenn diese Programme keine (Fremd-) Selektion intendieren, steuern sie dennoch die Laufbahnwahl. Es kommen daher nur Verfahren in Betracht, die ausreichend theoretisch und empirisch abgesichert sind. Ergänzend ist eine Eignungsabklärung durch Fachleute und persönliche Beratung zu ermöglichen.
- Selektive Zugangsregelungen zum Lehrerstudium sind sachlich vertretbar. Sie sollten neben den Abiturnoten, die valide Aussagen über den zu erwartenden Studienerfolg ermöglichen, auch motivationale und personale Studienvoraussetzungen einbeziehen, die bezüglich der voraussichtlichen beruflichen Bewährung relevant sind. Die dazu benötigten Assessments und Auswahlgespräche erfordern einen hohen personellen Aufwand. Dieser lässt sich durch eine verstärkte Bindung der Bewerber/-innen an das gewählte Studium und die dabei anfallenden Erkenntnisse über Kompetenzen und Schwächen der Bewerber/innen rechtfertigen. Informationen darüber sind so rückzumelden, dass auch abgewiesene Bewerber/-innen davon profitieren können.
- Die im Zuge der Beratungs- und Auswahlverfahren gewonnenen Informationen über Kompetenzen und Entwicklungsnotwendigkeiten der Studierenden sollten im Studium aufgegriffen werden. Soweit möglich wären Studienangebote einzurichten, die eine entsprechende Spezialisierung, Vertiefung oder Kompensation ermöglichen, zumindest sollten jedoch eine Entwicklungsberatung und die Information über passende außeruniversitäre Lerngelegenheiten vorgesehen werden.
- Das Lehrerstudium sollte gut begleitete und in das Studium integrierte Praxiserfahrungen ermöglichen, die eine vertiefte Orientierung im Studien- und Berufsfeld ermöglichen und anhand erster Lehrerfahrungen eine zusätzliche Entscheidungshilfe bezüglich der Studien- und Berufswahl darstellen. Von solchen Orientierungspraktika klar zu trennen sind Praktika, die der Berufsqualifizierung im engeren Sinn dienen. Nur in solchen Praktika sollte Selektion stattfinden, und zwar anhand möglichst klarer pädagogischer, didaktischer und fachlicher Leistungskriterien.

- Die Studierenden sollten dazu angehalten werden, ein Portfolio anzulegen, in dem sie alle Unterlagen, Erkenntnisse und Reflexionen sammeln, die in den unter (1) bis (5) beschriebenen Kontexten anfallen. Sie können diese Materialien als Grundlage für eine bewusste Gestaltung des eigenen Qualifizierungsprozesses nutzen. Dies gelingt eher dann in nachhaltiger Weise, wenn auf das Portfolio in vielen dafür geeigneten Studienveranstaltungen zurückgegriffen und wenn es im Studium fortgeführt wird.

Literatur und Quellen

- Amthauer, R.* (1970). Intelligenz-Struktur-Test (IST-70). Göttingen: Hogrefe.
- Astleitner, H.* (2003). Praktische Signifikanz. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (3), S. 48–53.
- Baumert, J.; Kunter, M.* (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469–520.
- Baumert, J.; Kunter, M.* (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: *Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M.* (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 163–192.
- Bieri Buschor, C.; Moser, P.; Périsset, N.; Schuler, P.* (2011). Der Check am Eingang – Das Assessment Centre der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Aufnahme der Studierenden und seine prognostische Validität. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 34–47.
- Blömeke, S.; Kaiser, G.; Lehmann, R.* (2010). TEDS-M. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brandstätter, H.; Mayr, J.* (1994). Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In: *Mayr, J.* (Hrsg.). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 231–247.
- CCT – Career Counselling for Teachers.* www.cct-austria.at; www.cct-germany.de; www.cct-switzerland.ch
- Cochran-Smith, M.; Zeichner, K. M.* (Hrsg.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Criblez, L.; Lehmann, L.* (2007). Verfahren zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 33–40.
- Diercks, U.; Bauer, J.; Prenzel, M.* (2010). Analyse der Studienmodelle der PaLea-Partnerhochschulen im Gymnasiallehramt. Referat bei der Tagung der AEPF in Jena, 13. September 2010.
- Fuchs, M.; Lauener, H.; Luthiger, H.* (2008). Potenziale entdecken – Grenzen wahrnehmen. In: *Seminar*, 2/2008, S. 23–40.
- Fuchs, M.; Luthiger, H.* (2011). Praktika als Ort der beruflichen Eignungsabklärung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 139–149.
- Guilford, J. P.* (1964). *Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.

- Hanfstingl, B.* (2008). Eine interessentheoretische und differentialpsychologische Betrachtung der Entwicklung von berufsspezifischem Interesse bei Lehrer/innen. In: Lankes, E. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 123–136.
- Hanfstingl, B.; Mayr, J.* (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 48–56.
- Hell, B.; Leitner, U.; Pajarinen, A.; Päßler, K. (2009). Entwicklungsperspektiven für internetbasierte Tests zur Studienorientierung. In: *Zeitschrift für Studium und Beratung*, 4 (2), S. 44–48.
- Herlt, S.; Schaarschmidt, U.* (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In: Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (Hrsg.). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 157–181.
- Holland, J.* (1997). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- HZV (2007). Verordnung über die Zulassungsvoraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Zulassungsverordnung – HZV). BGBl. II Nr. 112/2007 v. 15.5.2007.
- Jonas, E.; Schulz-Hardt, S.; Frey, D.; Thelen, N.* (2001). Confirmation bias in sequential information search after preliminary decisions. An expansion of dissonance theoretical research on selective exposure to information. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, S. 557–571.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Koch, J. J.; Cloetta, B.; Müller-Fohrbrodt, G.* (1972). Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE). Weinheim: Beltz.
- Kohonen, V.* (2007). Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende in Finnland. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 26–32.
- Krapp, A.* (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. In: *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, S. 5–21.
- LCH (2008). LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Lipowsky, F.* (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F.; Eichenberger, A.; Lüders M.; Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* Münster: Waxmann, S. 51–70.
- Mayr, J.* (o. J.). Fragebogen zu pädagogischen Vorerfahrungen (FPV). Verfügbar unter: www.cct-germany.de/de/0/tests/fpv [10.06.2011].

- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In: Abel, J.; Tarnai, Ch. (Hrsg.). Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf Münster: Waxmann, S. 111–125.
- Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In: Brunner, H.; Mayr, E.; Schratz, M.; Wieser, I. (Hrsg.). Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck: StudienVerlag, S. 413–434.
- Mayr, J. (2007). Standards in der Lehrerbildung: Wo stehen die Pädagogischen Akademien? In: Radits, F. (Hrsg.). Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik. Münster, Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 139–148.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: Erziehung und Unterricht, 159, S. 14–33.
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In: Abel, J.; Faust, G. (Hrsg.). Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 73–89.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 125–148.
- Mayr, J. (in Druck). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmungen und Folgerungen für die Lehrerbildung. In: Bosse, D.; Dauber, H.; Döring-Seipel E.; Nolle T. (Hrsg.). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J.; Eder, F.; Riedl, J. (1985). Evaluierung eines Verfahrens zur Auswahl von Lehramtsstudenten. In: Buchberger F.; Seel, H. (Hrsg.). Materialien zur Lehrerbildung für die Schulreform. Linz, Brüssel: Association for Teacher Education in Europe, S. 136–144.
- Mayr, J.; Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, W. (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 99–119.
- McCrae, R. P.; Costa, P. T. Jr. (2008). The Five-Factor Theory of Personality. In: John, O. P.; Robins, R. W.; Pervin, L. A. (Hrsg.). Handbook of personality. New York: Guilford Press, S. 159–181.
- Nieskens, B. (2009). Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier.
- Nieskens, B.; Mayr, J. (2010). Das Eignungspraktikum – engagierte Lehrkräfte gewinnen. In: Schule NRW, 62, S. 268–271.

- Nieskens, B.; Mayr, J.; Meyerdierks, I. (2011). CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 8–33.
- Nolle, T.; Döring-Seipel, E. (2011). BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 89–107.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Rauin, U.; Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M.; Wissinger, J. (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 103–131.
- Saldern, M. v. (2000). Performanz – ohne Verbesserung der Rahmenbedingungen? In: Sieland, B.; Rissland, B. (Hrsg.). *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung*. Hamburg: Kovac, S. 266–289.
- Satzung über die Eignungsfeststellung für den Bachelorstudiengang Naturwissenschaftliche Bildung für die Fächerkombinationen mit Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik und Physik an der Technischen Universität München vom 1. April 2010. www.edu.tum.de/fileadmin/tuedz01/www/Documents/2010-_31__EfV-Satzg._BA_Naturwiss.Bildg._FINAL_1.04.10_01.pdf [09.07.2011].
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Spiel, C.; Litzenberger, M.; Haiden, D. (2007). Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren. In: Badelt, C.; Wegscheider, W.; Wulz, H. (Hrsg.). *Hochschulzugang in Österreich*. Graz: Leykam, S. 479–552.
- Schuler, H. (2001). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomae, H. (1965). *Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen*. Basel: Karger.
- Trapmann, S.; Hell, B.; Schuler, H. (2008). Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim. In: Schuler, H.; Hell, B. (Hrsg.). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe, S. 168–177.
- Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. In: *Empirische Pädagogik*, 6, S. 131–148.
- Valli, R.; Johnson, P. (2007). Entrance Examinations as Gatekeepers. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, S. 493–510.

- Weyand, B.* (2008). Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: *Kraler, C.; Schratz, M.* (Hrsg.). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung.* Münster: Waxmann, S. 13–33.
- Wirth, R.; Seibert, N.* (2011). PARcours – ein eignungsdiagnostisches Verfahren für Lehramtsstudierende der Universität Passau. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 48–63.
- Wittmann, W. W.* (1987). Grundlagen erfolgreicher Forschung in der Psychologie: Multimodale Diagnostik, Multiplismus, multivariate Reliabilitäts- und Validitätstheorie. In: *Diagnostica*, 33, S. 209–226.

3

Uwe Schaarschmidt

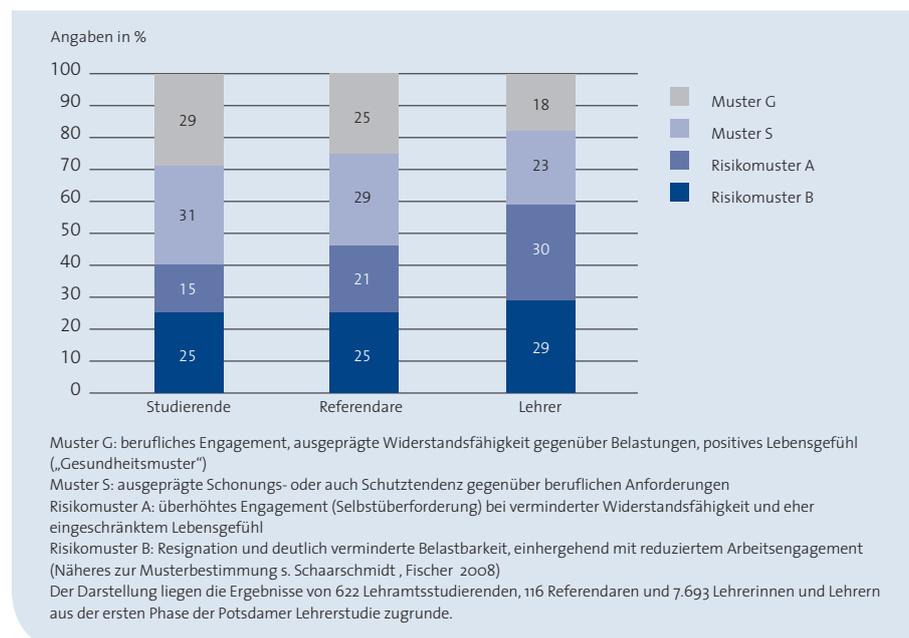
Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern

Implikationen aus den Potsdamer Lehrerstudien

3.1 Unser Ausgangspunkt: Analyse der psychischen Gesundheit im Lehrerberuf

Mit der Potsdamer Lehrerstudie hatten wir uns einer gründlichen Analyse der psychischen Gesundheit in dieser Berufsgruppe zugewandt (vgl. Schaarschmidt 2005). Wir mussten konstatieren, dass für die Lehrerschaft eine prekäre gesundheitliche Situation besteht. Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen liegt der höchste Prozentsatz von sogenannten Risikomustern vor.¹ Mit nahezu gleichen Anteilen (30 bzw. 29 Prozent) bestimmen zwei problematische Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens das Bild: zum einen die Tendenz, sich über Gebühr zu verausgaben und Erholung zu vernachlässigen (Risikomuster A), und zum anderen das vorherrschende Erleben von Erschöpfung und Resignation gegenüber den Berufsanforderungen (Risikomuster B). Weitaus geringer (mit 18 Prozent) ist dagegen das wünschenswerte Muster G (Gesundheit) vertreten, das durch das Erleben von Engagement und Widerstandskraft gegenüber den beruflichen Anforderungen sowie ein positives Lebensgefühl gekennzeichnet ist. Von geringerer Bedeutung als die beiden Risikomuster ist schließlich auch das Muster S (mit 23 Prozent). Bei diesem Muster steht

Abbildung 1: Gegenüberstellung der Musterverteilungen für Lehramtsstudierende, Referendare und im Beruf stehende Lehrerinnen und Lehrer





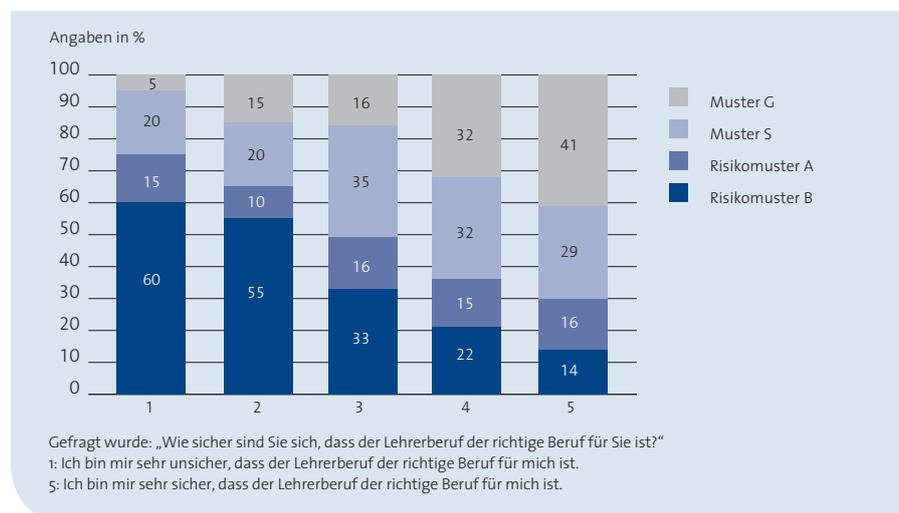
die schonende und distanzierende Haltung im Vordergrund. Ihr kommt nicht selten eine Schutzfunktion gegenüber unbefriedigenden und belastenden Arbeitsverhältnissen zu (zur Musterverteilung vgl. die rechte Säule in Abbildung 1).

Dass wir eine bedenkliche gesundheitliche Situation in der Lehrerschaft vorfinden, hängt zunächst mit einer Reihe von Belastungsfaktoren des Berufes zusammen. Darauf weist nicht zuletzt eine zunehmende Verschlechterung des Bildes über den Verlauf der Berufsausübung hin. So ist und bleibt die dringlichste Aufgabe die gezielte, auf Gesundheitsförderung ausgerichtete Gestaltung der Bedingungen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer heute und morgen arbeiten (Näheres dazu vgl. Schaarschmidt, Kieschke 2007). Es ist im Weiteren aber auch zu verzeichnen, dass in vielen Fällen nicht die wünschenswerten Eignungsmerkmale in den Beruf eingebracht werden. Um uns ein Bild über die persönlichen Voraussetzungen zu machen, stellen wir die Musterkonstellationen der im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrer denen des Lehrernachwuchses gegenüber (Abbildung 1). Zwar ist das Bild für die Studierenden, Referendarinnen und Referendare etwas günstiger, doch bei Weitem nicht optimal (auch im Vergleich mit anderen Studienrichtungen, s. dazu Schaarschmidt 2004). Bedenklich muss vor allem stimmen, dass das Risikomuster B bei einem Viertel der Studierenden und Referendarinnen bzw. Referendare im Vordergrund steht. In diesem ohne Frage problematischsten Muster drücken sich insbesondere erlebte Defizite in der emotionalen Stabilität, dem Selbstvertrauen, der sozialen Aktivität und der Durchsetzungsfähigkeit aus. Hier handelt es sich um deutliche Einschränkungen in unverzichtbaren Voraussetzungen des Lehrerberufes. Im Weiteren muss aber auch der hohe Prozentsatz des auf Schonung und Distanzierung ausgerichteten Musters S zu denken geben. In diesem Muster spiegeln sich in erster Linie motivationale Beeinträchtigungen wider. Es ist dabei schwer zu entscheiden, inwieweit sich hier eine generell geringe Leistungsbereitschaft, Defizite in der speziellen Studien- und Berufsmotivation oder auch Enttäuschung im Studium niederschlagen. Möglicherweise spielt all dies eine Rolle. Auf jeden Fall ist auch in diesem Falle eine ungünstige Voraussetzung für die spätere Berufsausübung gegeben, sollten doch gerade Lehrer motivierungs- und begeisterungsfähig sein. Dies aber setzt hohe eigene Motivation voraus.

Musterkonstellationen

Es ist also ohne Frage wichtig, bessere Eignungsvoraussetzungen zu gewährleisten – im Interesse erfolgreicher pädagogischer Arbeit, aber eben auch im Interesse der Gesundheit während der Berufsausübung. Auf den engen Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit weist das in Abbildung 2 dargestellte Ergebnis hin. Es ist daraus zu entnehmen, dass die Personen, die ihre Eignung für den Beruf am deutlichsten infrage stellen, zu einem überwiegenden Teil dem Risikomuster B zuzuordnen sind. Andererseits ist das „Gesundheitsmuster“ G bei denjenigen am stärksten vertreten, die von ihrer beruflichen Eignung am meisten überzeugt sind.

Abbildung 2: Zusammenhang zwischen den Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens und der Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl



3.2 Die Eignungsmerkmale des Lehrerberufs

Anforderungsanalyse

Um das Erforderliche für die Berufseignung zu tun, ist schon bei Aufnahme des Lehramtsstudiums auf Basisvoraussetzungen zu achten, die zur Persönlichkeit der künftigen Lehrerin oder des künftigen Lehrers gehören müssen. Dazu zählen neben psychischer Belastbarkeit vor allem Stärken im sozial-kommunikativen Bereich, denn schließlich geht es bei diesem Beruf immer darum, Beziehungen zu anderen Menschen zu gestalten. Freude am Kommunizieren, Sensibilität und Rücksichtnahme, aber gleichermaßen auch die Fähigkeit zur Durchsetzung und Selbstbehauptung sind unverzichtbare Verhaltensmerkmale. Notwendig ist im Weiteren eine offensive und optimistische Haltung den Lebensanforderungen gegenüber, denn nur dann wird man auch Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben in einer nicht immer leichten Lebenswirklichkeit wirksam zur Seite stehen können. Und nicht zuletzt ist die Bereitschaft gefordert, manche Entbehrung auf sich zu nehmen, allein schon deshalb, weil es in diesem Beruf kaum einen wirklichen Feierabend gibt und der Arbeitstag mit all seinen Belastungen ständig präsent ist. So gesehen sind zum Beispiel diejenigen schlecht beraten, die die Lehreraufbahn vor allem wegen der Ferien und einer vermeintlichen Halbtagsbeschäftigung wählen.

Im Zuge der Potsdamer Lehrerstudie haben wir unter Einbeziehung von Lehrerinnen und Lehrern, Studierenden und Lehramtsausbilderinnen und -ausbildern eine Anforderungsanalyse durchgeführt, die dem Ziel diente, die erforderlichen Eignungsmerkmale möglichst konkret und vollständig zu fassen.

Im Ergebnis unserer Analyse unterscheiden wir die vier übergreifenden Merkmalsbereiche psychische Stabilität, Aktivität und Motivation, soziale Kompetenz sowie Grundfähigkeiten und -fertigkeiten, die im Weiteren durch 21 Einzelmerkmale untersetzt sind:

1. Psychische Stabilität: Die psychische Stabilität ist eine der wichtigsten Eignungsvoraussetzungen. Sie soll es insbesondere ermöglichen, trotz des Trubels und der

Reizfülle des Schulalltags konzentriert zu arbeiten, negative Emotionen wie Ärger, Enttäuschungen, Kränkungen u. a. zu verkraften, mit Misserfolgen produktiv umgehen zu können, Belastungsspitzen (etwa durch besonderen Korrekturaufwand) zu bewältigen und sich in der schulfreien Zeit psychisch zu erholen. Im Einzelnen handelt es sich um die folgenden Merkmale:

- Fähigkeit zur offensiven Misserfolgsverarbeitung (sich von Misserfolgen nicht unterkriegen lassen, aus Niederlagen lernen)
- Frustrationstoleranz (auch Vorwürfe, Enttäuschungen und Kränkungen verkraften können)
- Erholungs- und Entspannungsfähigkeit (in der Freizeit abschalten und sich regenerieren können)
- Stabilität bei emotionalen Belastungen (sich durch emotionale Belastungen nicht auf längere Dauer verunsichern und aus dem Gleichgewicht bringen lassen)
- Stressresistenz (auch unter Bedingungen von Reizüberflutung, Aufgabenfülle und Zeitdruck kontrolliert handeln können)

In ihrer Summe machen diese Merkmale die Widerstandskraft aus, mit der man sich den Belastungen des beruflichen Alltags stellt. Von ihnen hängt maßgeblich ab, inwieweit der Beruf auch über die Jahre hinweg ohne Einschränkungen der Gesundheit ausgeübt werden kann, was wiederum eine entscheidende Voraussetzung für Erfolg und Zufriedenheit ist. Es ist wünschenswert, dass in all diesen Merkmalen zumindest durchschnittliche Werte vorliegen. Sollten sich hier Einschränkungen ergeben, dann gilt es vor allem im Sinne des Selbstmanagements, an sich zu arbeiten (Umgang mit belastenden Situationen üben, körperliche Fitness erhalten und fördern, Erholungs- und Regenerationsphasen im Alltag sichern, Entspannungsverfahren erlernen ...).

Umgang mit Belastungen

2. Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit: Eine weitere unverzichtbare Eignungsvoraussetzung ist eine aktive, auf Mitgestaltung und Veränderung ausgerichtete Lebenseinstellung und eine Grundhaltung gegenüber dem Beruf, die alles andere als bloße „Joborientierung“ bedeutet, die vielmehr durch Freude an der Arbeit mit jungen Menschen, Motivierungs- und Begeisterungsfähigkeit gekennzeichnet ist. Es sind hier vor allem die folgenden Merkmale zuzuordnen:

- Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen (gern mit jüngeren Menschen zusammen sein, ihre Gegenwart nicht als Belastung erleben)
- Verantwortungsbereitschaft (sich gern für andere Menschen einsetzen)
- Humor (locker, schlagfertig und witzig sein können)
- Wissens- und Informationsbedürfnis (für Neues offen sein, sich für aktuelle Entwicklungen und Geschehnisse interessieren)
- Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft (bereit sein, auch abends und am Wochenende zu arbeiten und ggf. Privates zurückzustellen)
- Begeisterungsfähigkeit (andere Menschen überzeugen, motivieren und mitreißen können)
- beruflicher Idealismus (mit Optimismus und Tatkraft pädagogisch arbeiten wollen)

Einschränkungen in diesem Bereich weisen darauf hin, dass Probleme mit der berufsspezifischen Motivation und der Motivierungsfähigkeit vorliegen. Motivationsprobleme drücken sich besonders deutlich in geringen Ausprägungen in den Merkmalen Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Verantwortungsbereitschaft sowie beruflicher Idealismus aus. Häufig ist dann zu verzeichnen, dass das Lehramtsstudium allein aus Interesse an einem bestimmten Fach gewählt wurde und nicht aus dem Wunsch heraus, sich dem Schulalltag zu stellen und mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Hier ist ernsthaft darüber nachzudenken, ob

man seine Einstellungen und Haltungen zu den pädagogischen Aufgaben verändern kann und möchte, das heißt, ob man dem Beruf auch Seiten abzugewinnen vermag, die man für sich als reizvoll und herausfordernd erlebt. Da hilft in der Regel kein Motivationstraining, sondern vor allem das Gespräch mit erfahrenen Lehrkräften und das genaue Kennenlernen der Schulwirklichkeit. Dieser Selbstklärungsprozess ist für die Fortsetzung des Studiums wichtig – sowohl im Interesse der später anvertrauten Schüler als auch im eigenen Interesse. Denn Defizite in der Motivation lassen auch keine Freude an der Arbeit aufkommen und damit auch nicht die Fähigkeit und Bereitschaft, junge Menschen zu motivieren.

Eine gesonderte Anmerkung noch zum Merkmal Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft: Vor allem bedingt dadurch, dass es im Lehrerberuf keinen wirklichen Feierabend gibt, sollte die Bereitschaft bestehen, ggf. noch abends und am Wochenende zu arbeiten und dabei auch auf manches zu verzichten. Demzufolge sollte hier ebenfalls kein zu niedriger Wert vorliegen. Allerdings ist in diesem Falle auch nicht die höchste Ausprägung die unbedingt wünschenswerte, kann sich darin doch eine Tendenz zur übermäßigen Verausgabung niederschlagen, die auf Dauer der Gesundheit abträglich ist. In dieser Hinsicht besteht vor allem dann eine kritische Konstellation, wenn ein sehr hoher Wert in der Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft mit einem geringen Wert im Merkmal Erholungs- und Entspannungsfähigkeit einhergeht.

3. Sozial-kommunikative Kompetenz: Im Lehrerberuf sind in diesem Bereich besondere Stärken gefordert. Dazu zählen einerseits prosoziale Einstellung, soziale Sensibilität und Rücksichtnahme, andererseits die Fähigkeit und Bereitschaft zur Durchsetzung und Selbstbehauptung. Im Einzelnen wird diesem Bereich durch folgende Merkmale Rechnung getragen:

- Durchsetzungsvermögen in sozial-kommunikativen Situationen (sich auch bei Widerstand und Konflikten behaupten können)
- soziale Sensibilität (sich in die Probleme und Bedürfnisse anderer Menschen hineinversetzen können)
- Sicherheit im öffentlichen Auftreten (auch in Gruppensituationen und gegenüber verschiedensten Menschen souverän und überzeugend auftreten können)
- Freundlichkeit/Warmherzigkeit (als Kommunikationspartner kontaktfreudig und herzlich sein können)

Schwere Handicaps

Es liegt auf der Hand, dass vor allem Defizite im Bereich der Durchsetzung und Selbstbehauptung (Durchsetzungsvermögen in sozial-kommunikativen Situationen, Sicherheit im öffentlichen Auftreten) ein schweres Handicap für den Lehrerberuf darstellen. Liegen in diesen Merkmalen niedrige Werte vor, so sind baldige berufliche Misserfolge und gesundheitliche Beeinträchtigungen sehr wahrscheinlich. Es ist aber auch zu betonen, dass es nicht allein auf die Fähigkeit zum offensiven und expansiven Verhalten ankommt. Ein guter Lehrer zeichnet sich zugleich dadurch aus, dass er im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu empathischem und unterstützendem Verhalten in der Lage und bereit ist. Es sollten demzufolge auch die Merkmale soziale Sensibilität sowie Freundlichkeit/Warmherzigkeit deutlicher ausgeprägt sein.

Bei all den Merkmalen des sozial-kommunikativen Bereichs handelt es sich um Voraussetzungen, die schon in das Studium mit eingebracht werden sollten. Das heißt freilich nicht, dass sie keiner weiteren Entwicklung zugänglich wären. Dabei kommt es auch hier in erster Linie auf eigenverantwortliche Entwicklungsbemühun-

gen an, indem die Lerngelegenheiten des Alltags (im Studium wie auch im privaten Bereich) gezielt und bewusst genutzt werden (zum Beispiel Übernahme von Vorträgen und Präsentationsaufgaben, um die Sicherheit beim öffentlichen Auftreten zu festigen; aktives Einbringen in Diskussionen, Führen konflikthaltiger Gespräche, um die Durchsetzungsfähigkeit weiterzuentwickeln; Auseinandersetzung mit zwischenmenschlichen Problemen, um die Sensibilität für soziale Situationen zu schärfen ...).

4. Grundfähigkeiten und -fertigkeiten: Schließlich ist anzustreben, dass auch unter dem Fähigkeits- und Fertigungsaspekt schon einige günstige Voraussetzungen in das Studium mit eingebracht werden. Hier geht es vor allem um die folgenden Merkmale:

- Stimme (auf eine kräftige und ausdauernde Stimme vertrauen können)
- Flexibilität (in der Lage sein, sich auch auf unvorhergesehene oder rasch verändernde Bedingungen einzustellen)
- didaktisches Geschick (zu vermittelnde Inhalte gut strukturieren und erklären können)
- Ausdrucksfähigkeit (sich klar, verständlich und adressatengerecht ausdrücken können)
- Fähigkeit zum rationellen Arbeiten (in der Lage sein, Prioritäten zu setzen und die Arbeitsaufgaben in organisierter und rationeller Weise zu bewältigen)

Für all diese Merkmale gilt, dass zumindest mittlere Ausprägungen wünschenswert sind. Dabei ist eine differenzierte Betrachtung angebracht. So sollte es zum Beispiel bezüglich der Stimme möglichst keine Abstriche geben. Sie ist das entscheidende Instrument der Lehrarbeit. Einschränkungen, die hier bestehen, werden die Berufsausübung erschweren. In Bezug auf die anderen Merkmale kann noch mehr auf Veränderung und Entwicklung im Studium und im Beruf selbst gesetzt werden. Allerdings ist auch das nur durch gezielte eigene Anstrengungen zu erreichen. Didaktisches Geschick und Ausdrucksfähigkeit lassen sich dadurch am besten fördern, dass man sich einschlägigen pädagogischen Anforderungen stellt (zum Beispiel die Ausdrucksfähigkeit durch die Übernahme von Referaten und die aktive Teilnahme an Seminardiskussionen stärken, das didaktische Geschick vervollkommen, indem man Kommilitonen Lerninhalte erklärt, Nachhilfestunden erteilt etc.).

Veränderung und Entwicklung

Die im Beruf geforderte Flexibilität ist vor allem durch vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit anderen Menschen zu fördern. Die Fähigkeit zum rationellen Arbeiten bedarf sicher der besonderen Unterstützung, denn im Lehrerberuf, in dem viel von der eigenen Organisation der Arbeit abhängt, ist sie von enormem Gewicht. Um frühzeitig rationelles Arbeiten zu erlernen, gilt es unter anderem, gegen die (im Studium oft verbreitete) „Aufschieberitis“ anzukämpfen und sich im Zeitmanagement und in klarer Prioritätensetzung bei der Erledigung der Aufgaben zu üben.

3.3 Diagnostische und entwicklungsfördernde Angebote für den Lehrernachwuchs

Es kann natürlich nicht vorausgesetzt werden, dass die hier beschriebenen Eignungsmerkmale in all ihrer wünschenswerten Ausprägung bereits bei Berufseintritt oder gar bei Studienbeginn vorliegen. Aus dem bisher Gesagten dürfte deutlich geworden sein, dass wir Eignung nicht als etwas Statisches betrachten. Sie ist auch (zumindest in Grenzen) entwickelbar und bedarf deshalb der gezielten und ständigen

Förderung. Das gilt für den Prozess der Berufsausübung, in dem sich die Eignung Jahr für Jahr weiter vervollkommen muss, und es gilt noch mehr für das Studium, wo gezielt an der Stärkung der Eignungsvoraussetzungen zu arbeiten ist. Gefordert ist dabei eine Ausbildung, die neben der Wissensvermittlung über Vorlesungen und Seminare auch dem Erwerb von Handlungskompetenzen in berufsnahen Situationen einen hohen Stellenwert einräumt. Hier gibt es im heutigen Lehramtsstudium noch großen Nachholbedarf.

Unterstützende Angebote

Gestützt auf die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie und eines nachfolgenden Projektes zur Eignungsberatung von Lehramtsstudierenden, das wir in Zusammenarbeit mit der ZEIT-Stiftung und der Universität Hamburg durchgeführt haben (vgl. u. a. Lehberger, Schaarschmidt 2009), können wir mehrere Angebote zur frühzeitigen Erkennung und Förderung der Lehrereignung unterbreiten. Sie sind darauf ausgerichtet, Abiturienten bei ihrer Entscheidung für oder gegen ein Lehramtsstudium zu unterstützen (1), Lehramtsstudierende zur gründlichen Selbstreflexion und zum Erkennen von Entwicklungsbedarf zu veranlassen (2), im Rahmen von Lehrveranstaltungen das Üben in praxisnahen Situationen zu fördern (3) und schließlich gezieltes Training in mehreren Kompetenzbereichen zu ermöglichen (4). Im Folgenden sollen diese Angebote genauer erläutert werden:

Fit für den Lehrerberuf?

Sie denken darüber nach, Lehrer/-in zu werden? Mit dem Fragebogen „Fit für den Lehrerberuf?!“ (FIT-L) können Sie Ihre persönlichen Voraussetzungen für diesen Beruf einschätzen. Die Ergebnisse sollen Ihr Nachdenken anregen und Ihnen helfen, eine fundierte Berufswahlentscheidung zu treffen und Ihre persönliche Entwicklung gezielt voranzutreiben.

Es werden im Folgenden wesentliche Anforderungen an die Person des Lehrers/der Lehrerin in knapper Form beschrieben. Anhand vorgegebener Aussagen können Sie einschätzen, inwieweit Sie sich persönlich diesen Anforderungen gewachsen fühlen. Zur Einschätzung steht Ihnen eine fünfstufige Skala mit den folgenden Ausprägungen zur Verfügung:

- 5** = Diese Aussage trifft völlig auf mich zu.
- 4** = Diese Aussage trifft überwiegend auf mich zu.
- 3** = Diese Aussage trifft teils/teils auf mich zu.
- 2** = Diese Aussage trifft überwiegend nicht auf mich zu.
- 1** = Diese Aussage trifft überhaupt nicht auf mich zu.

Bitte beachten Sie bei der Auswahl der Skalenstufen, dass die Aussagen zum Teil positiv und zum

Teil negativ formuliert sind. Bearbeiten Sie das Verfahren zügig und vollständig und bemühen Sie sich um eine möglichst realistische Selbsteinschätzung. Denken Sie daran, dass das Ergebnis ausschließlich für Sie bestimmt ist.

Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen

Als Lehrer/-in sollte man Spaß am Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen haben – und das auch außerhalb des Klassenzimmers. Denn auch über den Unterricht hinaus verbringt man viel Zeit mit ihnen. Wie ist das bei Ihnen?

1. Der Umgang mit Jüngeren macht mir Spaß.
2. Jüngere nerven mich schnell, ich bin lieber mit Gleichaltrigen oder Älteren zusammen.
3. Ich denke, dass ich mit Jüngeren gut klar komme.

5	4	3	2	1
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

3.3.1 Entscheidungshilfe für Abiturientinnen und Abiturienten

Wenn es um die Eignungsfeststellung für Abiturientinnen und Abiturienten geht, so sind viele Wege denkbar und möglich. Anknüpfend an bereits bestehende sogenannte Selbsterkundungsverfahren (vgl. Sieland 2002; Mayr 2001) galten unsere eigenen Bemühungen der Entwicklung eines Instruments, das es Interessenten am Lehramtsstudium ermöglicht, sich ein konkretes Bild von den Anforderungen des Lehrerberufs zu machen und über den Abgleich mit den eigenen Erwartungen und Voraussetzungen zu einem Urteil über ihre persönliche Eignung zu kommen. Es handelt sich um den Selbsteinschätzungsbogen „Fit für den Lehrerberuf?!“ (Herlt, Schaarschmidt, 2007). Dieser Bogen erlaubt die Urteilsbildung in Bezug auf das gesamte Spektrum der oben angeführten Eignungsmerkmale. Er ist als Onlineverfahren konzipiert.

Die nebenstehende (vgl. Kasten, S. 66) Darstellung soll es ermöglichen, sich ein konkreteres Bild von dem Instrument zu machen. Es ist die Instruktion für die Bearbeitung des Bogens wiedergegeben und es wird die Itemdarbietung anhand eines konkreten Beispiels (Merkmal Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen) verdeutlicht.

Im Ergebnis der Selbsteinschätzung entsteht ein individuelles Profil, das mit Normwerten abgeglichen werden kann. Es liegen zwei verschiedene Normen zugrunde: eine Idealnorm und eine Studentennorm. Die Idealnorm erlaubt den Vergleich mit den Werten von gut geeigneten Lehrkräften. Die Studentennorm ermöglicht den Bezug auf eine große unausgelesene Stichprobe von Studierenden des Lehramtes. Damit ist klar, dass mit der Idealnorm der strengere Maßstab gesetzt wird. Als Normskala wurde die sogenannte Stanine-Skala gewählt. Die Stanine-Werte geben genauere Auskunft darüber, in welchen Merkmalsbereichen die individuellen Ausprägungen als durchschnittlich, über- oder unterdurchschnittlich (immer in Relation zur Vergleichsgruppe) zu werten sind (vgl. auch den unter Abbildung 3 stehenden Text).

Bei der Auswertung und Interpretation des Ergebnisses sollte den unterdurchschnittlich ausgeprägten Werten (den Stanine-Werten 1–3) die größte Aufmerksamkeit gelten, drückt sich hier doch vor allem aus, wo die Schwächen gesehen werden. Zu empfehlen ist, dass man im ersten Auswertungsschritt das Profil betrachtet, das sich auf die Idealnorm, also die strengere Norm, bezieht. Liegen dort keine unterdurchschnittlichen Werte vor, so bestätigt sich die Person sehr gute Eignungsvoraussetzungen. Treten jedoch – wie das meist der Fall sein wird – unterdurchschnittliche Ausprägungen auf, so ist im zweiten Schritt das Profil heranzuziehen, das sich an der „weicheren“ Norm, der Studentennorm, orientiert. Sind auch hier noch unterdurchschnittliche Werte festzustellen, werden die persönlichen Eignungsvoraussetzungen mit deutlichen Einschränkungen gesehen.

Auswertung

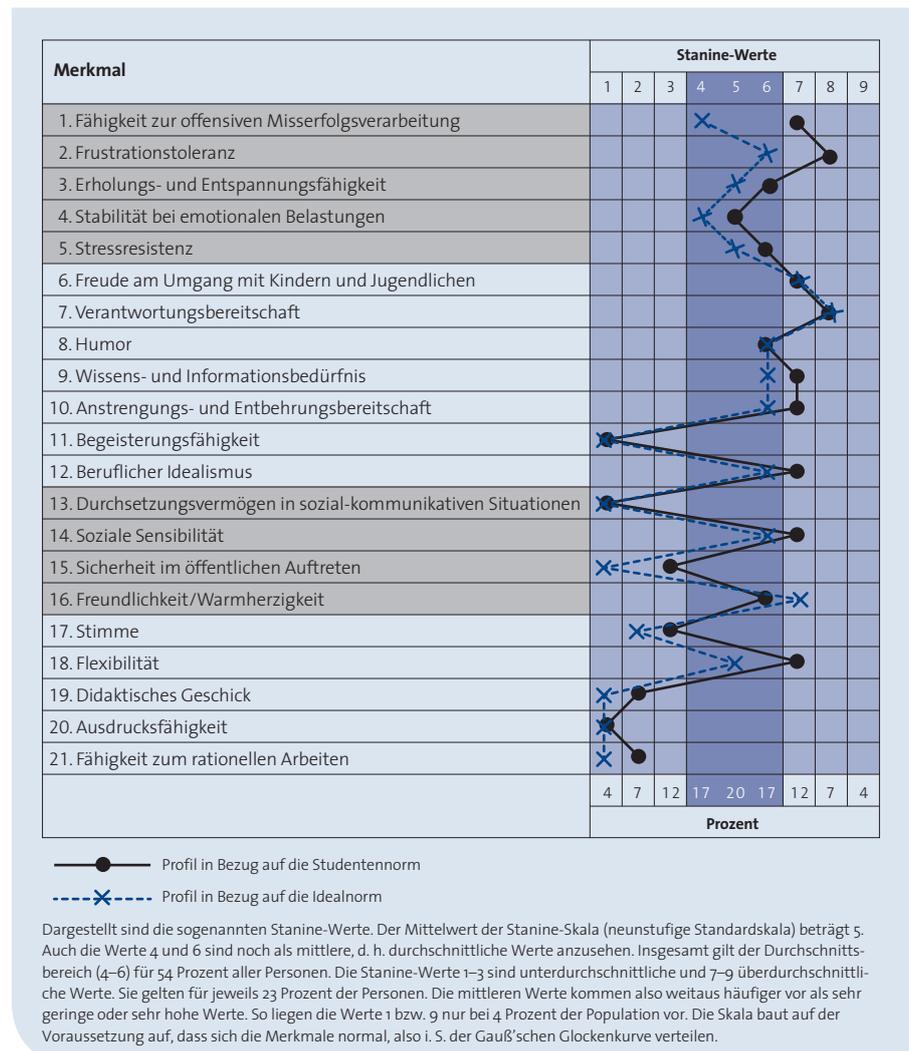
Zur Ergänzung der Selbsteinschätzung wird die Einbeziehung einer Fremdeinschätzung empfohlen. Es ist bekannt, dass es selbst bei ernsthaftem Bemühen oft nicht leichtfällt, die eigenen Stärken und Schwächen realistisch zu bewerten. Bei Selbsteinschätzungen – gerade auch, wenn es um so wichtige Fragen wie die der Berufswahl geht – sind verschiedene Verzerrungstendenzen immer mit in Rechnung zu stellen. So kann einerseits die Neigung bestehen, sich in günstigem Licht und bezüglich der eigenen Möglichkeiten verklärt zu sehen, andererseits aber auch die umgekehrte Tendenz zur überkritischen Bewertung der eigenen Person vorherr-

schen. In beiden Fällen kann das Urteil einer außenstehenden Person, das einen Selbstbild-Fremdbild-Abgleich ermöglicht, ein wichtiges Regulativ sein.

Beratung

Aus diesem Grunde ist dem Verfahren eine Fremdeinschätzungsversion beigelegt. Sie sollte von einer Person bearbeitet werden, die den Einzuschätzenden gut kennt und darüber hinaus mit den Anforderungen des Lehrerberufs vertraut ist. Gedacht ist etwa an einen Lehrer/eine Lehrerin des Vertrauens. Wenn die zweite Person das Verfahren bearbeitet hat, ist deren Einschätzung ebenfalls aus den Profildarstellungen zu entnehmen. Es können dann im gemeinsamen Gespräch die Übereinstimmungen, vor allem aber die Unterschiede in den Einschätzungen herausgearbeitet und thematisiert werden. Im Falle größerer Differenzen ist zu besprechen, worauf die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen beruhen. Entscheidend ist natürlich auch hier die Konzentration auf die Merkmale, in denen (über-einstimmend oder auch nicht) unterdurchschnittliche Ausprägungen vorliegen. Insbesondere unter Bezug auf diese Merkmale sind dann gemeinsam Überlegungen

Abbildung 3: Profil einer Abiturientin



anzustellen, was in welcher Weise zu tun ist (bei gravierenden Mängeln Verzicht auf die Berufswahl, im häufigeren Falle Verständigung über geeignete Wege zur Überwindung aufgezeigter Defizite).

Ein Beispiel der Profildarstellung ist aus Abbildung 3 zu entnehmen. Sie gibt das Ergebnis der Selbsteinschätzung (SE) einer Abiturientin wieder. Das Profil ist dabei sowohl auf die Studenten- als auch die Idealnorm bezogen.

Es ist zu ersehen, dass bei Zugrundelegung der Idealnorm die Werte überwiegend niedriger ausfallen, wobei die Unterschiede nicht so gravierend sind. Deutlich wird, dass sich die Abiturientin recht gute Voraussetzungen bezüglich der psychischen Stabilität bescheinigt (Merkmale 1–5). Mit Ausnahme des Merkmals Begeisterungsfähigkeit liegen auch die Ausprägungen im Bereich Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit recht günstig. Defizite sieht sie für sich in Merkmalen der sozialen Kompetenz (Durchsetzungsvermögen und Sicherheit im öffentlichen Auftreten) und insbesondere in Bezug auf mehrere Grundfähigkeiten und -fertigkeiten (Stimme, didaktisches Geschick, Ausdrucksfähigkeit, Fähigkeit zum rationellen Arbeiten). Eine Fremdeinschätzung lag in diesem Falle nicht vor, sie wäre aber zu empfehlen, um der Abiturientin mehr Sicherheit in der Einschätzung und die Gelegenheit zum Austausch zu geben. Sollte die Fremdeinschätzung die kritischen Punkte der Selbsteinschätzung bestätigen, dürfte das Lehramtsstudium wohl nicht infrage kommen. Möglich ist aber auch, dass die Selbsteinschätzung deutlich relativiert wird und sich im Gespräch herausstellt, dass sich die Abiturientin in verschiedener Hinsicht eher überkritisch gesehen und beurteilt hat.

3.3.2 Unterstützung der Selbstreflexion bei Lehramtsstudierenden

Ermutigt durch die Erfahrungen, die wir bisher mit FIT-L gewinnen konnten, arbeiten wir zurzeit an der Konstruktion eines weiteren internetbasierten Verfahrens, das darauf abzielt, die Lehramtsstudierenden beim Nachdenken über ihre persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf und der Ableitung entsprechender Entwicklungsbemühungen zu unterstützen. Konkret ist es für den Einsatz im Anschluss an das Schulpraktikum konzipiert (deshalb FIT-L(P)). Es kann aber auch die Anwendung im Referendariat empfohlen werden. Orientiert an den praktischen Erfahrungen geht es auch hier um die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung, wobei als Fremdeinschätzer die Mentorinnen und Mentoren in Frage kommen.

Verknüpfung mit Praktika

Es werden auch in diesem Falle die oben genannten vier übergeordneten Bereiche zugrunde gelegt, doch wird nicht das gesamte Spektrum der Einzelmerkmale herangezogen. Das Verfahren konzentriert sich ausschließlich auf die Merkmale, die der Selbst- und Fremdbeobachtung unter den Bedingungen des Praktikums bzw. Referendariats zugänglich sind, damit also von den Studierenden und den Mentorinnen bzw. Mentoren gleichermaßen eingeschätzt werden können. FIT-L(P) weist somit die folgende Merkmalsstruktur auf:

- A. Psychische Stabilität
- Selbstvertrauen
 - Belastbarkeit

- B. Sozial-kommunikative Kompetenz
 - Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit
 - Durchsetzungsfähigkeit
 - Sensibilität
- C. Motivation und Motivierungsfähigkeit
 - Freude an der pädagogischen Arbeit
 - Lern- und Entwicklungsbereitschaft
 - Motivierungsfähigkeit
- D. Grundlegende instrumentelle Fähigkeiten
 - Behauptung mittels Stimme
 - Fähigkeit zum rationellen Arbeiten

Die Rückmeldung der Ergebnisse geschieht analog zu der obigen Darstellung (vgl. Abbildung 3). Die Selbsteinschätzung orientiert sich dabei an der Norm, die an Praktikantinnen und Praktikanten aus verschiedenen Hochschulen gewonnen wurde. Demzufolge liegt dieses Ergebnis in nur einem Profil vor. Die Fremdeinschätzung seitens des Mentors/der Mentorin wird dann als ein zweites Profil hinzugefügt. Wie das bei den Abiturientinnen und Abiturienten auch der Fall ist, wird die grafische Ergebnisdarstellung durch einen erklärenden Text und zum Nachdenken anregende Hinweise ergänzt.

Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren

Während es den Abiturientinnen und Abiturienten freigestellt ist, einen Fremdeinschätzer heranzuziehen, empfehlen wir für die Anwendung im Zusammenhang mit dem Praktikum und dem Referendariat stets die Kopplung von Selbst- und Fremdeinschätzung. Damit sich auch die Mentorinnen und Mentoren dieser Aufgabe bereitwillig stellen und sie als eine wirksame Unterstützung ihrer Betreuungsarbeit verstehen, muss ihrer Vorbereitung spezielle Aufmerksamkeit gelten.

Nachdem die Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung vorliegen, soll sich das gemeinsame Auswertungsgespräch anschließen. Darauf müssen beide Seiten eingestellt sein. Zu gewährleisten ist, dass in diesem Gespräch der/die Studierende die Initiative ergreift. Ihm/ihr wird dabei folgendes Vorgehen empfohlen:

- Bitten Sie den Mentor/die Mentorin, die Fremdeinschätzung zu erläutern.
- Erläutern Sie Ihre Selbsteinschätzung (die der Fremdbeurteiler noch nicht kennt).
- Arbeiten Sie heraus, wo Übereinstimmungen und wo größere Differenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung bestehen.
- Fassen Sie zusammen, was Sie aus beiden Einschätzungen entnommen haben.
- Ziehen Sie Ihre Schlussfolgerungen, planen Sie geeignete Entwicklungsmaßnahmen.

3.3.3 Üben in praxisnahen Situationen

Der Erfolg pädagogischer Arbeit hängt ganz entscheidend davon ab, wie gut die dabei geforderte Beziehungsgestaltung (im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kollegium und Schulleitung) gelingt. Deshalb gehören Stärken im sozial-kommunikativen Verhalten zu den Basisvoraussetzungen, über die eine künftige Lehrerin beziehungsweise ein künftiger Lehrer verfügen muss. Freude und Geschick beim Kommunizieren, Sensibilität und Rücksichtnahme, zugleich aber auch Durchsetzung und Selbstbehauptung sind unverzichtbare Verhaltensmerkmale (siehe auch obige Eignungsmerkmale).

Wir bieten deshalb Übungen an, in denen sich Lehramtsstudierende bei der Bewältigung solcher kommunikativer Anforderungen erproben können, wie sie der spätere Schulalltag mit sich bringt. Die Übungen sollten es den Studierenden ermöglichen, sich hinsichtlich ihrer persönlichen Voraussetzungen in diesem Anforderungsbereich zu hinterfragen, Anregungen von anderen Teilnehmenden aufzunehmen und letztlich Entwicklungsvornahmen für sich abzuleiten.

Die Übungen haben wir im Rahmen des von der ZEIT-Stiftung initiierten und geförderten Projekts „Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern“ entwickelt (vgl. auch Lehberger, Schaarschmidt 2009). Die Erprobung fand zunächst bei Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg innerhalb der Lehrveranstaltung „Praxisbezogene Einführung“ (PE) statt. Das Anliegen dieser Veranstaltung besteht darin, den Lehramtsstudierenden erste Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen zu vermitteln und die Entwicklung der für den Lehrerberuf erforderlichen personalen Kompetenzen zu fördern. Es zeigte sich, dass die Übungen genau in diesem Sinne einen wirksamen Beitrag leisten können. Nicht weniger erfolgreich verlief eine weitere Erprobung, die wir im Rahmen eines Seminars für Lehramtsstudierende höherer Semester an der ETH Zürich durchführten. Insgesamt machen die gewonnenen Erfahrungen deutlich, dass die Übungen hohe Akzeptanz bei den Studierenden finden und ein gewinnbringender Einsatz in allen Phasen des Studiums möglich ist.

Erprobung im Pilot

Die Übungen lehnen sich an die Assessment-Center-Methodik an. Sie wurden aber so aufbereitet, dass sie auch im Rahmen einer Lehrveranstaltung realisiert werden können. Es handelt sich überwiegend um Rollenspiele, die wie folgt ablaufen:

- Ein Teil der Studierenden agiert in den vorgegebenen Rollen, der andere Teil hat Beobachtungsaufgaben zu übernehmen. Es sollte dabei von Übung zu Übung ein Wechsel zwischen Akteurinnen und Akteuren und Beobachtenden erfolgen.
- Die Beobachtungsergebnisse werden unmittelbar nach Ablauf der jeweiligen Übung zurückgemeldet und gemeinsam von Akteurinnen beziehungsweise Akteuren und Beobachtenden besprochen.
- Nach Abschluss aller Rückmeldungen ist eine zusammenfassende Diskussion zu führen, in der die Relevanz der absolvierten Anforderungen für den Lehreralltag besprochen wird und Überlegungen angestellt werden, was zur Förderung der dabei abverlangten Kompetenzen konkret getan werden kann.
- Dem Dozenten oder der Dozentin kommt während der Übungen die Moderationsfunktion zu. Er/sie hat für den reibungslosen Ablauf zu sorgen, sich aber während der Rollenspiele mit eigenen Beobachtungen und Bewertungen zurückzuhalten. Bei der sich anschließenden Auswertung besteht dann die Moderationsaufgabe darin, Orientierung und Anregungen für die Ergebniszusammenfassung und die Ableitung von Schlussfolgerungen zu geben.

Den größten Teil der Übungen machen Diskussions- und Gesprächsanforderungen aus, wie sie Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich bewältigen müssen. Konkret geht es dabei um Diskussionen und Gespräche im Kollegium, mit Schülerinnen bzw. Schülern und mit Eltern. Über diese Gesprächs- und Diskussionsübungen hinaus werden Kurzrollenspiele angeboten. Hierbei ist, beschränkt auf wenige Minuten, eine kritische kommunikative Situation zu bewältigen. In allen genannten Übungen haben sich die Beobachtungen auf die Studierenden zu konzentrieren, die die Lehrerrolle einnehmen (vgl. nebenstehendes Beispiel).

Beispiel für eine Gesprächsübung

Auseinandersetzung des Klassenleiters mit zwei Schülern. Anlass: Prügelei auf dem Schulhof.

Der Klassenleiter/die Klassenleiterin Schuster hat die zwei Schüler/Schülerinnen Marko/Martina und Sven/Svenja aus seiner/ihrer Klasse 5a zum Gespräch bestellt. Er/sie war durch den Lehrer Greifzu darüber informiert worden, dass beide während der Hofpause eine Prügelei begonnen hatten. Herr Greifzu musste energisch einschreiten. Es hätte sonst böse ausgehen können, zumal sich auch noch weitere Schüler zu prügeln begannen, weil sie Partei für die eine oder andere Seite ergriffen.

In dem Gespräch will der Klassenleiter/die Klassenleiterin nun klären, wie es zu dem Vorfall gekommen ist. Vor allem aber gilt es dafür zu sorgen, dass sich Ähnliches nicht wiederholt.

Die Beobachtungen und Einschätzungen konzentrieren sich auf drei Bereiche:

- Ausdrucksverhalten: Aktivität, Lebendigkeit und Lockerheit im Auftreten, Klarheit und Flüssigkeit der Sprache, Ausdrucksfähigkeit bei mündlichen und schriftlichen Äußerungen
- verbale Kommunikation: Geschick und Beweglichkeit in der Gesprächsführung, Sensibilität und soziales Gespür bei der Beurteilung zwischenmenschlicher Beziehungen und beim Umgang mit sozialen Problemen, Sicherheit und Selbstbehauptung beim Einbringen der eigenen Position und bei der Auseinandersetzung mit Widerspruch und Konflikten
- Problemlöseverhalten: Verstehen und Bewältigen der jeweiligen Aufgabe, konkret: Differenziertheit und Strukturiertheit bei der Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung, Konstruktivität und Fundiertheit des Beitrages, der zur Lösung geleistet wird

Alle Übungen werden unter Verwendung eines Beobachtungsbogens ausgewertet. Auf dem Bogen sind ausschließlich qualitative Beobachtungen festzuhalten. Es werden also keine Punkte vergeben oder sonstige quantitative Abstufungen vorgenommen. Bevor die erste Übung durchgeführt wird, sollten die Beobachtungskriterien im Seminar gründlich besprochen werden. Allen Studierenden muss klar sein, was die obigen drei Bereiche bedeuten und wie sich die darunter aufgeführten Aspekte in den Übungen zeigen (können).

Grenzen der Beobachtung und Diagnostik

Es ist auch darauf hinzuweisen, dass mit diesen Aufgaben nicht alle Merkmale erfasst werden, die als persönliche Voraussetzungen für das Lehrerverhalten von Bedeutung sind. Belastbarkeit oder Motivation lassen sich zum Beispiel weniger gut beobachten. Es stehen bei den gewählten Übungen solche Verhaltensbereiche im Vordergrund, die der Beobachtung am leichtesten zugänglich sind. Das schließt freilich nicht aus, dass in der zusammenfassenden Diskussion auch weitere Aspekte, so auch der Belastungs- und Motivationsbezug, mit besprochen werden (zum Beispiel: Wenn Sie sich jetzt in die Realsituation versetzen: Wie stark würde Sie eine solche Gesprächssituation belasten? Oder: Wie wichtig wäre es Ihnen, dass Sie sich mit diesem Argument durchsetzen? Oder: Könnten Sie auch dann mit dem Kompromiss leben, auf den Sie sich jetzt eingelassen haben? ...).

Hervorzuheben ist, dass der Aufgabe des Beobachters ebenso große Bedeutung zukommt wie der Gesprächs- und Diskussionsführung in den vorgegebenen Rollen. Denn zu fördern ist auch die Fähigkeit zur gezielten Beobachtung, zur Verbalisierung des Beobachteten und zur angemessenen Rückmeldung. Unter Letzterem wird verstanden, dass die relevanten Beobachtungsergebnisse dem Adressaten bzw. der Adressatin auch so mitgeteilt werden müssen, dass sie gut angenommen und verhaltenswirksam werden können. Auch diese Fähigkeit gehört zu den personalen Kompetenzen, über die eine Lehrkraft verfügen sollte. Darüber hinaus ist unbestritten, dass über die Beobachtung ebenfalls die Selbstreflexion in Gang gesetzt wird und wichtige Lernanregungen entnommen werden können.

3.3.4 Training in mehreren Kompetenzbereichen

Unterbreitet wird schließlich auch ein Trainingsangebot, das der gezielten Weiterentwicklung in mehreren berufsrelevanten Kompetenzbereichen dient. Es sollte vor allem den Studierenden zugutekommen, die (nicht zuletzt auf der Basis der obigen Angebote) in größerem Maße persönlichen Entwicklungsbedarf ausgemacht haben

und gezielt an sich arbeiten wollen. Die Grundlage bildet das Potsdamer Trainingsmodell (Abujatum et al. 2007), das seit nunmehr zehn Jahren an der Universität Potsdam mit Erfolg praktiziert wird.² Es ist dort in die Lehramtsausbildung integriert. Die Veranstaltungen finden über ein Semester hinweg im wöchentlichen Rhythmus statt. Alternativ gibt es auch die Möglichkeit, Blockveranstaltungen im Umfang von vier bis fünf Tagen durchzuführen. Mit beiden Formen konnten wir gleichermaßen gute Erfahrung machen.

Auch in diesem Programm steht das sozial-kommunikative Verhalten im Zentrum. Darüber hinaus geht es um die Förderung in weiteren für den Lehrerberuf wichtigen Kompetenzbereichen. Üblicherweise werden die Trainingsinhalte durch die folgenden sechs Module gebildet, die sich wie Puzzleteile zusammenfügen.

Modul 1: Analyse der Beanspruchungssituation und Bewältigungsressourcen

Mit Blick auf die zu erwartenden Belastungen im Lehrerberuf, aber auch unter Bezugnahme auf die aktuellen Belastungen des Studiums beginnt das Training mit einer Analyse der individuellen Beanspruchungssituation. Gefragt wird u. a. nach den Ursachen persönlichen Belastungserlebens, wobei auch der Zusammenhang von erlebter Belastung und subjektiven Verarbeitungsprozessen verdeutlicht wird. Es soll auf diesem Wege die Einsicht verstärkt werden, dass eigene Ansprüche, Einstellungen und Kompetenzen bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Belastungserleben eine große Rolle spielen und dass es demzufolge gilt, persönliche, individuell angemessene Wege der Belastungsbewältigung zu finden. Dem Austausch über die dabei gegebenen Möglichkeiten gilt die besondere Aufmerksamkeit. Mit dieser Auseinandersetzung wird auch der Boden für das nachfolgende Modul bereitet, in dem es um wirksame Strategien der Problemlösung geht.

Modul 2: Technik der systematischen Problemlösung

In Belastungssituationen werden Menschen oftmals voll und ganz von einem Problem eingenommen. Sie neigen dann dazu, kopf- und planlos eine möglichst schnelle Lösung zu suchen, wobei andere, vielleicht bessere Möglichkeiten nicht wahrgenommen werden. Der in solchen Situationen hilfreiche Perspektivwechsel gelingt nicht mehr, mögliche Neben- und Folgewirkungen werden unzureichend bedacht. Eine Einführung in die Technik der systematischen Problemlösung soll dazu beitragen, belastende Probleme auf effektivere Weise, nämlich planvoll und strategisch, Schritt für Schritt, anzugehen. Dabei wird das Problem zunächst ausführlich analysiert und beschrieben, um dann im Sinne einer „distanzierteren Draufsicht“ verschiedenste Lösungswege zu erarbeiten. Die Vielzahl der möglichen Lösungen wird im Anschluss bewertet, um schließlich die bestgeeignete auszuwählen und die angemessenen Schritte für deren Umsetzung zu planen. Im Training gibt es Gelegenheit, für konkrete Probleme des Studiums und der späteren Berufstätigkeit Lösungen zu erarbeiten und sich dabei durch die unterschiedlichen Sichtweisen und Lösungsideen der übrigen Gruppenmitglieder anregen zu lassen.

Modul 3: Zeit- und Selbstmanagement

Sich im Zeit- und Selbstmanagement zu üben, kann für die Bewältigung der Studienanforderungen von Gewinn sein, vor allem aber ist es für die Organisation des späteren Lehreralltags von großer Bedeutung. Die zeitliche und räumliche Flexibilität, die wir im Lehrerberuf vorfinden, wird einerseits von vielen Lehrerinnen

und Lehrern (vor allem Ersteren) als eine Möglichkeit gesehen, Beruf und Familie unter einen Hut zu bringen. Sie kann aber andererseits auch zu einem ernsthaften Belastungsfaktor werden – und dies vor allem dann, wenn keine effektiven Zeit- und Selbstmanagementstrategien ausgebildet wurden. Solche Strategien sind insbesondere gefordert, wenn Belastungsspitzen auftreten und ein erheblicher Teil der Arbeiten noch an den Abenden und den Wochenenden anfällt. Denn in vielen Fällen wird dann die Balance zwischen beruflichen Verpflichtungen und Privatleben nicht bewältigt, sodass Entspannung und Regeneration vernachlässigt werden. Im Training werden deshalb Strategien und Techniken angeeignet und geübt, die vor allem dem notwendigen Belastungsausgleich zugutekommen sollen (wie zum Beispiel Zeitdiebe identifizieren, Prioritäten setzen, Pufferzeiten einplanen, delegieren, Hilfe einholen, Nein sagen lernen).

Modul 4: Kommunikation und soziale Kompetenz

Von der sozial-kommunikativen Kompetenz der Lehrkraft hängen sowohl ihr beruflicher Erfolg als auch ihre psychische Gesundheit in entscheidendem Maße ab. Leider wird der Entwicklung, Erprobung und Festigung sozial-kommunikativer Fähigkeiten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu wenig Platz eingeräumt. Andererseits ist unbestritten, dass im Lehrerberuf tagtäglich schwierige Anforderungen in diesem Bereich zu meistern sind. Aus diesem Grunde erhält das Modul „Kommunikation und soziale Kompetenz“ besonderes Gewicht. Neben der Vermittlung von Grundlagen angemessener Kommunikation geht es hier hauptsächlich darum, die Bewältigung kritischer sozialer Situationen im Lehrertag zum Gegenstand zu machen. Dabei kommt sowohl dem Erfahrungsaustausch als auch dem Üben im Rollenspiel große Bedeutung zu. Prototypische Aufgaben solcher Übungen sind die Problemklärung, die Durchsetzung von Ansprüchen, die Vermittlung und Schlichtung sowie die Konfliktlösung. Oftmals bietet sich im Training eine gute Gelegenheit, ausgehend von den Praktikumserfahrungen über belastende Situationen im Lehrer-Schüler-, Lehrer-Eltern-, aber auch Lehrer-Lehrer-Verhältnis ins Gespräch zu kommen und unter Bezug auf derartige Anforderungen das eigene Verhalten mithilfe der Gruppe zu reflektieren. Die in diesem Modul erworbenen Erfahrungen und Fertigkeiten dürften dabei helfen, schwierigen sozial-kommunikativen Anforderungen des späteren beruflichen Alltags mit mehr Gelassenheit und Souveränität gegenüberzutreten.

Modul 5: Zielsetzung und Zielplanung

Nicht selten wird versucht, eine Belastungsreduzierung dadurch zu erreichen, dass eigene Ansprüche und selbst gestellte Ziele aufgegeben werden. Solche Entwicklungen sind auch immer wieder bei Lehrkräften zu beobachten. Es kommt hier noch hinzu, dass verschiedene Rahmenbedingungen des Berufes so beschaffen sind, dass es dem Einzelnen mitunter schwer gemacht wird, längerfristige Ziele zu entwickeln, sie in seiner Arbeit zu verfolgen und schließlich auch die Zielerreichung erleben und sich am Erfolg erfreuen zu können. Verwiesen sei auf vielerlei Reglementierungen in diesem Beruf, aber auch auf die zahlreichen Kampagnen, Neuerungen und Veränderungen, die ein Hindernis für selbstbestimmtes professionelles Arbeiten und damit eben auch für Zielsetzungsprozesse darstellen. Die Möglichkeit, Ziele verfolgen und realisieren zu können, ist jedoch eine wichtige Bedingung für Erfolgserleben und Motivationsentwicklung im Beruf und damit letztlich für psychische Gesundheit. Aus diesem Grunde wurde das Thema der berufsbezogenen Ziele mit in das Training aufgenommen. Nach einer allgemeinen

Einführung zur Bedeutung von Zielen und zu Grundlagen und Regeln der Zielformulierung und -verfolgung konzentrieren sich die Inhalte darauf, wie auch in der Schulrealität persönlichkeitsförderliche Zielsetzungsprozesse ermöglicht und Zielerreichung gewährleistet werden können.

Modul 6: Entspannung

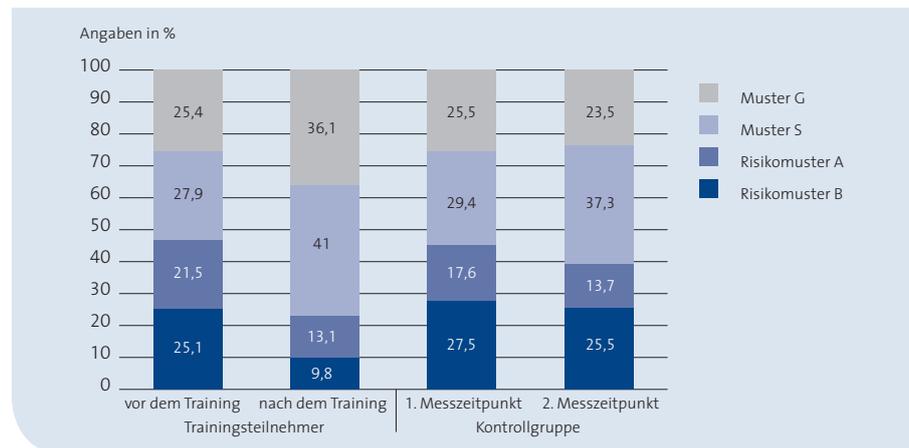
Den meisten Lehrkräften fehlt es an Gelegenheiten für gezielte und regelmäßige Entspannung und Erholung. Die Unterrichtspausen sind dazu in aller Regel nicht geeignet. Aber auch die Zeit nach dem Unterricht bietet hier nur eingeschränkte Möglichkeiten. Das Empfinden, nie fertig zu werden, führt bei vielen Lehrerinnen und Lehrern zu einer dauerhaften mentalen Beschäftigung mit dem Beruf. Hinzu kommen, als besonderer Aspekt der Lehrerbelastung, gehäuft negative Emotionen wie Ärger, Kränkung, Enttäuschung, Versagensängste und Erleben von Macht- und Hilflosigkeit. Die Unfähigkeit, sich von beruflichen Problemen zu distanzieren, trägt zu einem anhaltenden Erleben von innerer Unruhe und Getriebensein bei, das Gesundheit und Lebensqualität deutlich beeinträchtigt. Aus diesem Grunde ist es wichtig, bereits den künftigen Lehrerinnen und Lehrern Methoden und Techniken an die Hand zu geben, die ihnen zu Entspannung und erhöhter Ausgeglichenheit verhelfen können. Es wurden dabei bevorzugt solche Entspannungsverfahren in das Training einbezogen, die alltagstauglich und ohne größeren Aufwand praktikierbar sind. Auch war zu bedenken, dass die persönlichen Neigungen und Eignungen bezüglich existierender Entspannungsverfahren weit auseinandergehen. Unter Berücksichtigung all dieser Kriterien erfolgt im Training eine konkrete Anleitung zu den folgenden drei Verfahren:

- Progressive Muskelrelaxation: Über den Weg der An- und Entspannung einzelner Muskelpartien wird hier schließlich nicht nur körperliche, sondern auch psychische Entspannung erreicht.
- Atemtechniken: Durch gezielte Konzentration und Atemlenkung werden Vitalität und Ausgeglichenheit auf körperlicher wie auf psychischer Ebene gefördert.
- Fantasiereise: Dieses imaginativ-meditative Verfahren führt über die geistige Konzentration auf ein bestimmtes inneres Bild zum Entspannungszustand.

Zum Training liegen auch schon umfangreichere Ergebnisse von Evaluationsstudien vor. Exemplarisch sei das Ergebnis einer Vor- und Nachmessung (unmittelbar vor Trainingsbeginn und drei Monate nach Abschluss des Trainings) mittels des Verfahrens AVEM (s.o.) angeführt. Die Darstellung stützt sich auf Daten von 366 Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmern. Um die Trainingseffekte noch sauberer ausweisen zu können, wurde zusätzlich zur Trainingsgruppe eine Kontrollgruppe (n = 51) einbezogen. Die Gruppe nahm nicht am Training, sondern lediglich an der Befragung mittels AVEM (zu beiden Zeitpunkten) teil. In der Zusammensetzung nach Alter, Geschlecht und wesentlichen Studienmerkmalen entsprach sie der Trainingsgruppe. Es konnte im Weiteren auch statistisch gesichert werden, dass sich die Trainings- und die Kontrollgruppe in Bezug auf die AVEM-Musterverteilung zum ersten Messzeitpunkt nicht bedeutsam unterschieden, sodass später gefundene Differenzen auf die Wirkung des Trainings zurückgeführt werden können.

Aus Abbildung 4 geht – in getrennter Darstellung für die Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmer und die Kontrollgruppe – die Verteilung der vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zu den beiden Messzeitpunkten hervor. Für die am Training Teilnehmenden lässt sich dabei ein deutlicher Entwicklungsfortschritt verzeichnen.

Abbildung 4: Musterverteilung bei Lehramtsstudierenden vor und nach dem Training im Vergleich mit der nicht trainierten Kontrollgruppe



Das Muster G tritt bei der Zweitmessung verstärkt auf und bemerkenswert ist, wie stark der Anteil der beiden Risikomuster – und insbesondere der des kritischsten Musters B – verringert werden konnte. Diese Veränderungen sind in der Kontrollgruppe nicht zu verzeichnen. Die Musterkonstellation bleibt dort weitgehend unverändert problematisch.

Ins Auge fällt freilich auch die starke Zunahme des Schonungsmusters S bei den Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmern, die mit dem Trainingsziel nicht unbedingt vereinbar ist. Allerdings ist hier zweierlei zu bedenken: Erstens ist festzuhalten, dass ein Abbau des Musters B in aller Regel mit einer Zunahme des S-Musters „erkauft“ wird, das heißt es gelingt, die resignative Tendenz zurückzudrängen und das Wohlbefinden zu steigern, es bleibt aber die Zurückhaltung im Arbeitsengagement bestehen. Zweitens ist zu erkennen, dass auch für die Kontrollgruppe eine Zunahme des S-Musters gilt. Hier schlägt sich also offensichtlich ein genereller Trend nieder, der sich auch außerhalb des Trainings vollzieht.

Prä-Post

In ihren Rückmeldungen hoben die meisten Teilnehmenden besonders hervor, dass ihnen das Training ein anforderungsnahes Lernen ermöglichte, wie sie es ansonsten in der Ausbildung nicht erleben, und dass es ihnen half, mehr Selbstvertrauen bezüglich der später zu erwartenden Anforderungen aufzubauen. Der Gewinn an Selbstvertrauen dürfte in der Tat der entscheidende Effekt des Trainings sein.

Noch deutlicher als von den Lehramtsstudierenden wurde uns dies von den Referendarinnen und Referendaren zurückgemeldet, für die wir ebenfalls schon mehrere Trainingsveranstaltungen durchführten. Hier zeigte sich besonders eindrucksvoll, dass über die Trainingsteilnahme viel dazu beigetragen werden kann, dass Berufsanfängerinnen und -anfänger ihre ersten, oftmals für den weiteren Verlauf entscheidenden Schritte mit mehr Trittfestigkeit gehen. Allerdings wurde in den Einschätzungen der Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmer und mehr noch der Trainerinnen und Trainer auch immer wieder betont, dass es beim einmaligen Training nicht bleiben sollte. Eine weiterführende Begleitung wird für erforderlich gehalten, um für eine nachhaltige Wirkung der angestoßenen Entwicklung zu sorgen.

3.4 Die Eignungsförderung – auch eine in den Beruf hineinreichende Aufgabe

Schließlich sei noch betont, dass die Frage nach der Eignung nicht nur vor Berufsantritt zu stellen ist. Auch die bereits im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrer sollten immer wieder an der Vervollkommnung ihrer persönlichen Voraussetzungen für den Beruf arbeiten. Da ist zunächst einmal die fortwährende Kompetenzentwicklung gemeint. Unsere Ergebnisse weisen sehr enge Zusammenhänge zwischen den individuellen Beanspruchungsmustern, wie sie eingangs kurz charakterisiert wurden, und den Selbsteinschätzungen der beruflichen Kompetenzen aus. Für die Risikomuster, speziell das Muster B, lassen sich hier deutliche Defizite ausmachen. Das betrifft in erster Linie die kommunikative, zum Teil aber auch die fachlich-didaktische Kompetenz. Es gilt demzufolge, über Kompetenzerwerb auch günstigere persönliche Beanspruchungsverhältnisse zu erreichen.

Zur Förderung und Aufrechterhaltung der beruflichen Eignung gehört auch, dass jede einzelne Lehrkraft aktive Bemühungen zur Erhaltung und Stärkung der eigenen Gesundheit unternimmt. Gemeint sind hier die selbstverantwortliche Vorsorge, bei der Erholung und Fitness die erforderliche Beachtung erfahren, die Nutzung vorbeugender und unterstützender Maßnahmen, wie sie im schulischen Kontext möglich sind (Supervision, Gesundheitszirkel, Entspannungstraining usw.), aber auch die rechtzeitige Inanspruchnahme professioneller beraterischer, betreuerischer und therapeutischer Hilfe, wenn dies angezeigt ist.

Gesundheits-erhaltung und -förderung

Dabei besagen unsere Erfahrungen, dass es vielen Lehrerinnen und Lehrern schwer fällt, eigene Hilfsbedürftigkeit zu erkennen und im zweiten Schritt auch einschlägige Hilfe zu suchen. Offensichtlich ist es eine wichtige Aufgabe, gerade auch unter dem Aspekt psychischer Gesundheit die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstanalyse zu entwickeln.

Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass bei den meisten Personen mit ausgeprägten Risikomustern schon eine lange Entstehungs- und Leidensgeschichte vorliegt, die wenigsten von ihnen aber professionelle Hilfe in Anspruch genommen haben. Freilich bedarf es in dieser Hinsicht auch eines ausreichenden und qualifizierten Angebotes. Von wenigen Ausnahmen abgesehen kann davon noch keine Rede sein. Zu fordern ist die regelmäßige arbeitsmedizinische Vorsorgeuntersuchung, aber auch ein darüber hinausreichendes, regionales System der individuellen Beratung und Unterstützung.

Abschließend sei noch folgender Gedanke festgehalten: Wir hatten einleitend auf die besondere Dringlichkeit arbeitsgestalterischer Veränderungen im Lehrerberuf hingewiesen. Wir sind der Überzeugung, dass diese Aufgabe auch in engem Zusammenhang mit der Eignungsfrage zu sehen ist. Wenn es gelingt, den Lehrerberuf insgesamt attraktiver zu machen – und das heißt vor allem, Belastungen zu reduzieren und die Konzentration auf die Kernaufgabe des Unterrichtens zu ermöglichen –, so wird er auch mehr junge Leute anziehen, die Freude an der pädagogischen Arbeit mit hohen Ansprüchen an ihre berufliche Selbstverwirklichung verbinden. Bei der hier gemeinten Veränderung der Arbeitsbedingungen sollten unseres Erachtens drei Aufgaben im Vordergrund stehen.

Erstens ist der verbreiteten Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer durch eine Fülle oftmals kaum zu bewältigender erzieherischer Aufgaben entgegenzuwirken.

Die Lehrkräfte dürfen mit den komplexer und schwieriger gewordenen Anforderungen in diesem Bereich nicht alleingelassen werden. Sie brauchen hier wirksame Unterstützung von verschiedensten Seiten der Gesellschaft, insbesondere der Politik. Eine sich unmittelbar im Lehreralltag niederschlagende Konsequenz wäre die Verringerung der durchschnittlichen Klassengrößen, eine weitere die verstärkte Mitarbeit von Schulpsychologinnen und -psychologen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Sozialarbeiterinnen und -arbeitern an den Schulen.

Arbeitsbedingungen verbessern

Zweitens muss es darum gehen, den Druck auf die Lehrerschaft zu verringern, der durch ständig neue Forderungen, permanente Veränderungen und immer wiederkehrende Kampagnen in unserem Bildungssystem verursacht wird. Pädagogische Arbeit braucht auch Kontinuität, Ruhe und Muße. Es ist dieser Punkt auch ein Beispiel dafür, dass nicht alles, was an Veränderungen notwendig ist, mehr finanzielle Aufwendung bedeutet. Mit dem überlegteren und behutsameren Einsatz von Reformen dürfte sich sogar erhebliches Sparpotenzial ergeben.

Drittens gilt es, an allen Schulen zumutbare Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte zu schaffen. Hier ist vor allem der längst fällige persönliche Lehrerarbeitsplatz zu fordern. Erst wenn für jede Lehrkraft ein Arbeits- und Rückzugsraum zur Verfügung steht, wird auch ein angemessener Wechsel von be- und entlastenden Phasen während des Unterrichtstages möglich sein. Auch kann erst dann ein größerer Teil der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung an der Schule erledigt und damit eine deutliche Entlastung der Abende und des Wochenendes erzielt werden. Nur so ist die klarere Trennung der Lebensbereiche Schule – Nichtschule möglich, die eine entscheidende Voraussetzung für mehr psychische Erholung und damit auch anhaltende Freude an der Arbeit ist.

Anmerkungen: Das Verfahren „Fit für den Lehrerberuf?!“ kann unter www.coping.at eingesehen und in der Selbsteinschätzungsversion bearbeitet werden.

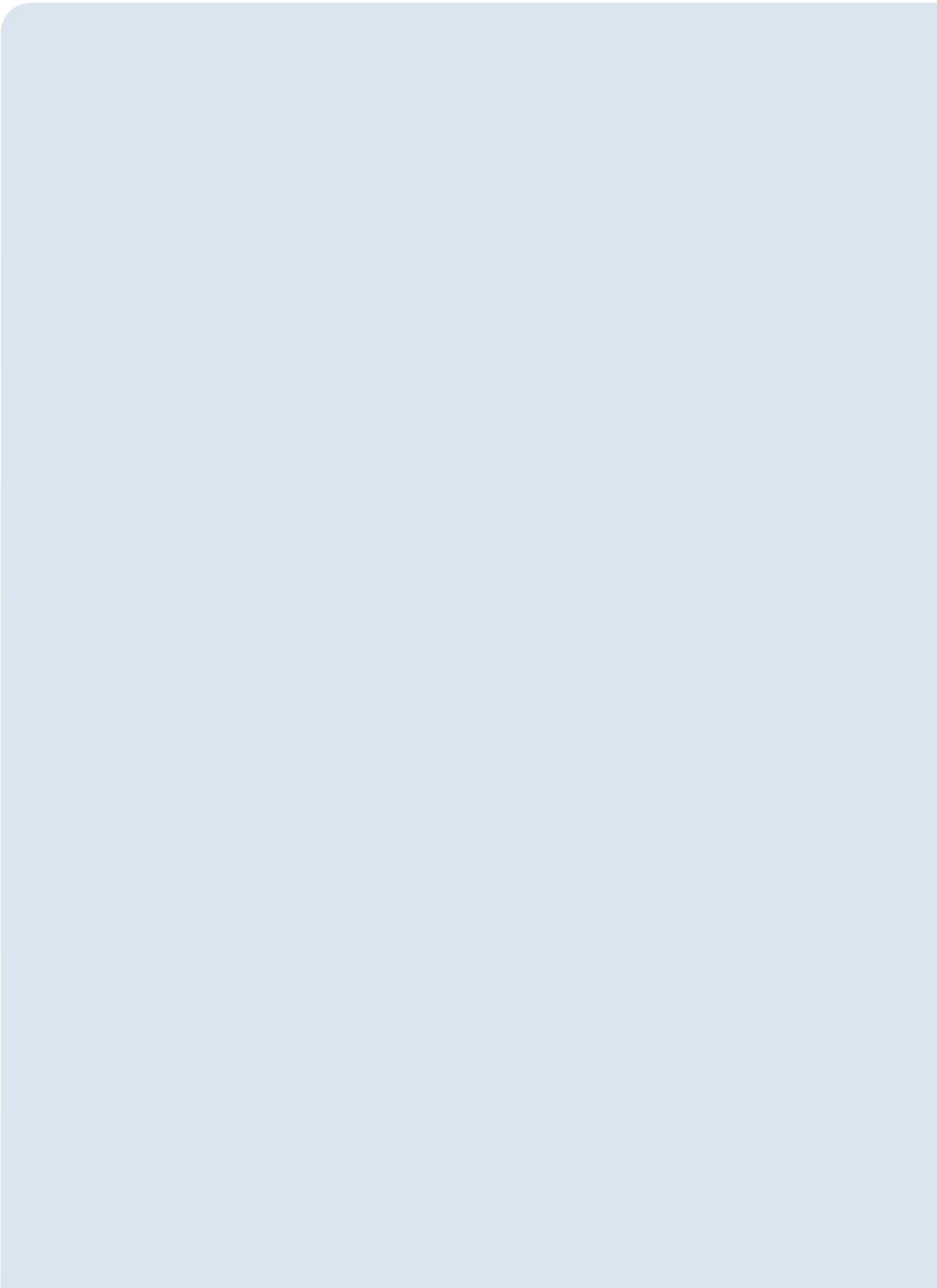
Unsere Bemühungen um eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen an konkreten Schulen schlagen sich in dem Programm Denkanstöße! nieder (vgl. www.ichundmeineschule.eu).

1 Vgl. dazu die Differenzierung nach vier Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens über das diagnostische Verfahren AVEM (Schaarschmidt, Fischer 2008), verkürzt wiedergegeben unter der Abbildung 1.

2 Das Programm läuft inzwischen unter dem Namen COPE: „Coaching-Programm zum Erwerb sozialer und selbstregulatorischer Kompetenz“. (Nähere Auskünfte bei Frau Dr. Schubarth, Institut für Psychologie der Universität Potsdam.)

Literatur

- Abujatum, M.; Arold, H.; Knispel, K.; Rudolf, S.; Schaarschmidt, U.* (2007). Intervention durch Training und Beratung. In: Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (Hrsg.). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 117–156.
- Herlt, S.; Schaarschmidt, U.* (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In: Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (Hrsg.). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 157–182.
- Lehberger, R.; Schaarschmidt, U.* (2009). Eignungsberatung für Lehramtsstudierende – Rückmeldungen und Angebote zum Kompetenzausbau. In: Journal für Schulentwicklung 4/2009, S. 46–56.
- Mayr, J.* (2001). Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1, S. 88–97.
- Schaarschmidt, U.* (2004). Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In: Beckmann, U.; Brandt, H.; Wagner, H. (Hrsg.). Ein neues Bild vom Lehrerberuf. Pädagogische Professionalität nach Pisa. Weinheim: Beltz, S. 100–114.
- Schaarschmidt, U.* (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W.* (2008). AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. London: Pearson (3. erw. Aufl.). Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Mödling: Schuhfried Ges.m.b.H.
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U.* (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Sieland, B.* (2002). Entwicklungs- und Problembberatung für LehrerInnen im Internet. In: Brunner, H.; Mayr, E.; Schratz, M.; Wieser, I. (Hrsg.). Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?. Innsbruck: StudienVerlag, S. 435–444.



Ausgewählte Ansätze zur Eignungs- und Neigungsreflexion

- 4** Hamburger Mindeststandards für die Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden
- 5** „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“
- 6** Das Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf“
- 7** Einblicke in die Praxis

4

Reiner Lehberger, Elmar Lüth

Hamburger Mindeststandards

Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden

Der Lehrerberuf hat eine hohe gesellschaftliche Bedeutung. Wer als Lehrerin oder Lehrer arbeitet, bestimmt langfristig nicht nur individuelle Lebenswege, sondern leistet auch einen Beitrag zur politischen und moralischen Handlungsfähigkeit der kommenden Generation. Diese Erkenntnis findet in vielen Sonntagsreden einen Ehrenplatz. Trotzdem bleibt ernüchternd festzustellen, dass die Qualität der Lehrerausbildung in Deutschland der gesellschaftlichen Relevanz des Lehrerberufs häufig noch nicht gerecht wird. Diese Realität spiegelt sich auch in der lange Zeit fehlenden Bereitschaft von Universitäten, die Frage nach der Berufseignung von Lehramtsstudierenden zu stellen. Der eine oder andere Universitätsvertreter mag hier einwenden, dass die Studierenden im Rahmen der Studienberatung durchaus Fragen nach Beruf und Eignung stellen können oder dass im Rahmen der schulpraktischen Studien die Erkundung des Berufs immer auch eine Rolle gespielt habe. Dies alles aber hat mit einer systematischen Eignungsberatung und -entwicklung wenig zu tun.

Wie wichtig die Auswahl geeigneter Personen für den Lehrerberuf ist, unterstreicht eine von McKinsey 2007 veröffentlichte Studie unter dem Titel „Wie die am besten funktionierenden Schulsysteme der Welt an die Spitze kommen“. In einer Analyse der PISA-Daten kommt die Studie zu drei zentralen Ergebnissen: Den erfolgreichen Ländern gelingt es,

- durch Auswahl und Begleitung das richtige Personal zu rekrutieren,
- dieses Personal zu fachlich und vor allem didaktisch versierten Vermittlern auszubilden und
- bei jedem einzelnen Kind die Stärken auszubauen und die Schwächen auszugleichen.

Ein naheliegendes Fazit aus dieser Studie ist, dass eine systemisch angelegte Schulreform vor allem die Lehrerbildung in den Mittelpunkt zu stellen hat und dabei die Frage der Berufseignung und der professionellen Weiterentwicklung des Personals eine zentrale Rolle spielt.

Konjunktur des Themas

Die Diskussion über die Berufseignung von Lehrkräften hat mittlerweile an Fahrt gewonnen. Dies ist nicht zuletzt ein Verdienst der bereits 2004 von Uwe Schaauschmidt vorgelegten Potsdamer Lehrerstudie. Sie weist nicht nur auf die hohe gesundheitliche Belastung von Lehrerinnen und Lehrern hin, sondern belegt auch bereits bei Lehramtsstudierenden problematische arbeitsbezogene Verhaltensmuster. Bemerkenswerte Unterstützung erhält die Potsdamer Lehrerstudie durch die Längsschnittuntersuchungen, die Udo Rauin 2007 an der Universität Frankfurt vorgelegt hat. Auch er konstatiert, dass rund ein Viertel der Lehramtsstudierenden in ein Risikomuster passt, bei dem Persönlichkeitswerte wie Selbstvertrauen, Offenheit und Konfliktfähigkeit unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Diese Studierenden zeigen sich mit ihrem Studium unzufrieden, wählen den Lehrerberuf mangels attraktiver Alternativen und gehören später häufig zu den Lehrkräften, die mit Resignation und Überforderung zu kämpfen haben.



Die Arbeiten von Schaarschmidt und Rauin belegen auf eindrucksvolle Weise, wie eng die Frage der Berufseignung mit der Frage der Lehrergesundheit und -belastbarkeit in Verbindung steht. Daneben gibt es einen zweiten, ebenso wichtigen Grund, dem Thema Berufseignung hohe Aufmerksamkeit zu schenken: Auch Eignungsprofil und Unterrichtsqualität stehen in direktem Zusammenhang. In einer 2006 veröffentlichten Studie beschreiben Klusmann et al. die hohe Korrelation von schlechtem Unterricht und der Zugehörigkeit der betreffenden Lehrperson zu dem von Schaarschmidt definierten Risikomuster. Die Studie unterstreicht, dass sich diese Lehrkräfte mit Risikomuster durch drei nachweisbare Charakteristika auszeichnen:

- Sie sind im Urteil ihrer Schüler weniger motiviert und am Unterrichtsverlauf interessiert.
- Sie werden als weniger gerecht empfunden – wobei man wissen muss, dass Gerechtigkeit für Schüler zu den Hauptmerkmalen eines guten Lehrers gehört.
- Ihr Unterricht ist weniger kognitiv aktivierend und damit weniger leistungsförderlich.

Angesichts dieser Forschungsergebnisse ist es erfreulich, dass sich eine Reihe von deutschen Universitäten gegenwärtig verstärkt um Verfahren zur Eignungsberatung und -entwicklung bemüht. Der vorliegende Band beschreibt diese Verfahren im Detail, sodass an dieser Stelle keine Beispiele vertiefend vorgestellt werden müssen. Wichtig erscheint allerdings der Hinweis, dass sich viele der Verfahren noch in der Pilotphase befinden und ihre feste bzw. verpflichtende Verankerung – auch wegen ungeklärter Finanzierungsmöglichkeiten – weiterhin aussteht.

Universitäten auf dem Weg

Bei der Entwicklung des Hamburger Modells stand am Beginn die Formulierung von Mindeststandards für die Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. Auf einer Fachtagung im November 2008 kamen auf Einladung der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius und des Hamburger Zentrums für Lehrerbildung die Vertreter von acht in der Eignungsfrage führenden deutschsprachigen Universitäten zusammen. Die von den Teilnehmern in diesem Kontext entwickelten Mindeststandards beschreiben den Einsatz von Verfahren und Angeboten, die einerseits nicht unterschritten werden sollten, andererseits aber auch eine realistische Chance auf Umsetzung haben. Letzteres bezieht sich auf die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen sowie auf die Akzeptanz der Beteiligten.

Folgende Mindeststandards für die Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung haben die Tagungsteilnehmer als sinnvoll und umsetzbar identifiziert:

- Die Möglichkeit der Selbstreflexion durch Onlineverfahren vor der Immatrikulation, gekoppelt mit differenziertem Informationsmaterial zum Thema Lehrerberuf.

- Die obligatorische Erhebung von Selbst- und Fremdeinschätzung im Anschluss an schulische Praxisphasen im Studium. Dafür gilt es, verlässliche und standardisierte Verfahren zu entwickeln, auf die Studierende und schulische Mentoren gezielt vorbereitet werden.
- Übungsangebote für Studierende, um die in den Praxisphasen konstatierten Defizite auszugleichen und die Stärken auszubauen. Dies folgt der Einsicht: Keine Diagnose ohne passendes Folgeangebot.

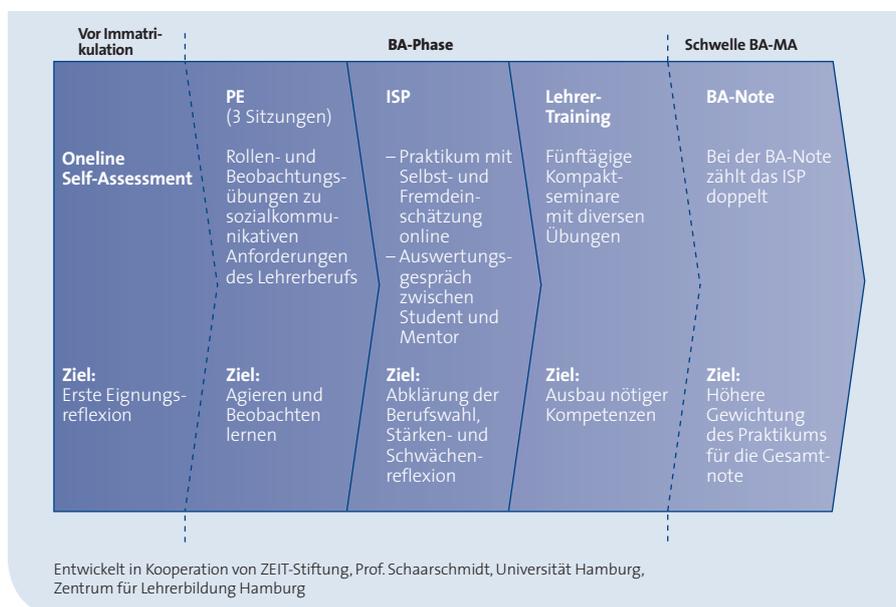
Unter Berücksichtigung dieser Mindeststandards arbeitet die Universität Hamburg mittlerweile mit dem folgenden Beratungsmodell (2009, siehe Abbildung).

CCT und FIT

Vor der Immatrikulation bearbeiten die Studienbewerber verpflichtend das internetbasierte Selbsterkundungsverfahren CCT (Career Counselling for Teachers). In der Erstsemesterveranstaltung „Praxisbezogene Einführung in die Erziehungswissenschaften“ (PE) nehmen die Studierenden dann in drei Seminarsitzungen an Rollenspielen teil, die sich auf die sozial-kommunikativen Anforderungen des Lehrerberufs konzentrieren. Bei den Übungen sind die Studierenden auch als Beobachter aktiv. Am Ende des vierwöchigen Integrierten Schulpraktikums (ISP) im fünften Semester bewerten die Studierenden ihre Berufseignung mit dem internetbasierten Selbsterkundungsverfahren „Fit für den Lehrerberuf“; die schulischen Mentoren fügen – ebenfalls online – eine Fremdeinschätzung hinzu. Beim Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung im Beratungsgespräch kann der Studierende sein Kompetenzprofil reflektieren und geeignete Entwicklungsziele festlegen. Das fünf-tägige Lehrertraining bietet im sechsten Semester einen geeigneten Ort, um diese Ziele zu realisieren. (Für weiterführende Informationen zum Hamburger Modell vgl. auch den Beitrag von Uwe Schaarschmidt in diesem Band.)

Abbildung: Eignung für den Lehrerberuf

Bausteine im BA/MA-Lehramtsstudium (allgemeinbildende Schulen), Universität Hamburg



Die Verständigung über Mindeststandards bei der Eignungsberatung von Lehramtsstudierenden erscheint nicht nur zeitgemäß, weil sie der zunehmenden Zersplitterung in der Lehrerausbildung zuwiderläuft. Sie ist darüber hinaus ein wichtiges Bekenntnis zur Qualitätssicherung in der ersten Ausbildungsphase. Der offensive Umgang mit der Eignungsfrage ist ein Zeichen von Professionalität, das nur positiv auf die gesellschaftliche Wahrnehmung des Lehrerberufs wirken kann und damit auch auf die Bereitschaft leistungsstarker Schüler, ein Lehramtsstudium ernsthaft zu prüfen. Und noch ein letzter Hinweis sei erlaubt: Nicht nur die Universitäten sind ein notwendiger Ort, um die Frage der Berufseignung zu stellen. Auch im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung an den schulischen Oberstufen verdient der Lehrerberuf wesentlich höhere Aufmerksamkeit. Denn welche Institution neben der Schule könnte ein größeres Interesse daran haben, geeigneten Lehrernachwuchs zu sichten, angemessen zu informieren und möglichst auch zu motivieren?

*Qualitätssicherung in der
Lehrerausbildung*

Literatur

- Klusmann, U.; Kunter, M.; Trautmann, U.; Baumert, J.* (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 20 (3), S. 161–173.
- Lehberger, R.; Schaarschmidt, U.* (2009). Eignungsberatung für Lehramtsstudierende – Ein Pilotprojekt an der Universität Hamburg. In: Journal für Schulentwicklung, 4/2009.
- McKinsey & Co.* (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Onlineresource: www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf [19.07.2011].
- Rauin, U.* (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: Forschung Frankfurt, 3/2007, S. 60–64; als PDF unter www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/2007/Forschung_Frankfurt_2007/3-07/Im_Studium_wenig_12_.pdf [05.03.2010].
- Rauin, U.; Maier, U.* (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M.; Wissinger, J. (Hrsg.). Forschung zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 103–135.
- Schaarschmidt, U.* (Hrsg.) (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

5

Birgit Weyand

„Drum prüfe, wer sich ewig bindet“

Gelingende Passung zwischen Person und Beruf

5.1 Einleitung

Die Zeile aus Friedrich Schillers viel zitiertem Gedicht „Die Glocke“ (1799) bezog sich auf gelingende Paarbeziehungen, auf die optimale Passung zwischen Liebenden. Dieses geflügelte Wort passt aber ebenso im hier beschriebenen Zusammenhang sehr gut, denn auch in der Lehrerbildung geht es um eine optimale und langfristig gelingende Passung zwischen Person und Beruf, konkret zwischen beruflichem Anforderungsprofil und persönlichen Dispositionen, Kompetenzen und Motivationslagen.

Prüfung als Prozess

Diese Passung zu erreichen, bedarf einer expliziten und prozesshaften (Selbst-) Prüfung. Jedoch geht es dabei nicht nur um die Prüfung der angehenden Lehrenden, ob er oder sie sich langfristig an einen sehr professionsorientierten und damit wenig polyvalenten Studiengang binden will, der sehr eindimensional in die Schule als Arbeitsplatz führt. Umgekehrt sollten auch die Bildungspolitik und die Bildungsverantwortlichen überlegen, ob sie sich langfristig an alle fachlich zertifizierten Absolventen binden wollen, ohne berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale als konstitutive Dimension von Lehrerprofessionalität zu prüfen. Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Diskussion um Eignung und Neigung auch die Frage nach passenden Wegen aus dem Beruf, die ohne ein Gefühl des Scheiterns gangbar sind, einschließen sollte: Auch nach 10, 15 oder 20 Jahren als Lehrer/-in sollte man prüfen (können), ob die Passung noch stimmt und für die nächsten Jahre im Schuldienst trägt oder welche neuen Wege sich ggf. anbieten.

Und nicht zuletzt geht es auch bei der Wahl des Berufes Lehrer/-in um Liebe und Leidenschaft:

- für das tägliche und intensive Zusammensein mit vielen Menschen,
- für die Inhalte, für die man andere jahrzehntelang begeistern und mit denen man sich selbst immer wieder beschäftigen will,
- für den – auch kritischen – Diskurs mit anderen,
- für das eigene Lernen, Entdecken, Umdenken und Problemlösen in einer sich stetig wandelnden Welt,
- dafür, dass man andere für das Lernen und Entdecken begeistern kann und sie zu neuen Erkenntnissen und Können führt.

5.2 Eignungsklä rung ist nicht gleich Selektion

Vorweg soll festgehalten werden, dass das Kernanliegen der Trierer Beiträge zur Eignungsklä rung nicht eine Selektion der „ungeeigneten“ Lehramtsstudierenden bzw. -interessierten ist, sondern dass es vorrangig um eine Sensibilisierung für die Reflexion und Klä rung der persönlichen Eignung und Neigung für den Beruf geht und



darum, wie dieser Prozess durch Beratung und geeignete Interventionen gestützt werden kann; hier geht es eher um eine initiierte und unterstützte Selbstklärung, ggf. auch um eine diagnosegestützte und intendierte Selbstselektion.

Es geht auch keineswegs darum, den bezüglich seiner Persönlichkeitsmerkmale stromlinienförmigen Lehrernachwuchs zu generieren; im Gegenteil: Gerade die Vielfalt an Persönlichkeiten, mit denen sich Schüler/-innen, mehr oder weniger bewusst, auseinandersetzen, trägt zu deren eigener (Persönlichkeits-)Bildung bei. Es ist nicht per se problematisch, dass „man unter ihnen [den Lehrer/-innen] genauso viele starke und schwache Persönlichkeiten findet wie in anderen Berufen auch“, wie Wernstedt im Vorwort der Oelkers-Studie „I wanted to be a good teacher ...“² zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland“ (2009, S. 9) anmerkt. Ab welchem Punkt bestimmte Persönlichkeitsausprägungen für Berufserfolg und -zufriedenheit sowohl der Betreffenden (LehrerInnen) als auch für die mittelbar Betroffenen (Schüler/-innen, Kollegium und Schule insgesamt) problematisch werden und vor allem, welche Merkmale hier bedeutsam sind und welche Rolle die Motivation, subjektive Theorien und Konzepte dabei spielen, das sind meines Erachtens die interessantesten Fragen zum Thema.

Vielfalt an Persönlichkeiten

5.3 Konjunktur der Eignungsklärung

Das Thema Eignung für den Lehrerberuf hat Konjunktur – nicht nur, weil derzeit ganze Lehrergenerationen ausgetauscht werden, sondern auch, weil mit Blick auf die PISA-Sieger auch gern die Frage nach der Selektion der Besten für den Lehrerberuf schon vor und im Studium diskutiert wird. „Doch schon bald dürfte das Lehrerverzugs zum fächerübergreifenden Problem werden. [...] Eine Lehrergeneration tritt komplett ab“, beschrieb vor zehn Jahren die ZEIT-online (Kirbach, Spiewak 2001) den Notstand mit Ansage. Es wird gefragt, ob nicht durch Drehen an der Stellschraube „Qualität des Bildungspersonals“ zumindest mittel- und langfristig bessere Platzierungen im internationalen Wettbewerb erreicht werden können. Zur wechselseitigen Abhängigkeit von Schüler- und Lehrerleistungen hält Oelkers grundlegend fest, dass „die Leistungen der Schülerinnen und Schüler stark von den Kompetenzen abhängig sind, über die ihre Lehrkräfte tatsächlich verfügen“ (vgl. 2007, S. 197). Ähnliches wurde durch die Coaktiv-Studie aufgezeigt (vgl. Brunner et al. 2006) und auch von Hattie (2003) beschrieben. Keuffer (2009, S. 18) konstatiert „Auf die Lehrerin oder den Lehrer kommt es an!“ und fordert entsprechende Ausbildungsqualität für den Vorbereitungsdienst und die – nur in wenigen Bundesländern systematisch gestützte – Berufseinstiegsphase. Obwohl dem grundsätzlich zuzustimmen ist, gehe ich gleichwohl davon aus, dass bereits die motivationalen Dispositionen und Beliefs von Lehramtsstudierenden sowie die Qualität des Studiums einen konstitutiven Einfluss auf die Ausbildung ihrer

professionellen Kompetenzen im Sinne von „Können“ haben. Allein dies impliziert eine angeleitete und theoriegestützte Reflexion bereits in der Erstausbildung, bestenfalls unter Einbeziehung des Probehandelns und der Probeidentifikationen in den Schulpraktika.

5.4 Eignungsklä rung als Passung von Beruf und Person

Die Passung von Beruf und Person ist in der Berufswahlforschung hinlänglich erforscht und theoretisiert worden. Rekurrierend auf die Theorie von Holland (1997) zum Pairing of persons and environments stellt Nieskens fest: „Jeder Mensch sucht eine Umwelt, die es ihm ermöglicht, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, seine Einstellungen und Werte auszudrücken, und in der er Probleme und Rollen übernehmen kann, die seinem Typ entsprechen“ (2009, S. 68). Basierend auf den Grundannahmen der Holland-Theorie sind verschiedene Adaptionen sowie Instrumente wie beispielsweise der Allgemeine Interessen-Strukturen-Test (AIST) (Bergmann, Eder 1992) entstanden. Dieser und weitere, vor allem von Mayr (zum Beispiel die Lehrer-Interessen-Skalen/LIS, vgl. 1994) entwickelte (Test-)Instrumente bilden die Grundlage der Selbsterkundungsverfahren des Webportals Career Counselling for Teachers (CCT). Die von Hossiep und Paschen formulierte Prämisse Person-Job-fits kann ebenfalls für die Klärung der Passung zwischen Person und Beruf Lehrer/-in genutzt werden: „Eine Person ist in ihrem Tätigkeitsfeld vor allem dann erfolgreich und zufrieden, wenn die gewählten Aufgaben und das berufliche Umfeld möglichst kompatibel mit der ihr eigenen Motiv- und Wertestruktur sind und so den beruflichen Verhaltensanforderungen in kompetenter Weise entsprochen werden kann“ (2003, S. 9).

Wechselwirkungen

Insgesamt kann bezüglich der Berufswahlentscheidung auch im Lehramt von komplexen Wechselwirkungen ausgegangen werden oder, wie Terhart es formuliert hat: „Menschen suchen sich Berufe und Berufe suchen sich Menschen. Insofern sollte der Lehrerberuf selbst so gestaltet werden, dass er geeignete Personen anzieht. Dies ist vielleicht wirksamer – aber auch schwieriger! – als die eine oder andere Umstellung und Verbesserung in der Lehrerbildung.“¹ Diese Wechselwirkung bedeutet, dass man an beiden Stellschrauben drehen kann, um eine möglichst gelingende Passung zu erzielen; an welchem Ende man dreht bzw. drehen will, hängt von der jeweiligen Perspektive und der damit einhergehenden Intention ab: Verändert man das Berufssystem top-down, wie es Terhart sowie auch Sliwka zum Beispiel durch veränderte Anreizstrukturen propagieren, zieht das System potenziell andere Bewerber an; überlässt man die Entwicklung des Systems allein den Akteuren, die aufgrund der vorliegenden beruflichen Umwelt dort ihre individuelle Passung finden bzw. zu finden hoffen, wird sich möglicherweise im System bottom-up wenig ändern, weil die Akteure bestrebt sein könnten, die berufliche Umwelt bzw. das System so zu erhalten, dass dies weiterhin zu ihren persönlichen Dispositionen und Zielen passt. Dies könnte nicht zuletzt den KMK-Standards für die Lehrerbildung im Bereich Innovieren entgegenstehen (KMK 2004).

Die Bedeutsamkeit der beiden Dimensionen Eignung (bezogen auf das berufsbezogene Kompetenzbündel) und Neigung (bezogen auf die Motivation zur Studien- und Berufswahl sowie zur professionellen Entwicklung im Berufsleben) und die Notwendigkeit ihrer frühzeitigen reflexiven Klärung wird von verschiedenen, in (Lehrer-)Bildungsprozesse involvierten Stakeholdern betont, und zwar von Lehrenden, Forschenden, Lehramtsstudierenden, Wirtschaftsvertretern (als „Abneh-

mer“ des Schulsystems) und Lehrerverbänden als Standesvertretungen. Bei allen Unterschieden der Positionen herrscht Konsens darüber, dass Eignungsabklärung notwendig ist, und zwar frühzeitig, und sie angesichts des immanenten Entwicklungspotenzials im Prozess der Lehrerbildung eine immer wiederkehrende und professionell zu stützende Aufgabe darstellt. Dass auch Neigung bzw. Motivation nichts Statisches ist, sondern in ihrer Ausprägung und Tragfähigkeit von den jeweiligen Rahmenbedingungen beeinflusst ist, formuliert Oelkers für Lehrer/-innen im Beruf: „Die Motivation steht oder schwindet vor Ort, in der konkreten Erfahrung der Akteure“ (2007, S. 198). „Vor Ort“ gilt meines Erachtens bereits für jede Gelegenheit der Selbstwirksamkeitserfahrung während der Ausbildung, sei es an der Hochschule, in den Schulpraktika oder im Vorbereitungsdienst, wobei die Anzahl und Intensität von als selbstwirksam erlebten und gemeisterten berufsbezogenen Herausforderungen die Motivation stärkt und diese erst als langfristig tragfähig ausbildet. Solche „fragilen Strategien der Selbstermutigung“ (ibid., S. 200) bedürfen komplementär der kontinuierlichen und konstruktiven Feedbackkultur durch die Ausbilder/-innen sowie angemessener Rahmenbedingungen, eines wertschätzenden Klimas und eines positiven Images als Kraftquelle für den verantwortungsvollen und fordernden Berufsalltag.

Auch empirische Befunde (zum Beispiel Hanfstingl, Mayr 2007, Rauin 2007) zu Prädiktoren des Berufserfolgs und der Berufszufriedenheit sowie Studien zur Berufswahlmotivation weisen auf die Notwendigkeit von gestützter Reflexion der Eignungs- und Neigungsfrage hin. Die Aspekte Eignung und Neigung sollten hierbei immer beide berücksichtigt werden, denn nur eine auch intrinsisch fundierte motivationale Disposition ermöglicht eine gelingende und nachhaltig tragfähige Ausbildung professioneller Kompetenzen. Oelkers stellt in der eingangs zitierten Studie hierzu fest: „Auch deutsche Studierende zeigen, dass der Berufsentscheid und so die Studienwahl in aller Regel und entgegen der öffentlichen Zuschreibung keineswegs immer Verlegenheit darstellen; die Motive für das Studium stellen auf der anderen Seite eine zentrale Bedingung für den Studienerfolg dar“ (2009, S. 72). An anderer Stelle konstatiert Oelkers über den individuellen Studienerfolg hinaus, dass „eine stabile Berufsmotivation zu den grundlegenden Voraussetzungen für die Qualitätssicherung in der Schule gehört“ (vgl. Oelkers 2007). Insbesondere Mayr (vgl. 2009 sowie sein Beitrag in diesem Band) hat in umfangreichen Längsschnittstudien nachgewiesen, dass sowohl spezifische Persönlichkeitsmerkmale als auch die (intrinsische) Motivation für die Studien- und Berufswahl bedeutsame Prädiktoren für Berufserfolg und Berufszufriedenheit sind. Schaarschmidt und Kieschke (2007 sowie Schaarschmidt in diesem Band) und Rauin (2007) attestieren aufgrund ihrer Befunde rund einem Viertel aller Lehramtsstudierenden ein hinsichtlich der Passung von Beruf und Person problematisches Profil. Sliwka (2005 sowie in diesem Band) resümiert auf der Grundlage der OECD-Studie *Teachers Matter*, dass sehr viele Lehrerstellen in diesen und den kommenden Jahren neu besetzt werden müssen und sich bei den Verantwortlichen Besorgnis bezüglich der Verfügbarkeit qualifizierter und motivierter Lehrkräfte zeigt. Zugleich weist sie darauf hin, dass sich das Berufsprofil von Lehrer/-innen verändert hat und notwendige Innovationen im Bildungssystem, insbesondere die Schulentwicklung, stark von der Qualität des Lehrpersonals abhängen.

Prädiktoren für Berufserfolg

Dass sowohl die Persönlichkeitsmerkmale und die Motivation als auch die hohe Qualität der Ausbildung von Anfang an zur professionellen Entwicklung gehören müssen, zeigt auch der in der McKinsey-Studie „How the worlds best-performing school systems come out on top“ nachgewiesene Wirkungszusammenhang zwi-

schen der Qualifikation der Pädagogen und der Leistung unseres Schulsystems: „Above all, the top performing systems demonstrate that the quality of an education system depends ultimately on the quality of its teachers“ (Barber, Mourshed 2007, S. 23).

5.5 Eignungsklä rung aus unterschiedlichen Perspektiven

Jenseits mehr oder weniger empirisch gesicherter und evidenzbasierter Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und Motivationslagen und der daraus resultierenden Notwendigkeit einer Eignungs- und Neigungsklä rung muss beachtet werden, dass sich die Diskussion in einer Gemengelage aus unterschiedlichen Interessen, ideologischen Aufladungen und Sichtweisen abspielt, was eine qualitätsorientierte, konzertierte und mittel- und langfristige Konzeption von Modellen und Instrumenten erschwert.

5.5.1 Eignungsklä rung aus Sicht der Bildungspolitik

Dass man Lehramtsstudierenden für diesen Selbsterkenntnisprozess geeignete Verfahren und Beratungsangebote bereitstellen muss, ist eine konsequente bildungspolitische Folgerung und erzeugt die Frage nach den Rahmenbedingungen sowie nach entsprechenden qualitativen und quantitativen Ressourcen. Nicht zu vernachlässigen ist, dass gerade der „Markt“ in Zeiten erhöhter Nachfrage zumeist und fast systematisch die qualitativen Ansprüche an die Bewerber herunterschraubt. Im Spannungsfeld der Dimensionen Selektion und Reflexion auf der einen Seite und quantitativem Bedarf und qualitätsorientierter Rekrutierung auf der anderen Seite behält zumeist die reine Bedarfsdeckung zur Sicherung des Unterrichts die Oberhand – auch weil Bildung in den Bundesländern häufig ein zentrales Wahlkampfthema ist (vgl. hierzu Weyand 2008a).

Dilemma der Bildungspolitik

Die Bildungspolitik steht vor dem Dilemma, auf der einen Seite für die Unterrichtsdeckung sorgen und sich zugleich um bestens ausgebildeten und geeigneten Lehrernachwuchs bemühen zu müssen. „Eine verpflichtende Eignungsprüfung sollte am Ende der Bachelorphase stehen, bevor die Studenten in den Masterstudiengang gehen“, postulierte Ende 2006 (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 30./31.12.2006) die damalige KMK-Präsidentin Ute Erdsiek-Rave im Prozess der Überführung der Lehramtsstudiengänge in Bachelor-Master-Strukturen; die Umsetzung dieser Programmatik bleibt jedoch den einzelnen Ländern überlassen, was jedoch auch zu weiteren Wettbewerbsverzerrungen im Kampf um das Lehrpersonal führen kann. Das Dilemma wird umso virulenter, je dringender und größer der Bedarf an neuen Lehrer/-innen ist. Ein Hemmnis beim konzertierten Umgang mit der derzeitigen Lehrermangelsituation – die keinesfalls eine generelle, sondern eine sehr differenziert nach Fächern und Schularten zu betrachtende ist² – ist der Bildungsföderalismus. Jedoch bemüht sich die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) seit geraumer Zeit um ein gemeinsames Vorgehen. 2009 wurde die Stralsunder Erklärung zur „Einstellung und Ausbildung von Lehrern in den Ländern“ verabschiedet, die „kurz- und langfristige Maßnahmen zur Bewältigung der Situation entsprechend der Spezifika der Länder und Regionen und der Fachlichkeiten vorsieht“ (KMK 2009).

In seiner Bilanz nach zehn Jahren Reform der Lehrerbildung konstatiert Terhart, „dass allzu kurzatmige Reaktionen auf Bewegungen am Lehrerarbeitsmarkt alle Bemühungen um Qualität in der Lehrerbildung konterkarieren. Sobald in bestimmten Bereichen oder gar flächendeckend ein Mangel an regulär ausgebildeten Lehrkräften besteht, werden die Zugangsschwellen abgesenkt; im umgekehrten Fall werden sie erhöht. ‚Seiteneinsteiger‘ senken faktisch den Wert regulärer Ausbildungsprozesse ab“ (2009). Ebenso zeigt die Historikerin Schnabel-Schüle auf, dass es in periodisch auftretenden Zeiten des Lehrermangels systematisch zu Dequalifizierungsprozessen kommt (2012), was die FAZ treffend einen „Teufelskreis aus Image- und Qualitätsdefiziten“ (FAZ vom 12./13.12.2009) nennt.

5.5.2 Eignungsklä rung aus Sicht der Lehramtsstudierenden

Die Klärung von Eignung und Neigung kann meines Erachtens nicht ohne Klärung von entsprechendem Bedarf bzw. Bedürfnissen von den Lehramtsstudierenden her gedacht werden, sind sie doch sowohl Adressaten von bildungstheoretischen und -politischen Überlegungen als auch Akteure und Ko-Konstrukteure ihrer eigenen professionellen Entwicklung. Diese auch selbst gesteuerte Entwicklung ist abhängig von individuellen Dispositionen. Von welchen Bedürfnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Beliefs kann diesbezüglich ausgegangen werden? Zur Klärung dieser Frage wurden zwischen 2004 und 2007 an der Universität Trier insgesamt 878 Lehramts-Studienanfänger/-innen im Rahmen einer explorativen Studie befragt. Die Befragung sollte nicht nur Erkenntnisse über Lehramtsstudienanfänger/-innen ermöglichen, sondern zugleich durch die Auseinandersetzung mit dem recht umfangreichen Erhebungsinstrument FABEL³ (die Bearbeitung dauert zwischen 35 und 50 Minuten) bei den Studierenden ein Bewusstsein für die individuelle Relevanz des Themas schaffen und einen Reflexionsprozess anregen. Um sie in der weiteren Reflexion zu unterstützen, wurde auf ein spezifisches Beratungsangebot hingewiesen.

Der Fragebogen besteht aus 27 Fragen bzw. Fragenkomplexen. Neben Fragen zu Alter, Geschlecht, Abiturnote und besuchten Schularten wurden die Berufswahl-motivation, die Sicherheit in der Studienwahl, die Reflexion der Studienwahl sowie die Neigung für den Beruf Lehrer/-in eruiert (ausführlicher zur Studie vgl. Weyand 2008b). Ein Kernstück im FABEL bildeten vier Fragenkomplexe zu 28 überfachlichen berufsrelevanten Kompetenzen.

Die befragten Studierenden waren zwischen 18 und 37 Jahren alt, der Mittelwert lag bei 20,74 Jahren; die Abiturnoten streuten von 1,0 bis 4,0, der Mittelwert lag bei 2,486. Von den Befragten waren 63,6 Prozent weiblich, was auch am vorwiegend geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächerspektrum der Universität Trier mit den Lehrämtern Gymnasium (85 Prozent) und Realschule (seit 2011 RS-Plus) liegt.

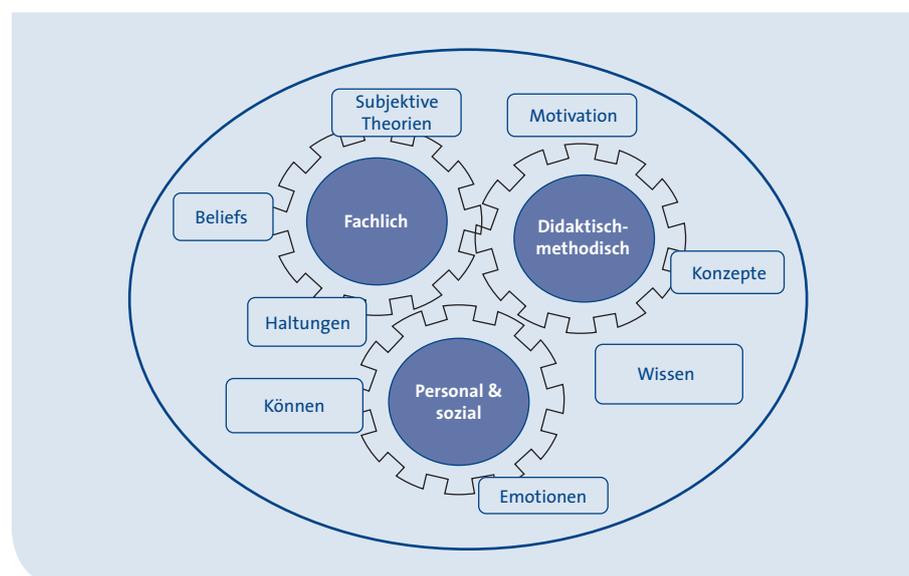
Welche Einschätzungen haben Lehramtsstudierende zum Thema Eignung und Eignungsklä rung für den Beruf Lehrer/-in? Fast zwei Drittel (62,4 Prozent) der Befragten halten eine Zulassungsbeschränkung im Lehramt für sinnvoll. Befragt nach der Abiturnote als übliches Zulassungskriterium halten knapp 28 Prozent dieses für wichtig, hingegen meint die Mehrheit von 72 Prozent, dass die Abiturnote hierfür eher unwichtig sei. Demgegenüber halten fast 84 Prozent pädagogische Vorerfahrungen für ein wichtiges Zulassungskriterium, 60 Prozent plädieren für entsprechende Hospitationen bzw. Unterrichtspraktika als Kriterium, 64 Prozent der Befragten halten das Ergebnis eines Assessments für ein Zulassungskriterium.

Zulassungskriterien

Gefragt nach Persönlichkeitsmerkmalen schätzen 95 Prozent diese als wichtiges Kriterium ein. Zugleich äußert die Mehrheit zum Studienbeginn noch Unsicherheiten bezüglich ihrer Studien- beziehungsweise Berufswahl, nur 54,5 Prozent sind sehr sicher, dass sie das richtige Studium gewählt haben. Über die Hälfte der Befragten wünscht sich weitere Beratung und 81 Prozent würden an einem Assessment zur Klärung der Eignung teilnehmen. 42 Prozent der Befragten sind sehr sicher, dass sie geeignet sind. Immerhin haben sich vorab 85,4 Prozent mit ihrer beruflichen Eignung befasst; aber allein die 14,6 Prozent, die sich bislang nicht damit befasst haben, zeigen die Notwendigkeit von Angeboten vor dem und frühzeitig im Studium auf.

Beliefs Sehr problematisch und dringend (auf-)klärungsbedürftig sind die bei der Studie erhobenen Befunde zu studentischen Beliefs. Die Studierenden wurden gefragt, ob sie die abgefragten berufsrelevanten Kompetenzen für „angeboren“ halten („Hat man oder hat man nicht“), oder für offensiv und aktiv erlernbar („Muss man erlernen/sich erarbeiten“), oder ob diese ein Produkt von Zeit und Berufserfahrung sind („Kommt mit der Zeit/Erfahrung von selbst“). Diese Fragestellung beruhte auf der Annahme, dass die Einschätzung der Erlernbarkeit von Kompetenzen und der Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen konstitutiv ist für die Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation in der professionellen Entwicklung. Auf die Frage, welche Kompetenzen/Persönlichkeitsmerkmale man hat oder eben nicht – die also nicht erlernbar sind und für deren Erwerb man sich dann auch nicht anstrengt – wurden nicht unerwartet am häufigsten Persönlichkeitsmerkmale genannt, die die Studierenden offenbar für sehr stabil in ihrer Ausprägung halten. Diese Ergebnisse zeigen einen dringenden Aufklärungsbedarf seitens der Lehrerbildung auf, und zwar frühzeitig im Studium. Denn wenn die Studierenden bestimmte personale und soziale berufsbedeutsame Kompetenzen, wie zum Beispiel Empathie oder Kommunikationsfähigkeit, für wenig veränderbar und kaum erlernbar halten, werden sie diesbezüglich wenig oder gar keine Lern- und Entwicklungsanstrengungen unternehmen. Hier müsste deutlich gemacht werden, dass Lehrerbildung auch Persönlichkeitsbildung ist und es auch in der universitären Lehrererstausbildung

Abbildung 1: Felder professioneller Entwicklung in der Lehrerbildung



nicht nur um das Bewusstmachen von unbewussten und bewussten Kompetenzständen geht, sondern auch um die motivierte, offensive und berufsorientierte Arbeit an denselben; professionelle Entwicklung für den Lehrerberuf umfasst neben den fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen eben auch die erforderlichen personalen und sozialen Kompetenzbereiche, Grundhaltungen, persönliche Überzeugungen und subjektive Theorien sowie Motivationslagen (siehe auch Abbildung 1).

5.5.3 Eignungsklä rung aus juristischer Perspektive

Ein Argument wird seitens der Politikverantwortlichen immer wieder gegen (selektive) Eignungsfeststellungsverfahren angeführt: die Freiheit der Berufswahl, die als Berufsfreiheit im Art. 12 Absatz 1 des Grundgesetzes gewährleistet wird: „Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden.“ Dies schließt auch das Recht ein, die berufsbezogen notwendige Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Frage ist nur, warum zum Beispiel bei der Zulassung zum Medizin- oder zum Musikstudium eine Eignungsprüfung zulässig ist. Die sogenannten Dreistufentheorie, die Einschränkungen der Berufsfreiheit nach unterschiedlicher Eingriffsintensität unterteilt und Voraussetzungen bestimmt, unter denen der jeweilige Eingriff verfassungsrechtlich zulässig ist, könnte hier Erklärungen liefern; sie besagt, dass unter bestimmten und gestuften Voraussetzungen das Grundrecht auf die Freiheit der Berufswahl eingeschränkt werden kann.⁴Meines Erachtens könnte bei der Berufswahl Lehrer/-in die zweite Stufe zutreffen, die Einschränkungen der freien Berufswahl durch subjektive Zulassungsvoraussetzungen beschreibt: „Diese geben den Zugang zu den Berufen nur den in bestimmter Weise qualifizierten Bewerbern frei. Diese Eingriffe können gerechtfertigt sein, wenn sie zum Schutz eines wichtigen Gemeinschaftsgutes erforderlich sind, z. B. die Meisterprüfung, das Staatsexamen oder auch ein Mindestalter. Die Legitimation dieser Beschränkungen besteht also darin, dass viele Berufe bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten oder persönliche Eigenschaften erfordern“ (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Dreistufentheorie>, 25.08.2011).

Bezüglich der Bachelor-Master-Studiengänge stellt der Experte für Bildungsrecht Wex (2007, S. 9) für die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und in Anlehnung an den Beschluss der Kultusministerkonferenz „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK-Beschluss vom 10.10.2003) Folgendes fest: „Auf den ersten Blick handelt es sich bei der Eignungsprüfung um eine subjektive Zulassungsvoraussetzung, also um eine Bedingung, die von der Person des Bewerbers abhängt, und von diesem grundsätzlich erfüllbar ist. Diese Zulassungsvoraussetzungen sind gerechtfertigt, wenn durch sie ein wichtiges Gemeinschaftsgut, das der Freiheit des Einzelnen vorgeht, geschützt werden soll und der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit im weiteren Sinne beachtet worden ist. [...] Falls man derartige Kriterien anwenden wollte, wären sie auf einer geringeren Stufe, also den subjektiven Zulassungsvoraussetzungen, ohne Schwierigkeiten einzuführen.“ Wex weist weiterhin auf juristische Probleme bei Eignungsprüfungen zum Master als Teil von konsekutiven Studiengängen wie dem Lehramt hin und stellt abschließend fest: „Derartige Eignungs- und Prüfungsnachweise können nur an den Anfang einer grundsätzlichen Zulassungsregelung aufgestellt werden, wenn sie rechtlichen Bestand haben sollen. [...] Eignungsfeststellungsverfahren vor Studienbeginn werden als in hohem Maße sinnvoll angesehen. Sie können die Fehleinschätzung über den

Vor Studienbeginn

Studienverlauf abbauen, helfen somit, die Studienabbrecherquote zu senken und können Grundlage für eine vertiefte Studienberatung werden.“ Der Wissenschaftsrat führt in seinen Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs etliche Argumente für Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren der Hochschulen an und spricht sich dafür aus, „dass die Hochschulen vermehrt die Möglichkeit erhalten, die Qualifikationsprofile von Studienbewerbern bereits im Rahmen der Hochschulzulassung mit den Anforderungsprofilen der Studiengänge abzustimmen“ (2004, S. 43). Für die Lehramtsstudiengänge liegen mit dem sogenannte Quedlinburger Beschluss der KMK (Beschluss vom 02.06.2005) hochschulübergreifende berufsorientierte Studiengangprofile vor. Da diese jedoch eher den zu erzielenden Kompetenzstand am Ende der Ausbildung beschreiben, sind sie als Diagnostikum zum Studieneingang weniger geeignet. Hier bleibt also die Frage nach der Stabilität bzw. Entwickelbarkeit berufsbedeutsamer Persönlichkeitsmerkmale und ihrer validen Diagnostik weiterhin offen.

5.5.4 Eignungsklä rung aus der Perspektive verschiedener Interessengruppen

Beitrag zur Imagekampagne

Auch die Lehrerverbände postulieren – ungeachtet ihrer ideologischen und politischen Ausrichtung – die Rekrutierung geeigneten Nachwuchses als aktuelles Anliegen. Es wird zumeist im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr – nicht nur ideeller – Unterstützung durch die Bildungspolitik sowie nach wirksamen Imagekampagnen für den Berufsstand diskutiert. „Nicht jeder kann und darf Lehrer werden!“ postuliert der Deutsche Philologenverband (DPhV) und fordert Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehrer/-innen (DPhV 2007). Dabei weist deren Vorsitzender Meidinger gleichfalls auf die Zusammenhänge zwischen Image und Nachwuchsgewinnung hin: „Zum anderen werteten auch fehlende Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten diesen Beruf in den Augen karriereorientierter Jugendlicher ab. Dies führe dazu, dass heute ein Teil der Lehramtsbewerber problematische Eignungsvoraussetzungen für das Lehramt mitbringe, auch wenn dies sicher nicht die Mehrheit sei.“ (ibd.). Dennoch sieht Meidinger Letztgenannte als schädlich für das System: „Wir haben eine problematische Lehrerklientel. Zehn Prozent unserer Lehrer hätten diesen Beruf nie ergreifen dürfen“ (ZEIT-online 2008). Dies seien zwar Einzelfälle, aber „wenn ein Schüler über acht Jahre mit diesem Menschen verbringt, kann das für ihn sehr prägend und quälend sein“. An gleicher Stelle wird festgehalten, dass „es unter den rund 800.000 Lehrern in Deutschland eine Vielzahl beseelter, fachlich fähiger, am Menschen und nicht nur an ihrem Fach interessierter Lehrer mit hohem pädagogischen Ethos [gibt]. Dennoch schafft es eine Minderheit unmotivierter, unbegabter und überforderter Pädagogen, am Image eines ganzen Berufsstandes zu kratzen.“ (ibd.). Konsequenz plädiert Meidinger: „Neben der Reform der Lehrerausbildung halte ich allerdings die Frage der Lehrerauswahl – also wie kann es gelingen, geeignete Bewerber zu finden – für ganz entscheidend. Ich bin für Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehrer auf freiwilliger Basis. Es gibt Untersuchungen, die nachweisen, dass rund ein Drittel der Studienanfänger im Lehramt grundlegende dafür erforderliche Persönlichkeitsmerkmale nicht mitbringt. Darauf muss man reagieren.“ (DPhV 2008). Dass derartige Interventionen so früh wie möglich ansetzen sollten, ist aus meiner Sicht nicht nur eine Frage der Qualitätssicherung im System Schule, sondern auch eine des verantwortungsvollen Umgangs mit der Lebens- und Arbeitszeit von Studieninteressierten bzw. Studierenden sowie mit den knappen Ressourcen der Ausbildungsinstitutionen. Sehr skeptisch stehen viele Verbände

allerdings dazu, die Aufnahme eines Lehramtsstudiums vom Bestehen eines Eignungstests abhängig zu machen und führen verfassungsrechtliche Gründe an. Der Bayerische Philologenverband (bpv) postuliert weitreichender: „Die besten Kandidaten für unsere Schulen finden zu wollen ist ein Ziel, das wir unterstützen. Valide Eignungstests können diesbezüglich ein geeignetes Hilfsmittel sein.“ (bpv 2009).

Gegen einen selektiven Ansatz spricht sich – im zitierten Zusammenhang allerdings aus Gründen der Bedarfsdeckung – auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) aus: „Sicher sollten grundsätzlich nur Menschen den Lehrerberuf ergreifen, die sich darüber im Klaren sind, was sie erwartet. Aber angesichts des drohenden Lehrermangels bin ich nicht dafür, die Hürden unnötig hoch zu setzen. Wir brauchen viele junge Leute, die sich für den Beruf entscheiden. Deshalb setze ich mehr auf die konsequente Vorbereitung im Studium und die umfassende Unterstützung der Berufsanfänger und gestandenen Lehrer.“ (Demmer 2007, S. 259). Als stellvertretende GEW-Vorsitzende meint Demmer, dass man „die jungen Menschen mit Berufswunsch Lehrer einfach mal machen lassen soll“. Dies ist im Sinne des verantwortungsvollen Umgangs mit Ressourcen so nicht ausreichend, sondern es bedarf frühzeitiger, klärungsorientierter Interventionen, klarer institutioneller Zuständigkeiten hierfür, notwendiger Expertise und qualifizierter frühzeitiger Selbstselektionsanstöße. Denn wie schwierig es ist, nach Ausbildungsende „ineffizientem Lehrerverhalten bzw. Lehrerversagen, insbesondere im Beamtenverhältnis, angemessen und mit Erfolgsaussicht zu begegnen“, hat der Jurist Schellenbach 2007 ausführlich dargelegt. Zur Eignungsprognose von Lehrer/-innen im Berufseinstieg (zum Beispiel in der Probezeit) stellt er fest: „Üblicherweise wird die Eignungsprognose [...] in Form einer dienstlichen Beurteilung gestellt. [...] Deren Gegenstand kann hier nunmehr nur noch die Frage sein, ob die Eignung der betreffenden Lehrkraft für die Übernahme in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit [...] zu bejahen ist.“ Schellenbach bilanziert seine Ausführungen mit einem klaren Appell: „Eine vermeintlich wohlwollende Haltung wie auch die nicht näher begründete Hoffnung, der Betreffende werde ernste persönliche bzw. fachliche Mängel doch noch zu beheben wissen, sind fehl am Platz. Die Folgen einer leichtfertig zu günstig gestellten Prognose lassen sich nämlich nach geltendem Recht zu einem späteren Zeitpunkt häufig kaum mehr in wesentlicher Beziehung korrigieren.“ (2007, S. 233f.).

Umgang mit Ressourcen

Auch aus der Wirtschaft werden – erwartungsgemäß leistungs- und effizienz-orientierte – Positionen geäußert: „Wie in der Wirtschaft sollen auch in der Schule bei der Auswahl und Einstellung der Lehrer künftig Eignung und Leistung zählen“ (Rodenstock, in: Focus online Schule 2007). Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft fordert gemeinsam mit dem Aktionsrat Bildung, einem Expertengremium aus renommierten Bildungsforschern und -forscherinnen, weitreichende Änderungen im Bildungssystem, wie zum Beispiel den „Ersatz der staatlichen Qualitätsprüfung im Staatsexamen durch Assessments“ (2005, S. 149), was juristisch bereits jetzt möglich sei. Denn: „Der dauerhaften Eignung für den Lehrerberuf kommt eine herausragende Bedeutung für die Qualität von Schule zu. Durch eine fundierte Prüfung im Rahmen von Assessment-Verfahren könnte damit eine sachgerechtere Auswahl der Lehrer erreicht werden“ (ibid., S. 151). Dabei seien „alle anlage- und entwicklungsbedingten Persönlichkeitsmerkmale, psychische und physische Kräfte sowie emotionale, intellektuelle und charakterliche Voraussetzungen der Bewerber zu prüfen“; diese Assessment-Verfahren benötigen zwar finanzielle Ressourcen, jedoch – so der Aktionsrat Bildung – würden „die Folgekosten von ungeeigneten, unzufriedenen und vorzeitig pensionierten Lehrkräften diese Anfangskosten im Ergebnis um ein Vielfaches übersteigen“ (ibid., S. 150f.). Nebenbei sei hier bemerkt, dass jede

Form von systematisch angelegter Eignungsreflexion für den Beruf Lehrer/-in ein qualitätsbezogenes Signal an potenzielle Bewerber/-innen sendet.

5.6 Sensible Phasen für die Eignungsklä rung

Die theorie- und empiriebasierte Befundlage einerseits und die normativ-programmatische Dimension andererseits haben zu vielfältigen und teils ähnlichen Verfahren zur Eignungsabklärung in der Praxis geführt. Eine systematische Übersicht von angewandten und teilweise evaluierten Verfahren hat Nieskens für diesen Band erstellt. Bei allen unterschiedlichen Ansätzen und Methoden der Verfahren setzen sie jedoch alle an spezifischen und sensiblen Phasen für die Eignungs- und Neigungsklä rung an.

Sensible Phasen im Prozess

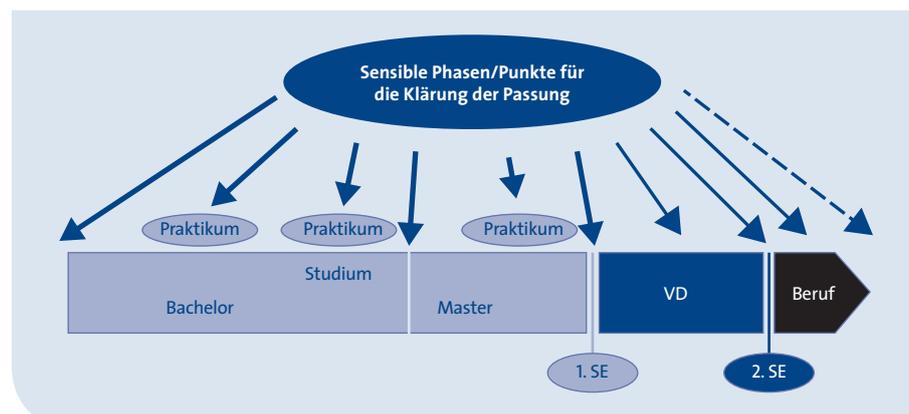
Eingangs wurde festgestellt, dass Eignungsklä rung eine prozesshafte Angelegenheit ist. Dafür haben sich nach Meinung vieler Experten besonders sensible Phasen oder Zeitpunkte/Übergänge im Verlauf der professionellen Entwicklung herauskristallisiert, die sich je nach Ausbildungsstrukturmodell der einzelnen Bundesländer noch weiter ausdifferenzieren ließen:

- Phase der Berufswahl- bzw. Studienwahlentscheidung,
- die Studieneingangsphase,
- die Selbsterprobungen und (Selbst-)Erfahrungen in den Schulpraktika,
- der Übergang vom Bachelor zum Master, insbesondere, wenn der Master nicht mehr polyvalent ist,
- der Übergang in den Vorbereitungsdienst (VD),
- der Übergang in den Beruf
- und die sogenannte Berufseinstiegsphase.

Oftmals stellt sich die Frage der Noch-Passung dann irgendwann im Laufe des Berufslebens; einige Länder haben hierfür spezielle Mid-Career-Programme entwickelt.

„Weil sich die Studienwahl mit den heutigen Möglichkeiten der Kommunikation nur schwer beeinflussen lässt, kommt der Eignungsabklärung während des Studiums eine zentrale Rolle zu“, konstatiert Oelkers 2009 (S. 72). Dem ist unbedingt zuzustimmen, jedoch sollten meines Erachtens noch mehr Anstrengungen unter-

Abbildung 2: Sensible Phasen für die Klärung der Passung von Person und Beruf



nommen werden, um Lehramtsstudien-Interessierten schon vorab ein realistischeres Bild vom Beruf zu vergegenwärtigen, und hier gibt es – gerade unter Rückgriff auf moderne Kommunikationswege – attraktive, ressourcenökonomische und qualitativ hochwertige Angebote. Internetportale wie CCT (Career Counselling for Teachers, Mayr 2002, Nieskens, Hanfstingl 2008, Nieskens 2009) oder Fit für den Lehrerberuf (Schaarschmidt, Kieschke 2007) liefern für die Zielgruppe Lehramtsstudieninteressierte wertvolle Informations- und Selbsterkundungsmöglichkeiten. Nieskens zeigt hierzu auf, dass eine Berufs- beziehungsweise Laufbahnberatung umso wirksamer ist, je früher sie im individuellen Entscheidungsprozess ansetzt: „Sobald Personen ihren Berufswunsch konkretisiert haben, eine Bewerbung geschrieben und ihre Entscheidung ihrem sozialen Umfeld mitgeteilt haben, werden alle Informationen, die Dissonanz auslösen könnten, kognitiv so umgedeutet, dass der Berufswunsch nicht beeinträchtigt wird, sondern eher sogar bestätigt wird“ (2009, S. 57f); auch dies ist ein Argument dafür, den Neigungsaspekt verstärkt mit in den Fokus zu nehmen.

Die Frage ist nur: Wie können Schüler/-innen der Oberstufe und andere Studieninteressierte gezielt auf diese Portale aufmerksam gemacht werden? Hierzu ist es notwendig, dass die Hochschulen an geeigneter Stelle (Studienangebot Lehramt) zu diesen Websites verlinken, was viele Hochschulen auch so umgesetzt haben. Weiterhin sollten die schulischen Laufbahnberater/-innen, denen in den Schulen in der Oberstufe eine zentrale informierende und beratende Funktion zukommt, diese Selbsterkundungsverfahren kennenlernen und die 12. Klassen gezielt darauf hinweisen. Meine Erfahrungen deuten leider eher darauf hin, dass Lehrer/-innen und auch die Laufbahnberater/-innen an den Schulen bezüglich ihres eigenen Berufes oftmals einen blinden Fleck haben und es gar nicht für notwendig halten, den Schüler/-innen ein breiteres und realistisches Berufsbild Lehrer/-in deutlich zu machen. Ob dies aus einer wenig wertschätzenden Haltung gegenüber der eigenen Profession herrührt oder ob auch die Lehrer/-innen glauben, dass alleine aus der Perspektive als Schüler/-in ein komplettes und realistisches Berufsbild Lehrer/-in entstehen kann, wäre einer Klärung wert.

Den Studierenden sollten von Anfang an und wiederholt geeignete Beratungs- und Reflexionsangebote offeriert werden; den aus Ressourcengründen zumeist eher selten angebotenen Face-to-Face Lehr-Lern-Arrangements zur Eignungsklä rung können komplementär sehr gut webbasierte Verfahren zur Seite gestellt werden. Als Beispiel sei hier das auf das rheinland-pfälzische Lehrerbildungsmodell adaptierte CCT genannt, welches insbesondere an den Praktika als sensiblen Phasen andockt (vgl. www.cct.rlp.de).

Beratungs- und Reflexionsangebote

So gut, hilfreich und adressatengerecht die verfügbaren Web2.0-Angebote sind, für viele Studierende ergibt sich oft auch gerade aus diesen Informationen und Testergebnissen ein individueller Beratungswunsch zur weiteren Klärung und Studienplanung. Hierzu muss dann auch an den Hochschulen, Seminaren und Schulen ein ausreichendes und qualifiziertes Beratungsangebot bestehen; Beratung und Coaching sind anspruchsvoll und personalintensiv. Aus mehrjähriger eigener Erfahrung kann festgestellt werden, dass Selbsttestergebnisse die Beratung verbessern und sich passgenauer und ergebnis- bzw. lösungsorientierter gestalten lassen. Im Ansatz der Universität Trier wird neben den CCT- und FIT-L-Ergebnissen das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) verwendet, weil sich aus dessen Ergebnis besser auch Perspektiven jenseits des Lehramts entwickeln lassen.

5.7 Eignungs- und Neigungsklärung an der Universität Trier

An der Universität Trier wird seit 2003 in Lehre und Forschung intensiv der Frage nachgegangen, wie die Lehramtsstudierenden bei der notwendigen frühzeitigen Klärung ihrer Eignung und Neigung für den Beruf und damit bei der Klärung der Passung unterstützt werden können. Die Aktivitäten gipfelten in der Konzeption und Organisation der Tagung „Auf den Lehrer kommt es an ...“, die 2009 an der Universität Trier stattgefunden hat. Im Folgenden sollen die Herangehensweise an das Thema sowie die Innovationen und bisherigen Aktivitäten etwas ausführlicher dargestellt werden.

5.7.1 Das Trierer Modell

Person-job-fits

Der Trierer Ansatz zur Eignungsberatung und -klärung steht unter der Prämisse Person-job-fits (Hossiep, Paschen 2003). Daraus wurde ein Modell für die Lehrerbildung entwickelt, welches über Informationen, Beratung und Assessments die Passung zwischen Beruf (berufliches Anforderungsprofil) und Person (Potenzial, Persönlichkeitsmerkmale und Motivationslagen/Neigungen) klären soll (siehe Abbildung 3).

Ausgangspunkt ist auf der einen Seite die Reflexion und Klärung der Person: Wo liegen meine Potenziale? Wie gut sind meine Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf den Beruf Lehrer/-in ausgeprägt? Wie genau ist meine Motivationslage, eher intrinsisch, eher extrinsisch? Auf der anderen Seite gilt es, den Beruf Lehrer/-in hinsichtlich des Profils und der Anforderungen und Perspektiven genauer zu erkunden. Studieninteressierte und Studierende gehen zumeist aufgrund ihrer eigenen langjährigen Erfahrungen als Schüler/-innen davon aus, dass sie den Beruf ihrer Lehrer/-innen kennen. Dass sich dieses Berufsbild jedoch nur aus der Schülerperspektive speist und somit keinesfalls ein komplettes, über die Unterrichtssituationen hinaus, ist, muss ihnen erst deutlich gemacht werden.

Abbildung 3: Trierer Modell zur Eignungsklärung

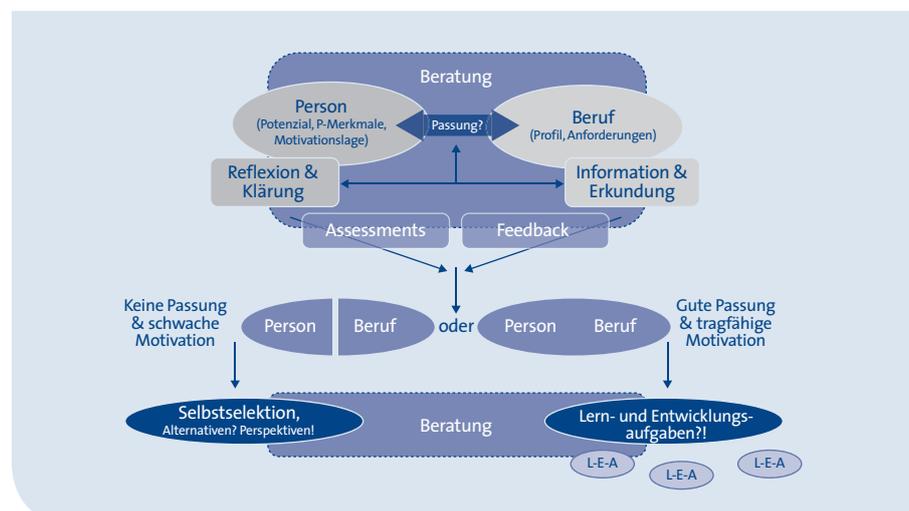
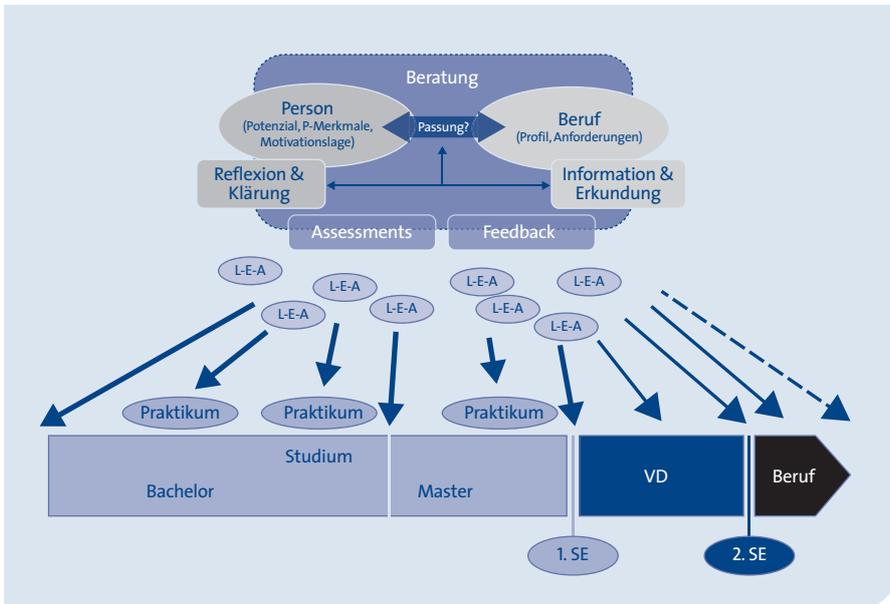


Abbildung 4: Trierer Modell in den sensiblen Phasen



Diese Klärung auf den beiden Seiten bedarf der systematischen Information, Beratung und möglichst auch der Erprobungs- und Selbsterfahrungsgelegenheiten (Assessments), damit man zum Beispiel spüren kann, wie es ist, wenn man vor der Klasse steht. Die Probeidentifikationen mit der Rolle als Lehrer/-in in den Praktika und der Perspektivenwechsel auf Schule bedürfen eines differenzierten Feedbacks sowie der qualifizierten Beratung und Begleitung.

So gilt es, die Frage der Passung zwischen mir und dem Beruf zu klären. Ist die Passung vielversprechend und die Motivation stark, kann die weitere Beratung in Richtung Lern- und Entwicklungsaufgaben (L-E-A) gehen, zum Beispiel: Wie kann die Kommunikationsfähigkeit gezielt verbessert werden? Wie kann ich schon im Studium mein Auftreten und Agieren vor Gruppen trainieren? Ist die Passung gering oder gar nicht da und ist auch die Motivation eher schwach, dann sollte die Beratung dabei helfen, alternative Karrierewege zu finden und positive Perspektiven aufzuzeigen, damit die Studierenden aus eigener Überzeugung ihren Weg jenseits des Lehramts gehen können – möglichst ohne das Gefühl, gescheitert zu sein.

Lern- und Entwicklungsaufgaben

Das Modell kann in unterschiedlicher Intensität und adaptiver Ausgestaltung in den jeweiligen sensiblen Phasen eingesetzt werden (siehe Abbildung 4).

Es ist anzunehmen, dass die Intensität der Passungsklä rung im Laufe der Ausbildung beziehungsweise professionellen Entwicklung und damit durch die Anzahl der Erprobungen und den Kompetenzzuwachs auch der personalen und sozialen berufsbezogenen Kompetenzen abnimmt. Je mehr Feedback und Beratung bei den Lern- und Entwicklungsaufgaben die angehenden Lehrer/-innen erhalten und je mehr sie durch Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserlebnisse ihre Motivation erhalten können, umso günstiger ist nach meiner Überzeugung die Prognose für Berufserfolg und Berufszufriedenheit.

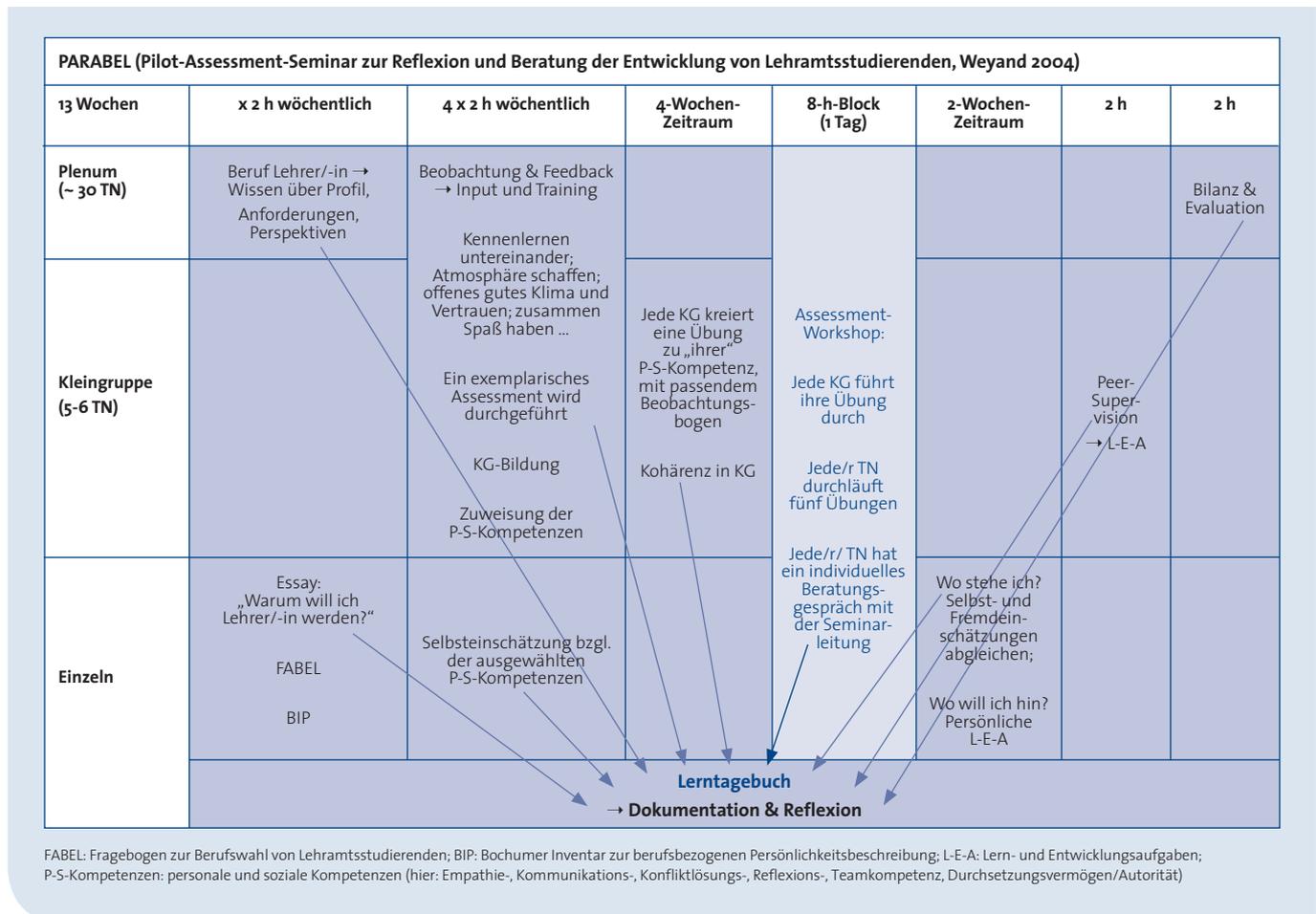
5.7.2 Das Reflexionsinstrument FABEL

Zur frühzeitigen Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Klärung bot sich in Trier die Einführung in das Lehramtsstudium an. Ausgehend von einer thematischen Einheit „Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/-in“ im Rahmen des Einführungsseminars in das Lehramtsstudium (seit 2003) wurde von 2002 bis einschließlich 2007 das Befragungs- und Reflexionsinstrument FABEL (Fragebogen zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden) entwickelt und eingesetzt (vgl. Kapitel 4.2; Näheres zum Instrument FABEL in Weyand 2008b) sowie eine individuelle spezifische Beratungssprechstunde angeboten.

5.7.3 Das Seminarkonzept PARABEL

Parallel dazu wurde aufgrund der positiven Resonanz auf die thematische Einheit im Rahmen des Einführungsseminars als intensivere Intervention das Assessment-Seminar „Lehrer/-in werden?! Berufswahl auf dem Prüfstand“ mit zwei Semesterwochenstunden entwickelt und 2004 sowie 2005 dreimal mit insgesamt 96 Lehramtsstudierenden als Pilot-Seminar durchgeführt (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Seminarstruktur PARABEL



Die Innovation an diesem Seminarkonzept bestand darin, dass sich Lehramtsstudierende in methodischer Anlehnung an klassische Assessment-Center in simulierten Berufssituationen hinsichtlich ausgewählter personaler und sozialer Kompetenzen erproben und erfahren sollten. Über eine standardisierte Beobachtung sollten sie dabei eine kriteriengestützte Fremdeinschätzung durch ihre Kommilitonen erhalten, die sie mit ihrer Selbsteinschätzung abgleichen konnten. Vorab wurden die Studierenden zur Reflexion über ihre Motivation angeregt (Essay) und setzten sich mit dem beruflichen Anforderungsprofil und ihrem berufsbezogenen Kompetenzstand auseinander. Eine Schulung in Beobachtung und Feedback sollte die Studierenden auf das Kernstück des Seminars, den Assessment-Workshop, vorbereiten.

Ebenfalls erstmals in diesem Kontext wurde das damals noch sehr neue Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) als valides Testinstrument eingesetzt, da die darin erhobenen Kompetenzen zwar nicht lehrberufsbezogen, doch allesamt wichtig für den Beruf Lehrer/-in sind. Das Ergebnis des BIP eröffnete zudem Beratungsmöglichkeiten und Perspektiven jenseits des Lehrerberufs, sodass bei ungünstiger Prognose Lehrer/-in besser über Alternativen nachgedacht werden kann.

Auch zum eingangs durchgeführten BIP wurde ein Beratungsgespräch zur Passung, zu erkannten Stärken und Schwächen und sich daraus ergebenden Lern- und Entwicklungsaufgaben durchgeführt.

Das ganze Seminar wurde durch ein Lerntagebuch begleitet, welches nicht nur eine dokumentierende und reflexionsfördernde Funktion während des Seminars hatte, sondern auch nachhaltig wirksam in Richtung eines Entwicklungsportfolios zu personalen und sozialen Lehrerkompetenzen und auch zur Motivation sein sollte. Zugleich sollten die Studierenden durch das Führen eines Lerntagebuches diese reflexionsfördernde Methode kennenlernen und dessen Wert und Einsatzmöglichkeiten im späteren eigenen Unterricht erfahren. Der Name PARABEL ist nicht nur ein Akronym für das Pilot-Assessment-Seminar zur Reflexion und Beratung der Entwicklung von Lehramtsstudierenden, sondern analog zur Literaturgattung soll auch hier durch Übertragung das Nachdenken und die Erkenntnis angeregt werden; die simulativen Übungen und Selbsterfahrungen stehen symbolisch für Berufssituationen und über das Geschehen im engeren Sinn sollen Reflexionen über die Passung der eigenen Person und des angestrebten Berufes im weiteren Sinn initiiert werden. Der FABEL wurde in adaptierter Form als Instrument zur Reflexion und begleitenden Wirkungsforschung eingesetzt. Letztere zeigte u. a. deutliche Pre-Post-Effekte hinsichtlich mehr Klarheit am Ende des Seminars auf, die den hohen Ressourceneinsatz lohnend erscheinen lassen. Sie zeigte auch auf, dass sich die Teilnehmer/-innen hinsichtlich ihrer Dispositionen (zum Beispiel Abiturnote, Sicherheit in Eignung und Neigung) von den Lehramtsstudierenden insgesamt unterscheiden (siehe Abbildung 6).

Begleitende Instrumente

Die Bewertung des Seminars PARABEL insgesamt sowie der einzelnen Bausteine war durchweg sehr positiv. Trotz der positiven Erfahrungen und Rückmeldungen sowie einer großen Nachfrage seitens der Studierenden war es aufgrund sehr begrenzter Personalressourcen bei gleichzeitig explosiv ansteigenden Studierendenzahlen nicht möglich, ein solches Seminarkonzept für alle interessierten Lehramtsstudierenden anzubieten. Eine ausführliche Beschreibung (Methodik und Prozess) des Seminars PARABEL, inklusive der Ergebnisse der empirischen Begleitforschung sowie der

Abbildung 6: Vergleich der Studierenden der Erhebungen FABEL und PARABEL

	FABEL	PARABEL
N	878 (gesamt)	54
Zeitraum	2004–2007	2005
Alter	Ø 20,7 Jahre	Ø 23 Jahre
Geschlecht	Ca. 1/3 männlich, 2/3 weiblich	Ca. 1/3 männlich, 2/3 weiblich
Abiturnote	Ø 2,49; SD: ,571 Varianz: ,326 Minimum 1; Maximum 4 Frauen: 2,42 Männer: 2,60 (T= -4,303**)	Ø 2,68; SD: ,4462 Varianz: ,199 Minimum 2; Maximum 3,5 Frauen: 2,65 Männer: 2,74
Studienzeitpunkt und Kontext der Erhebung	Erstes und zweites Semester; Pflichtveranstaltung „Einführung in das Lehramtsstudium“; 2–4 Std., Tages-Block-Veranstaltung	Unterschiedliche Semester; Lehrveranstaltung in den Bildungswissenschaften, Wahlpflichtangebot (Seminar mit 2 SWS, teilweise geblockt)
Sicherheit in der Studien-/Berufswahl (Min. 1, Max. 5)	Ø 3,51 SD ,881 Varianz ,777	Ø 3,26 SD 1,049 Varianz 1,101
Sicherheit in der Berufseignung (Min. 1, Max. 5)	Ø 3,36 SD ,772 Varianz ,596	Ø 3,28 SD 1,106 Varianz 1,223

Materialien (Assessment-Übungen, Beobachtungsbögen), ist in Arbeit und soll publiziert werden.

Curriculare Verortung

Zum Wintersemester 2005/06 wurde in Rheinland-Pfalz das Lehrangebot der Bildungswissenschaften neu curricularisiert und modularisiert. Dabei fand die Reflexion und Klärung von Berufseignung und -neigung keine explizite curriculare Verortung, sondern wurde in den Curricularen Standards für die Bildungswissenschaften als Querschnittsaufgabe formuliert, jedoch zumindest in die Wahlpflichtaufgaben der Orientierenden Praktika aufgenommen. So geht das Thema seither eher den Weg vieler Querschnittsaufgaben – es bleibt den Studierenden und dem zufälligen Engagement einzelner Lehrerbildner/-innen überlassen und ist zudem angesichts der Schwierigkeit des Themas eher verantwortungsdiffusionsgefährdet. Gäbe es für die Eignungsbeurteilung (den „guten Lehrer“) ähnlich bekannte, valide, konsensuale und standardisierte Beurteilungskriterien wie für guten Unterricht, wäre die Aufgabe klarer und handhabbarer. Zumindest wissen die Fachleute, welche Persönlichkeitsmerkmale berufsbedeutsam sind, es gilt jedoch unbedingt, dieses Wissen in der Lehrerbildung breiter zu streuen und zu operationalisieren.

Weil es nicht unbedingt notwendig erschien, alle Studierenden ein (personal-)aufwendiges Assessment durchlaufen zu lassen, sollten durch einen Eingangsfilter die besonders beratungs- und klärungsbedürftigen Studierenden identifiziert werden. Zugleich sollte über die praktikumsbetreuenden Lehrpersonen eine Verbindung zu den Schulpraktika als sensible Phasen der Selbsterprobung und -erfahrung hergestellt werden. Daher wurde das Projekt ABC-Lehramt – Assessment, Beratung und Coaching entwickelt und von 2006 bis 2009 durchgeführt.

5.7.4 ABC-Lehramt – Assessment, Beratung und Coaching

Seit 2005 ist das Feld Eignungs- und Neigungsberatung und -klärung im Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) an der Universität Trier angesiedelt. Die Weiterentwicklung der Trierer Interventionen im Projekt ABC-Lehramt bestand darin, dass durch einen Eingangstest, u. a. mit dem BIP, diejenigen Studierenden gefunden werden sollten, die ein beraterbedürftiges Profil bzgl. berufsbezogener Persönlichkeitsmerkmale und Motivationslagen aufweisen (Assessment). Diese Gruppe wurde explizit zur persönlichen Beratung eingeladen. Das Projektkonzept sah außerdem vor, diese Studierenden einen Assessment-Workshop durchlaufen und durch Lehramtsstudierende aus höheren Semestern beobachten zu lassen. Für diese sollte das standardisierte Beobachten die Anwendung des im Modul „Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten“ erworbenen Wissens darstellen und somit berufsrelevante Kompetenzen trainieren. Zur Einbindung der für Eignungs- und Neigungsreflexionen hochsensiblen Praxisphasen wurden die praktikumsbetreuenden Lehrpersonen diesbezüglich fortgebildet, damit diese als Coach die Lehramtsstudierenden in den Schulpraktika entsprechend beobachten und beraten. Dies alles konnte nur durch die finanzielle Unterstützung der Nikolaus Koch Stiftung Trier erfolgen. Mit dem Ende der Projektlaufzeit mussten daher leider auch die Aktivitäten beendet werden. In Kooperation mit Christian Kraller vom Institut für Lehrer/-innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck konnte über die BIP-Erhebung eine spezifische Normierung des BIP für Lehramtsstudierende generiert werden. Zugleich haben wir clusteranalytisch typologisierungsfähige berufsbezogene Persönlichkeitsmuster bei den Lehramtsstudierenden identifiziert (Veröffentlichung hierzu in Vorbereitung). Über den reflexiven Ertrag für die am Assessment teilnehmenden Studierenden kann nur hoffnungsvoll spekuliert werden; das Interesse der Studierenden an der Selbstklärung war außerordentlich hoch, die spezifischen Beratungsangebote wurden von der „Problemgruppe“ jedoch nur spärlich wahrgenommen. Am nachhaltigsten wirksam ist wahrscheinlich die Schulung der praktikumsbetreuenden Lehrpersonen (Coaching); hierbei arbeitet das ZfL eng mit den regionalen Studienseminaren zusammen. In der Region Trier wurden zirka 180 Lehrer/-innen diesbezüglich einmalig fortgebildet, die meisten haben ein Interesse an weiterem kontinuierlichem Austausch geäußert. Ihnen kommt die schwierige und sensible Aufgabe zu, den Studierenden im Praktikum ein Feedback zu berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen und konkrete Entwicklungsunterstützung zu geben. Die Lehrer/-innen wurden zu Forschungszwecken befragt, wobei sich zum Beispiel eine mehrheitlich intrinsische Motivation für die neue Aufgabe und Rolle gezeigt hat (Näheres zu den Ergebnissen dieser Untersuchung in Weyand 2009; zum Projekt ABC-Lehramt vgl. auch den Beitrag von Nieskens in diesem Band).

Durch das Projekt ABC-Lehramt ist zudem die Erkenntnis gereift, dass es weitaus lohnender wäre, die High Potentials, die mit spezifischem Persönlichkeitsmuster identifiziert wurden, zum Beispiel durch Enrichment-Angebote, zu bestärken, zu fördern und somit auch im Lehramt zu halten; wir können es uns gerade nicht leisten, diese Gruppe Lehramtsstudierender, die mittel- und langfristig mit ihrem Potenzial auch Schule innovativ gestalten und weiterentwickeln sollen, durch ein inhaltlich enges und strukturell stark reguliertes Studien- und Ausbildungssystem, vor allem in Bachelor-Master-Formen, zu verlieren. Der Eindruck aus vielen persönlichen Begegnungen und Beratungen ist jedoch, dass tendenziell dies geschieht. Da die Schule jedoch in einer sich stetig verändernden Welt, auf die sie die Schüler/-innen vorbereiten soll, immer auch dem Wandel und der Entwicklung untersteht, braucht das System Lehrer/-innen, die ihre Aufgabe und den Berufsalltag stets kri-

High Potentials halten

tisch hinterfragen, Impulse zur Schulentwicklung geben und auch als Motoren beziehungsweise Agenten des Wandels aktiv werden. Leadership in der Schule braucht die hoch motivierten und leistungsstarken sowie sozialkompetenten Lehrer/-innen, die innovativ wirksam werden, auch als Multiplikatoren auf der Peerebene. Mit dem Typus der im Projekt identifizierten High Potentials steht eine auch quantitativ bedeutsame Gruppe von Lehramtsstudierenden bereit, die der wertschätzenden und verstärkenden Einbindung in innovationsfördernde Projekte in der universitären Ausbildung bedürfen. Hier ist ein breites Spektrum, auch und gerade in den Fachwissenschaften, denkbar. Dies beschäftigt uns im ZfL derzeit.

5.8 Fazit und Ausblick

Es hat sich in den letzten Jahren in der Forschung viel getan, um die Frage nach den am besten geeigneten Lehrer/-innen, deren Gewinnung und Ausbildung zu beantworten; aber vieles ist noch zu klären, zum Beispiel die Validität von Prognosen bei (spät-) adoleszenten Studierenden. Auch auf der konzeptionellen Ebene und im operativen Bereich der Lehrerbildung sind kluge und kreative, theorie- und empiriebasierte Interventionen entwickelt, durchgeführt und auf ihre Wirksamkeit hin beforscht und diskutiert worden. Der Austausch der so entstandenen Gruppe von Fachleuten funktioniert gut, ein Konsens ist zum Beispiel in den Hamburger Mindeststandards dokumentiert (vgl. den Beitrag von Lüth und Lehberger in diesem Band). Auch die Trierer Tagung „Auf den Lehrer kommt es an ...“ (2009) hat einiges zum Wissenstransfer und zur Politikberatung beigetragen. In dieser Veranstaltung gipfelten die Trierer Aktivitäten zum Thema vorerst – die Einführung der reformierten und in Bachelor-Master-Strukturen überführten Lehramtsstudiengänge, deren Akkreditierung und die stark erhöhte Beratungsnachfrage der Studierenden im BEd/MEd-System hat die gesamten und leider sehr begrenzten Ressourcen des ZfL gebunden. Gleichwohl wird das Thema Eignung und Neigung für den Beruf nach wie vor als ein elementares gesehen; weiterhin sollen kreative und mit den vorhandenen Ressourcen umsetzbare Angebote gemacht werden – auch und gerade für die besonders für den Beruf begabten und geeigneten Studierenden, denn auch um deren Passung geht es bei der Frage von Eignung und Neigung.

Zentren für Lehrerbildung

Besonders wichtig bleibt der Blick über den eigenen Tellerrand, der Expertenaustausch. Hier würden wir uns konkret zum Beispiel eine konzertierte Verbundforschung wünschen, die die erprobten Verfahren, die je an spezifischen sensiblen Phasen ansetzen, an jedem Standort gebündelt einsetzen und begleitend auf ihre Wirksamkeit hin erforschen; denn nicht überall müsste das Rad neu erfunden werden. Damit ließen sich sowohl studierendenbezogen als auch erkenntnisorientiert lohnenswerte Synergieeffekte erzielen.

Damit Angebote zur Eignungsabklärung an den Hochschulen wahrgenommen werden, bedarf es der gezielten Information, aber besser noch der verbindlichen curricularen Einbettung. Dies ist nach meiner Kenntnis jedoch eher selten der Fall. Die Klärung der Eignung ist eng mit der Kompetenzentwicklung verknüpft und diese umschließt alle Segmente der Ausbildung: Die beiden Fachwissenschaften, die Bildungswissenschaften und die Praktika. Hier sind jeweils unterschiedliche institutionelle Abteilungen und Personen involviert. Ein geeigneter universitärer Ort für diese überfachliche Aufgabe der Eignungsabklärung sind daher meines Erachtens die mittlerweile fast an jedem Ausbildungsstandort eingerichteten Zentren für Lehrerbildung beziehungsweise Professional Schools. Eine Untersuchung hat

gezeigt, dass ein Großteil der Zentren für Lehrerbildung hierbei bereits aktiv ist (vgl. Weyand 2012). Jenseits der operationalen Ebene ist jedoch eine – möglichst über föderale Grenzen hinweg – konsensuale Haltung der Bildungsverantwortlichen zur Frage der Eignungsabklärung notwendig. Dies scheint die schwierigere Baustelle zu sein, weil dieser Prozess mit einer Entpolitisierung des Lehrerarbeitsmarktes einhergehen müsste. Bildungspolitik ist immer noch eine stark ideologisch geführte und normativ aufgeladene Debatte und zudem von an Wählerstimmen ausgerichteten kurzatmigen Beschlüssen und Programmen determiniert; demgegenüber stünden mittlerweile empirie- und evidenzbasierte Erkenntnisse zur Verfügung, um die Debatte zu versachlichen. Auch die föderale Struktur ist hier eher hinderlich, weil sie auf der politischen Ebene Zuständigkeits- und Finanzierungskämpfe und letztlich Verantwortungsdiffusion erzeugt, auf der konzeptionellen Ebene zu inkonsistenten Linien führt und sich auf der operationalen Ebene durch konkurrierende Abwerbekampagnen der Bundesländer eher diskreditiert. Der so zu beobachtende „Wildwuchs“ in der KMK, wie es deren Vizepräsidentin Kramp-Karrenbauer 2009 genannt hat, trägt schlussendlich nicht zu einer positiven Außenwirkung des Themas bei und ist daher eher schädlich für die zu Recht geforderte Imagekampagne für einen der wichtigsten und anspruchsvollsten Berufe in unserer Gesellschaft.

-
- 1 Als Statement zur Trierer Tagung „Auf den Lehrer kommt es an ...“ (2009, vgl. www.uni-trier.de/index.php?id=25021, abgerufen am 07.11.2011).
 - 2 Vgl. www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/lehreinstellungsbedarf-und-lehrereinstellungsangebot-in-der-bundesrepublik-deutschland-modellrec.html [23.08.2011].
 - 3 Fragebogen zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden, 2003 erstellt von Weyand, Uni Trier.
 - 4 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Dreistufentheorie> [Zugriff am 25.08.2011].

Literatur und Quellen

- Barber, M.; Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company, September 2007.
- Bayerischer Philologenverband (bpv) (2009). Unterstützungssystem für Berufsanfänger als dritte Phase der Lehrerbildung installieren; Pressemeldung; www.bpv.de/aktuelles-presse/presse-2009/presse-2009-i/bpv-will-unterstuetzungssystemfuer-berufsanfaenger.html [18.02.2010].
- Bergmann, C., Eder, F. (1992). Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST)/Umwelt-Struktur-Test (UST). Weinheim: Beltz.
- Brunner, M. et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptionalisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M.; Allolio-Näcke, L. (Hrsg.). Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann, S. 54–82.
- Demmer, M. (2007). In ihren Erziehungsvorstellungen ist die Gesellschaft nach wie vor gespalten. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: Zwischen Sokrates und Sozialarbeit. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 257–267.
- Deutscher Philologenverband e. V. (2007). DPhV fordert freiwillige Eignungsbeurteilungsverfahren für Lehramtsstudenten. In: Profil, 1-2/2007.
- Deutscher Philologenverband (DPhV) (2009). Nicht jeder kann und darf Lehrer werden! Philologenverband fordert Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehrerinnen und Lehrer. <http://bildungsklick.de/pm/66387/nicht-jeder-kann-und-darf-lehrer-werden/> [15.02.2010].
- Focus online Schule (08.03.2007). Nur Eignung und Leistung sollen zählen. www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/lehrer_aid_126007.html [18.02.2010].
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) Nr. 289 vom 12./13.12.2009: Alltagshelden in die Klassenzimmer; C4.
- Hanfstingl, B.; Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 7/2, S. 48–56.
- Hattie, John (2003). Teachers Make a Difference – What is the research evidence? University of Auckland, Australian Council for Educational Research, October 2003.
- Holland, J. L. (1997). Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 3rd. Edition. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Hossiep, R.; Paschen, M. (2003). BIP – das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung; Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Keuffer, J. (2009). Kompetenzorientierte Lehrerbildung zwischen PISA und Bologna – eine Zwischenbilanz. In: Seminar, 2/2009, S. 16–28.

- Kirbach R.; Spiewak, M. (2001). Ein Königreich für einen Lehrer. In: ZEIT-Online Archiv. www.zeit.de/2001/02/200102_lehrer.xml?page=all [06.03.2010].
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK (2005). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.
- KMK (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen an das Lehramtsstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2008.
- KMK (2009). Einstellung und Ausbildung von Lehrern in den Ländern. Stralsunder Erklärung vom 06.03.2009.
- Mayr, J. (Hrsg.) (1994). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungsverfahren. In: Brunner, H. et al. (Hrsg.). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* Innsbruck: StudienVerlag, S. 413–434.
- Mayr, J. (2009). *Lehrer/in werden – Berufsinformation, Selbsterkundung und Studienrendenauswahl konstruktiv gestalten*. Vortrag im Rahmen der Tagung „Auf den Lehrer kommt es an“, Universität Trier, 16.–17.02.2009; als PDF unter www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/Vortrag_Mayr_16Feb09.pdf [05.03.2010].
- McKenzie, P.; Sliwka, A.; Santiago, P. (2005). Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte. In: OECD. *Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs: Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*, Paris: OECD.
- Nieskens, B. (2009). Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier.
- Nieskens, B.; Hanfstingl, B. (2008). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. In: Seminar, 2/2008, S. 10–22.
- Oelkers, J. (2007). Qualitätssicherung und die Motivation der Lehrkräfte. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: Zwischen Sokrates und Sozialarbeit*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 183–208.
- Oelkers, J. (2009). „I wanted to be a good teacher ...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. In: *Forschung Frankfurt* 3/2007, S. 60–64; als PDF unter www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/2007/Forschung_Frankfurt_2007/3-07/Im_Studium_wenig_12_.pdf [05.03.2010].

- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U.* (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Schellenbach, H.* (2007). Rechtliche Reaktionen auf ineffizientes Lehrerverhalten. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: Zwischen Sokrates und Sozialarbeit.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 209–237.
- Schnabel-Schüle, H.* (2012). Kultur der Lehrerbildung in Deutschland In: Kraler, C.; Schratz, M.; Schnabel-Schüle, H.; Weyand, B. (Hrsg.). *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel.* Münster: Waxmann.
- Sliwka, A.* (2009). Auf den Lehrer kommt es an: Wie gute Lehrer gewonnen, entwickelt und gehalten werden können. Vortrag im Rahmen der Tagung „Auf den Lehrer kommt es an“, Universität Trier, 16.–17.02.2009; als PDF unter www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/Vortrag_Sliwka_16Feb09.pdf [05.03.2010].
- Süddeutsche Zeitung* (2006). Eignungstests für Lehrer – Ministerin verlangt bessere Auswahl der Pädagogen. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 30./31.12.2006, S. 7.
- Terhart, E.* (2009). Besserung in Sicht. Eine Bilanz nach zehn Jahren Reform der Lehrerbildung. In: *Die ZEIT* vom 07.12.2009.
- Titze, H.* (1990). *Der Akademikerzyklus.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* (Hrsg.) (2005). *Bildung neu denken! Das juristische Konzept.* Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wex, P.* (2007). Wer darf zum Master-Studium? Zulässige und unzulässige Zugangsvoraussetzungen. www.hrk.de/de/download/dateien/01-2007_-_Zulaessige_und_unzulaessige_Zugangsvoraussetzung_Masterstudium_-_Wex.pdf
- Weyand, B.* (2007). Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: Kraler, C.; Schratz, M. (Hrsg.): *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf.* Münster, Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 6–22.
- Weyand, B.* (2008). Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Kraler, C.; Schratz, M. (Hrsg.). *Wissen schaffen, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung.* Münster: Waxmann, S. 13–34.
- Weyand, B.* (2008). Aus der Schule in die Schule – Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer. In: Rotermund, M.; Dörr, G.; Bodensohn, R. (Hrsg.). *Bologna verändert die Lehrerbildung – Auswirkungen der Hochschulreform.* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 184–207.
- Weyand, B.* (2009). Praktikumsbegleitung als Baustein zur professionellen Weiterentwicklung von LehrerInnen im Beruf. In: *Seminar*, 2/2009, S. 105–115.
- Weyand, B.* (2010) Laufbahnberatung und Reflexion der eigenen Berufseignung – Bedarf und Bedürfnis. In: Abel, J.; Faust, G. (Hrsg.). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung.* Münster: Waxmann, S. 195–204.

- Weyand, B. (2011). „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“ – Die Klärung von Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/in. In: Häcker, T.; Bartel, K.; Peters, K. (Hrsg.). *Lehrerbildung phasenübergreifend denken – Facetten einer bundesweiten Debatte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81–107.
- Weyand, B. (2012). Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung. In: Bosse, D. et al. (Hrsg.). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyand, B. (2012). Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In: Kräler, C.; Schratz, M.; Schnabel-Schüle, H.; Weyand, B. (Hrsg.). *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Wissenschaftsrat (30.01.2004). Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs; www.wissenschaftsrat.de/texte/5920-04.pdf [08.03.2010].
- Zeit online. Warum es vielen Pädagogen so schwer fällt, mit Kritik umzugehen; www.zeit.de/2008/40/C-Lehrer [23.08.2011].

6

Elke Döring-Seipel, Heinrich Dauber, Dorit Bosse, Timo Nolle

Das Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf“

Anmerkungen zum Eignungskonzept

Das Thema „Eignung“ für den Lehrerberuf hat seit einigen Jahren verstärkt Eingang in die wissenschaftliche Diskussion gefunden, wobei sich über die Jahre zwei „Phasen“ der Diskussion ausmachen lassen, in denen die Eignungsfrage mit jeweils unterschiedlichen Akzentsetzungen gestellt und erörtert wurde.

Die erste Phase wurde durch empirische Ergebnisse angestoßen, die zeigten, dass ein Teil der Studienanfänger¹, die ein Lehramtsstudium aufnehmen, über ungünstige motivationale und persönliche Voraussetzungen für den Umgang mit den Anforderungen ihres späteren Berufs verfügen (vgl. Schaarschmidt, 2005; Rauin, 2007). Diese Ergebnisse warfen die Frage auf, ob man nicht Personen mit problematischen Voraussetzungen für den Lehrerberuf frühzeitig identifizieren und gegebenenfalls zu einer Korrektur der Studienentscheidung bewegen müsse.

In der Folge entstand eine Reihe von Konzepten zur Eignungsabklärung, die auf verschiedenen Methoden basieren und in unterschiedlichen Phasen der Berufswahlentscheidung beziehungsweise des Ausbildungsprozesses angesiedelt sind (Eder, Hörl & Hofmann, 2009; Mayr, 2002; Nieskens & Hanfstingl, 2008; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Weyand, 2007; Wirth, 2010). Der Fokus dieser ersten Phase lag vor allem auf der Gruppe von Studierenden bzw. Studienanwärtern mit problematischen Eignungsvoraussetzungen und konzentrierte sich auf die Frage, wie man solche Personen identifizieren und zu einer beruflichen Neuorientierung außerhalb des Lehramtsstudiums bewegen könne.

Akzentverschiebung

Die sich mehrenden Prognosen eines zu erwartenden Lehrermangels lösten eine Akzentverschiebung in der Eignungsdiskussion aus, die sich in der Folge zunehmend mit der Frage beschäftigte, wie man potenziell geeignete Personen für den Beruf des Lehrers interessieren und gewinnen könnte, die zur Zeit aufgrund der für sie geringen Attraktivität des Berufs und des Studiums andere Berufs- beziehungsweise Studienwahlentscheidungen treffen (vgl. Nieskens & Mayr, 2010). Der Fokus verschob sich demnach von den „Nicht-Geeigneten“ zu den „Geeigneten“, verbunden mit einer neuen Fragestellung, bei der es weniger darum ging, wie man „Nicht-Geeignete“ aus dem System hinaus –, sondern wie man mehr Geeignete ins Ausbildungssystem hineinbekommen kann.

Das Kasseler Modell versucht gewissermaßen einen dritten Weg. Ausgangspunkt ist ein Konzept, das Eignung als Prozess versteht. Diese Sichtweise geht davon aus, dass Eignung für den Lehrerberuf keine dichotome Qualität ist, die zu Beginn des Studiums vorliegt, oder eben nicht vorliegt und mit Hilfe geeigneter Methoden „festgestellt“ werden könnte, sondern ein Entwicklungsprozess, der zu Beginn des Studiums angestoßen werden sollte, indem dort die Eignungsfrage erstmalig aufgeworfen wird und eine erste Standortbestimmung erfolgt, um dann in einen selbstgesteuerten Qualifizierungsprozess zu münden, bei dem die Eignungsfrage im Lichte



neuer theoretischer und praktischer Erfahrungen immer wieder neu reflektiert wird und entsprechende Entwicklungsschritte eingeleitet werden.

6.1 Entstehungsgeschichte

Das Eignungskonzept, das im vorigen Abschnitt umrissen wurde, ist Ergebnis eines längeren Erfahrungs- und Entwicklungsprozesses, der im Folgenden kurz skizziert werden soll und der in seinen Implikationen für die Gestaltung des Studiums noch keineswegs zu Ende gedacht und abgeschlossen ist.

Die Auseinandersetzung mit der Eignungsthematik begann in Kassel im Jahre 2004 im Zusammenhang mit einer Studie zur Lehrerbelastung (Dauber & Vollstädt, 2004). Diese Studie erbrachte erste Hinweise – die sich dann in anderen Untersuchungen (vgl. Rauin, 2007; Schaarschmidt, 2005) empirisch erhärten ließen –, dass ein Teil der Lehrkräfte mit problematischen Voraussetzungen in den Beruf starten und diese erhöhte Vulnerabilität in der Folge das Erkrankungsrisiko und die Wahrscheinlichkeit des frühzeitigen Ausscheidens aus dem Beruf erhöht. Es gründete sich eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe aus Erziehungswissenschaftlern, Psychologen, Medizinern, Lehrern und Supervisoren, die ein Konzept erarbeiteten, das eine frühzeitige Identifizierung der Personengruppe mit problematischen Ausgangsvoraussetzungen schon während des Studiums ermöglichen sollte.

Umgang mit Belastungen

Die Arbeitsgruppe entwickelte eine erste Pilotvariante des Seminarmodells „psycho-soziale Basiskompetenzen“, die vorsah, Studierende in einem zweitägigen Seminar verschiedene Handlungssituationen durchlaufen zu lassen, sie dabei von geschulten Beobachtern beobachten zu lassen und anschließend zu beraten.

Während einer ersten Erprobungsphase, die vor allem Informationen darüber liefern sollte, ob das entwickelte Verfahren geeignet war, Personen mit problematischen Eingangsvoraussetzungen zu entdecken, konnten Studentinnen und Studenten dieses Angebot auf freiwilliger Basis zu beliebigen Zeitpunkten während ihres Studiums wahrnehmen. Die Erfahrungen in der Testphase zeigten, dass die meisten Teilnehmer nach eigenen Angaben von diesem Angebot zur Klärung ihrer Motivation und ihrer Kompetenzvoraussetzungen profitierten und dass ein kleiner Teil durch deutliche Schwierigkeiten im Umgang mit den gestellten Anforderungen auffiel.

Die abschließenden Beratungsgespräche mit diesen auffälligen Teilnehmern offenbarten in aller Regel unklare Motivationslagen, persönliche (Entwicklungs-)Krisen bis hin zu klinisch relevanten Auffälligkeiten, Kompetenzdefizite im psychosozialen Bereich oder unrealistische Bilder des Lehrerberufs und der damit verbundenen Anforderungen. Diese Ergebnisse waren einerseits ermutigend, gelang es doch offen-

bar, Studierende mit ungünstigen Voraussetzungen für den weiteren Studien- und Berufsweg zu identifizieren. Andererseits beruhten die Ergebnisse – so mussten wir zumindest annehmen – auf einer systematisch verzerrten Stichprobe, die dadurch zustande kam, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme, die für die Studierenden keinen „Gewinn“ für ihr Studium in Form von Credit Points etc. abwarf, nur einen kleinen Teil der Population erreichte und vor allem diejenigen ansprach, die hoch engagiert waren oder sich mit der Eignungsthematik schon zuvor aus eigener Initiative auseinandergesetzt hatten.

Diese Überlegungen führten dazu, das Seminar „psychosoziale Basiskompetenzen“ als Pflichtveranstaltung einzuführen, die von allen Studierenden des Lehramts für Grund-, Haupt- und Realschulen und für Gymnasien im Rahmen des Einführungsmoduls während der ersten beiden Studiensemester durchlaufen werden muss. Diese „Feldphase“ begann im Herbst 2008, bisher haben zwei komplette Jahrgänge – insgesamt zirka 1.400 Studierende – teilgenommen, die nunmehr dritte Jahrgangskohorte ist im Oktober gestartet.

Sschärfung des Konzeptes

Diese Umstellung führte nicht nur zu völlig neuen organisatorischen Herausforderungen, zum Beispiel der Notwendigkeit, ein Team auszubilden, das zirka 60-65 Kompaktseminare pro Jahr abdecken und kompetent durchführen kann. Die Erfahrungen der ersten zwei Jahre veränderten – unterstützt durch die begleitende Evaluation – auch unseren Blick auf Aufgaben und Ziele des Seminars und führten zu einer Schärfung unserer Ideen zum Konzept der Eignung als Prozess.

Weitgehend unverändert erhalten ist über die Zeit der Ablauf des Blockseminars mit seinen verschiedenen Elementen, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

6.1.1 Seminarmodell Psychosoziale Basiskompetenzen – Elemente und Ablauf

Das Gesamtkonzept gliedert sich in vier Einheiten.

Element 1 – Lernbiografie

Der erste Schritt besteht im Verfassen einer zirka 3-seitigen Lernbiografie, die die Studentinnen und Studenten nach der Anmeldung zum Seminar schreiben und per E-Mail zuschicken. Diese Aufgabe soll einen Selbstreflexionsprozess bei den Studierenden bezüglich der zentralen Triebkräfte und biografischen Erfahrungen einleiten, die ihre Studienwahlentscheidung beeinflussen und ihre Haltung zum Lehrerberuf prägen. Die Teamer, die die Blockseminare durchführen, bekommen über die Lernbiografien einen ersten Einblick in die Motivationslage und die prägenden Erfahrungen der Studierenden, die sie während des Kompaktseminars beobachten, begleiten und beraten.

Element 2 – Kompaktseminar

Im zweiten Schritt nehmen die Studierenden an einem eineinhalbtägigen Kompaktseminar teil, bei dem sie vier verschiedene Übungseinheiten durchlaufen. Diese Kompaktseminare werden in Gruppen mit zehn bis 12 Personen durchgeführt und von zwei ausgebildeten Teamern geleitet (siehe nebenstehenden Infokasten).

Während der Übungsphasen sind die Studierenden immer in zweifacher Weise gefordert, einmal als Akteure/Protagonisten und einmal in der Rolle derjenigen, die anderen Kommilitonen Rückmeldungen geben. Die verschiedenen Feedbackebenen und -formen werden im Rahmen des Seminars als wesentliche Komponente des Lernarrangements verstanden.

Die Teamer beobachten die Teilnehmer während der Übungseinheiten und dokumentieren diese Beobachtungen, die dann Basis für das abschließende Perspektivgespräch bilden.

Element 3 – Perspektivgespräch

Das Abschlussgespräch, das am Ende des Kompaktseminars stattfindet und inzwischen den Namen Perspektivgespräch trägt, weil es nicht nur um einen Rückblick auf die vergangenen eineinhalb Tage, sondern auch um die Formulierung von Lern- und Entwicklungszielen geht, bildet das dritte Element des Seminarkonzepts. Jeder Teilnehmer wählt am Ende des Kompaktseminars einen der beiden Teamer aus, mit dem er dann ein 15-minütiges Einzelgespräch führt.

Übungssituation im Kompaktseminar

1. Übung: Kooperation in einer Gruppe

Die Gruppe wird geteilt, jede Teilgruppe muss gemeinsam ein „Bauwerk“ erstellen.

Angesprochene Kompetenzen: Kooperationskompetenz, Interaktions- und Kommunikationskompetenzen.

Beobachtungskriterien: Gruppenprozess, Aktivität, Einflussnahme der einzelnen Teilnehmer.

2. Übung: Selbstpräsentation, basale verbale und nonverbale Kommunikationskompetenzen

Rollenspiel „Auftritt vor einer Lerngruppe“: Die Teilnehmer übernehmen nacheinander die Rolle eines Lehrers, der eine Vertretungsstunde in einer fremden Klasse (die restlichen Gruppenmitglieder) halten muss.

Angesprochene Kompetenzen: Protagonist: Kommunikationskompetenz, Beziehungsaufnahme, Selbstregulationskompetenz.

„Schüler“: Selbst-Fremdwahrnehmung, Unterscheidung von Beobachtung und Bewertung, Feedback geben.

Beobachtungskriterien: Sprache, Positionierung, Körperhaltung und Stimme, Art und Qualität der Kontaktaufnahme

3. Übung: Reflexion bedeutsamer Erfahrung- und Handlungsmuster im pädagogischen Kontext

Aufgabe: Biografisch bedeutsame pädagogische Erfahrungen kreativ darstellen. Die Teil-

nehmer werden aufgefordert, eine bedeutende pädagogische Erfahrung mit einfachen Holzbausteinen (Fröbel-Baukästen) nachzubauen und in einem strukturierten Prozess gemeinsam mit der Gruppe zu reflektieren.

Angesprochene Kompetenzen: Selbstreflexion, Empathie

Beobachtungskriterien: Einbezug emotionaler Bedeutungsgehalte bei der Darstellung der Szene. Differenzierter Umgang mit den Rückmeldungen der anderen Teilnehmer.

4. Übung. Kennenlernen strukturierter sozialer Unterstützungsformen im professionellen Rahmen kollegialer Fallberatung

Die Teilnehmer werden in dieser Übung mit der Methode der kollegialen Fallberatung vertraut gemacht, die eine wirkungsvolle und gut trainierbare Form der kollegialen Intervention darstellt.

Angesprochene Kompetenzen: Selbstreflexion, Empathie, Perspektivenwechsel, Problemlösungskompetenzen

Beobachtungskriterien: Interaktion in der Gruppe, Übernahme und Nutzung der für die Durchführung des Verfahrens etablierten Kommunikationsformen und -regeln.

Gegenstand des Gesprächs können mit individuell unterschiedlichen Gewichtungen Motivationen und Haltungen (Quelle Lernbiografie), Rückmeldungen zu den Verhaltensweisen während der Übungseinheiten im Kompaktseminar (Quelle Beobachtungen), Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung und Entwicklung einer auf die Erfahrungen des Kompaktseminars bezogenen Lernperspektive sein. Das Gespräch ist strukturiert durch drei Fragen: Wie haben Sie sich selbst im Verlauf des Seminars erlebt? Wollen Sie ein Feedback durch die Teamer? Sehen Sie nächste Schritte/Aufgaben, die Sie im folgenden Praktikum und darüber hinaus im weiteren Studienverlauf gezielt verfolgen wollen?

Nicht alle Gespräche können in dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen zu einem befriedigenden Ende geführt werden. Dies gilt häufig für Teilnehmer, die durchgängig durch Schwierigkeiten im Umgang mit den Übungsanforderungen auffallen oder die sich aktuell in problematischen Lebens- oder Studiensituationen befinden, die häufig erst während des Perspektivgesprächs offenbart werden. Diese Studierenden bedürfen der weiteren Unterstützung zur Klärung ihrer Situation und ihrer Motivation, die im Rahmen des üblichen Seminarkonzepts nicht geleistet werden konnte. Um auf derartige Problemlagen angemessen reagieren zu können, wurde das Angebot um eine zusätzliche Beratungsebene erweitert, sodass seit dem Herbst 2009 Studierende von den Teamern zu einem weiteren Gespräch an ein Mitglied des Leitungsteams verwiesen werden können, das dann mit einem großzügigeren Zeitbudget von 30–60 Minuten stattfindet. Im Laufe eines Jahres wurde dieses Angebot von zirka 35 Studierenden wahrgenommen.

Element 4 – Seminarreflexion

Nach dem Kompaktseminar haben die Teilnehmer zwei bis vier Wochen Zeit, um eine schriftliche Seminarreflexion zu verfassen. Diese soll den individuellen Lernprozess während des Kompaktseminars dokumentieren und perspektivisch auf das weitere Studium ausgerichtet sein.

Die Texte sollen drei Fragen aufgreifen, die sich auf Lernerfahrungen während des Kompaktseminars und deren Implikation für die Initiierung eines darauf aufbauenden Lernprozesses beziehen und somit die Themen des Perspektivgesprächs noch einmal reflektieren und vertiefen (siehe nebenstehenden Text).

Aufgabenstellung für die Seminarreflexion

1. Zentrale Lernerfahrung

Greifen Sie sich eine für Sie zentrale Lernerfahrung aus dem Kompaktseminar heraus und erläutern Sie, worin genau Ihr Erkenntnisgewinn bestand.

2. Entwicklungsperspektive

Wo liegen Ihre Stärken, woran müssen Sie noch arbeiten, welche Erfahrungen sollten Sie noch sammeln?

3. Blockpraktikum

Eine der nächsten Stationen in Ihrem Studium ist das erziehungswissenschaftliche Blockpraktikum. Mit welchen Ideen oder Wünschen gehen Sie ins Blockpraktikum?

6.2 Begründung der inhaltlichen Konzeption – Konzentration auf psychosoziale Kompetenzen

Bei der Gestaltung der Übungseinheiten, mit denen sich die Studierenden im Rahmen des Kompaktseminars auseinandersetzen müssen, konzentrieren wir uns auf psychosoziale Grundkompetenzen, wie Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationskompetenzen, emotionale Kompetenz und (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Diese Kompetenzbereiche gewinnen unter den sich verändernden Rahmenbedingungen von Schule und schulischem Lernen an Bedeutung, werden von einstellenden Schulleitern inzwischen auch zunehmend nachgefragt und gehören aus unserer Sicht zu den Kernkompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen müssen, um ihren Beruf erfolgreich, qualitativ und gesund ausüben zu können (vgl. Unterbrink et al., 2010; Sieland, 2006).

Die Bedeutung des psychosozialen Anforderungsbereichs für das zukünftige Berufsfeld spiegelt sich allerdings nur in den seltensten Fällen in dem Lehrerbild wider, das Studienanfänger zu Beginn ihres Lehramtsstudiums mitbringen. Das übliche universitäre Studienangebot mit den Säulen Fach, Fachdidaktik und – an der Universität Kassel – erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium trägt in der Regel wenig dazu bei, diese Lücke zu füllen. Studierende haben demzufolge wenig Gelegenheit, ein handhabbares Konzept dieser Kompetenzen zu entwickeln, die Bedeutung dieses Kompetenzbereichs für ihre zukünftige Berufstätigkeit zu reflektieren und sich selbst im Umgang mit entsprechenden Anforderungen zu erproben, um aus diesen Erfahrungen ein Selbstkonzept ihrer eigenen psychosozialen Kompetenzen entwickeln und ihre Bereitschaft prüfen zu können, sich auf diesen Anforderungsbereich in einer lernenden Weise einzulassen.

Verknüpft man diese Argumentation mit der Eignungsthematik, so ergeben sich daraus eine Reihe von Implikationen, von denen wir uns bei der Konzeption und Weiterentwicklung des Modells psychosoziale Basiskompetenzen haben leiten lassen:

- Mit Beginn des Lehramtsstudiums sollte ein Prozess in Gang gesetzt werden, bei dem die Frage „passt der Lehrerberuf zu mir und passe ich zum Lehrerberuf“ immer wieder neu gestellt und im Licht neuer Erkenntnisse und Erfahrungen reflektiert wird.
- Der Einstieg in diesen Prozess sollte möglichst frühzeitig im Studium erfolgen, da Korrekturen der Studienwahl immer schwieriger werden, je mehr Investitionen bereits getätigt wurden.
- Um eine erste Standortbestimmung zu ermöglichen, müssen die Anforderungen, die mit dem Lehrerberuf verbunden sind, in ihren verschiedenen Facetten deutlich und erfahrbar werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Aufmerksamkeit für den psychosozialen Teil des Anforderungsspektrums zu wecken und die Studierenden in konkreten Handlungssituationen und mittels Feedback durch Kommilitonen und geschulte Teamer für einen Kompetenzbereich zu sensibilisieren, der für sie zunächst wenig greifbar ist und weniger offensichtlich als wichtiger Teil von Lehrerprofessionalität wahrgenommen wird als fachbezogene Kompetenzen.
- Es muss ein Raum geschaffen werden, in dem die Passungsfrage im Hinblick auf dieses angereicherte Lehrerbild neu gestellt werden kann und im Hinblick auf die Wollens- (will ich ein Berufsfeld anstreben, in dem meine psychosozialen Kompetenzen stark gefordert werden) und die Könnensdimension (welche Kompetenzvoraussetzungen bringe ich aktuell mit) vorläufig beantwortbar wird.

Das von uns konzipierte Kompaktseminar soll vor allem ein Erfahrungsfeld schaffen, das Studierenden ermöglicht, eine realistische Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten in diesem Bereich zu entwickeln, ihre motivationalen Grundlagen zu reflektieren, eigene Lern- und Veränderungsnotwendigkeiten und -bereitschaften zu erkennen und, daraus abgeleitet, erste Entwicklungsziele zu formulieren.

Erfahrungsfeld schaffen

Im Ergebnis geht es dabei weniger um das bereits erreichte Kompetenzniveau und schon gar nicht darum, zu diesem Zeitpunkt anhand der beobachtbaren psychosozialen Kompetenzen Eignung feststellen zu wollen, sondern eine Klärung der Frage herbeizuführen: Will ich mich in meinem weiteren Ausbildungsprozess/Studium auf diese Dimensionen selbstgesteuerter Professionalisierung einlassen?

Die Studienanfängerinnen und -anfänger befinden sich mit dem Eintritt ins Studium an einem bedeutenden biografischen Übergang, der häufig mit der Loslösung

vom Elternhaus und den ersten Schritten in ein selbständiges Leben verbunden ist. Der Versuch, in dieser Lebensphase Eignung für den gewählten zukünftigen Beruf feststellen zu wollen, birgt demnach auch ein methodisches Problem, das darin besteht, in einer Phase des Umbruchs und der Veränderung zu reliablen Messungen mit hinreichender prognostischer Validität zu kommen.

Für die Prognose einer konstruktiven Bewältigung der Anforderungen dieser Lebensphase ist aus unserer Sicht eine Diagnose der vorhandenen Fähigkeiten nicht allein aussagekräftig; mindestens ebenso wichtig ist die Bereitschaft, sich auf Lern- und Weiterentwicklung einzulassen, eine erste Bilanzierung dessen, was man schon kann, vorzunehmen und zu entdecken, wo es möglicherweise Entwicklungsbedarf und auch -interesse gibt.

Allerdings gibt es Studierende, die in diesem Prozess mehr Begleitung brauchen als andere. Das kann bedeuten, gemeinsam mit den Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal nachzusehen, ob notwendige Entwicklungsschritte eingeleitet worden sind und mit welchem Ergebnis. Es kann bedeuten, die Frage der Passung von Person und Beruf im Lichte der ersten Praxiserfahrungen im Praktikum erneut zu thematisieren und auch in letzter Konsequenz einen geschützten Raum zu bieten, in dem Aus- und Umstiegsszenarien angesprochen und durchdacht werden können.

6.3 Diagnostische Funktion des Seminarmodells psychosoziale Basiskompetenzen

Die Aufgabe des Kompaktseminars erschöpft sich nicht darin, den Studierenden einen Erfahrungsraum zur Selbstklärung von Motiven und psychosozialen Kompetenzvoraussetzungen zu bieten, es erfüllt ebenfalls eine diagnostische Funktion, die allerdings nicht auf eine Beurteilung der Eignung ausgerichtet ist. Ziel ist vielmehr, die Teilnehmer zu identifizieren, die durch unklare oder problematische Motivations- und Kompetenzvoraussetzungen auffallen und die darüber hinaus Schwierigkeiten zeigen, ohne zusätzliche Unterstützung in einen Selbstklärungs- und Entwicklungsprozess einzusteigen. Als Informationsgrundlage für diese Einschätzungen werden die schriftlichen Lernbiografien, Verhaltensbeobachtungsdaten aus dem Kompaktseminar und das Verhalten im Perspektivgespräch herangezogen.

Diskrepanzen

Klärungsbedürftige Motivationslagen beziehen sich zum Beispiel auf auffällige Diskrepanzen zwischen motivationaler Orientierung und Studienentscheidung (Personen mit ausgeprägter, auf jüngere Kinder ausgerichteter pädagogischer Motivation, die Lehramt für Haupt- und Realschule studieren; Personen mit rein fachbezogenen Motiven, die Grundschullehrer werden wollen), auf eher vermeidungsorientierte Motivationslagen (Personen, die sich für ein Lehramtsstudium entschieden haben, weil sie sich ein anderes Studienfach nicht zutrauen; Personen mit Schwierigkeiten im Umgang mit Erwachsenen, die aus diesem Grunde Grundschullehramt studieren) oder auch auf vorwiegend fremdbestimmte, wenig motivationsgesteuerte Studienwahlentscheidungen (wenig reflektierte Übernahme von Studienempfehlungen relevanter Bezugspersonen).

Als problematisch im Hinblick auf ihre Kompetenzvoraussetzungen fallen Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, die durchgängig Schwierigkeiten zeigen, mit den Anforderungen der verschiedenen Übungseinheiten umzugehen, die also Auffällig-

keiten im Kommunikationsverhalten, bei Kooperation und Beziehungsaufnahme zeigen, wenig Zugang zu ihren Emotionen haben und Lernimpulse im Kompaktseminar kaum aufgreifen und umsetzen können.

Auffälligkeiten im Motivations- oder Kompetenzbereich werden im Perspektivgespräch thematisiert. Die Reaktionen der Teilnehmer auf dieses Gesprächsangebot sind recht unterschiedlich. Ein Teil nutzt diesen Anstoß, um eine Auseinandersetzung mit der angesprochenen Thematik zu beginnen; ihr Verhalten im Gespräch lässt dabei erkennen, dass sie diesen Prozess in eigener Regie weiterführen können und wollen.

Bei einem weiteren Teil wird im Gespräch ebenfalls ein Reflexionsprozess ausgelöst, diese Studierenden äußern jedoch im Unterschied zur ersten Gruppe das Bedürfnis nach weiterer Unterstützung und werden, wie oben erwähnt, in ein weiteres Gespräch vermittelt, das mehr Raum bietet, um die Situation klären, weitere Schritte planen oder Unterstützungsbedarf und -möglichkeiten konkretisieren zu können.

Eine letzte Gruppe lässt wenig Bereitschaft erkennen, Rückmeldungen zu ihrem Verhalten oder zu Auffälligkeiten ihrer Lernbiografie als Impuls für einen Nachdenkprozess zu nutzen, so dass offen bleibt, ob Klärungs- und Entwicklungsbedarf wahrgenommen und notwendige Entwicklungsschritte aus eigener Initiative eingeleitet werden. Auch diesen Personen wird ein weiteres Gespräch nahegelegt, das vor allem die Aufgabe hat, zu klären, ob die im Perspektivgespräch aufgetretenen Schwierigkeiten unter veränderten Kontextbedingungen aufgelöst werden können oder ob es sinnvoll erscheint, weitere Maßnahmen, wie zum Beispiel eine nochmalige Kontaktaufnahme zu einem späteren Zeitpunkt, beispielsweise nach Absolvieren des ersten Praktikums, zu verabreden.

Beratungsresistente

Auf der Basis der Überlegungen zur Eignung als Prozess verläuft die Beurteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach zwei Kriterien, zum einen nach den aktuell erkennbaren Motivations- und psychosozialen Kompetenzvoraussetzungen und zum zweiten nach der Bereitschaft, sich auf einen Qualifizierungsprozess einzulassen und diesen selbstgesteuert und eigeninitiativ zu unterstützen. Diese Beurteilung ist nicht mit einer Selektion verbunden, sondern bedeutet zunächst eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Gruppe von Studienanfängern, die ungünstige Motivations- und Kompetenzvoraussetzungen mit einer wenig lernorientierten Haltung verbinden, eine Kombination, die den Einstieg in einen Prozess der Eignungsherstellung und den erfolgreichen Ausgleich der nicht optimalen Startbedingungen nur begrenzt erwarten lässt.

6.4 Erste Ergebnisse

Während der Studienjahre 2008/2009 und 2009/2010 wurde eine begleitende Evaluation durchgeführt, die sich vor allem auf die Frage richtete, ob die Studierenden einen Nutzen aus dem Angebot psychosoziale Basiskompetenzen ziehen und worin sie diesen Nutzen sehen. Darüber hinaus interessierte die Frage, ob sich die Gruppe der Teilnehmer, die im Seminar durch deutliche Schwierigkeiten im Umgang mit den Anforderungen auffiel, hinsichtlich weiterer Merkmale von den Studierenden unterschied, die alle Übungssituationen problemlos und mit hohem Kompetenzniveau durchliefen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden Daten aus verschiedenen Befragungen verknüpft. Für die Studienanfängerkohorte 2008/2009 liegen die Ergebnisse inzwischen vor (Nolle, in Vorbereitung).

Eine Online-Befragung mit insgesamt drei Befragungswellen richtete sich an alle Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr und erfragte zu verschiedenen Zeitpunkten die Erfahrungen mit dem Seminar „psychosoziale Basiskompetenzen“. 427 Studierende beteiligten sich im Jahrgang 2008/2009 an der Untersuchung, das entspricht einer Rücklaufquote von 69 Prozent der eingeschriebenen und für das Kompaktseminar angemeldeten Studienanfänger und von 76 Prozent der Studierenden, die am Kompaktseminar teilgenommen hatten. Der überwiegende Teil der Befragten profitierte nach eigener Aussage vom Seminarangebot und konnte diesen Nutzen auch konkret benennen. Ein kleiner Teil der Befragten äußerte sich kritisch, konnte keinen persönlichen Nutzen aus dem Angebot ziehen, bezweifelte die Sinnhaftigkeit des Seminars im Hinblick auf das weitere Studium und den angestrebten Beruf und beklagte den aus ihrer Sicht nicht erkennbaren Zusammenhang der Übungseinheiten zu Anforderungen des Lehrerberufs. Hier gilt es, in Zukunft noch mehr an Vermittlungsarbeit zu leisten; gleichzeitig werden in diesen Rückmeldungen die Grenzen deutlich, alle Studierenden mit einem Angebot im Rahmen eines Pflichtmoduls anzusprechen und zu erreichen.

Lernorientierungsindex

In der Online-Befragung wurden außerdem Informationen zur Lernorientierung der Studierenden erhoben. Zusammen mit den personbezogenen Dokumentationen aus den Kompaktseminaren wurde dieser Lernorientierungsindex zur Gruppenbildung herangezogen. Auf dem Hintergrund des Konzepts von Eignung als Prozess sollte eine Gruppe von Studierenden, die zu Beginn des Studiums über eine geringe Ausprägung psychosozialer Kompetenzen verfügt und gleichzeitig wenig Bereitschaft zeigt, Lernimpulse aufzunehmen und zur persönlichen Weiterentwicklung zu nutzen, über relativ ungünstige Voraussetzungen verfügen, um einen Selbstprofessionalisierungsprozess aufzunehmen und erfolgreich weiterzuführen.

Über einen Mediansplit wurden zwei Gruppen mit hoher respektive geringer Kompetenzausprägung, sowie mit hoher respektive geringer Lernorientierung gebildet. Diese Gruppen wurden im Hinblick auf Persönlichkeitsdispositionen (Big-Five, Goldberg et al., 2006), Studienwahlmotive (FEMOLA, Pohlmann & Möller 2010) und Verhaltensmuster im Umgang mit beruflichen Belastungen (AVEM, Schaaerschmidt & Fischer, 1996) miteinander verglichen. Die Daten entstammen einer Erhebung, die im Rahmen des Projekts ‚STUVE-Studienverlauf und -erfolg‘ (Prof. Dr. F. Lipowski, Dr. J. Künsting & Dipl. Psych. M. Billich), das den Studienverlauf und -erfolg von Kasseler Lehramtsstudierenden längsschnittlich untersucht.

Die Ergebnisse zeigten, dass im Gruppenvergleich die Gruppe mit niedriger Kompetenzausprägung und niedriger Lernorientierung auch im Hinblick auf verschiedene andere Merkmale durch eher ungünstige Werte auffiel (zum Beispiel AVEM-Dimensionen, AVEM-Muster, FEMOLA-Motivdimensionen, Big-Five Persönlichkeitsdispositionen) und somit offenbar eine Teilpopulation bildete, die über recht begrenzte Ressourcen verfügte, um Kompetenzen aufzubauen und vorhandene Kompetenzdefizite auszugleichen. Diese Gruppe sollte über den Studienverlauf in ihrer weiteren Entwicklung beobachtet werden.

Die inzwischen einjährigen Erfahrungen mit dem zusätzlichen Beratungsgespräch zeigen, dass es sich um eine sinnvolle Erweiterung des Konzepts handelt. 35 Per-

sonen (zirka 6 Prozent der Teilnehmer des Kompaktseminars) wurden innerhalb eines Jahres in ein erweitertes Beratungsgespräch vermittelt, in 15 Fällen (43 Prozent) konnten offen oder unklar gebliebene Punkte aus dem Perspektivgespräch für beide Seiten befriedigend geklärt werden, 5 Personen (14 Prozent) erschienen nicht zum Gespräch, weil sie sich in der Zwischenzeit exmatrikuliert bzw. den Studiengang gewechselt hatten – möglicherweise eine Spätwirkung des Perspektivgesprächs – mit neun Personen (26 Prozent) wurden weitere Vereinbarungen getroffen und eine weitere Kontaktaufnahme zu einem späteren Zeitpunkt verabredet, 6 Personen (17 Prozent) meldeten sich nicht und konnten auch nicht mehr erreicht werden.

6.5 Eignung als Prozess – Anknüpfungspunkte im weiteren Studienverlauf

Die Erfahrungen mit dem Projekt psychosoziale Basiskompetenzen führte uns, wie eingangs beschrieben, zu einem Konzept von Eignung als Prozess, das sich vielleicht treffender als Prozess der Eignungsherstellung statt Eignungsfeststellung charakterisieren lässt. Dieses Konzept impliziert jedoch, dass Gelegenheiten jenseits des Basiskompetenzen-Seminars geschaffen werden müssen, diesen Prozess fortzuführen und zu überprüfen.

Auf diesem Hintergrund wurden zwei Projekte konzipiert und inzwischen gestartet, die an das Seminar psychosoziale Basiskompetenzen anschließen und diese Fortführung ermöglichen sollen.

In einem ersten Projekt soll eine stärkere Verzahnung der Ergebnisse des Seminars psychosoziale Basiskompetenzen mit dem ersten Schulpraktikum erreicht werden, das stufenweise ab dem dritten Semester (Blockpraktikum, fachdidaktische Praktika) stattfindet. Dieses Projekt sieht vor, dass die Studierenden eine persönliche Entwicklungslinie als roten Faden herausarbeiten, der an verschiedenen Stationen im Studium wieder aufgegriffen wird. Die erste Station besteht in der Formulierung von persönlichen Entwicklungszielen für den weiteren Studienverlauf und die Konkretisierung im Hinblick auf das erste Praktikum; dieser Schritt sollte in der Seminarreflexion und dem Perspektivgespräch geleistet werden (vgl. S. 155 f.). Vor Beginn des Praktikums (zweite Station) werden diese Ziele, die in Verbindung mit einem Portfolio festgehalten werden können, mit dem Praktikumsbetreuer erörtert und zur Festlegung von Schwerpunkten im Praktikum genutzt. Die Auswertung des Praktikums über Praktikumsbericht und Gespräch mit dem Betreuer sollte als dritte Station wiederum Bezug zu den formulierten Zielen nehmen, die Lernerfahrungen reflektieren und für die Formulierung weiterer Vorhaben nutzen.

Stärkere Verzahnung

Ein zweites Projekt bezieht sich auf ein neu geschaffenes Lehrangebot, das im kommenden Semester erstmalig stattfinden wird und das nach der KESS-Methode arbeitet (vgl. Sieland & Heyse, 2010). KESS ist ein Lernarrangement zur kooperativen Entwicklungsarbeit zur Stärkung der Selbststeuerung, bei dem angeleitete und betreute Kleingruppen an Selbstveränderungs- und persönlichen Entwicklungsprojekten arbeiten. Dieses Angebot kann von Studierenden in höheren Semestern genutzt werden, die das Basiskompetenzen-Seminar bereits durchlaufen haben, um dort entwickelte Ziele und Veränderungsvorhaben selbstgesteuert und mit Unterstützung eines Teams anzugehen und umzusetzen.

Weitere Studienangebote, die den von Studierenden im Perspektivgespräch geäußerten Bedarf aufgreifen und sich an den persönlichen und sozialen Ressourcen orientieren, die sich in einer Studie von Dauber & Döring-Seipel (2010) als bedeutsam für den erfolgreichen Umgang mit (belastenden) Anforderungen im Lehrerberuf erwiesen, sollen demnächst folgen.

6.6 Schlussbemerkungen

Der vorliegende Text skizziert einen weiten Weg von den ursprünglichen Ideen zur Identifizierung von „problematischen“ Studierenden bis zu einem differenzierten Konzept, das das Lehramtsstudium an der Universität Kassel verändert hat und das nicht nur mit einem hohen Aufwand von Seiten der Universität verbunden ist, sondern auch ein hohes Maß an Eigenleistung von den Studierenden einfordert. Ob sich diese Investition an Ressourcen für die Studierenden und die Universität auszahlt und worin der potenzielle Nutzen konkret besteht, werden die nächsten Jahre zeigen müssen.

1 Selbstverständlich sind bei sämtlichen Personenbezeichnungen und Anreden beiderlei Geschlechter angesprochen, auch wenn im folgenden Text zur besseren Lesbarkeit meist das generische Maskulinum verwendet wird.

Literatur und Quellen

- Dauber, H.; Döring-Seipel, E. (2010). Salutogenese in Lehrerberuf und Schule: Konzeption und Befunde des Projekts SALUS. In: Pädagogik, 62, S. 32–35.
- Dauber, H.; Vollstädt, W. (2004). Psychosoziale Belastung im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Die Deutsche Schule, 3, S. 359–369.
- Eder, F.; Hörl, G.; Hofmann, F. (2009). Studienberatungstests für Lehramtsstudierende (LBT). In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). Bildungsforschung in Österreich, S. 141–142.
- Goldberg, L.; Johnson, J.; Eber, H.; Hogan, R.; Ashton, M.; Cloniger, C.; Gough, H. (2006). The International Personality Item Pool and the Future of Public-Domain Personality Measures. In: Journal of Research in Personality, 40, S. 84–96.
- Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungsverfahren. In: Brunner, H.; Mayr, E.; Schratz, M.; Wieser, I. (Hrsg.). Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?. Innsbruck: StudienVerlag, S. 413–434.
- Nieskens, B.; Hanfstingl, B. (2008). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrberuf. In: Seminar, 2/2008, S. 10–22.
- Nieskens, B.; Mayr, J. (2010). Das Eignungspraktikum – engagierte Lehrkräfte gewinnen. In: Schule NRW, 62, S. 268–271.
- Nolle, T. (in Vorbereitung). Psychosoziale Basiskompetenzen und Ausbildungsvoraussetzungen bei Lehramtsstudierenden, Dissertation Universität Kassel.
- Pohlmann, B.; Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24, S. 73–84.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. In: Forschung Frankfurt, 3/2007, S. 60–64; als PDF unter www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/2007/Forschung_Frankfurt_2007/3-07/Im_Studium_wenig_12_.pdf [05.03.2010].
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Sieland, B. (2006). Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler. In: Mittag, E.; Sticker, E.; Kuhlmann, K. (Hrsg.), Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 492–497.
- Sieland, B.; Heyse, H. (2010). Verhalten ändern – im Team geht's besser. Die KESS-Methode: Handbuch für Lehrgangleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Unterbrink, T.; Zimmermann, L.; Pfeifer, R.; Rose, U.; Joos, A.; Hartmann, A.; Wirsching, M.; Bauer, J. (2010). Improvement in School Teachers' Mental Health by a Manual-Based Psychological Group Program. In: *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79, S. 262–264.

Weyand, B. (2007). Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: *Kraler, C.; Schratz, M.* (Hrsg.). *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf*. Münster, Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 6–22.

Wirth, R. (2010). Homepage des Projekts Parcours. Universität Passau. Online verfügbar unter www.phil.uni-passau.de/die-fakultaet/lehrstuehle-professuren/paedagogik/schulpaedagogik/parcours.html [04.11.2010].

7

Birgit Nieskens

Einblicke in die Praxis

Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung

Seit einigen Jahren ist eine breitere Diskussion zur Frage der Lehrerrekrutierung, Lehrereignung und Studierendenauswahl aufgebrochen. Hieraus lassen sich verschiedene Trends ableiten und Verfahren beschreiben, die derzeit in den Bundesländern und an Universitäten umgesetzt werden.¹ In diesem Beitrag wird (1) ein Überblick über die wichtigsten Trends gegeben und (2) werden die entsprechenden Verfahren beschrieben.

7.1 Trends in Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung in der Lehrerausbildung

Trend „Selbsterkundung“

Trend Self Assessment

Ein erster Schritt hin zu „guten“ Lehrerinnen und Lehrern ist es, möglichst viele potenziell geeignete Personen auf diesen Beruf aufmerksam zu machen, sie über ihn zu informieren und ihnen eine Eignungsabklärung zu ermöglichen. Ein Mittel dazu sind online bereit gestellte Informations- und Selbsterkundungsangebote. Evaluationsstudien zeigen, dass dieses Beratungsangebot von den Nutzerinnen und Nutzern als sehr hilfreich bei der persönlichen Laufbahnentscheidung erlebt wird. Da es den Lehrerberuf als anspruchsvollen und – bei guter Passung – zugleich persönlich befriedigenden Beruf präsentiert, ermutigt es insbesondere Personen mit günstigen Voraussetzungen, diesen Beruf anzustreben. Manche Bundesländer haben deshalb begonnen, Beratungsverfahren und Self-Assessments als „weichere“ Strategien der Zugangssteuerung einzuführen (Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, Hamburg). Auch einzelne Universitäten in anderen Bundesländern sowie alle österreichischen und mehrere Schweizer Pädagogische Hochschulen empfehlen oder verlangen inzwischen eine Online-Beratung über CCT (Career Counselling for Teachers, Mayr & Nieskens) oder über das zweite gängige Verfahren, FIT für den Lehrerberuf (Schaarschmidt).

Trend „Beratung“

In den Bundesländern, in denen die Selbsterkundung via Self Assessment eingeführt wurde, wird dies in der Regel zusammen mit verpflichtender Beratung getan. Ein Beispiel ist Nordrhein-Westfalen, das im Rahmen des Eignungspraktikums Selbsterkundung mit CCT verpflichtend gemacht hat. Das Praktikum endet mit einer Eignungsberatung, während des Praktikums werden die Praktikantinnen und Praktikanten von dafür fortgebildeten schulischen Mentorinnen und Mentoren betreut. Den Mentorinnen und Mentoren steht dafür auch eine webbasierte Fremdeinschätzung zur Verfügung.



Trend „Attrahierung“

Bei der Gewinnung „guter Lehrerinnen und Lehrer“ stehen häufig Fächeraspekte (MINT-Fächer) im Vordergrund. In letzter Zeit wurde mit dem „Schülercampus“ eine spezielle Zielgruppe, nämlich Personen mit Migrationshintergrund (für NRW: Zuwanderungsgeschichte), angesprochen. Auch dabei übernimmt CCT einen Teil der vorbereitenden Informations- und Abklärungsarbeit, der Kern des Campus sind jedoch viertägige Workshops. Die Studieninteressierten treffen dort mit unterschiedlichen Personen aus dem Bildungswesen wie zum Beispiel Bildungsexperten, Schulleitern und Lehrkräften zusammen, um ein realistisches Bild vom Lehrerberuf in einer zeitgemäßen Schule zu entwickeln und die persönliche Eignung für diesen Beruf zu reflektieren. Ein Ziel besteht auch darin, sich untereinander zu vernetzen, sodass Personen mit Migrationshintergrund Ansprechpartner haben, wenn sie später ein Lehrerstudium beginnen. Wie die Evaluation zeigt, schlägt tatsächlich ein hoher Prozentsatz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer diesen Weg ein.

Trend „Selektion“

Beratungsangebote der genannten „weichen“ Art können eine wichtige Hilfe bei der Laufbahnwahl sein, wenn eine solche Hilfe erwünscht ist. Sie sind jedoch nicht in der Lage, Personen vom Lehramtsstudium fern zu halten, die trotz ungünstiger Voraussetzungen entschlossen sind, ein solches zu beginnen. Diese werden in der Regel Beratung meiden bzw. die dabei erhaltenen, dissonanten Informationen unberücksichtigt lassen. Dem versuchen Verfahren entgegen zu wirken, die auf Fremdselektion abzielen, wie das Aufnahmeverfahren der Pädagogischen Hochschule Zürich, das Studieninteressierte ohne Abitur durchlaufen müssen. Die Ergebnisse belegen, dass insbesondere die im Assessment erfassten überfachlichen Kompetenzen voraussagekräftig für die spätere Einschätzung der Studierenden durch Mentorinnen und Mentoren sind.

Fremdselektion

Trend „Impulse zur Weiterentwicklung“

Primär auf Laufbahnsteuerung ausgerichtete Beratungsverfahren setzen auch Impulse zur persönlichen Weiterentwicklung. In dem an der Universität Kassel entwickelten Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf ist diese Weiterentwicklung das Hauptziel, die Laufbahnberatung ein Nebenziel. Die Veranstaltung ist im ersten Studienjahr zu absolvieren und beinhaltet Übungssituationen wie zum Beispiel eine Kooperationsaufgabe und eine kollegiale Fallberatung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen ihre Kompetenzen realistisch einschätzen lernen, ihre Motive und Haltungen reflektieren und eine Perspektive für das weitere Lernen im Studium entwickeln. Es zeigte sich, dass vor allem Studierende mit günstigen Lernvoraussetzungen Gewinn aus der Veranstaltung ziehen.

Trend „Dokumentation der Selbsterkundung und Beratung“

Eine weitere Entwicklung, Impulse zur Weiterentwicklung zu geben, zeichnet sich mit der Dokumentation der Selbsterkundung und Beratung ab. In Form von Praktikumstagebüchern (RLP) und Portfolios (NRW) werden zukünftige Lehrkräfte angeleitet, ihre berufliche Entwicklung zu dokumentieren und zu reflektieren.

Trend „Verknüpfung der Angebote/Ansätze“

Unterschiedliche Strategien wie Selbsterkundung, Beratung und Auswahl werden derzeit zunehmend häufiger in einer Zusammenschau betrachtet, um möglichen Wechselwirkungen nachzugehen und potenzielle Synergieeffekte aufzuspüren. Diese Sichtweise entspricht auch aktuellen Überlegungen im deutschen Sprachraum, etwa den auf Initiative der Hamburger ZEIT-Stiftung formulierten „Mindeststandards für die Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden“, den in Österreich laufenden Bestrebungen, die Zulassungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen mit vorauslaufenden Beratungsangeboten und mit Lernprozessen in der Studieneingangsphase zu verknüpfen und dem in der Schweiz verbreiteten Vorgehen, durch frühe Praktika Berufsorientierung zu ermöglichen und bereits ab dem zweiten Studiensemester die Praktikumsleistungen zum Kriterium für den Verbleib im Studium zu machen.

Trend „Institutionalisierung und Verrechtlichung“

Systematische Verankerung

In Deutschland zeigt sich derzeit ein eindeutiger Trend zur Verrechtlichung und Institutionalisierung verschiedener Verfahren der Selbsterkundung, Beratung und Auswahl: Verfahren werden Bestandteile von Erlassen oder Ausbildungsgesetzen, Dokumente müssen vorgelegt werden, die das Durchlaufen der Verfahren belegen. Hinter dieser Entwicklung steckt die – berechnete – Befürchtung, dass bei freiwilliger Nutzung fast ausschließlich Bewerberinnen und Bewerber mit positiver Selbsteinschätzung das Angebot durchlaufen. Diese sehen in den entsprechenden Testergebnissen dann auch überwiegend eine Bestätigung ihres Berufswunsches, während Personen mit hoher Berufswahlunsicherheit von freiwilligen Angeboten eher nicht erreicht werden. Letztere stehen aber im Mittelpunkt des Interesses, gilt es doch, engagierte und motivierte Personen für den Lehrerberuf zu gewinnen. Die Institutionalisierung der Verfahren ist auch die Basis für Überlegungen, Bausteine der Selbsterkundung und Beratung curricular zu verknüpfen und damit systematisch in der Lehrerausbildung zu verankern. Dies hat dann auch Konsequenzen für die Personalentwicklung in der Lehrerausbildung und -weiterbildung.

7.2 Instrumente und Verfahren zur Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung in der Lehrerausbildung

In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Verfahren zur Lehrerrekrutierung, Lehrereignung und Studierendenauswahl, die an unterschiedlichen Zeitpunkten der Professionalisierung ansetzen, entwickelt, erprobt und empirisch begleitet. Manche lassen sich klar einem der o.g. Trends zuordnen, andere weisen mehrdimensionale Merkmale auf. Im Rahmen der Trierer Tagung „Auf den Lehrer kommt es an – Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern“ (2009) fand ein „Markt-

platz“ statt, der als Informations- und Kommunikationsplattform über Konzepte und Instrumente zur Gewinnung, Beratung, Ausbildung und Förderung geeigneter Lehrerinnen und Lehrer aus allen Phasen der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum fungierte. An diesem Marktplatz wurden 16 unterschiedliche Verfahren erstmalig in dieser Vielfalt einer Fachöffentlichkeit vorgestellt. Damit dabei eine annähernde Vergleichbarkeit möglich ist, erfolgte die Beschreibung mittels eines Rasters. Seit 2009 haben sich alle Verfahren weiterentwickelt; Anfang 2011 wurden deshalb alle am Marktplatz beteiligten Verantwortlichen gebeten, die Beschreibung ihrer Angebote zu aktualisieren. Somit bietet diese Publikation einen aktuellen Überblick über die unterschiedlichen Zugänge und Verfahren im Themenfeld der „Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung für den Lehrerberuf“.

Marktplatz

7.2.1 Die Verfahren im Überblick

Name	Organisation(en)	Verantwortliche
ABC-Lehramt Assessment, Beratung und Coaching zur Klärung der Berufseignung von Lehramtsstudierenden	Universität Trier Zentrum für Lehrerbildung	Dipl. Päd. Birgit Weyand, Prof. Dr. Helga Schnabel-Schüle
CCT – Career Counselling for Teachers	Universität Klagenfurt, Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern	Prof. Dr. Johannes Mayr, Dr. Birgit Nieskens, Prof. Dr. Eveline Gutzwiller-Helfenfinger
Eignungsabklärung im Rahmen des Grundjahrs an der PHZ Luzern	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern	Marco Wyss, Prof. Dr. Michael Fuchs
EignungsFeedback	Universität Bielefeld	Vanessa Rumpold, Nicole Valdorf, Dr. Lilian Strebblow, Mandy Geisler, Anke Schöning
FIBEL – Self-Assessment der Universität Münster	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Dr. Detlef Berntzen, Prof. Dr. Uwe P. Kanning (Hochschule Osnabrück)
Förderung von Lehrerkompetenzen zur Entwicklung der Lernkultur in sprachlich, kulturell und leistungsmäßig heterogen zusammengesetzten Schulklassen nach den Prinzipien und Erfahrungen der Gestaltpädagogik	GPV Gestaltpädagogische Vereinigung e. V.	Ute Kienzl, Silvia Bär-Montag
Ganzheitliche Stressprävention	Universität Bremen	Dr. Julia Košinár
Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern	ZEIT-Stiftung, Universität Hamburg, Zentrum für Lehrerbildung, COPING	Dr. Elmar Lüth, Prof. Dr. Reiner Lehberger, Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt, Dr. Andreas W. Fischer
Parcours – Eignungsdiagnostisches Verfahren für angehende Lehramtsstudierende	Universität Passau	Prof. Dr. Norbert Seibert, Renate Wirth
Professions- und kompetenzorientierte, personalisierte LehrerInnenausbildung (Sek I+II)	Universität Innsbruck	Dr. Christian Kraller
Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf	Universität Kassel	Prof. Dr. Heinrich Dauber, Dr. Elke Döring-Seipel, Prof. Dr. Dorit Bosse, Timo Nolle
Quer- und Seiteneinsteiger ins Lehramt Physik	Goethe-Universität Frankfurt am Main	Dr. Friederike Korneck, Jan Lamprecht, Lars Oettinghaus
Studienberatungstests für Lehramtsstudierende (LBT)	Universität Salzburg	Dr. Gabriele Hörl, Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder, Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Hofmann
Teach First Deutschland	Teach First Deutschland gemeinnützige GmbH, Berlin	Kirsten Altenhoff, Kommunikation
Tätigkeits-, Stimmungs- und Zeitanalyse. Trainings zum Arbeits- und Gesundheitsverhalten von Studierenden, Lehrkräften und Schülern	Leuphana Universität Lüneburg	Prof. Dr. Bernhard Sieland
TEK-LS – Training emotionaler Kompetenzen für Lehrkräfte und Schüler	Leuphana Universität Lüneburg	Prof. Dr. Bernhard Sieland

7.2.2 Kurzbeschreibungen der Instrumente und Verfahren

ABC-Lehramt – Assessment, Beratung und Coaching zur Klärung der Berufseignung von Lehramtsstudierenden

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Ziele

Das Kernanliegen der Trierer Beiträge zur Eignungsklä rung und damit auch im Projekt ABC-Lehramt ist nicht eine Selektion der „ungeeigneten“ Lehramtsstudierenden bzw. -interessierten, sondern es geht vorrangig um eine Sensibilisierung für die Reflexion und Klärung der persönlichen Eignung und Neigung für den Beruf und darum, wie dieser Prozess durch Beratung und geeignete Interventionen gestützt werden kann, also eher um eine initiierte und unterstützte Selbstklärung, ggf. auch um eine diagnosegestützte und intendierte Selbstselektion.

Das Projekt „ABC-Lehramt“ verfolgte das Ziel, die frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Anforderungsprofil des Lehrerberufs zu fördern, indem durch ein potenzialanalytisches Assessment die Passung von Person und Beruf geprüft werden konnte und diese Reflexion durch eine kooperative Beratung zur Eignung und Neigung der angehenden Lehrkräfte ergänzt wurde. Weil die schulpraktischen Studien eine besondere Rolle bei der Eignungs- und Neigungsreflexion spielen, sollten die praktikumsbetreuenden Lehrpersonen in ihrer Rolle als Lern-Coach ebenfalls in das Konzept eingebunden werden.

Zielgruppen

Das ABC-Lehramt hat die Zielgruppen Lehramtsstudierende (Assessment und Beratung) sowie Praktikumsbetreuende Lehrpersonen/PbL (Coaching).

Hintergrund

Ausgehend von der Prämisse „Person-Job-fits“ (Hossiep & Paschen 2003) wurde ein Modell entwickelt, welches grundlegend für die Konzeption von Interventionen ist, die Lehramtsstudierenden zur Klärung ihrer Eignung und Neigung anregen und sie dabei unterstützen sollen; über Informationen, Beratung und Assessments soll die Passung zwischen Beruf (berufliches Anforderungsprofil) und Person (Potenzial, Persönlichkeitsmerkmale und Motivationslagen/Neigungen) geklärt werden, sowie die daraus resultierenden Lern- und Entwicklungsaufgaben (L-E-A) so konkret wie möglich identifiziert und in der weiteren Ausbildung bearbeitet werden können (siehe Abbildung 1).

Methoden

Das dazu im Projekt ABC-Lehramt entwickelte und durchgeführte Konzept bestand methodisch aus den drei Elementen: Assessment, Beratung und Coaching.

Projektteil Assessment

Nach den 2005 im Rahmen des Konzeptseminars Parabel (vgl. Weyand in diesem Band) gemachten guten Erfahrungen mit dem Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) als potenzialanalytischem Assessment wurde dieses Instrument im Projektteil A eingesetzt. Neben der individuellen Potenzialanalyse für die einzelnen Studierenden sollte auch untersucht werden, ob sich

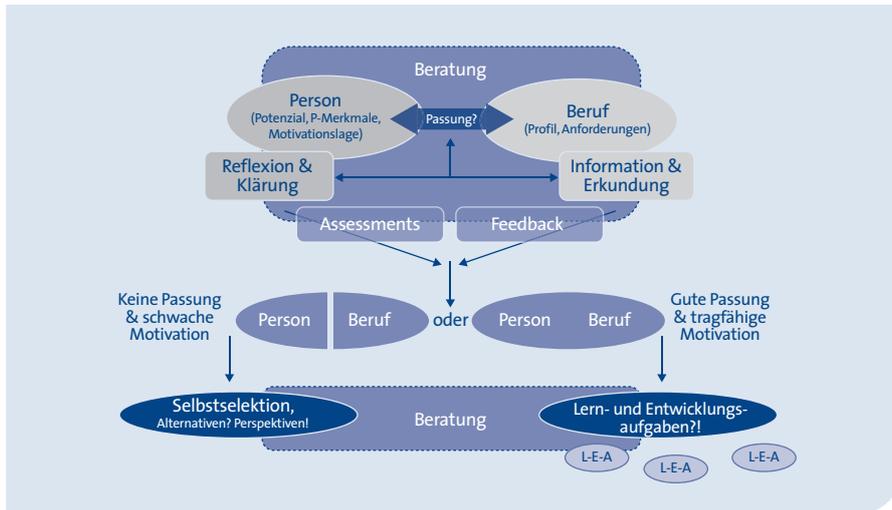
ABC-Lehramt – Assessment, Beratung und Coaching zur Klärung der Berufseignung von Lehramtsstudierenden

Namen der Institution

Universität Trier
Zentrum für Lehrerbildung
Universitätsring 15
D-54286 Trier
www.zfl.uni-trier.de

Kontaktpersonen

Dipl. Päd. Birgit Weyand
weyand@uni-trier.de
Telefon +49 (0) 65 12 01 22 29
Prof. Dr. Helga Schnabel-Schüle
schnabel@uni-trier.de
Telefon +49 (0) 65 12 01 21 92

Abbildung 1: Trierer Modell zur Eignungsklä rung

anhand der Merkmalsausprägungen bestimmte Typen von Lehramtsstudierenden finden lassen.

Forschungsfragen:

- Eignet sich das BIP als potenzialanalytisches Assessment und Beratungsgrundlage in der Lehrerbildung?
- Lassen sich bei Lehramtsstudierenden typologisierbare berufsbezogene Persönlichkeitsmuster identifizieren?

Obwohl die Zielgruppe des BIP eher Wirtschafts-Führungskräfte sind, hat jede Skala des BIP auch eine starke Relevanz für LehrerInnen, zum Beispiel bezogen auf das Führen einer Klasse hin zur Erreichung von Lern- und Qualifikationszielen. Daher ist das BIP u.E. als berufsbezogenes, aber nicht berufsspezifisches Instrument sehr geeignet zum potenzialanalytischen Einsatz bei angehenden LehrerInnen, da es zudem den Vorteil hat, dass je nach Testergebnis eine Beratung in Richtung beruflicher Alternativen jenseits des Lehramtes besser möglich ist.

In Kooperation mit Christian Kraler (ILS der Universität Innsbruck) wurden insgesamt N=612 Studierende mit dem BIP getestet: an der Universität Trier 409 StudienanfängerInnen und an der Universität Innsbruck 203 Lehramtsstudierende.

Anhand dieser Fallzahlen bei der Erhebung konnte eine spezifische Normierung des BIP für Lehramtsstudierende generiert werden. Dies ist insofern bedeutsam, als dass die Dimensionen des BIP hierbei unverändert bleiben, die Referenzgruppe zur Normierung der individuellen Ergebnisse jedoch nunmehr aus den Peers, nämlich anderen LehramtsstudienanfängerInnen, besteht.

Projektteil Beratung

Im Rahmen des Konzepts „ABC-Lehramt“ sollten vor allem diejenigen Studierenden zur Beratung aufgefordert werden, deren BIP -Ergebnis in der Summe ungünstige Faktoren für die Entwicklung der Lehrerprofessionalität aufwies. Ziel des Beratungsgesprächs war dabei die ausführliche Besprechung und Reflexion der Testresultate

und daraus folgend das Eruiieren notwendiger Entwicklungsschritte (L-E-A) und Angebote bis hin zu Überlegungen alternativer Berufswünsche.

Forschungsfragen:

- Wie groß sind Beratungsbedarf und -bedürfnis?
- (Wie) wirkt Beratung?

Projektteil Coaching

Praktikumsbetreuende Lehrpersonen (PbL) spielen durch ihre hohe normative Rolle und Wirksamkeit in den Augen der Lehramtsstudierenden bei deren ersten bewussten, aber vor allem auch unbewussten Professionalisierungsschritten eine Schlüsselrolle. Daher ist eine präzise Reflexion und bewusste Ausgestaltung dieser oftmals neuen Rolle sowie eine hierfür passgenaue und unterstützende Klärung und Qualifizierung vorab und im Prozess notwendig. Die PbL fungieren gegenüber den LA-Studierenden als Coach und werden gleichzeitig durch Fortbildung und Supervision selbst gecoacht.

Forschungsfragen:

- Kann Coaching professionelle Entwicklung in der LB fördern?
- Rolle und Motivation von PbL als Coach?

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Organisationsform: Forschungsprojekt am Zentrum für Lehrerbildung als zentraler wissenschaftlicher Einrichtung, fächerübergreifendes Angebot

Laufzeit des Projektes: 2007-2010

Verortung: Studieneingangsphase bzw. Bachelor of Education

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Assessment

Praxis:

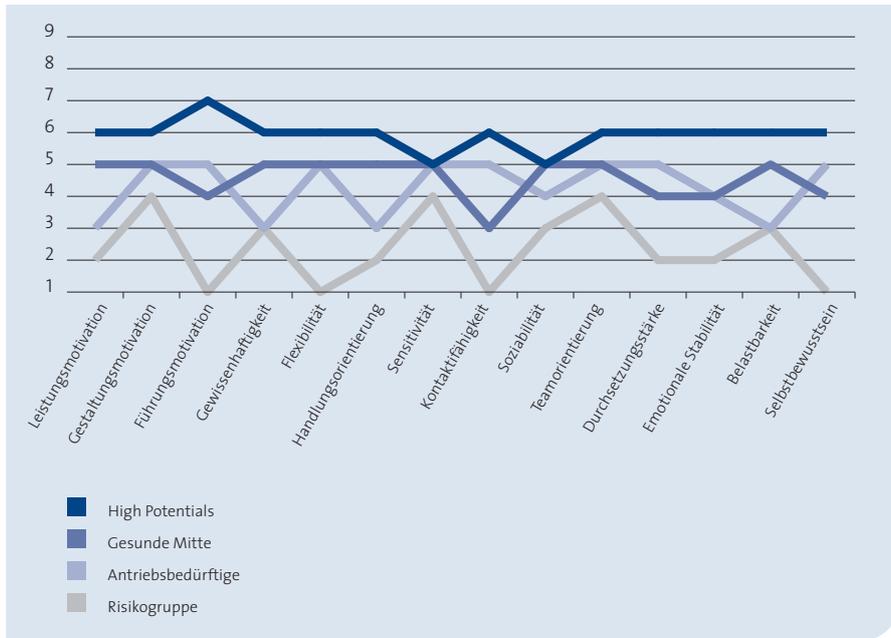
- sehr großes Interesse der Studierenden an einer Potenzialanalyse mit Rückmeldung!

Forschung:

- bei der Testung der Lehramtsstudierenden ergaben sich neue Dimensionen-Bündelungen
- aus den Roh-Daten des BIP wurde eine Clusteranalyse erstellt
- anhand der Werte bestimmte Skalenausprägungen ließen sich vier „Typen“ identifizieren:

Die rechnerisch gefundenen Typen wertneutral zu benennen ist schwierig. Gleichwohl müssen sie in ihrer Ausprägung beschrieben und annähernd treffend bezeichnet werden. Als Bezugsgröße für eine Bezeichnung kann entweder der Vergleich mit den anderen Typen oder die Beratungsbedürftigkeit bzw. Ressourcenorientierung bzgl. der Eignung und Neigung herangezogen werden (siehe Abbildung 2).

Die High Potentials: Diese Gruppe weist besonders erhöhte Werte bezüglich ihrer Gestaltungsmotivation auf und liegt, mit Ausnahme von Sensitivität und Soziabilität, über dem Durchschnitt.

Abbildung 2: Merkmalsausprägungen der „Typen“

Die gesunde Mitte: Diese Gruppe liegt weitestgehend im Durchschnitt. Allerdings weist sie niedrige Werte bezüglich ihrer Kontaktfähigkeit auf. Auch die Werte bei Führungsmotivation, Durchsetzungsstärke, emotionaler Stabilität und Selbstbewusstsein liegen leicht unter dem Durchschnitt. Insgesamt hat diese Gruppe aber keine sehr niedrigen Ausprägungen.

Die Antriebsbedürftigen: Diese Gruppe zeichnet sich durch eher geringe Leistungsmotivation, Gewissenhaftigkeit, Handlungsorientierung und Belastbarkeit aus. Ebenso liegen die Werte für Soziabilität leicht unter dem Durchschnitt. Alle übrigen Werte liegen jedoch im Mittelwert.

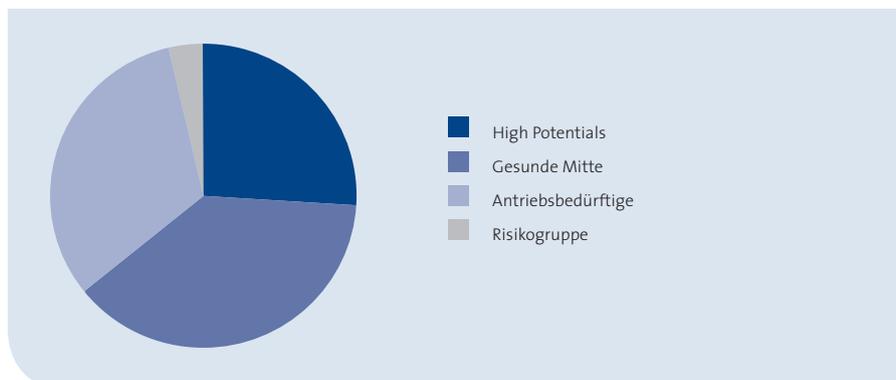
Die Risikogruppe: Diese Gruppe weist auf fast allen Dimensionen leicht unterdurchschnittliche bis sehr niedrige Werte auf. Besonders prägnant sind die sehr geringen Werte für die Dimensionen Führungsmotivation, Flexibilität, Kontaktfähigkeit und Selbstbewusstsein. (siehe auch Abbildung 3).

Beratung

Im Hinblick auf eine Beratung zur Klärung der Passung zwischen BIP, Motivation und beruflichem Anforderungsprofil sowie zur Hilfe bei Lern- und Entwicklungsaufgaben (L-E-A) wurden die Studierenden in drei Gruppen unterteilt:

Gruppe 1 (High Potentials und Gesunde Mitte): Unproblematisches Profil, zusätzliche persönliche Beratung erscheint nicht notwendig

Gruppe 2 (Antriebsbedürftige): Wenige problematische Anzeichen, eine zusätzliche persönliche Beratung ist nicht zwingend notwendig, erscheint aber sinnvoll

Abbildung 3: Quantitative Verteilung der „Typen“

Gruppe 3 (Risikogruppe): Einige problematische Anzeichen, eine persönliche Beratung und eine Fremdeinschätzung erscheinen notwendig und sehr sinnvoll.

Bilanz: Nur sechs von 36 Studierenden der Gruppe 3 nahmen das Angebot zur Beratung bei einem qualifizierten Supervisor wahr.

Coaching

Praxis: In der Region Trier wurden insgesamt zirka 180 LehrerInnen zu praktikumsbetreuenden Lehrpersonen (PbL) fortgebildet. Ein Baustein dabei war die Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen, deren Diagnostik und beratende Rückmeldung:

- Welche Persönlichkeitsmerkmale sind bedeutsam für Berufserfolg und Berufszufriedenheit?
- Wie lassen sich diese im Praktikum beobachten und diagnostizieren?
- Wie gebe ich den Studierenden hierzu ein förderliches Feedback?
- Wie berate ich sie bzgl. notwendiger Lern- und Entwicklungsaufgaben?
- Wie kann ihnen im Praktikum die Komplexität des Berufes/das Anforderungsprofil verdeutlicht werden?

Forschung: Neben der Schulung der praktikumsbetreuenden Lehrpersonen (PbL) wurde u. a. auch ihre Motivation erhoben. Die Motive konnten in drei Kategorien, mit entsprechender Verteilung der Antworten, untergeordnet werden: Selbstbezogen (52 Prozent), praktikantbezogen (22 Prozent) und systembezogen (18 Prozent). Zentrales Ergebnis → Mehrzahl der praktikumsbetreuenden Lehrpersonen (PbL) handelt aus selbstbezogenen Motiven (zum Beispiel Anregungen erhalten, Reflexion der eigenen Tätigkeit).

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Projektförderung → Nikolaus Koch Stiftung Trier

Kooperationspartner:

- zum Projektteil A → Institut für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, Dr. Christian Kraler
- zum Projektteil C → Staatliche Studienseminare in der Region Trier

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Bewährt haben sich:

- Assessment mit dem BIP
- Fortbildung und Zusammenarbeit mit den praktikumsbetreuenden Lehrpersonen

Wünschenswert dabei wären:

- Klärung der Lizenzfrage zum BIP und Zusammenarbeit mit den BIP-Autoren (→ Lehramtsnormierung)
- Kontinuierlicher Austausch mit und Supervision für die praktikumsbetreuenden Lehrpersonen

Nicht bewährt hat sich:

- Hoher Ressourceneinsatz für face-to-face-Beratung bei sehr geringer Nachfrage; hier ggf. personell trennen zwischen Lehrenden, die Studienleistungen bewerten und zugleich bei Defiziten/Problemen beraten; Kommunikationswege überprüfen

Zentrale Erkenntnisse aus dem Projekt:

- Verstärkt den Fokus und die Bemühungen auf die oben genannte Gruppe 1 richten: zum Beispiel fördern durch Enrichment-Angebote, im Lehramt halten; Studienfreiräume schaffen
- Coaching von Lehramtsstudierenden im Praktikum: hohe intrinsische Motivation der PbL; Coaching kann Baustein professioneller Weiterentwicklung sein; bessere Anreizstrukturen schaffen
- Coaching als Beitrag zur Schulentwicklung

Literatur zum Projekt

Weyand, B. (2010). Laufbahnberatung und Reflexion der eigenen Berufseignung – Bedarf und Bedürfnis. In: Abel, J.; Faust, G. (Hrsg.). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 195–204.

Weyand, B. (2009). Praktikumsbegleitung als Baustein zur professionellen Weiterentwicklung von LehrerInnen im Beruf. In: *Seminar*, 2/2009, S. 105–115.

Weyand, B. (2008). „Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ...?“ Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung in der Lehrerbildung. In: *Seminar*, 2/2008, S. 68–82.

CCT – Career Counselling for Teachers

Namen der Institutionen

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Institut für Unterrichts- und
Schulentwicklung
Sterneckstraße 15
9010 Klagenfurt
<http://ius.uni-klu.ac.at>

Leuphana Universität Lüneburg
Zentrum für Angewandte
Gesundheitswissenschaften
Wilschenbrucher Weg 84 a
21335 Lüneburg
www.leuphana.de/zag

PH Zentralschweiz Luzern
Institut für Pädagogische
Professionalität und Schulkultur
Töpferstrasse 10
6004 Luzern
www.luzern.phz.ch

Kontaktpersonen

Prof. Dr. Johannes Mayr
johannes.mayr@uni-klu.ac.at
Telefon +43 (0) 4 63 27 00 61 60

Dr. Birgit Nieskens
nieskens@uni.leuphana.de
Telefon +49 (0) 41 31 6 77 77 29

Prof. Dr. Eveline Gutzwiller-Helfenfinger
eveline.gutzwiller@phz.ch
Telefon +41 (0) 2 28 71 55

www.cct-austria.at
www.cct-germany.de
www.cct-switzerland.ch

CCT – Career Counselling for Teachers

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Das Grundanliegen von CCT ist es, den Lehrerberuf als attraktiven und herausfordernden Beruf zu präsentieren und dazu zu animieren, die persönliche Eignung für diesen Beruf zu überprüfen bzw. in späteren Berufsjahren Möglichkeiten des Um- und Aufstiegs in andere pädagogische Aufgabenfelder, zum Beispiel in eine Leitungsfunktion, zu erkunden.

Zu diesem Zweck werden über die CCT-Website Informationen sowie theoretisch und empirisch fundierte Selbsterkundungsverfahren angeboten, die auf langjährigen internationalen Forschungen beruhen und faktenbasierte Entscheidungen unterstützen sollen.

Wird dabei die subjektive Selbsteinschätzung noch durch Fremdeinschätzungen sowie professionelle Begleitung durch Lehrerbildner/innen ergänzt, kann die Qualität der Selbstreflexion erheblich gesteigert werden. CCT bietet dazu spezielle Tools an, die auch von Lehrerbildner/innen genutzt werden können. Damit soll die Verbindung von Reflexion, Laufbahnentscheidung, Qualifizierung im Studium und beruflicher Weiterentwicklung erleichtert werden.

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Bei den in CCT angebotenen Selbsterkundungsverfahren handelt es sich um Angebote zur Selbstdiagnose mit automatisierter Auswertung und Ergebnisrückmeldung. Die Verfahren lassen sich drei Gruppen zuordnen:

- Fragebögen zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale und Interessen,
- Fragebögen zur Selbsteinschätzung pädagogischer Erfahrungen,
- Tests zur Diagnose spezifischer Kompetenzen.

Die meisten dieser Selbsterkundungsverfahren bieten eine differenzierte, drei Ebenen umfassende Rückmeldestruktur an: Zunächst werden in einer „Gesamtbilanz“ die Ergebnisse in Form von Profilen und erläuternden Texten überblicksartig präsentiert, danach erhalten die Nutzer/innen in „Detailauswertungen“ konkrete Hinweise und Empfehlungen zu den einzelnen Teilbereichen. In einem dritten Schritt werden vertiefende „Einblicke“ gegeben, die Informationen zu Spezialthemen bieten und zu weiterer Reflexion anregen sollen. Für einige berufsbiografische Entscheidungssituationen werden passende Informationstexte und Selbsterkundungsverfahren zu „Geführten Touren“ zusammengefasst. Im Unterschied zur Bearbeitung als Einzelverfahren werden dabei die Daten aus den Selbsterkundungsverfahren im CCT-Server gespeichert und miteinander verknüpft.

Am Ende jeder Tour gibt es eine zusammenfassende Darstellung aller Ergebnisse, ein Gesamtresümee und weiterführende Empfehlungen. Alle diese Daten können von den Nutzer/innen später jederzeit erneut abgerufen werden, zum Beispiel um nach einiger Zeit des Studiums oder der Berufstätigkeit die persönliche Weiterentwicklung zu verfolgen. Über das sogenannte „Beratertool“ können auch Lehrerbildner/innen oder Forscher/innen mit Zustimmung der betreffenden Personen Einsicht in diese (anonymisierten) Daten nehmen.

Ergänzend ist es möglich – zum Beispiel für Zwecke der Lehrerbildung –, die Studierenden schriftliche Reflexionen verfassen zu lassen und diese über die Tools abzurufen. Seit 2010 bietet CCT Lehrerbildner/innen ein Fremdeinschätzungsverfahren auf der Basis des Persönlichkeitsfragebogen (LPA), das zur Vorbereitung auf Beratungs- oder Eignungsgespräche genutzt werden kann.

Neben den Selbsterkundungs-Verfahren bietet CCT Informationen über das Bildungswesen und den Lehrerberuf, zum Beispiel über Beratungseinrichtungen und Karrieremöglichkeiten. Reportagen – Berichte von Schüler/innen, Lehrerstudent/innen und Lehrer/innen aus ihrem Leben – sind als Reflexionsanstoß für alle, die sich in einer ähnlichen Laufbahnsituation befinden, gedacht.

Verortung in der Ausbildung

CCT in Österreich: CCT ist in Österreich das offizielle Programm, das Studieninteressierte vor Aufnahme des Studiums an den Pädagogischen Hochschulen angeboten bekommen.

CCT in Deutschland (Stand März 2011):

Bundesweit an Universitäten

als Link an allen Unis und Zentren für Lehrerbildung; freiwillige oder verpflichtende Nutzung zum Beispiel in Dresden, Lüneburg, Rostock, Frankfurt

Baden-Württemberg

ab 2010 verpflichtend für die Zulassung zum Lehramt an Gymnasien, ab 2011 für alle Lehrämter (www.bw-cct.de), landesweite Evaluation ab 2011

Hamburg

seit 2009 verpflichtend für die Zulassung an der Universität, 2010 erster Einsatz an Gymnasien, Integration in die schulische Berufsorientierung

Nordrhein-Westfalen

ab 2010 verpflichtend integriert in das Eignungspraktikum, verknüpft mit Fremdeinschätzung, Eignungsberatung und Portfolio, wird evaluiert (www.nrw.cct-germany.de)

Rheinland-Pfalz

ab 2010 systematisch integriert in die gesamte Ausbildung, verknüpft mit Beratung, Reflexion von Praisphasen und Kompetenzmessung, systematische Evaluation (www.cct.rlp.de)

Hamburg, NRW, Niedersachsen

Bestandteil des Schüler/innen-Campus (www.mehr-migranten-werden-lehrer.de)

CCT in der Schweiz: Die Schweizer Website befindet sich noch in der Aufbauphase. Generell verstärkt werden sollen zukünftig die Angebote von CCT für Berufseinsteiger/innen und praktizierende Lehrer/innen.

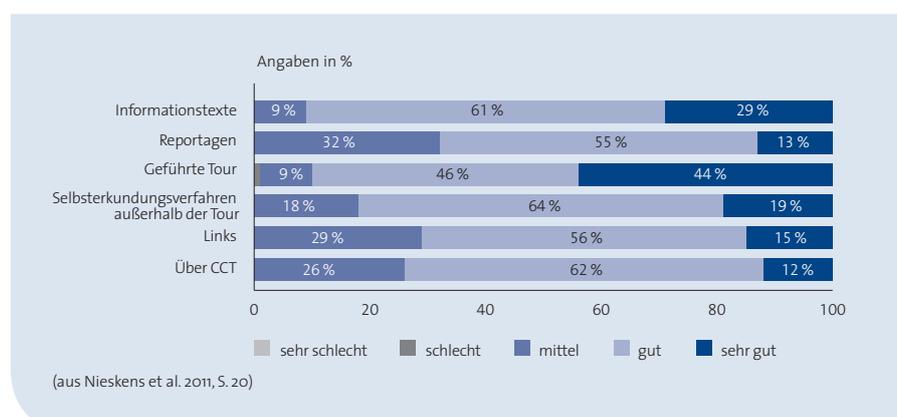
Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Die Konzeption und Weiterentwicklung der Website basiert auf kontinuierlich betriebenen, theoriegeleiteten Forschungen, und wird durch laufende interne und externe Evaluierungen begleitet (siehe die Literaturangaben auf der CCT Website).

Daher können relativ verlässliche Angaben über die Aussagekraft der angebotenen Selbsterkundungs-Verfahren sowie über die Wirkung und Akzeptanz der Website gemacht werden:

- Die Selbsterkundungs-Verfahren erweisen sich als prognosetauglich über lange Zeiträume. Sie sind diesbezüglich aufwändigeren, jedoch nicht lehrberufsspezifischen Persönlichkeits- und Interesseninventaren ebenbürtig.
- Die Auseinandersetzung mit CCT wird von den Benutzer/innen als informativ empfunden. Nennenswerte Prozentsätze der Studieninteressierten geben an, sie seien auf Tätigkeitsfelder von Lehrer/innen und auf berufliche Belastungen aufmerksam geworden, die ihnen zuvor noch nicht bewusst gewesen waren.
- Es wird ein positives Bild vom Lehrerberuf vermittelt, das ihn als vielfältigen und zugleich herausfordernden Beruf erscheinen lässt, der Personen mit guter Passung eine attraktive Berufslaufbahn verspricht (entspricht dem Aspekt der Rekrutierung).
- Studieninteressierte mit guter Passung erleben die Rückmeldungen als Ermutigung, tatsächlich ein Lehrerstudium zu beginnen, Personen mit ungünstigen Voraussetzungen berichten gegenteilige Impulse.
- Die laufbahnsteuernde Wirkung der Selbsterkundung ist dann größer, wenn diese bereits längere Zeit vor Aufnahme des Lehrerstudiums stattfindet. Eine unmittelbar bei Studienbeginn platzierte Selbsterkundung scheint zumindest nicht in der Lage zu sein, weniger geeignete Bewerber/innen vom Studium abzuhalten. Daraus folgt, dass es sinnvoll sein kann, CCT zu verschiedenen Zeitpunkten anzubieten, vor der endgültigen Berufswahl und im ersten Semester, wo ein Studienwechsel noch ohne gravierende Konsequenzen möglich ist.
- Die Website selbst wird als benutzerfreundlich bewertet, die Informationstexte und Reportagen werden als gute Informationsquellen bzw. hilfreiche Impulsgeber eingeschätzt. Die besten Beurteilungen erfahren die Geführten Touren (mit rund 90 Prozent „guten“ oder „sehr guten“ Bewertungen).
- Lehrerbildner/innen erleben das Berater/innen-Tool als nützliches Instrument zur zielgruppengerechten Konzeption von Studienveranstaltungen. Sie berichten, dass CCT bei den Studierenden die offene Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf fördert und die Bereitschaft stärkt, sich auf notwendige Lernprozesse einzulassen.

Abbildung: Bewertung der einzelnen CCT-Elemente durch Nutzer/innen



Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Träger von CCT ist ein gemeinnütziger Verein, dessen Mitglieder aus Hochschulen und Universitäten in Deutschland, der Schweiz und Österreich kommen. Nach einer Startfinanzierung durch die EU wird CCT weiterhin durch Eigenleistungen der angeführten Universitäten und Hochschulen, durch Kostenbeiträge von Ministerien, durch private Sponsoren und Mittel aus Forschungsprojekten finanziert. Für Studierende, Lehrpersonen, Lehrerbildner/innen und Wissenschaftler/innen ist die Nutzung kostenlos.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

CCT hat sich in seiner Grundstruktur sehr bewährt und als gut geeignet für eine kontinuierliche Weiterentwicklung und die Anpassung an länderspezifische Besonderheiten erwiesen.

CCT sollte auch künftig klar als Werkzeug zur Selbstreflexion und Selbst-Selektion positioniert bleiben und damit den Bedürfnissen der einzelnen Studieninteressierten ebenso entsprechen wie dem gesellschaftlichen Interesse an qualifiziertem Lehrernachwuchs. Zugleich sollte eine inhaltliche Parallelität zwischen der Selbst-Selektion und der Fremd-Selektion im Zuge von Aufnahmeverfahren der Hochschulen angestrebt werden, indem in beiden Fällen auf dieselben Indikatoren für die Eignung zum Lehrerberuf Bezug genommen wird (zum Beispiel auf Merkmale wie Belastbarkeit oder Interesse am pädagogischen Umgang mit jungen Menschen). Verstärkt sollten auch Überlegungen angestellt werden, wie die Erkenntnisse, die (angehende) Lehramtsstudierende bei ihrer Selbsterkundung gewinnen, systematisch in ihren anlaufenden Professionalisierungsprozess eingebaut werden könnten; zu denken wäre insbesondere an den Aufbau von Portfolios, wie es in Nordrhein-Westfalen mit dem Eignungspraktikum angelegt ist.

Literatur zum Projekt

Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In: Abel, J.; Faust, G. (Hrsg.). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 73–89.

Nieskens, B.; Mayr, J.; Meyerdirks, J. (2011). CCT? Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebotes für Studieninteressierte. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), S. 8–32.

Nieskens, B.; Müller, F. (2009). Web-basierte Selbsterkundung persönlicher Voraussetzungen und Interessen. In: *Erziehung und Unterricht*, 159, S. 41–49.

Eignungsabklärung im Rahmen des Grundjahrs an der PHZ Luzern

Name der Institution

PHZ Luzern
Museggstrasse 22
CH-6004 Luzern
(PHZ = Pädagogische Hochschule
Zentralschweiz)

Kontaktpersonen

Marco Wyss
marco.wyss@phz.ch
Telefon + 41 (0) 4 12 28 73 91

Prof. Dr. Michael Fuchs
michael.fuchs@phz.ch
Telefon + 41 (0) 4 12 28 79 11

www.luzern.phz.ch/content.php?link=161395917996.htm

www.luzern.phz.ch/content.php?link=723986375849.htm&nav=1_3_14

www.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/plu_gj_uebersicht_o8-09.pdf

Eignungsabklärung im Rahmen des Grundjahrs an der PHZ Luzern

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Die Ziele des Grundjahrs (Stufen- und Fächerwahlüberprüfungen, Berufseignung überprüfen) werden im Rahmen der jährlichen Qualitätsberichte evaluiert. Die Evaluationsberichte sind auf der Website der Abteilung Forschung und Entwicklung beim Institut für Schule und Heterogenität abrufbar (www.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/phzlu_qm_q2_zwischenbericht_0405.pdf).

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Organisationsform

Berufseignungsabklärung im Rahmen miteinander vernetzter Module des stufenübergreifenden Grundjahrs an der PHZ Luzern. Die Berufseignungsabklärung erfolgt einerseits in den Akzessmodulen (Wissens- und Könnensvoraussetzung für einzelne Fächer werden geprüft) und in der Berufspraxis (gemeinsame Einschätzung der Berufseignung durch Mentorinnen und Mentoren der Institution PHZ gemeinsam mit Praxislehrpersonen). Als Instrumente werden eingesetzt: Hospitationen, Feedbackgespräche, Standortgespräche, Zielvereinbarungen, Definition von Auflagen.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass das Grundjahr seine Zielsetzung grundsätzlich erfüllt. Die Wegqualifizierung von nicht geeigneten Studierenden ist ein schwieriger Prozess, den es einerseits immer wieder rechtlich abzusichern gilt, den es aber auch durch Inter- und Supervisionierung unter den Mentorinnen und Mentoren bezüglich reliabler Ergebnisse für die Studierenden fair zu gestalten gilt.

Die Erfahrung mit den „unsicheren“ Fällen, also jenen, bei denen die Prognose nicht eindeutig getroffen werden kann, hat uns dazu geführt, für das auf das Grundjahr folgende Hauptstudium ein Case-Management zu etablieren, in welchem Studierende besonders begleitet werden. Als Grundlage dazu dient ein Berufsethospapier, welches die Anforderungen an den Lehrberuf auf die Situation der Studierenden überträgt, die entsprechenden Anforderungen definiert und so überprüfbar macht.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Die Berufseignungsüberprüfung bindet große personelle Ressourcen. Mit den Praxisschulen bestehen Kooperationsverträge.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Das Projekt hat sich im Grundsatz bewährt. Schwer gestalten sich die Prozesse mit den nicht eindeutigen Fällen. Derzeit versuchen wir, diese durch ein Case-Management im Hauptstudium besser zu begleiten. Dazu läuft gegenwärtig die Versuchsphase.

Literatur zum Projekt

- Ettlin, E.; Fuchs, M. (2007). Professionsstandards und Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Möller, K.; Hanke, P. et al. (2007). Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007 (= Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 11), S. 115–118.
- Fuchs, M. (2010). Potenziale entdecken – Anforderungen setzen – Grenzen wahrnehmen. Praktikumsbegleitung als Aufgabe der Lehrerbildung. PHZ Luzern: Ms. (Download unter http://fuchshug.jimdo.com/aktuelles_und_buecher.php).
- Fuchs, M.; Lauener, H.; Luthiger, H. (2008). Potenziale entdecken – Grenzen wahrnehmen. Die Eignungsüberprüfung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – das Luzerner Verfahren. In: Seminar, 2/2008, S. 23–40.

EignungsFeedback

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Die Intention des Projektes EignungsFeedback ist die Beratung von Personen, die sich für den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers interessieren. Das Angebot orientiert sich an persönlichen Kompetenzen sowie individuellen Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung.

Für die Reflexion der individuellen Eignung bzw. Passung wurde ein umfassendes und an den Bedürfnissen der Studierenden orientiertes Beratungsangebot entwickelt. Die Beratung im Rahmen des Projektes initiiert dazu unter anderem Anlässe zur Selbstreflexion der Studien- und Berufswahlentscheidung, der beruflichen Anforderungen sowie des eigenen Kompetenzinventars. Unter professionstheoretischen Gesichtspunkten werden angehende Lehrkräfte so frühzeitig und kontinuierlich im Aufbau eines reflektierten Berufsbildes unterstützt.

In Abgrenzung zu inzwischen häufig angebotenen selektiven Verfahren wie Assessments betont das Projekt EignungsFeedback Entwicklungsoffenheit und sieht die persönliche Eignung bzw. Neigung als einen relationalen Begriff. Als Ergänzung zu webbasierten Selbsterkundungsverfahren bietet das Projekt EignungsFeedback Reflexionsgespräche an markanten Übergängen in der Lernbiografie und an potentiell einstellungsprägenden Studienabschnitten (zum Beispiel Praxisstudien). Damit kann zugleich eine Stärkung des Professionsbewusstseins der zukünftigen Lehrkräfte erreicht werden, indem sich die Studierenden zunehmend als Expertinnen und Experten für schulisches Unterrichten, Erziehen, Beraten, Innovieren verstehen (vgl. Schratz et al. 2007).

Ziele des Beratungsangebots sind:

- Bewusstmachung des komplexen Anforderungsprofils einer Lehrerin oder eines Lehrers,

EignungsFeedback

Name der Institution

Universität Bielefeld
Zentrum für Lehrerbildung
Geschäftsführende Leitung:
Dr. Norbert Jacke
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
www.zfl.uni-bielefeld.de

Kontaktpersonen

Vanessa Rumpold, Nicole Valdorf,
Dr. Lilian Streblow, Mandy Geisler,
Anke Schöning
eignungsfeedback@uni-bielefeld.de

www.zfl.uni-bielefeld.de/eignungsfeedback

- Klärung des eigenen Kompetenzinventars sowie Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung,
- Reflexion der Studien- und Berufswahlmotive,
- Sensibilisierung und Steigerung der Transparenz bezüglich subjektiver Theorien zu Schule/Unterricht sowie schulischer Rollenbilder,
- durch vielfältige Möglichkeiten zur Selbstreflexion ein Professionsbewusstsein zu schaffen bzw. zu stärken,
- bei Bestätigung der Berufswahl: Beratung bei der Formulierung von individuellen Entwicklungsaufgaben in der Ausbildung.

Referenzrahmen und wichtiger methodischer Hintergrund des Projektes Eignungs-Feedback sind die durch die KMK formulierten Kompetenzstandards für die Bildungswissenschaften, die operationalisiert in das Beratungsangebot einfließen. Dabei ist das gesamte Beratungsangebot als Orientierungs- und Selbstreflexionshilfe für Studierende zu verstehen und ist explizit nicht als Auswahlinstrument der vermeintlich geeigneten Studienbewerberinnen und Studienbewerber entwickelt worden.

Diese Ausrichtung beruht auch auf dem bisherigen Forschungsstand, da es mit punktuellen Testverfahren bisher nicht möglich ist, ausreichend valide Prognosen über die Bewährung im Beruf Lehrerin/Lehrer zu treffen (vgl. Hanfstingl/Mayr 2007).

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Das Projekt EignungsFeedback umfasst verschiedene Bausteine, die miteinander verschränkt, aber auch unabhängig voneinander in Anspruch genommen werden können. Das Angebot richtet sich an alle Studierende bzw. Studieninteressierte, die sich an markanten Studienabschnitten befinden und die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen sowie zur Reflexion nutzen möchten.

Die einzelnen Beratungsbausteine

DevelopmentCenter (DC): Hier wird den Studierenden die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen angeboten, die sich an beobachtbarem Verhalten in pädagogischen und schulisch relevanten Handlungssituationen orientiert. Die teilnehmenden Studierenden werden im Vorfeld für dieses Verfahren in ihrer Beobachtungskompetenz geschult und beobachten sich gegenseitig. Darüber hinaus werden die Studierenden im DC auch von ausgebildeten Mitarbeitenden des Zentrums für Lehrerbildung beobachtet. Das anschließende stärkenorientierte Feedback der Peers und der Mitarbeitenden zu den beobachteten personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen zielt explizit auf das Aufzeigen von Entwicklungsständen und Entwicklungsperspektiven. Der Schwerpunkt des Verfahrens liegt damit auf einer Selbst- und Fremdbeobachtung, auf deren Grundlage Möglichkeiten des individuellen Kompetenzaufbaus generiert werden.

PeerBeratung: Studierenden aller Semester steht mit der PeerBeratung als Analogie zur Kollegialen Beratung das Angebot zur Verfügung, über den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen, die sich in einer vergleichbaren studienbiografischen Situation befinden, pädagogische Handlungssituationen zu reflektieren

und für eine konkrete, an der Berufspraxis orientierte Schlüsselfrage vielfältige Handlungsoptionen zu entwickeln. Durch die systematische Vorgehensweise mit den sechs festen Phasen

- Casting
- Falldarstellung
- Klärung der Situation
- Reflexion
- Beratung
- Feedback

können „blinde Flecken“ in der Selbstwahrnehmung aufgedeckt werden und durch die gemeinsame Reflektion in der Gruppe Perspektivenvielfalt und neue Denkmuster entstehen. Der PeerBeratung liegt der Gedanke zugrunde, dass Menschen aus einem gemeinsamen Tätigkeitsfeld sich gegenseitig qualifiziert beraten können. Dabei werden die Erfahrungen aus realen pädagogischen Handlungssituationen auch als Anlass gewertet, um implizit über die persönliche Eignung bzw. Passung für den Beruf Lehrerin oder Lehrer zu reflektieren.

Den Studierenden wird ermöglicht, nacheinander die verschiedenen Rollen (Fallgeberin oder Fallgeber, Reflexionspartnerin oder Reflexionspartner, Moderatorin oder Moderator) in der PeerBeratung einzunehmen und infolgedessen zu erlernen, diese Methode selbstorganisiert weiterzuführen. Damit wird den künftigen Lehrkräften bereits im Studium ein Unterstützungsinstrument an die Hand gegeben, welches sie in ihrer späteren Berufspraxis nutzbringend einsetzen können. Als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dieser effektiven und zugleich ressourcenschonenden Form von Beratung vermögen die Studierenden künftig den Ausbau einer Unterstützungs- und Feedbackkultur in Schulen anzuregen.

Einzelberatung: Studierende erhalten im Rahmen des Projektes EignungsFeedback bei Bedarf eine individuelle Beratung, die sich an ihren Ressourcen orientiert und Entwicklungsfelder in den Blick nimmt. Darüber hinaus werden sie an weiterführende Beratungsangebote von Kooperationspartnern vermittelt.

Berufsbild-Portfolio: Die Studierenden legen mit Beginn der Teilnahme am EignungsFeedback ein Portfolio an, welches auch im weiteren Studienverlauf als Grundlage für Reflexion und Selbststeuerung dienen kann. Dieses Portfolio wird in Reflexionsgespräche innerhalb des Projektes eingebunden. Ein wichtiger Bestandteil des Portfolios ist die Reflexion der eigenen Berufswahlmotive und der individuellen Entwicklungsperspektiven im Hinblick auf berufsrelevante Kompetenzen. Das Gesetz zur Reform der Lehrerbildung vom 12.05.2009 sowie die LZV (§13) benennen die Dokumentation von Praxiselementen in einem Portfolio als einen obligatorischen Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften. Die Erfahrungen aus dem Projekt EignungsFeedback werden genutzt für die Entwicklung und Umsetzung des „Bielefelder Portfolios Praxiselemente“.

Workshops: Das Projekt EignungsFeedback bietet mit unterschiedlichen inner- sowie außeruniversitären Kooperationspartnern Workshops für verschiedene Zielgruppen an. Zu den Angeboten zählen unter anderem Seminare zum Kompetenzaufbau für Studierende sowie Informationsveranstaltungen für Schülerinnen und Schüler.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Seit der Pilotphase im Frühjahr 2009 wird das Projekt EignungsFeedback fortlaufend einer Selbstevaluation unterzogen. Die gewonnenen Ergebnisse werden für eine stetige Weiterentwicklung und Optimierung des Projektes genutzt. Die Ergebnisse einer ersten formativen Evaluation zeigen, dass die Teilnehmenden dieses Beratungsangebot positiv bewerten und für ihre berufliche Orientierung nutzen. Die Studierenden würdigen unter anderem die individuelle Betreuung sowie die Schaffung von Transparenz bezüglich der Anforderungen im Beruf Lehrerin/Lehrer als wertvolle und notwendige Unterstützung im Rahmen der eigenen Professionalisierung. Die Teilnehmenden geben an, nach Abschluss des DevelopmentCenters sensibilisierter für die speziellen Anforderungen des Berufsfeldes Schule, aber auch für eigene Kompetenzen und Entwicklungsperspektiven zu sein. Entscheiden sich Studierende nach der Teilnahme am EignungsFeedback gegen die Fortführung ihres Studiums mit dem Berufsziel Lehramt, greift an dieser Stelle die enge Vernetzung des Projektes mit den weiteren Beratungseinrichtungen der Universität Bielefeld und diese Personen werden an entsprechende – zum Teil eigens dafür entwickelte – Beratungsangebote vermittelt.

Das Angebot der PeerBeratung wird von den teilnehmenden Studierenden als hilfreiche und anwendungsorientierte Ergänzung der bestehenden Angebote für Lehramtsstudierende gewertet. Sie schätzen die Einblicke in reale Fälle aus der pädagogischen Praxis sowie die Möglichkeit, sich selbst als Beratende zu erproben. Die strukturierte Durchführung ermöglicht es ihnen, vielfältige Handlungsoptionen zu entwickeln und dabei unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen. Als nicht so einfach hat sich der Aufbau von konstanten semesterbegleitenden Studierenden-Gruppen erwiesen, weshalb die PeerBeratung derzeit als Lehrveranstaltung während des Semesters sowie als Blockveranstaltung begleitend zu den Praxisphasen angeboten wird. Auf diese Weise lässt sich dieses Angebot von den Studierenden besser in ihren bestehenden Workload integrieren.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Das Projekt wird im Rahmen der Studienbeiträge zur Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen an der Universität Bielefeld sowie aus Eigenmitteln des Zentrums für Lehrerbildung gefördert.

Insbesondere im Hinblick auf die Reformen in der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen gibt es Kooperationen mit anderen Zentren für Lehrerbildung, die sich regelmäßig austauschen. Diese Arbeitsgruppe Beratung sieht sich als informelles Netzwerk in Bezug auf Fragen der Beratung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Darüber hinaus bestehen Kooperationen mit Beratungsinstitutionen in der Universität Bielefeld, beispielsweise mit dem Career Service und der Zentralen Studienberatung, um die wichtigsten Beratungskompetenzen zu bündeln und für Studierende mehr Transparenz in den Beratungsangeboten zu schaffen.

Weiterhin arbeitet die Projektgruppe EignungsFeedback in Kooperation mit CCT (Career Counselling for Teachers) an der Umsetzung des Eignungspraktikums,

einer neuen Praxisphase des Landes Nordrhein-Westfalen. Dazu fanden Schulungen mit insgesamt 66 Fachleitungen statt, die ihre Kenntnisse im Rahmen einer dienstlichen Unterweisung an Mentorinnen und Mentoren weitergaben. Thematisiert wurden relevante Inhalte wie das Portfolio Praxiselemente, die Aspekte Beobachtung und Feedback sowie die Rolle der Mentorinnen und Mentoren bei der Begleitung und Beratung von Eignungspraktikantinnen und Eignungspraktikanten.

In diesem Zusammenhang erstellten CCT und die Projektgruppe EignungsFeedback Materialien zur Begleitung und Beratung im Eignungspraktikum. Derzeit werden im Rahmen eines Folgeauftrages die Schulung der Fachleitungen, die dienstlichen Unterweisungen der Mentorinnen und Mentoren sowie die entwickelten Materialien bilanziert, um Bedarfe in Bezug auf Fortbildungen und die Weiterentwicklung des Begleitmaterials aufzeigen zu können.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Bewährt hat sich die Sensibilisierung der Studierenden für eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der individuellen Passung. Viele Teilnehmende erwarten, dass ihnen die „Eignungsfrage“ im Rahmen der Beratungsangebote des EignungsFeedbacks von Expertinnen und Experten beantwortet wird. Durch die didaktische Gestaltung der Angebote werden sie jedoch motiviert und unterstützt, sich selbstreflexiv mit den persönlichen Motiven der Berufswahl, dem eigenen Kompetenzstand sowie den individuellen Entwicklungszielen auseinanderzusetzen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Thematisierung subjektiver Theorien der Studierenden zu dem Beruf Lehrerin oder Lehrer. Mögliche „blinde Flecken“ in der individuellen Vorstellung vom Anforderungsprofil des Berufes Lehrerin oder Lehrer können so reflektiert und mit bestehenden Kompetenzstandards in Bezug gesetzt werden. Die eingesetzten Beratungsangebote sind geeignet, um Studierende nachhaltig zu motivieren, da sie Selbstwirksamkeitserfahrungen und gleichzeitig auch wertvolle Erfahrungen in den Bereichen Beobachten und Feedbackgeben- und nehmen ermöglichen. Insgesamt haben unsere bisherigen Erfahrungen gezeigt, dass viele Studierende sich mit der „Eignungsfrage“ alleingelassen fühlen und dies als belastend und auch hinderlich für die Gestaltung der eigenen Studienbiographie empfinden.

Zukünftig müssen didaktische Konzepte und Implementierungsstrategien gefunden werden, die sich an alle Studierenden mit dem Berufsziel Lehrerin oder Lehrer richten, also auch an diejenigen, die sich die „Eignungsfrage“ nicht explizit stellen. Die zukünftigen Beratungsmaßnahmen sollten demnach ressourcenschonend sein und eine optimale universitäre und curriculare Einbindung finden. Diese zeigt sich unter anderem im Anschluss an Praxisphasen. Durch das Portfolio Praxiselemente lassen sich die vorher genannten Entwicklungsperspektiven realisieren. Ziel ist dabei das Erreichen aller Studierenden. Das Projekt EignungsFeedback entwickelt dazu in Kooperation mit Vertretungen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften das Bielefeld-spezifische Portfolio. Dabei wird auch die Anschlussfähigkeit des neuen Eignungspraktikums in den Blick genommen. Damit verbunden ist die Ausarbeitung von Strategien, wie die Erfahrungen mit dem Eignungspraktikum genutzt und auf andere Praxisphasen übertragen werden können.

Literatur zum Projekt

Mayr, J.; Nieskens, B.; Paar, S.; Rumpold, V.; Schöning, A.; Valdorf, N.; Wittgen, B. (2010). Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft in NRW. Begleitung und Beratung im Eignungspraktikum. Materialien für Fachleiterinnen und Fachleiter sowie für Mentorinnen und Mentoren. Erprobungsfassung 26. Juli 2010. www.cct-germany.de/data/de/100727_Schulungsmaterial_Eignungspraktikum.pdf [06.01.2011].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Vom 12.05.2009 (GV. NRW. S. 308). www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABG__Fassung_12_05_2009.pdf [10.02.2011].

FIBEL – Self-Assessment der Universität Münster

Name der Institution

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Schlossplatz 2
D-48149 Münster
Telefon +49 (0) 2 51 83 - 0
Telefax +49 (0) 2 51 83 - 3 20 90
verwaltung@uni-muenster.de

Kontaktpersonen

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft (FB 06)
Abteilung II Qualitätsentwicklung
und Evaluierung
Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
Raum C123
Georgskommende 33
D-48143 Münster
Telefon +49 (0) 2 51 83 - 2 94 46
Telefax +49 (0) 2 51 83 - 2 11 94
wolfgang.boettcher@uni-muenster.de

Hochschule Osnabrück
Fakultät Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften
Prof. Dr. Uwe P. Kanning
Caprivistraße 30a
D-49076 Osnabrück
Telefon +49 (0) 54 19 69 - 38 90
kanning@wi.hs-osnabrueck.de

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Seminar für Didaktik des Sachunterrichts
Dr. Detlef Berntzen
Leonardo Campus 11
48149 Münster
Telefon +49 (0) 2 51 83 - 3 84 74
berntz@uni-muenster.de

<http://uni-fibel.uni-muenster.de>

FIBEL – Self-Assessment der Universität Münster

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Frühzeitige Rückmeldung über berufliche Orientierung und Feedback über berufsrelevante Kompetenzen (entwicklungsorientiert). Das Instrument ist sowohl intern kriterienbezogen als auch extern kriterienbezogen validiert. Es richtet sich an Studierende des Bachelor-Studiengangs.

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Institutionell wird das Instrument seit dem Wintersemester 2007/08 im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudiengang eingesetzt. Es besitzt jedoch keinen Einfluss auf die Zulassung zum Studiengang. Es dient zurzeit als Orientierungsinstrument. Damit ist gemeint, dass nur die Durchführung und nicht die Ergebnisse als Voraussetzung für die Zulassung anzusehen sind. Der Nachweis der Durchführung ist beim Zentrum für Lehrerbildung zu erbringen. Darüber hinaus findet es neben anderen Instrumenten als Reflexionsinstrument im ersten Praktikum und dessen Nachbereitung Verwendung, d. h. Studierende wählen eine Dimension als Beobachtungsaufgabe aus und beurteilen ihr Verhalten bzw. ihre Einschätzung im Zeitvergleich. Die Rückmeldung dient hierbei als Beleg in einem Lern-Portfolio, das die Entwicklungsschritte nachweist, und wird in die Reflexion des Praktikums im Rahmen des Praktikumsberichtes einbezogen.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Die Erfahrung von Lehrenden zeigt, dass das Instrument insgesamt gut angenommen wird. Es entsteht jedoch der Eindruck, dass die Auseinandersetzung mit der Thematik Burn-out nach dem Ausfüllen des Fragebogens bzw. dem Hinweis, sich nach einer Lehrveranstaltung intensiv mit der Thematik zu beschäftigen, endet.

Insgesamt wird die Problematik von Studierenden eher verharmlost und von sich gewiesen. Das Instrument ist daher nützlich, Studierende frühzeitig für eigene Stärken und Schwächen zu sensibilisieren, um einem Burn-out-Syndrom vorzubeugen. Die Sichtweise der Studierenden ist ähnlich. Das Instrument als solches wird befürwortet, auch wird die Einführung von Auswahlverfahren begrüßt. Andererseits ist unklar, inwieweit Defizite aufgrund einer negativen Rückmeldung aufgearbeitet werden oder der Berufswunsch revidiert bzw. relativiert wird. Es scheint so, als ob Studierende sich von einem negativen Ergebnis in Hinblick auf ihren Berufswunsch nicht beeinflussen lassen, aber bereit sind, sich mit zurückgemeldeten Schwächen auseinanderzusetzen. Wünschenswert wäre eine tiefgehende Auseinandersetzung oder der Übergang in Beratungsangebote durch das Self-Assessment-Instrument. So machen zum Beispiel die Beratungsstellen der Universität Münster Studierende mit dem Berufswunsch Lehramt auf das Instrument aufmerksam.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Insgesamt zeigt sich trotz Kritik, dass das Instrument auf breite Akzeptanz stößt. So äußern zum Beispiel Studierende, dass sich das Instrument zur beruflichen Orientierung eigne und sie eigene Schwächen und Stärken anhand des Instrumentes reflektieren könnten. Verbesserungsmöglichkeiten zeigen sich in Hinblick auf die Sicherstellung einer tief gehenden Auseinandersetzung mit der Thematik durch Studierende. Hierbei sind neben einer stärkeren Vernetzung der Universität, der Beratungsstellen und des Zentrums für Lehrerbildung weiterführende Angebote im Sinne von präventiven Maßnahmen im Rahmen des Lehrangebots, wie zum Beispiel Lehr-Lernmodule oder die Einbindung des Instrumentes in Gruppenlernprozesse, Supervisionen etc. oder aber Übergangsmöglichkeiten bzw. Überweisungsmöglichkeiten zu kurativen Maßnahmen, wie zum Beispiel Trainingsprogrammen oder Therapien, zu diskutieren.

Literatur zum Projekt

Böttcher, W.; Kanning, U. P.; Herrmann, C.; Brinkmann, G. (2007). Self-Assessment in der Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In: Bonnmann, J.; Schoden, P. (Hrsg.). Reform der Lehrerbildung in NRW – Tagungsband. Forum Lehrerbild 2006, ZfL-Text Nr. 17. Münster: Zentrum für Lehrerbildung, S. 75–82.

Gestaltpädagogische Förderung von Lehrerkompetenzen zur Entwicklung der Lernkultur in sprachlich, kulturell und leistungsmäßig heterogen zusammengesetzten Schulklassen

Ziele des Projekts, didaktischer, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Unter dem Dach der Gestaltpädagogischen Vereinigung werden für Interessierte Weiterbildungsseminare in Gestaltpädagogik angeboten. Diese dienen der beruflichen Weiterqualifikation von Lehrenden aller Schulstufen und Fachrichtungen, an Fachschulen, Hochschulen sowie im außerschulischen Bildungs- und Erziehungsbereich.

Das Curriculum möchte mit den Grundprinzipien und den verschiedenen Konzepten der Gestaltpädagogik vertraut machen. Den Lehrenden soll damit der Weg zu einer „Wiederbelebung“ ihres (Schul-)alltags geöffnet werden: Die Situation im Erziehungs- und Bildungsbereich ist immer stärker gekennzeichnet von wachsenden Anforderungen. Um eine Entlastung durch eine befriedigende Gestaltung von Gruppenprozessen, Lernsituationen, Konferenzen usw. zu schaffen, widmet sich dieses Curriculum vor allem der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrerin und des Lehrers. Die persönliche Kompetenz beeinflusst entscheidend die Schul- und Unterrichtssituation. Somit bilden die persönlichen Fähigkeiten der Lehrenden die Basis für ihre/seine sozialen und professionellen Kompetenzen, die für fruchtbares Lernen und Lehren erforderlich sind und zugleich der Förderung von Schulentwicklungsprozessen dienen. In Kursen für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten aus 5-10 Ländern erfahren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine solche Heterogenität leibhaftig. Das Miterleben bietet besonders wertvolle Möglichkeiten der Selbsterfahrung zum Gewinn von neuen Einsichten und Handlungsanstößen.

Welche methodischen Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Zugang

Der pädagogische Ansatz ist im Wesentlichen die Gestaltpädagogik, die, wie alle Verfahren der humanistischen Pädagogik, nur in Handlungssituationen erlernt werden kann.

Besondere Merkmale der gestaltpädagogischen Fortbildung sind die Arbeit mit dem kreativen Potenzial, die Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Vergegenwärtigung der eigenen Bildungsbiografie und der spezielle Umgang mit Widerstand. Die Kurse verlaufen in Form von Workshops. Es wird in gemischten Gruppen von 5-15 Teilnehmern prozessorientiert gearbeitet.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Zusammenfassende Evaluationsergebnisse (Fragebogen) in heterogen zusammengesetzten Gruppen

Teilnehmerinnen, Teilnehmer der zweiwöchigen Fortbildungsseminare finden die Zusammensetzung der Gruppen in Bezug auf unterschiedliche Kompetenzen, Verschiedenartigkeit, Fremdheit der Teilnehmerinnen, Teilnehmer nicht belastend. Einzig die sprachliche Verständigung fällt den Gruppenteilnehmern am Anfang schwer.

Gestaltpädagogische Förderung von Lehrerkompetenzen zur Entwicklung der Lernkultur in sprachlich, kulturell und leistungsmäßig heterogen zusammengesetzten Schulklassen

Name der Institution

GPV, Gestaltpädagogische Vereinigung e.V.
www.gpv-ev.de

Die gestaltpädagogische Vereinigung ist ein Zusammenschluss von Menschen, die gestaltpädagogisch arbeiten und sich für die Weiterentwicklung der Gestaltpädagogik einsetzen.

Kontaktpersonen

1. Vorsitzende:
Ute Kienzl
Sternwirtweg 22b
8047 Graz
Österreich
ute.kienzl@gmx.at

2. Vorsitzende:
Silvia Bär-Montag

www.gestaltpaedagogik-europa.com

Wahrnehmungsübungen, kreatives Gestalten, szenische Übungen, selbständige Auseinandersetzung mit Themen und die kontinuierliche Reflexion wurden besonders positiv eingeschätzt. Sprachübungen und theoretische Inputs wurden geringer bewertet. Die Bereitschaft, in heterogen zusammengesetzten Schulklassen zu unterrichten, hat nach der Teilnahme an den Seminaren signifikant zugenommen.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Mag. Ute Kienzl
Projektkoordination
Sternwirtweg 22b, A 8047 Graz
Tel. und Fax +43 316 303765
E-Mail: ute.kienzl@gmx.at

Mag. Susanne Linhofer
Päd. Hochschule Steiermark
Hasnerplatz 12, A 8010 Graz

Comenius-Grundtvig Training Database
<https://webgate.ec.europa.eu/llp/istcoursedatabase/search.cfm>

Gestaltpädagogische Vereinigung
www.gpv-ev.de

Pilotprojekt 1999/2000
www.gestaltpaedagogik-europa.net

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Die hier vorgestellten Arbeitsweisen und Methoden der Gestaltpädagogik fördern die Lehrerpersönlichkeit und erweitern die Lehrerkompetenz auch unter hohen Belastungen. Lehrerinnen und Lehrer, die gestaltpädagogisch orientiert arbeiten, sind überdurchschnittlich zufrieden mit ihrem Beruf. Diese berufsbegleitende gestaltpädagogische Weiterbildung sollte früher ansetzen und bereits in die Lehrerausbildung implementiert werden.

Literatur zum Projekt

Bürmann, J.; Dauber, H.; Holzapfel, G. (Hrsg.) (1997). Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Bürmann, J.; Heinel, J. (Hrsg.) (2000). Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Gestaltpädagogische Vereinigung (GPV e. V.) (Hrsg.). Zeitschrift für Gestaltpädagogik (ZfGP). Bergisch Gladbach: EHP-Verlag. Erscheint zweimal jährlich. Veröffentlichungen zur Gestaltpädagogik mit wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Schwerpunkten.

Ganzheitliche Stressprävention: Theorie-Praxis-Module für die Lehrerbildung

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Stresspräventionstrainings, die explizit Lehramtsstudierende oder Referendar/innen als Zielgruppe ansprechen, gibt es bisher kaum. Da der Bedarf und die Ausgangssituation von Lehramtsanwärter/innen nicht mit denen im Beruf stehender Lehrer/innen vergleichbar sind, müssen für die Lehrerbildung eigene Konzepte entwickelt werden. Diese sollten Fähigkeiten schulen, die sich auf die Stabilisierung der Persönlichkeit und des beruflichen Selbstbildes auswirken und relevante Basiskompetenzen (Košinár 2009, Košinár/Leineweber 2010) für den Lehrer/inberuf vermitteln. Werden solche Kompetenzen bereits in der Ausbildung kennengelernt und angewendet, sind sie im späteren Berufsleben auf die neue Situation übertragbar und können als Grundlage für die Bewältigung von Anforderungen genutzt werden. Das Trainingsprogramm „Ganzheitliche Stressprävention“, das die Autorin ursprünglich für Lehramtsstudierende entwickelt hat, wurde an den Universitäten Wien und Bremen und im Vorbereitungsdienst eingesetzt und in den Jahren 2007-2009 wissenschaftlich begleitet.

Das modularisierte Trainingsprogramm beinhaltet die Vermittlung von grundlegenden Stresstheorien und Konzepten zum Umgang mit Belastungen (u. a. Lazarus/Launier 1981), eine Übersicht über Anforderungen und potenzielle Belastungsfaktoren im Lehrer/inberuf und die Übung personaler Basiskompetenzen (Reflexions- und Selbstorganisationskompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen und Selbstregulationskompetenzen; vgl. Košinár 2009).

Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, ermöglicht die Theorie-Praxis-Kombination, inkl. einer mehrwöchigen anschließenden Anwendungsphase im (Berufs)Alltag, Fortschritte in den oben genannten Kompetenzbereichen zu erzielen und effektiv und präventiv mit Stressoren umzugehen. Dies ist dadurch zu erklären, dass das Training an den bisherigen Fähigkeiten der Teilnehmer/innen ansetzt und sehr praxisorientiert aufgebaut ist. Durch Reflexionsübungen, die den Lern- und Erfahrungsprozess begleiten, wird neben der Kompetenzentwicklung die Bewusstheit für die eigene Handlungsfähigkeit angeregt, was zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer/Jerusalem 2002) führt. Diese bildet eine wichtige Voraussetzung für die Stressresistenz und den positiven Umgang mit Herausforderungen.

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Das Trainingsprogramm „Ganzheitliche Stressprävention“ ist ein modularisiertes Programm, das 2 SWS bzw. 16-18 Zeitstunden zzgl. einer sich anschließenden Selbstbeobachtungsphase umfasst und sich als Angebot in den Schlüsselqualifikationen oder als Vorbereitung für die schulpraktischen Studien eignet.

Seit 2007 wird es in Seminargruppen mit Lehramtsstudierenden (Uni Wien und Uni Bremen), als Fortbildung mit Berufseinsteiger/innen (LIS Bremen) und als Seminar für Referendar/innen (LI Hamburg) durchgeführt. An den Landesinstituten fand es aufgrund des geringeren Stundenumfangs in komprimierter Form statt.

Ganzheitliche Stressprävention: Theorie-Praxis-Module für die Lehrerbildung

Name der Institution

Universität Bremen
 Fachbereich Erziehungswissenschaften
 Arbeitsgebiet: Grundschul- und
 Elementarpädagogik
 Bibliothekstraße 1
 28359 Bremen
 www.grundschulpaedagogik.
 uni-bremen.de

Kontaktperson

Dr. Julia Košinár
 jkosinar@uni-bremen.de
 Telefon +49 (0) 4 21 21 86 92 12

Auszüge unter:

www.koerperkompetenzen.de/projekte

Die folgende Tabelle zeigt die inhaltliche Ausrichtung und den ungefähren Zeitumfang der einzelnen Module.

	Inhalte	Zeitumfang
Modul 1	Stressprävention und -bewältigung: Grundlagen und Zusammenhänge: Theoretische Grundlagen: Was ist Stress? Individuelle Bewertung von Stress, Copingmodelle, Selbstdiagnostik durch Reflexionsübungen und Kompetenz-Selbsteinschätzungsraster Forschungsbefunde zur Lehrerbelastung, Auswirkungen von Stress auf Unterricht und berufliche Beziehungen	ca. 3 Std.
Modul 2	Selbstwertgefühl als Grundlage für Stressresistenz und Gesundheit Berufliche Selbstbilder und Fremdbilder Was versteht man unter Selbstwertgefühl? Verwandte Konzepte: Selbstwirksamkeit und Salutogenese Veränderbarkeit von Selbstwertgefühl Warum ist Selbstwertgefühl für Lehrer/innen wichtig?	ca. 2 Std.
Modul 3	Bewältigungsstrategien: Fähigkeiten zum adäquaten Umgang mit Anforderungen Körperbasierte Selbstregulation: Selbststärkung des Selbstwertgefühls Mentale Strategien: Gedankenparcours (Visionen und Ziele, Hindernisse und Widerstände, Optimismus, Perspektivenwechsel, Entschlüsse) Körperlich-gesundheitliche Strategien: Progressive Muskelentspannung, Atem-Stimmtraining, Ernährung, Bewegung und Entspannung Selbstorganisation: Zeitmanagement und Arbeitsorganisation Interpersonale Ressourcen: Netzwerke und Peer-Tutoring Kommunikations- und Interaktionsstrategien: Beratungssituationen und Störungsprävention	11,5-14 Std. ca. 1,5 Std. ca. 1,5 Std. ca. 2 Std. ca. 2 Std. ca. 0,5 Std. ca. 4-6 Std.
Modul 4	Anwendung im Alltag: Konzepte und Strategien in der Überprüfung Selbstbeobachtung und schriftliche Erfahrungsreflexion Selbstüberprüfung durch erneutes Ausfüllen von Fragebogen/ Kompetenzraster	6 Wochen Insgesamt 3 cpts

Methodisch werden verschiedene Verfahren kombiniert: neben Kurzvorträgen, in denen Konzepte und Forschungsbefunde dargestellt werden, variiert der praktische Anteil in Form von Schreibreflexionen, Austausch in Kleingruppen, Präsentationen, Rollenspielen und praktischen Übungen, die durch die Seminarleitung angeleitet werden.

Es haben sich für die Durchführung des Trainingsprogramms verschiedene Organisationsformen bewährt, wobei das Blockseminar aufgrund seiner Intensität am geeignetsten scheint. Die anschließende Selbstbeobachtungsphase sollte mindestens sechs Wochen umfassen und in einer Selbstreflexion dokumentiert werden. Eine Möglichkeit der Dokumentation lässt sich anhand des folgenden Leitfadens darstellen: Anleitung für die Dokumentation der Selbstbeobachtung (Selbstbeobachtungs-Reflexion)

- Stressbiographie (zirka 2-3 Seiten): Wie bin ich bisher in meinem Leben mit Stress umgegangen?
- Detaillierte Beschreibung einer kurzfristigen Stresssituation und Kurzanalyse der angewandten Strategien und ihrer Wirkungen (zirka 3 Seiten).
- Beschreibung der Eckdaten einer Stressphase und Kurzanalyse der angewandten Strategien und ihrer Wirkungen (zirka 3 Seiten)
- Resümee: Auswertung und Reflexion der gesamten Beobachtungszeit (unter Einbezug des Kompetenzbogens), Formulierung einer konkreten Zielsetzung für die weitere Ausbildung (zirka 2-3 Seiten).

Auf der Basis der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und in Anlehnung an einschlägige Literatur zum Thema Lehrereignung bzw. Anforderungen im Lehrberuf (zum Beispiel Herlt/Schaarschmidt 2007, 221; Rudow 2002) wurde ein Kompetenzraster entwickelt, das in den Seminaren als Diagnoseinstrument zur Selbsteinschätzung und -verortung dient (Košinár/Leineweber 2010). Dieses wird zu Beginn des Seminars unter den Teilnehmer/innen ausgeteilt und von ihnen ausgefüllt. Nach Ablauf der Selbstbeobachtungsphase kann es für die individuelle Überprüfung der Veränderungen und des Kompetenzerwerbs dienen. Der Bogen beinhaltet 4 x 12 Fragen zur Selbsteinschätzung, die entlang der vier im Training thematisierten Kompetenzbereiche formuliert wurden, zum Beispiel „Ich kann mich in meiner Freizeit entspannen und erholen.“; „Ich kenne die beruflichen Anforderungen und Schwierigkeiten.“; „Die Interaktion mit Schüler/innen fällt mir leicht.“; „Wenn sich Streit anbahnt, weiß ich, wie ich ihn schlichte.“ etc. 12 weitere Fragen drehen sich um die berufliche Einstellung und die Haltung zu den Anforderungen, zum Beispiel „Ich bin bereit, auch mal zu ungewöhnlichen Arbeitszeiten zu arbeiten.“; „Ich bin offen und flexibel gegenüber Veränderungen.“ etc.

Weiterhin werden verschiedene Faktoren aufgeführt, die im Studium bzw. im Referendariat potenziell belastend sein können. Die Teilnehmer/innen haben die Möglichkeit, ihr Belastungsempfinden zu reflektieren: vor und nach dem Seminar bzw. nach der Anwendungsphase. Darüber hinaus eignet sich der Kompetenz-Selbsteinschätzungsbogen als Diskussionspapier für die Studienberatung im Sinne des Self-Assessment oder als Beobachtungsgrundlage während schulpraktischer Studien.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Durch den Einsatz des Trainingsprogramms in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen wurde nochmals bestätigt, dass der Bedarf von Studierenden und Lehrkräften unterschiedlich ist: Stress wird anders definiert, bzw. Lehrkräfte beschreiben v. a. die Fülle an Anforderungen als stressig und haben kaum noch Raum, in Ruhe Strategien zu erproben. Aber auch die Referendar/innen haben den Wunsch geäußert, die im Training vermittelten Bewältigungsstrategien bereits im Studium oder zumindest in der ersten Phase des Referendariats zu erlernen, da sie sich in ihrem Ausbildungsabschnitt durch viele Faktoren sehr verunsichert und gestresst fühlen. Eine Evaluation des Lehrertrainings, das am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg durchgeführt wird und in einer neuen Konzeption gezielt in der ersten Zeit des Referendariats Bewältigungsstrategien vermittelt, beginnt aktuell und wird Anfang 2012 abgeschlossen sein. Die Ergebnisse werden weitere Hinweise darauf geben, wie die Ausbildungsphasen in Bezug auf Stressbewältigungskompetenzen am sinnvollsten auszurichten sind.

Die systematische Evaluation des Trainingsprogramms „Ganzheitliche Stressprävention“ wurde 2007-2008 durchgeführt und 2009 ausgewertet. Sie fand in sechs Seminaren mit Studierenden der Universitäten Wien (4) und Bremen (2) statt (N=138, Rücklauf nach der Anwendungsphase: N = 117). Dabei lagen zum einen drei offene Fragebögen zugrunde, die sukzessive eingesetzt wurden (vgl. Košinár 2009). Diese wurden nach der Kodierung und Kategorisierung der offenen Daten statistisch ausgewertet. Ferner wurden 117 Selbstbeobachtungsreflexionen einer qualitativen Auswertung unterzogen, bei der die Entwicklungsschritte in Bezug auf die Kompetenzbereiche analysiert wurden.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie zeigen, dass der Bedarf, mit dem die Studierenden ins Seminar kommen, v. a. im Erlernen von Stressbewältigungsstrategien liegt (85,5 Prozent) bzw. im Bewusstsein des eigenen Umgangs mit Stress (50 Prozent). 40,6 Prozent nennen explizit den Kompetenzerwerb für den Lehrberuf oder haben theoretisches Interesse am Thema (34,8 Prozent). Bei der Ermittlung von Stressoren im Studium zeigte sich, dass viele der Befragten Schwierigkeiten haben, sich auf Anforderungen wie Hausarbeiten oder Präsentationen einzulassen und diese vor sich herschieben (64,5 Prozent). Unter den angstbesetzten Aufgaben finden sich überwiegend Präsentationen und mündliche Prüfungen (31,2 Prozent). Im Fragebogen, der nach durchschnittlich zwei Monaten der Selbstbeobachtungsphase ausgefüllt wurde, geben die Befragten an, dass sie mehr Stressbewusstsein entwickelt haben (47 Prozent) bzw. über mehr Stressbewältigungsstrategien verfügen (46,2 Prozent) und 37,6 Prozent geben an, ein höheres Selbstwertgefühl in stressigen Situationen zu haben.

In Bezug auf den Kompetenzerwerb haben 40,2 Prozent ihrer Selbsteinschätzung nach Reflexionskompetenzen entwickelt und 34,2 Prozent verfügen über mehr (unspezifische) Handlungskompetenzen. Da einige der Teilnehmer/innen in den offenen Fragebögen konkrete einzelne Kompetenzen genannt haben, sind die Prozentzahlen nicht sehr hoch und verteilen sich auf die verschiedenen Bereiche wie mentale, körperliche Strategien, bzw. Körperbewusstsein (jeweils über 20 Prozent) und Zeitmanagement (11,6 Prozent). Insgesamt geben nur 11 Prozent der Befragten an, dass sich bei ihnen in Bezug auf den Umgang mit Stress nichts verändert hat.

Die Selbstbeobachtungs-Reflexionen bestätigen die Befunde aus der Fragebogenehebung und verdeutlichen, dass 89,6 Prozent der Befragten die im Seminar kennengelernten Strategien nun auch gezielt anwenden. Nur 10,4 Prozent sind auf der Wissensebene „stehen geblieben“ und haben es nicht geschafft, den Transfer in den (beruflichen) Alltag vorzunehmen. Die aus der Anwendungspraxis berichteten Erfahrungen belegen, dass sich schon nach wenigen Wochen Wesentliches im Umgang mit Stress und Anforderungen verändert hat (Überwindung von Gefühlen wie Panik oder Hilflosigkeit, Erlangung von Souveränität) und dass die Teilnehmer/innen konkrete Methoden an der Hand haben, um die Situationen selbstbestimmt zu optimieren. Bei 25 Prozent der Reflexionsberichte ließ sich herauslesen, dass eine Reflexion und Evaluation der Erfahrungen bereits stattgefunden hat und teilweise von einer routinierten Anwendung gesprochen werden kann.

Eine umfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse findet sich im 2010 erschienenen Buch „Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerbildung“ (Košinár/Leineweber 2010).

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Das Trainingskonzept wurde von der Autorin auf der Grundlage ihrer Forschung zu Körperbasierter Selbstregulation (Košinár 2007) entwickelt und im Projektverbund mit (studentischen) Mitarbeiterinnen nach verschiedenen Fragestellungen ausgewertet. Die Evaluation wurde im Rahmen einer Stelle realisiert, die durch die Hans-Böckler-Stiftung zu finanziert wurde.

Die Idee des ZfL der Universität Bremen, das Trainingsprogramm flächendeckend in den ersten beiden Studiensemestern für Lehramtsstudierende anzubieten, scheiterte aus finanziellen Gründen.

Die Universität Wien hat das Seminar als regelmäßiges Angebot im Rahmen von „Theorie und Praxis der Lehrerbildung“ in den Bildungswissenschaften verankert. Es wäre sehr wünschenswert, wenn andere Universitäten Interesse an dem Training hätten und in ihr Studienprogramm übernehmen würden. Eine breiter angelegte und von der Seminarleitung unabhängige Evaluation könnte zeigen, inwieweit sich die Ergebnisse der Studie an der Universität Bremen bestätigen.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Die Effektivität des Seminars hat sich in Bezug auf einen verbesserten Umgang mit Stress und die Entwicklung von Basiskompetenzen bestätigt. Eine Nachhaltigkeitsstudie, zum Beispiel mit Berufseinsteiger/innen, die an einem solchen Seminar während des Studiums teilnahmen, steht noch aus.

Das Kompetenzraster ist noch in der Erprobungsphase und müsste im Rahmen von Selbsteinschätzung- und Eignungsfragen sowie in Beratungssituation getestet werden. Es wurde von den Seminarteilnehmer/innen als umfassend und sehr hilfreich für die Selbstverortung eingeschätzt.

Literatur zum Projekt

Košinár, J. (2007). Selbststärkung im Lehrberuf. Individuelle und kontextuelle Bedingungen für den Einsatz körperbasierter Selbstregulation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Košinár, J. (2009). Das Konzept „Ganzheitliche Stressprävention“ – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerbildung. In: Bodensohn, R.; Jäger, R. S.; Frey, A. (Hrsg.). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, S. 263–281.

Košinár, J.; Leineweber, S. (2010). *Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerbildung. Konzepte, Training und Begleitforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lazarus, R. S.; Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. R. (Hrsg.). *Stress - Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Huber, S. 213-259.

Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, S. 28-53.

Herlt, S.; Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! - Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In: Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (Hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 221-252.

Rudow, B. (2002). Das Arbeitsschutzgesetz gilt auch für Lehrkräfte! Verhältnisprävention im Schulbereich. *Pädagogik*, 54, 36-41.

Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Dieses von der ZEIT-Stiftung initiierte und geförderte Projekt knüpft an die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Potsdamer Lehrerstudie an. Ziel des Projekts ist die Unterstützung von Lehramtsstudierenden bei der Reflexion über ihre persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf und bei der Umsetzung darauf gegründeter Entwicklungsschritte.

Das Projekt baut auf der Voraussetzung auf, dass die berufliche Eignung der gezielten und ständigen Entwicklung bedarf. Das gilt für den Prozess der Berufsausübung, in dem sich die Eignung Jahr für Jahr weiter vervollkommen muss, und es gilt noch mehr für das Studium, wo gezielt an der Förderung der Eignungsvoraussetzungen zu arbeiten ist. Gefordert ist dabei eine Ausbildung, die neben der Wissensvermittlung über Vorlesungen und Seminare auch dem Erwerb von Handlungskompetenzen in berufsnahen Situationen einen hohen Stellenwert einräumt. Hier gibt es im heutigen Lehramtsstudium noch großen Nachholbedarf. Aus diesem Grunde konzentriert sich das Projekt in besonderem Maße auf das Schaffen entsprechender Lern- und Übungsmöglichkeiten. Deren gezielte und aktive Nutzung setzt bei den Lehramtsstudierenden die Auseinandersetzung mit sich selbst, die Reflexion der eigenen Haltungen und Vorstellungen, Möglichkeiten und Grenzen voraus. Deshalb ist ein ebenso wichtiges Anliegen die Bereitstellung von diagnostischen Instrumentarien, die der Selbsterkundung und der Ableitung darauf gestützter Entwicklungsvornahmen dienen können.

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Mit dem Projekt werden drei sich ergänzende Angebote unterbreitet, die sich auf drei Abschnitte des Lehramtsstudiums beziehen:

1. Übungen für die Lehrveranstaltung Praxisbezogene Einführung im 1. Semester (im Umfang einer zirka 10 stündigen Lehreinheit): In Rollenspielen, die an die ersten schulpraktischen Erfahrungen der Studierenden anknüpfen, sind sozial-kommunikative Anforderungen des späteren Berufsalltags zu bewältigen. Vorrangig geht es dabei um konfliktthaltige Diskussionen und Gespräche mit Schülern, mit Eltern und im Kollegenkreis. Dabei sind die Studierenden einmal als Akteure und ein anderes Mal als Beobachter gefordert. Aus beiden Perspektiven sind Anregungen für die Weiterentwicklung in diesem für den Lehrerberuf entscheidenden Kompetenzbereich zu gewinnen.
2. Internetbasierte Anwendung einer stark überarbeiteten und am Praktikum orientierten Version von „Fit für den Lehrerberuf?“ zum Abschluss des Integrierten Schulpraktikums: Gestützt auf die Praktikumerfahrungen soll die Bearbeitung dieses Bogens, der ein breites Spektrum lehrerspezifischer Anforderungen abbildet, zu einem noch gründlicheren Nachdenken über die persönlichen Eignungsvoraussetzungen führen. Die Selbsteinschätzung wird durch eine Fremdeinschätzung seitens des Praktikumsmentors ergänzt. Die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbild ist Grundlage eines gemeinsamen Gesprächs, das dem Studierenden helfen soll, angemessene Schlussfolgerungen für weitere Entwicklungsbemühungen zu ziehen.
3. Trainingsseminar nach Absolvierung des Praktikums: Eine der praktischen Schlussfolgerungen aus den obigen Selbst- und Fremdeinschätzungen kann die

Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern

Projekträger/Projektleiter

ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius
Feldbrunnenstraße 56
20148 Hamburg
www.zeit-stiftung.de

Projektbearbeiter

COPING
Psychologische Diagnostik & Personalentwicklung
Untere Hauptstraße 30
2485 Wampersdorf (bei Wien)
Österreich
www.coping.at/

Zentrum für Lehrerbildung Hamburg
Bogenallee 11
20144 Hamburg
www.zlh-hamburg.de/

Kontaktpersonen

ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius:
Dr. Elmar Lüth
lueth@zeit-stiftung.de
Telefon +49 (0) 40 413 36-779

Universität Hamburg
Zentrum für Lehrerbildung
Prof. Dr. Reiner Lehberger
reiner.lehberger@li-hamburg.de
Telefon +49 (0) 40 428 38-79 11

COPING:
Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt
Uwe.Schaarschmidt@coping.at

Dr. Andreas W. Fischer
awfischer@coping.at
Telefon +43 (0) 26 23 757 37

Teilnahme an einem viertägigen Verhaltenstraining sein, das Gelegenheiten zur Weiterentwicklung in mehreren berufsrelevanten Kompetenzbereichen bietet, wie z. B. in der Gesprächsführung, der Konfliktbearbeitung, der systematischen Problemlösung, dem Zeitmanagement und dem Umgang mit Belastungen. Das Konzept orientiert sich an dem in der Potsdamer Studie erfolgreich realisierten Trainingsmodell.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Das Projekt ist in einer Pilotstudie (2008-2009) an der Universität Hamburg erprobt worden und wird zurzeit (2010-2011) zum zweiten Mal „in der Fläche“ durchgeführt. Zu allen drei Angeboten liegen erste Erkenntnisse vor, die sich wie folgt zusammenfassen lassen.

Zu 1.: Die Übungen stützen sich auf Erfahrungen mit der Durchführung eines Assessment Center-Verfahrens, die in einer ersten Pilotphase gewonnen werden konnten. Das AC war vor allem auf die sozial-kommunikativen Anforderungen des Lehrerberufs zugeschnitten. Bei den teilnehmenden Studierenden fand es hohe Akzeptanz. Die Rückmeldungen besagten, dass die Studierenden das Instrument (ganz im Sinne seiner Zielsetzung) nutzten, um sich bei der Bewältigung situationsnaher Anforderungen zu erproben, sich gründlicher in Bezug auf die persönlichen Voraussetzungen zu hinterfragen, Anregungen von anderen Teilnehmern aufzunehmen und letztlich Entwicklungsvornahmen für sich abzuleiten. Alle Beteiligten waren sich einig, dass diese Methode weitergeführt werden sollte. Es galt dabei einen Weg zu finden, wie wichtige Vorzüge des Instrumentariums erhalten werden können und zugleich die Integration in den normalen Studienablauf zu gewährleisten ist. Ausgehend von diesen Voraussetzungen werden nunmehr die Beobachtungsübungen für das erste Semester angeboten. Sie lehnen sich in Inhalt und Form an die AC-Anforderungen an, sind aber so zugeschnitten, dass sie unter den Bedingungen der Lehrveranstaltungen umgesetzt werden können. Eine erste Erprobung dieser überarbeiteten Version fand im Rahmen von 4 parallel laufenden Seminaren im WS 2008/09 statt. Nach der positiven Evaluation des Angebots werden die Beobachtungsübungen jetzt regelhaft im ersten Semester angeboten.

Zu 2.: Der Bogen kam inzwischen viermal nach Absolvierung des Integrierten Schulpraktikums (2008-2010) zum Einsatz. Nach der ersten Anwendung wurde der Nutzen des Bogens von beiden Seiten (Studierenden und Mentoren) noch eher verhalten beurteilt. Die Rückmeldungen der Studierenden besagten, dass aus der Bearbeitung des Bogens nur in Ansätzen konkrete Anregungen für die weitere Berufsvorbereitung entnommen wurden. Die Mentoren fühlten sich mit der ihnen abverlangten Fremdeinschätzung z. T. überfordert. Nur etwa die Hälfte der beteiligten Studierenden und Mentoren war der Auffassung, dass das abschließende Gespräch auf der Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung als eine unterstützende Maßnahme erlebt wurde. Erste Schlussfolgerungen aus diesen Rückmeldungen waren die weitere Qualifizierung des Auswertungstextes für die Studierenden, die Überarbeitung der Fremdeinschätzungsversion bei stärkerer Berücksichtigung der im Praktikum gegebenen Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten sowie die gezielte Vorbereitung der Mentoren auf ihre Aufgaben bei der Fremdeinschätzung und der Gestaltung des Auswertungsgesprächs. Unter diesen veränderten Bedingungen fand die zweite Anwendung des Instruments statt. Die Rückmeldungen ließen erkennen, dass sich die Einstellung der Studierenden noch wenig verändert hatte, die der Mentoren aber sehr deutlich. Letztere äußerten nunmehr überwiegend die

Überzeugung, dass der Bogen geeignet sei, die Auseinandersetzung mit den persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf zu fördern und Entwicklungsimpulse zu geben. Um der Kritik der Studierenden gerecht zu werden, ist der Fragebogen nochmals signifikant überarbeitet und ganz auf das Praktikum bezogen worden. Diese neue Fragebogenversion kommt im Frühjahr 2011 zum Einsatz.

Zu 3.: Das Training wurde bisher viermal durchgeführt (SS 2008, WS 2008/09, SS 2009, SS 2010). Es nahmen insgesamt 80 Studierende teil. In ihren Rückmeldungen kamen hohe Akzeptanz und die einhellige Meinung zum Ausdruck, dass das Training einen Gewinn in Bezug auf die Entwicklung anforderungsrelevanter Verhaltenskompetenzen erbringen konnte. Die zwölf Lehrbeauftragten, die bisher die Veranstaltungen durchführten (es steht ein Kreis von 13 vorbereiteten Trainern zur Verfügung), teilten diese Einschätzung voll und ganz. Als ein Indikator für den Trainingserfolg ist auch zu werten, dass bei der anonymen schriftlichen Rückmeldung zur ersten Veranstaltung 14 von 17, zur zweiten Veranstaltung alle 23 und zur dritten Veranstaltung 23 von 24 Teilnehmern angaben, dass sie das Training unbedingt auch ihren Kommilitonen empfehlen. Aus den Äußerungen zu den Trainingsinhalten geht hervor, dass alle im Trainingsprogramm enthaltenen Module für nützlich und erforderlich gehalten werden. Die Beteiligten sprechen sich also einhellig für die Weiterführung nach dem bisherigen Konzept aus.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Das Projekt wurde durch die ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius gefördert. Kooperationspartner:

- Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
- Zentrum für Lehrerbildung Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Zusammenfassend ist einzuschätzen, dass insbesondere die Angebote, die auf die Erprobung und Weiterentwicklung des Verhaltens in situationsnahen Anforderungen ausgerichtet sind (s. 1. und 3.), in den bisherigen Durchführungen sehr gute Resonanz fanden. Es kann davon ausgegangen werden, dass zunehmend mehr Studierende die Übungen (Pkt. 1) und Trainingseinheiten (Pkt. 3) als eine willkommene Gelegenheit für weiteren Kompetenzerwerb nutzen werden. Nunmehr gilt es, diese Angebote so im Studiengang zu verankern, dass sie längerfristig und dann auch ohne Zutun der Projektbearbeiter die beabsichtigte Wirkung entfalten. Eine wichtige Voraussetzung für das Wirksamwerden dieser Angebote ist das Nachdenken über sich selbst, insbesondere auch über die eigenen Schwachpunkte und Unzulänglichkeiten. Dabei kommt der Implementierung des mehrfach angepassten Fragebogens „Fit für den Lehrerberuf?“ (Pkt. 2) eine besondere Bedeutung zu. Dass gegenüber diesem Teil des Projekts bei den Studierenden größere Vorbehalte bestehen, weist darauf hin, dass hinsichtlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion noch viel Entwicklungsbedarf besteht. Hier bessere Voraussetzungen zu schaffen, kann nicht allein als Aufgabe des Projekts verstanden werden. Vielmehr sollte das ein vorrangiges Anliegen des gesamten Studiums schon vom ersten Tage an sein.

Literatur zum Projekt

Abujatum, M.; Arold, H, Knispel, K.; Rudolf, S.; Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In: Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (Hrsg.). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 117–156.

Herlt, S.; Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (Hrsg.). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 157–182.

Lehberger, R.; Schaarschmidt, U. (2009). Eignungsberatung für Lehramtsstudierende – Rückmeldungen und Angebote zum Kompetenzaufbau. In: Journal für Schulentwicklung 4/2009, S. 46–53.

PArcours – Eignungsdiagnostisches Verfahren für angehende Lehramtsstudierende

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Ziele

- Beratung von Lehramtsstudierenden zur Studienwahl
- Insbesondere Identifikation „ungeeigneter“ Lehramtsbewerber und Abraten vom Lehramtsstudium → hierzu soll das Verfahren besonders valide Prognosen ermöglichen
- Identifikation „geeigneter“ Lehramtsbewerber und Bestärkung der Studienwahl.
- Entwicklung eines Eignungsdiagnostikums für Lehramtsstudierende, um alternative Selektionskriterien zum Beispiel zum NC generieren zu können
- Statusdiagnostik als Grundlage zur bedarfsorientierten Entwicklung der Studierenden

Methodischer und empirischer Hintergrund

Diagnostischer Ansatz mit multimethodaler Vorgehensweise.

Zielgruppe

Alle Lehramtsstudierenden der Universität Passau (freiwillige Teilnahme).

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Organisationsform und Umfang

- Eintägiges Assessment Center mit vier praktischen Übungen (Selbstpräsentation, Gruppendiskussion, Übernahme von Perspektiven, Rollenspiel/zuvor Tandemübung) zu fünf Kompetenzbereichen (Selbst-, Sozial-, Methoden-, Sprach- und Fachkompetenz).

PArcours – Eignungsdiagnostisches Verfahren für angehende Lehramtsstudierende

Name der Institution

Universität Passau
Lehrstuhl für Schulpädagogik
Innstraße 25
94032 Passau
www.phil.uni-passau.de/die-fakultaet/lehrstuehle-professuren/paedagogik/schulpaedagogik/home.html

Kontaktpersonen

Prof. Dr. Norbert Seibert
norbert.seibert@uni-passau.de
Telefon +49 (0) 8 51 5 09-26 40

Renate Wirth
renate.wirth@uni-passau.de
Telefon +49 (0) 8 51 5 09-29 65

www.uni-passau.de/parcours.html

- Verhaltensbeobachtung erfolgt durch acht vorab geschulte Beobachter (Vertreter der Universität und der Schulpraxis).
- Übungen sind standardisiert und werden durch Moderatoren begleitet.
- Einsatz von Tests (Intelligenztest) und Fragebögen (zum Beispiel AIST-R) zu Forschungszwecken und für eine weitere Beratungsgrundlage (zum Beispiel zu Alternativen zum Lehramtsstudium).
- Alle Studierenden erhalten am Ende des Tages ein ausführliches Feedback zu ihren Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten mit Handlungsempfehlungen.
- Test- und Fragebogenergebnisse können gesondert erfragt/eingesehen werden.

Zeitpunkt/Verortung in der Ausbildung

Nach Immatrikulation für das erste Lehramtssemester und vor Vorlesungsbeginn.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Durchführung seit dem SoSe 2009 mit 25 Studierenden, im WS 2009/2010 N=126; im SoSe 2010 N=136; WS 2010/2011 N=214;

Längsschnittstudie über Studium, Referendariat und erste Berufsjahre.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Projektförderung durch die Hochschulleitung:

Aufbau von nationalen und internationalen Kooperationen.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Was hat sich bewährt?

- Vorwiegend positive Rückmeldung der Studierenden zu PARcours, insbesondere zum umfassenden Feedbackgespräch
- Zusammensetzung der Beobacherteams (hochschulinterne Mitarbeiter, Lehrer/-innen aus der Schulpraxis)
- Berücksichtigung überfachlicher und fachlicher Kompetenzen in Handlungssituationen

Zukünftig

- Weiterentwicklung der Beobachtungskriterien/Verhaltensanker zu den Übungen.
- Verfeinerung der Aufgabenstellungen

Professions- und kompetenzorientierte, personalisierte LehrerInnenausbildung (Sek I+II)

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Inhalt des Konzepts ist die flächendeckende Realisierung eines kompetenzorientierten, personalisierten und professionsspezifischen Ausbildungsmodells.

Biografisch verankerte, professionsspezifische, kompetenzorientierte und portfoliounterstützte Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Sekundarstufe I + II (österreichische Gymnasien, berufsbildende höhere Schulen), basierend auf Kompetenzfeldern (soziale und personale, fachliche und fachdidaktische, organisationale und systemische Kompetenzen), Orientierung an 5 Dimensionen des Lernens (Wissens-, Erkenntnis-, Anwendungsdimension, soziale und personale Dimension, vgl. Schratz/Weiser 2002), durchgängiger Portfolioarbeit (vgl. Kraler 2007), dem Konzept personalisierter Entwicklungsaufgaben (vgl. Kraler 2009).

Tabelle: Struktur des Innsbrucker LehrerInnenausbildungsmodells

Studienjahr	Allgemeinpädagogische und schulpraktische Ausbildung	Fachliche und fachdidaktische Ausbildung
1. Studienjahr	Studieneingangsphase (Orientierungseinheit, Eingangspraktikum, Reflexionseinheit) S-L Perspektivenwechsel Probeidentifikation/frühe Schulpraxisphase Self-Assessment (20-30 Prozent drop out)	Fachliche Einführungs- und Basislehrveranstaltungen
	→ Einführung & „Passung“: • Fach • LehrerInnenrolle	
(ab) 2. Studienjahr	Grundlagenkompetenzen (GLL, BK1) lernpsychologische Grundlagen pädagogische Konzepte Kommunikation	Lehrveranstaltungen zu Vertiefung und Ausbau fachlicher Kernkompetenzen, Fachdidaktik
	→ Pädagogische und fachliche Grundlagen: • Grundvertrauen/Sicherheit • „Tiefe“ (Hintergrundwissen, professionsspezifische Fachkompetenzen)	
(ab) 3. Studienjahr	Praktikumsemester (Bk2, Bpk – Schule, FP) „Handwerkszeug“: • Wiederholen, Vertiefen • in Schulpraxis begleitet/reflektiert umsetzen	Vertiefung, Ausbau & Fachdidaktik
(ab) 4. Studienjahr	Abschlussphase (Abschl. LV & AbPk – Schule) • Assessments, Portfoliopäsentation (Fallstudie/Forschungsprojekt) • Selbständige Unterrichtsarbeit	Spezialisierungen und Vertiefung
	Professionalisierung („Startverpflegung“)	
(ab) 5. Studienjahr	Diplomarbeit und Diplomprüfung	

Professions- und kompetenzorientierte, personalisierte LehrerInnenausbildung (Sek I+II)

Name der Institution

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
 Universität Innsbruck
 Innrain 52
 A-6020 Innsbruck
www.uibk.ac.at/ils/

Kontaktperson

Dr. Christian Kraler
 Christian.Kraler@uibk.ac.at
 Telefon +43 (0) 512 507-4657
 Telefax +43 (0) 512 507-2815
<http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/>
www.uibk.ac.at/ils/

www.uibk.ac.at/studium/lehramt/
www.uibk.ac.at/ils/
www.uibk.ac.at/studium/lehramt/zb/

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Es handelt sich um die erste Phase der österreichischen LehrerInnenausbildung für Gymnasien und berufsbildende höhere Schulen.

Dauer: 9-10 Semester.

Organisation: zwei kombinationspflichtige Fächer, verbunden mit der pädagogisch-schulpraktischen Ausbildung, organisiert in einem 4-Säulen-Konzept (fachliche, fachdidaktische, pädagogische, schulpraktische Ausbildung)

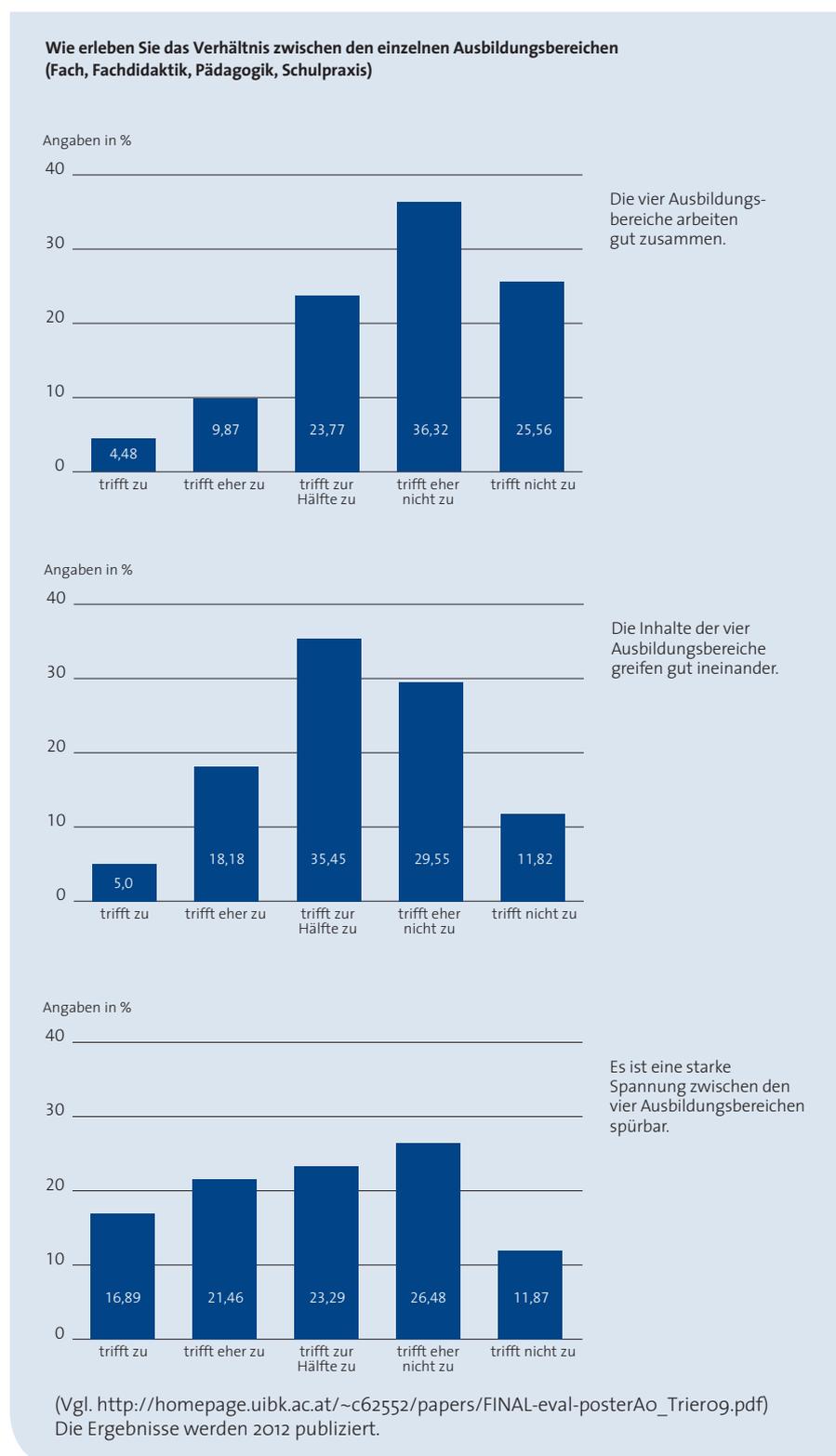
- ausbildungsgangintegrative Momente (studienbegleitende orientierende „rote Fäden“): zum Beispiel Portfolioarbeit, systematischer Videomitschnitt
- professionsbiografischer Zugang
- Arbeiten in Kleingruppen im pädagogischen Ausbildungsteil (wo möglich 12-20 Studierende)
- Platzierung schulpraktischer Ausbildungsanteile (Theorie-Praxis-Integration) zu Studienbeginn (Eingangspraktikum), ein Praktikumssemester nach dem ersten Studienabschnitt und ein Abschlusspraktikum
- Instrumente, die eine nachhaltige metakognitive Reflexion der individuellen Kompetenzentwicklung dokumentier- und sichtbar machen.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Die systematische Integration studienstrukturierender Instrumente (durchgehende Portfolioarbeit, 5 Dimensionen des Lernens) erweist sich als Orientierungshilfe für die Studierenden in ihrer polyvalenten Ausbildung. Die durchgängig studienbegleitende Portfolioarbeit stellte sich als wertvolles und überraschend treffsicheres Feedbackinstrument der Studierenden für die Optimierung und Weiterentwicklung des Curriculums heraus.

Die Ausbildung wird seit WS 2006/07 über die AbsolventInnen der schulpraktisch-pädagogischen Ausbildung evaluiert. Hierbei wird die Ausbildungsqualität aus Sicht der Studierenden über die 21 angebotenen Unterrichtsfächer (Fach, Fachdidaktik), die pädagogische und schulpraktische Ausbildung und die Vernetzung der einzelnen Ausbildungssäulen über einen zwölfseitigen Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen erhoben (vgl. http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/FINAL-LB-UIBK-posterA0_Trier09.pdf).

Abbildung: Auszug aus den Evaluationsergebnissen (Stand SS 2010, n=388 AbsolventInnen, 69 Prozent w, 71 Prozent m)



Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Der derzeit geltende Studienplan (Version von 2001) wurde zusammen mit den verantwortlichen Schulbehörden erstellt.

Der Anteil von Lehramtsstudierenden pendelt in den Jahren 2001-2010 zwischen 800 und 2000 Personen. Der Zahl der StudienanfängerInnen steigt seit 2008 stark an. Im Wintersemester 2011 inskribierten 458 StudienanfängerInnen ein Lehramtsstudium.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Das Konzept hat sich insgesamt strukturell und von den eingesetzten Instrumenten her bewährt. Entwicklungsbedarf besteht insbesondere im Hinblick auf die bessere Vernetzung mit fachlichen Studienanteilen, den systematischen Ausbau der Fachdidaktik und eine bessere Verortung der Lehramtsstudierenden an einer universitären Einrichtung („universitäre Heimat“).

Das Portfoliokonzept hat zu einer nachhaltigen Verbesserung der Systematisierung der schulpraktisch-pädagogischen Studienanteile geführt. Derzeit wird daran gearbeitet, dieses Instrument inhaltlich weiter zu optimieren („Entrümpelung der Menge an Anforderungen und Arbeitsaufträgen“).

Die nächste große Aufgabe ist, die positiven Erfahrungen in eine Bologna-konforme Studienstruktur zu übersetzen und über die notwendige Modularisierung die erreichte, seitens der Studierenden wahrgenommene Kohärenz nicht zu verlieren/zuschwächen. Hierfür müssen von den politischen Entscheidungsträgern bis Ende 2011 die rechtlichen Rahmenbedingungen implementiert werden.

Literatur zum Projekt

Kraler, Chr.; Schratz, M. (2007) (Hrsg.). Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Münster, Wien, Berlin: LIT Verlag

Kraler, Chr. (2008). Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: Kraler, C.; Schratz, M. (Hrsg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 151–180.

Kraler, Chr. (2009). Entwicklungsaufgaben in der universitären LehrerInnenbildung – Startverpflegung auf dem Weg zu einer lebenslangen Professionalisierung. In: Erziehung und Unterricht, 1–2, S. 187–197.

Schratz, M.; Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. In: Journal für Schulentwicklung, 6 (4), S. 36-47.

Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Im Mittelpunkt des Seminarkonzepts „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ steht der individuelle Erwerb und die Reflexion von zentralen psychosozialen Basiskompetenzen. Das Seminar erfüllt dabei eine Trainings- und Diagnosefunktion. Die Vermittlung der Kompetenzen erfolgt erfahrungsbezogen, selbstreflexiv und feedbackgestützt in Kleingruppen. An dem zweitägigen Seminar nehmen jeweils 12 Studierende teil, die von zwei Teamern betreut und beobachtet werden. Das Seminar endet mit einem 15-minütigen Perspektivgespräch. Dieses dient der gemeinsamen Auswertung und Reflexion des Seminars sowie der Zielplanung für das weitere Studium. Studierende mit ungünstigen Lernvoraussetzungen oder mit grundlegenden motivationalen Unklarheiten bezüglich Studium und angestrebtem Beruf werden zu einem ausführlicheren Beratungsgespräch eingeladen. Das Kompaktseminar wird von allen Lehramtsstudierenden an der Universität Kassel im ersten Studienjahr absolviert.

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Zweitägige Blockseminare mit Kleingruppen von 12 Teilnehmern. Verschiedene praktische Übungen mit mehrstufigem Feedback. Mündliche und schriftliche Reflexion der Erfahrungen aus den Übungen. Die Blockseminare sind Teil des Einführungsmoduls für die Lehramtsstudiengänge (L1, L2, L3) und werden im ersten Studienjahr obligatorisch besucht.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass viele Studierende die Kompaktseminare konstruktiv für weiteren Kompetenzerwerb nutzen und Lernziele für das weitere Studium (Praktikum etc.) formulieren. Des Weiteren gelingt es, eine bestimmte kritische Gruppe zu identifizieren, die mit durchgehenden Kompetenzschwierigkeiten in den Übungen auffällt und zugleich Weiterentwicklung und Beratung zu diesen Aspekten des Lehrerberufs ablehnt.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Das Projekt wurde 2008 mit dem hessischen Hochschulpreis für Exzellenz in der Lehre ausgezeichnet und wird zum Teil aus Mitteln des Studienstrukturprogramms des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst gefördert. Es besteht eine Forschungskooperation mit dem Projekt STUVE (Prof. Dr. Lipowsky).

Die Kosten für die Vergütung der Teamer zur Durchführung der Blockseminare mit 650 Studierenden pro Jahr betragen zirka 45.000 Euro.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Die hoch individualisierte Form des Angebots hat sich sehr gut bewährt. Es zeigt sich jedoch, dass die wünschenswerten Entwicklungsimpulse aus den Kompakt-

Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf

Name der Institution:

Universität Kassel
Basiskompetenzen
Nora-Platiel-Str. 1
34127 Kassel

Kontaktpersonen:

Heinrich Dauber
hdauber@uni-kassel.de
Telefon +49 (0) 5 61 8 04 35 45

Elke Döring-Seipel
doering.seipel@uni-kassel.de
Telefon +49 (0) 5 61 8 04 35 90

Dorit Bosse
bosse@uni-kassel.de
Telefon +49 (0) 5 61 8 04 36 17

Timo Nolle
tnolle@uni-kassel.de
Telefon +49 (0) 5 61 8 04 35 45

www.uni-kassel.de/go/basiskompetenzen

seminaren im weiteren Verlauf des Studiums oft nicht systematisch weiterverfolgt werden (können). Daher wird aktuell eine methodische und inhaltliche Verzahnung mit dem anschließenden erziehungswissenschaftlichen Blockpraktikum angestrebt, um sowohl die Kompetenzentwicklung als auch die Einschätzung der Ausbildungsvoraussetzungen modul- und semesterübergreifend zu gestalten und damit auch abzusichern.

Literatur zum Projekt

Bosse, D.; Dauber, H. (2005). Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Heinrich Dauber, H.; Krause-Vilmar, D. (Hrsg.). Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 55–82.

Döring-Seipel, E.; Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastungen für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. In: Schulpädagogik heute, Jg. 1, 2.

Nolle, T. (2009). Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf – Beobachtung, Beratung, Training. Ein Seminarkonzept an der Universität Kassel. In: Seminar, 3/2009, S. 87–93.

Quer- und Seiteneinsteiger ins Lehramt Physik

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Das Forschungsprojekt „Quer- und Seiteneinsteiger ins Lehramt Physik“ hat das Ziel, Absolventen des Lehramtsstudiums und Quereinsteiger ins Lehramt Physik vergleichend zu untersuchen.

In einer ersten Teilstudie wurden die Kultusministerien aller 16 Bundesländer bezüglich der Situation des Physiklehrkräftenachwuchses befragt. Ziel war die Erhebung von gesicherten Daten zu Quer- und Seiteneinstiegen in das Lehramt Physik in allen Bundesländern, um ein umfassendes Bild der derzeitigen Ausbildungswege des Physiklehrkräftenachwuchses in den Ländern zu erhalten. Des Weiteren wurde die Planung der Ministerien bezüglich der Rekrutierung von Lehrkräften in den nächsten Jahren erfragt, um daraus Konsequenzen für die verschiedenen Phasen der Physiklehrerausbildung ziehen zu können.

Im Mittelpunkt des Projekts steht die Studie „Professionelle Handlungskompetenz von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Fach Physik“, die das Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen über die Wissenschaft und das Unterrichtsfach Physik, Motive der Berufswahl, biografische Daten sowie Persönlichkeitsmerkmale zukünftiger Physiklehrkräfte vergleichend untersucht.

Quer- und Seiteneinsteiger ins Lehramt Physik

Name der Institution

Institut für Didaktik der Physik
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Max-von-Laue-Str. 1
60438 Frankfurt am Main
www.physikdidaktik.uni-frankfurt.de

Kontaktpersonen

Dr. Friederike Korneck
korneck@em.uni-frankfurt.de
Telefon +49 (0) 69 79 84 64 54

Jan Lamprecht
lamprecht@physik.uni-frankfurt.de
Telefon +49 (0) 69 79 84 64 53

Lars Oettinghaus
lars.oettinghaus@gmx.de
Telefon +49 (0) 69 79 84 64 53

www.quereinsteiger.uni-frankfurt.de

Die im Rahmen der quantitativen und qualitativen Erhebungen gewonnenen Daten sind eine Grundlage für die Konzeption adressatengerechter und passgenauer Unterstützungs- und Fortbildungsangebote für Quer- und Seiteneinsteiger sowie für angehende Lehrerinnen und Lehrer im Fach Physik. Für eine Folgestudie wurde das Testinstrument um Komponenten des Professionswissens erweitert.

Aufgrund der zunehmenden Anzahl von Quereinsteigern in das Referendariat haben einige Bundesländer Eingangsprüfungen eingeführt, für die Regelstandards der Lehrerbildung nur eingeschränkt anwendbar sind und Mindeststandards notwendig werden. Deshalb wurden in einer zweiten Teilstudie – gemeinsam mit Ausbildern der 2. Phase und Berufsanfängern – schulartspezifische Anforderungsprofile für den Zugang zum Referendariat erarbeitet.

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Die Erhebung der Quereinsteigerdaten erfolgte in den Kultusministerien mittels einer schriftlichen Fragebogenerhebung im Herbst 2007 bis Sommer 2008. Der Datensatz umfasst die Jahre 2002 bis 2009.

Die Anforderungsprofile für den Beginn des Referendariats wurden im Rahmen von Expertenworkshops mit Fachleitern aus Hessen und Thüringen und Berufsanfängern aus verschiedenen Bundesländern mit Hilfe der „Methode der kritischen Ereignisse“ erarbeitet. Die erarbeiteten Mindeststandards werden mit den vorhandenen Regelstandards abgeglichen und eingeordnet.

Mittels einer Fragebogenerhebung werden die Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von angehenden Lehrkräften für Gymnasien als auch für Haupt-, Real- und Gesamtschulen untersucht und verglichen. Dabei wird auf bereits existierende Inventare und Messmethoden wie beispielsweise den AVEM und den NEO-FFI zurückgegriffen. Das Inventar zu Einstellungsausprägungen von Neuhaus und Vogt sowie Skalen von Seidel dienen als Basis für die Entwicklung eines Instruments für das Fach Physik. Messzeitpunkt der Erhebung ist der Beginn des Referendariats, eine entscheidende Schnittstelle in der Lehrerausbildung.

Von November 2009 bis Mai 2010 fand die erste Fragebogenerhebung der Hauptstudie mit insgesamt 200 Lehramtsabsolventen und Quereinsteigern des gymnasialen Bereichs in den Studienseminaren von Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen und Niedersachsen statt. Um die quantitativen Daten aus der Fragebogenerhebung durch zusätzliche qualitative Informationen zur spezifischen Situation von Quereinsteigern im Vergleich zu Lehramtsabsolventen zu unterfüttern, wurden mit jeweils vier Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Zurzeit führen wir eine zweite Erhebung in Studienseminaren des Haupt- und Realschulbereichs durch. Das für diese Erhebung weiterentwickelte Testinstrument beinhaltet Komponenten des Professionswissens. Der Testteil zum fachdidaktischen und fachlichen Wissen wird gemeinsam mit Kollegen der Physikdidaktik der Universität Paderborn ausgewertet. Zusätzlich ist geplant, den PUW-Test aus der TEDS-M-Studie einzusetzen. Mit den Ergebnissen ist es möglich, Quereinsteiger und Lehramtsabsolventen verschiedener Schulformen zu vergleichen.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Aktuell kann in zwölf der 16 Bundesländer der Bedarf an ausgebildeten Physiklehrern nicht mehr gedeckt werden. Aus diesem Grund bieten diese Bundesländer Quer- und Seiteneinsteigerprogramme an. Das Ergebnis der Erhebung in den Kultusministerien ist alarmierend: Gemittelt über die Jahre 2002 bis 2008 lag die bundesweite Quereinsteigerquote (d. h. der Quereinsteiger unter den Physikreferendaren) im gymnasialen Bereich bei zirka 45 Prozent.

Infolge der Vorstellung der Ergebnisse der „Rahmenerhebung Kultusministerien“ zur Situation von Quer- und Seiteneinsteigern auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDChP) 2008, gründete sich eine bundesweite Arbeitsgruppe von Physikdidaktikern aus über 20 Hochschulen und Studienseminaren, um das „Programm zur physikdidaktischen Qualifizierung von Quereinsteigern (PD-Q)“ zu konzipieren.

Das Programm wurde gemeinsam mit der DPG-Studie im März 2010 der Kultusministerkonferenz angeboten. Es umfasst neun Module mit insgesamt 12,5 Leistungspunkten. Zielgruppe sind Personen, die mit fachphysikalischem Studium, aber ohne physikdidaktische Studienanteile in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Schulen eingestellt wurden. Das Programm basiert auf den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (KMK, 2008). Durch die angebotenen Module soll Quereinsteigern ermöglicht werden, einen ausgewählten Teil der physikdidaktischen Basisqualifikationen zu erwerben, die im Normalfall Gegenstand der universitären Phase der Physiklehrerbildung sind. Mit den Ergebnissen der Frankfurter Studie können die Module passgenau auf die Zielgruppe der Quereinsteiger zugeschnitten werden. Die Publikation der Ergebnisse der Hauptstudie ist ab Mitte 2011 geplant.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Die Studie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ unterstützt. Die Deutsche Physikalische Gesellschaft unterstützte die Erhebung in den Kultusministerien. Im März 2010 wurden die Ergebnisse als eine Studie der DPG veröffentlicht.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Die Frage der Rekrutierung von geeigneten Lehrkräften und die damit verbundene Gewährleistung einer angemessenen Unterrichtsqualität wird in Mangelfächern wie der Physik weiterhin ein zentrales Thema bleiben. Die Frankfurter Vergleichsuntersuchung dient als empirische Basis für die Verbesserung der Ausbildungsqualität der Quereinsteiger und der Lehramtsstudierenden. Eine Voraussetzung für die Umsetzbarkeit und den Erfolg der entwickelten Weiterbildungsprogramme, wie das Qualifizierungsprogramm für Quereinsteiger PD-Q, ist eine Unterstützung durch die Kultusministerien der Länder und die KMK.

Literatur zum Projekt

Korneck, F.; Lamprecht J.; Wodzinski R.; Schecker, H. (2010). Quereinsteiger in das Lehramt Physik – Zur Lage und Perspektiven der Physiklehrausbildung in Deutschland. Eine Studie der Deutschen Physikalischen Gesellschaft, Bad Honnef. www.dpg-physik.de/veroeffentlichung/broschueren/studien/quereinsteiger_2010.pdf [7/2010]

Korneck, F.; Lamprecht, J. (2010). Zur Lage des Physiklehrkräftenachwuchses – Eine Analyse bundesweiter Daten von 2002 bis 2008, PhyDid 1/9, 1–15, www.phydid.de

Schratz M.; Korneck F. (2010). Quer- und Seiteneinsteiger/innen in den Lehrerberuf. In: *journal für lehrerinnenbildung*, 3.

Kultusministerkonferenz (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung

Studienberatungstests für Lehramtsstudierende (LBT)

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

An der Universität Salzburg nehmen seit dem Studienjahr 2005/06 alle Studienanfänger/innen für das Lehramt an Höheren Schulen an einem EDV-unterstützten Beratungsprojekt teil. Die Studierenden absolvieren Tests und Fragebögen zu allgemeinen und berufsspezifischen Interessen, kognitiven Fähigkeiten, motivationalen Merkmalen und Persönlichkeitsmerkmalen und erhalten darüber ein schriftliches Ergebnisheft, das eine Darstellung ihrer Testergebnisse sowie Referenzwerte aus sinnvoll gewählten Vergleichsgruppen enthält. Auf dieser Basis können sie einen Vergleich zwischen den eigenen Ergebnissen und den Durchschnittswerten einer jeweils relevanten Bezugsgruppe (zum Beispiel erfolgreiche Lehrpersonen) durchführen.

Ziel des Projekts ist es u. a., die Studierenden durch Konfrontation mit Referenzwerten mit wichtigen beruflichen Anforderungen vertraut zu machen, um so eine selbst gesteuerte Auseinandersetzung über ihre Studieneignung zu stimulieren.

Zirka sechs Wochen nach der Rückmeldung erfolgt eine online-basierte Evaluation, um zu erfahren, als wie nützlich die Rückmeldung eingestuft wird und wie die Informationen von den Studierenden verarbeitet werden.

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Merkmale, die bislang getestet bzw. erfragt wurden und Verfahren, die dazu zum Einsatz kamen:

- allgemeine berufliche Interessen, erfasst mit dem Allgemeinen Interessen-Struktur-Test AIST-R (BERGMANN & EDER 2005),

Studienberatungstests für Lehramtsstudierende (LBT)

Name der Institution

Universität Salzburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Akademiestraße 26
5020 Salzburg

Kontaktpersonen

MMag. Dr. Gabriele Hörl
gabriele.hoerl@sbg.ac.at
Telefon +43 (0) 6 62 80 44-42 04
Mobil +43 (0) 6 64 4 01 84 19

Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder
ferdinand.eder@sbg.ac.at
Telefon +43 (0) 6 62 80 44-42 01

Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Hofmann
franz.hofmann@sbg.ac.at
Telefon +43 (0) 6 62 80 44-42 21

www.uni-salzburg.at/

- kognitive Merkmale: Allgemeine Leistungsfähigkeit, erfasst mit Subtests aus dem Kognitiven Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision, KFT 4-12+ R (HELLER & PERLETH 2000),
- Allgemeinwissen, erfasst mit dem Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest MWT-B (LEHRL 1999),
- Persönlichkeitsmerkmale, erfasst mit dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar NEO-FFI (BORKENAU & OSTENDORF 1993),
- „Lehrerpersönlichkeit“ (BRANDSTÄTTER & MAYR 1994),
- berufsspezifische Interessen, erfasst mit der Lehrer-Interessen-Skala LIS (MAYR 1998),
- Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (EDER 1995, SCHWARZER & JERUSALEM 1999).

Zusätzlich wurden einige Merkmale erfasst und rückgemeldet, die zwar von allgemeinerem Interesse sind, aber in einem nicht ganz abgeklärten Zusammenhang zur Lehrtätigkeit stehen [nicht alle Verfahren kamen jedes Jahr zur Anwendung]:

- Lesekompetenz, erfasst mit dem Leseverständnistest für Erwachsene LEVE (PROYER et al. 2005),
- Leistungsmotivation, LMI (SCHULER & PROCHASKA 2001),
- Motive für die Berufswahl,
- Berufliche Motive und Werthaltungen.

Außerdem beantworten die Studierenden Fragen zu ihrer Biografie, ihrer schulischen und beruflichen Vorbildung, ihrem familiären Hintergrund und ihrer Studienwahl.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Wie werden Informationen aus Studienberatungstests genutzt?

Studienberatungstests sind Angebote zur Selbstabklärung der Passung für eine bestimmte Studienrichtung oder einen bestimmten Beruf. Ihr Wert und ihr Nutzen sind in hohem Ausmaße davon abhängig, wie die Ergebnisse von den Betroffenen wahrgenommen und in ihre Studienentscheidung bzw. den weiteren Studienverlauf eingebunden werden. Ideale Nutzer/innen sollten demnach die Rückmeldungen umfassend und intensiv rezipieren und daraus Konsequenzen für die Entscheidung sowie die Gestaltung ihrer Ausbildung ableiten.

In der Realität ist hingegen zu erwarten, dass die Betroffenen die Rückmeldungen eher – wie dies Theorien der Sozialpsychologie und Untersuchungen zu den Auswirkungen des Selbstkonzepts stützen würden – selektiv rezipieren und dazu tendieren, Informationen, die den Selbstwert bedrohen oder die in Aussicht genommene Studienentscheidung in Frage stellen, zu übergehen oder abzuwerten.

Umgelegt auf die Beratungssituation würde dies bedeuten, dass Rückmeldeinformationen vor allem dann als nützlich und für das weitere Studium als wirksam erlebt werden, wenn die Studienwahl aufgrund der Rückmeldungen grundsätzlich kongruent und passend erscheint. Wenn die Diskrepanz in der Passung sehr groß ist und demzufolge die Vorstellung einer sinnvollen Studienwahl nicht aufrechterhalten werden kann, werden die Informationen als weniger nützlich und verständlich wahrgenommen und keine oder nur sehr wenige weitere Konsequenzen daraus gezogen.

Diese Annahmen werden an den ersten Evaluationsergebnissen der Salzburger Studienberatungstests für Lehramtsstudierende überprüft. Hier nahmen zwei Jahrgangskohorten von Lehramtsstudierenden vollzählig an den Beratungstests teil, in

denen Tests zu allgemeinen und lehrerbezogenen Interessen (AIST, LIS), zur intellektuellen Leistungsfähigkeit (KFT) sowie zu Persönlichkeitsmerkmalen (NEO-FFI) absolviert wurden. Etwa sechs Wochen nach Übermittlung der Rückmeldungen wurde eine Online-Befragung durchgeführt, in der die Intensität der Rezeption der Ergebnisse, Einschätzungen der Nützlichkeit und Verständlichkeit des Gesamtpakets sowie der einzelnen Komponenten, außerdem Angaben zu den persönlichen Konsequenzen aus den Testergebnissen erfasst wurden. Für die Überprüfung der Annahmen wird für alle Studierenden ein zusammenfassender Indikator für die Passung ihrer Studienwahl entwickelt, der Aspekte der Interessenkongruenz, der Fähigkeitenkongruenz sowie der Persönlichkeitskongruenz umfasst und damit das Ausmaß der Passung zum gewählten Studium ausdrückt. Auf dieser Basis kann überprüft werden, inwieweit nun Zusammenhänge zwischen der Kongruenz der Rückmeldung und der Art der Nutzung der Informationen bestehen.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Das Projekt wurde bislang nicht von dritter Seite gefördert oder finanziert, sondern gemeinsam vom FB Erziehungswissenschaft (F. Eder, G. Hörl) und vom Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung [ILLB] am Interfakultären Fachbereich Fachdidaktik-LehrerInnenbildung (F. Hofmann) an der Universität Salzburg konzipiert, finanziert und durchgeführt.

Geschätzter finanzieller Aufwand für eine Testdurchführung: 50-70Euro pro Person
Personalbedarf: 1 Fachkraft, 8 Monate, 20 Wochenstunden

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Bewährt hat sich insbesondere:

- das zwar aufwendige Personenerhebungs- und Anmeldeverfahren, das dafür eine lückenlose Erfassung und (nahezu) vollständige Beteiligung aller LehramtskandidatInnen eines Jahrgangs in der Studieneingangsphase (quasi Vollerhebung) garantiert,
- die Teilung der Testbatterie in einen Paper&Pencil-Teil mit Anwesenheitsnotwendigkeit und einen Online-Teil,
- die Kombination von gut erprobten und abgesicherten standardisierten Verfahren mit selber entwickelten Fragebögen,
- die standardisierte Rückmeldung der Ergebnisse in Kombination mit dem Angebot eines Beratungsgesprächs,
- die Evaluierung der Verständlich- und Nützlichkeit der Rückmeldungen sowie des Rezeptionsverhaltens.

Geplant ist,

- die Testungen weiterhin jährlich durchzuführen (Vergrößerung der Stichprobe, Längsschnitterhebung),
- die Beratungstests auch an der Pädagogischen Hochschule Salzburg kontinuierlich durchzuführen (Feldtest 2010; Kohorte 2011 bereits getestet),
- das Instrument (wie bisher) weiterzuentwickeln,
- zusätzliche Erhebungen (qualitativer und quantitativer Art)
 - zur Berufs- und Sozialbiografie der getesteten Personen zu entwickeln und durchzuführen (Feldtest bereits erfolgt: Projekt SoBiLE, G. Hörl), sowie

- in einer Längsschnittstudie zu Prädiktoren des Erfolgs im Lehramtsstudium (Projektantrag) den Studien- und Berufserfolg der Studierenden zu erfassen

Literatur zum Projekt

Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: Eder, F.; Hörl, G. (Hrsg.). *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder*. Münster, Wien, Berlin: LIT Verlag (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 6), S. 273–293.

Eder, F.; Hörl, G. (2007). Studienberatungstests für Lehramtsstudierende. In: Heinrich, M.; Prexl-Krausz, U. (Hrsg.). *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*. Münster, Wien, Berlin: LIT Verlag (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 5), S. 179–191.

Hörl, G. (2008). Von der geschlechtsspezifischen Studienwahl zur Feminisierung des Lehrberufs. Zur sozioökonomischen Herkunft von Lehramtsstudierenden an der Universität. In: Eder, F.; Hörl, G. (Hrsg.). *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder*. Münster, Wien, Berlin: LIT Verlag (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 6), S. 251–271.

Bergmann, C.; Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Revidierte Fassung. Göttingen: Beltz Test.

Heller, K. A.; Perleth, Ch. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4-12+ R)*. Göttingen: Hogrefe.

Lehrl, S. (1999). *Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest (MWT-B)*. Testzentrale, Göttingen

Teach First Deutschland

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Teach First Deutschland schafft bessere Bildungschancen für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Die gemeinnützige Initiative fördert die Schulbildung von Schülerinnen und Schülern mit schlechten Startbedingungen, indem zusätzliche Lehrkräfte (Fellows) für zwei Jahre an Schulen tätig werden:

- Persönlich und fachlich herausragende Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Fächer verstärken für zwei Jahre als Lehrkräfte auf Zeit die Kapazitäten von Schulen, die unter schwierigen Bedingungen außerordentliche Arbeit leisten. Das Programm von Teach First Deutschland startete 2009. Seit Schuljahresbeginn 2010 arbeiten rund 100 Fellows an Schulen in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen.

Teach First Deutschland

Name der Institution
Teach First Deutschland
gemeinnützige GmbH
Tempelhofer Ufer 23-24
10963 Berlin

Kontaktperson
Kirsten Altenhoff
Kommunikation
kirsten.altenhoff@teachfirst.de
Telefon + 49 (0) 30 31179513-0
www.teachfirst.de

Abbildung: Programmablauf

- Mittelfristig wird dieses Engagement zu besseren Leistungen der Schüler führen. Die Fellows können zum Beispiel zusammen mit einem Lehrer Klassen im Teamteaching oder in Teilungsgruppen unterrichten und Schüler individuell fördern. Außerhalb des Unterrichts machen Fellows Lern- und Förderangebote wie Schülerfirmen, Bewerbungstrainings oder Sportkurse. Dieser Einsatz prägt, so dass langfristig aus den ehemaligen Fellows Bildungsbotschafter in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Positionen werden, die sich weiter für mehr Bildungsgerechtigkeit und die Anliegen von benachteiligten Schülern einsetzen.
- Um die größtmögliche Wirkung zu erzielen, werden nur Fellows mit besonderer persönlicher Eignung, bewiesen durch soziales, kulturelles, politisches oder sportliches Engagement, sowie mit überdurchschnittlichen akademischen Leistungen ausgewählt. Die Auswahl erfolgt in einem dreistufigen Bewerbungsverfahren.
- Die Fellows absolvieren ein intensives Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf ihre Aufgabe. Während der Arbeit an den Schulen werden sie kontinuierlich begleitet und weiterqualifiziert. Im zweiten Programmjahr bilden sie sich zusätzlich für Führungsaufgaben in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft oder im Bildungswesen weiter.
- Interessierte Schulen bewerben sich bei Teach First Deutschland um eine Programmteilnahme. Welche konkreten Aufgaben die Fellows übernehmen, entscheiden die Schulen.

Wirkung

Schülerinnen und Schüler können stärker unterstützt und gefördert werden, wenn zusätzliche Kräfte zur Verfügung stehen. Die Schüler erleben Lernfortschritte, die ihnen neues Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geben. Das große Engagement der Fellows entfaltet eine starke Vorbildwirkung.

Fellows können etwas von den eigenen Bildungsprivilegien an die Gesellschaft zurückzugeben. Sie können sich mit direkter Wirkung für Schüler einsetzen. Gleichzeitig bauen sie ihre persönlichen Fähigkeiten für ihren weiteren Berufsweg aus. Sie lernen von erfahrenen Kollegen und arbeiten gemeinsam mit ihnen in einem herausfordernden Umfeld.

Schulen erhalten weitere engagierte und motivierte Kräfte, um ihre Schüler zu fördern. Fellows stehen den ganzen Tag als Ansprechpartner zur Verfügung, machen neue Angebote und entwickeln hilfreiche Beziehungen zu vielen einzelnen Schülern. Bundesländer, die mit Teach First Deutschland kooperieren, erhalten die Möglichkeit, mehr kompetente Kräfte an Schulen einzusetzen. So können die Länder ihren Schulen zusätzliche Ressourcen für mehr Chancengerechtigkeit bereitstellen.

Unternehmen, die Teach First Deutschland unterstützen, nehmen ihre gesellschaftliche Verantwortung für Kinder und Jugendliche mit schlechten Startchancen wahr. Gleichzeitig kommen sie mit potenziellem Führungsnachwuchs in Kontakt.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Zwischenbericht eines wissenschaftlichen Gutachtens zur Evaluation des Teach First Deutschland Fellow Einsatzes vom 30.01.2011:

„Fellows sind eine große Hilfe für Schulen. Die Ergebnisse sind in ihrer Positivität für das Projekt Teach First Deutschland beeindruckend. Fellows sind allseitig akzeptiert und werden hinsichtlich aller relevanten Kriterien von den Schulleitungen, dem Kollegium und den SchülerInnen positiv bewertet. Ihr Einsatz ist auch für den Lernfortschritt der Schüler in den Einschätzungen Aller positiv. Sie machen Lehrern keine Konkurrenz, sondern entlasten diese, weil sie Aufgaben übernehmen, zu denen den Schulen die Zeit fehlt. Zu diesen Aufgaben gehören AGs, Förderung in Kleingruppen, Hilfe im Förderunterricht, Exkursionen und Projekte. Damit etablieren sie sich auch im Bindeglied zwischen Vor- und Nachmittag im Ganztage. Fellows sind in erster Linie sozial motiviert und wollen später schul- und bildungsnah arbeiten. Sie erleben ihre Zeit in den Schulen als positive Bereicherung ihrer Biografie.“

Prof. Dr. Rainer Dollase, Universität Bielefeld

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Partner und Unterstützer

Die Gehälter der Fellows werden öffentlich finanziert. Die Ausgaben, die für Anwerbung, Auswahl, Training, Betreuung und Fortbildung der Fellows entstehen, übernehmen Stiftungen, Privatpersonen und Unternehmen.

Bundesländer: Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen.

Hauptförderer: Deutsche Post DHL, Robert Bosch Stiftung, Vodafone Stiftung Deutschland, Lanxess, Siemens, Manfred Lautenschläger Stiftung, Deutsche Luft-hansa, McKinsey & Company.

Förderer: Credit Suisse EMEA Foundation, Raue LLP, Henkel AG, Haniel Stiftung, RAG-Stiftung, RheinEnergieStiftung, METRO GROUP, Caroline Hasselmann, Familien Vitenius, Haver & Schütz und Georg Bleyer, ZEIT Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius.

Globales Netzwerk: Ähnliche Programme sind in den USA (Teach For America) und Großbritannien (Teach First) bereits seit Jahren erfolgreich. In Australien, Chile, China, Estland, Indien, Lettland und Libanon sind vergleichbare Programme im Jahr 2009 gestartet, 2010 in Australien, Brasilien, Israel und Peru. In Argentinien,

Bulgarien, Malaysia, Pakistan, Spanien und weiteren Ländern werden sie aufgebaut. Zusammengefasst sind diese Initiativen in der globalen Dachorganisation Teach For All, die den Wissenstransfer und Austausch organisiert.

Zur Ausweitung unseres Programms streben wir die Kooperation mit weiteren Bundesländern, Unternehmen, Stiftungen und anderen gesellschaftlichen Akteuren an. Als gemeinnützige Organisation sind wir auf Spenden in Form von finanzieller Förderung der Gesamtorganisation, des Programms oder einzelner Programmelemente angewiesen.

Tätigkeits-, Stimmungs- und Zeitanalyse

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Ziele: Diagnosegeleitete Kompetenzförderung zur Verbesserung der Arbeits- und Gesundheitsqualität von angehenden Lehrkräften und Schülern.

Theoretischer Hintergrund

Tätigkeits-, Stimmungs- und Zeitregulationskompetenzen stehen in intensiven Wechselwirkungen und beeinflussen die Arbeits- und Gesundheitsqualität von angehenden Lehrkräften und Schülern. Unser Wochenprotokoll macht Stärken und Schwächen in den genannten Kompetenzen sichtbar. Es vergleicht die individuellen Ergebnisse mit den kumulierten Werten der Bezugsgruppen.

Die Datenbasis ermöglicht der Bildungseinrichtung eine bedarfsgerechte Bildungssteuerung. Die Studierenden können die Informationen nutzen, um sich auf den individuellen Bildungsbedarf zu konzentrieren und gegebenenfalls ihre Studienwahlentscheidung zu überdenken.

Methode: Erfassung von Zusammenhängen zwischen Fragebogen-Daten (CCT, AVEM, HEALTH 49 ...) und Verhaltensdaten über Tätigkeitsverlauf, Stimmungsqualität und Zeitnutzung. Online-Rückmeldungen über individuelle Profile und Gruppennormen. Diese verhaltensnahen Daten sind änderungssensitive Indikatoren für den Lernfortschritt und erlauben einen kritischen Abgleich mit Selbstauskünften aus den Fragebogendaten.

Funktionen des Instrumentes:

- Selbstprofessionalisierung Es analysiert Stärken und den Trainingsbedarf in diesen Kompetenzbereichen und steigert so die änderungsförderliche Betroffenheit für nachhaltige Verbesserungen der Arbeits- und Gesundheitsqualität der Nutzer
- Transferorientiertes Bildungscontrolling, jeder angezielte oder behauptete Lernfortschritt sollte sich in Veränderungen alltäglichen Performanz und damit in diesen Indikatoren niederschlagen.

Empirischer Hintergrund

Breitbandverfahren (vgl. Health 49, AVEM ...) zeigen kritische Kompetenzdefizite in diesen Bereichen bei (angehenden) Lehrkräften. Unser Wochenprotokoll eignet sich als Schmalbandverfahren, um den individuellen Entwicklungsbedarf genauer einzugrenzen und die Betroffenen dafür zu sensibilisieren. Darüber hinaus planen wir, über Clusteranalysen Personengruppen mit unterschiedlichem Entwicklungsbedarf für differenzielle Trainingsangebote zu ermitteln.

Tätigkeits-, Stimmungs- und Zeitanalyse

Name der Institution

Prof. Dr. Bernhard Sieland
Institut für Psychologie
Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststr. 1
21335 Lüneburg
sieland@leuphana.de
Telefon +49 (0) 41 31 6 77-17 00

Kontaktpersonen

Birte Niehof
BA Bildungswissenschaft
birte.niehof@gmx.de

Dipl.-Psych. Tobias Rahm

rahm@trainingundtransfer.de

www.zeittagebuch.de

www.zeittagebuch-vbe.de

www.trainingundtransfer.de

www.kess-portal.de

Trainings zum Arbeits- und Gesundheitsverhalten von Studierenden, Lehrkräften

• www.zeittagebuch.de

für Lehramtsstudierende

• www.zeittagebuch-vbe.de

für Anwärtinnen, Lehrkräfte und Schulleitungen

• www.trainingundtransfer.de

Trainingsportal für nachhaltige Veränderungen unter Alltagsbedingungen

• www.kess-portal.de

Portal zur Erläuterung der Methode Kooperative Entwicklungsarbeit zur Stärkung der Selbststeuerung (KESS)

Zielgruppen: Lehramtsstudierende, Anwärterinnen, Berufseinsteiger, Lehrkräfte und Schulleitungen. Eine Version für Schüler der Sekundarstufen 1 und 2 ist in Arbeit. Die Ausweitung auf weitere Zielgruppen ist geplant.

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Online-Verfahren: CCT, Health 49, Emofit, AVEM, Zeittagebuch

Organisationsform

Diagnosegeleitete Trainings zu 1.) Potenzialanalysen für Pädagogen, 2.) Zeitmanagement und 3.) Stimmungsregulation über 1 Semester mit 2 SWS und je 5 CP und abschließendem Entwicklungsbericht.

Curriculare Verankerung: Wahlpflichtseminar im Komplementärstudium bzw. im Modul Lernpsychologie. Die Online-Diagnosen einschließlich der Seminar-konzeptionen sind für Forschungs- und Lehrkooperationen leicht zugänglich zu machen.

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Bisher liegen rund 200 Entwicklungsberichte von Studierenden vor, die die diagnosegeleitete kooperative Selbstprofessionalisierung abbilden und wertschätzen (siehe www.kess-portal.de unter Arbeitshilfen).

Insgesamt sind bisher rund 250 Lehramtsstudierende mit den Instrumenten erfasst worden. Es finden sich einschlägige Hinweise auf Defizite, die durch gezielte Trainings kompensiert oder durch entsprechende Beratung zur Umorientierung Anlass geben. Derzeit liegen vier Bachelor- bzw. Diplomarbeiten über die Evaluation der Instrumente und Trainingsangebote vor.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Förderung aktuell durch Berufsverband VEB-NRW sowie durch die Leuphana Universität; Ein Hauptinteresse von uns besteht darin, die (Lehramts-) Studierenden mit ihrem Studienverhalten an verschiedenen Universitäten zu vergleichen. Wissenschaftliche und finanzielle Win-win-Arrangements sind willkommen.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Stand: Die Verfahren werden als berufsrelevant eingeschätzt und aktivieren die Änderungsmotivation der Nutzerinnen.

Perspektiven für Weiterentwicklung:

- Verkürzte Varianten
- Reiner E-Learning-Einsatz
- Ausweitung der Zielgruppen (zunächst geplant: Schüler und SeelsorgerInnen, denkbar auch Einsatz in Krankenhäusern, Betrieben, Polizei ...)

Literatur zum Projekt

- Sieland, B.* (2008). Lehrkräfte als Experten für die eigene Lern- und Emotionsarbeit. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–126.
- Sieland, B.* (2009). Arbeitsbelastung und Beanspruchung von Lehrkräften – Wie viel Zeit benötigen Lehrkräfte für ihre Berufstätigkeiten? In: RLV-NRW (Hrsg.). *Vision oder Illusion – Zukunftsperspektiven für Lehrkräfte*. Tagungsbericht zum 41. Mülheimer Kongress des Realschullehrerverbandes NRW, S. 52–69.
- Sieland, B.; Heyse, H.; Rahm, T.* (2010). Training von Lebenskompetenzen zur Führung der eigenen Person. In: Sieland, B.; Heyse, H. (2010). *Verhalten ändern – im Team geht's besser! Die KESS-Methode – Handbuch für Lehrgangsteiler mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 143–166.

TEK-LS Training emotionaler Kompetenzen für Lehrer und Schüler

Ziele des Projekts, methodischer und empirischer Hintergrund, Zielgruppe

Ziele

Diagnose und Förderung emotionaler Kompetenzen zur Verbesserung der Arbeits- und Gesundheitsqualität von (angehenden) Lehrkräften und Schülern.

Durch die Analyse und das gezielte Trainieren emotionaler Kompetenzen von Lehrern und Schülern sollen deren Selbststeuerungsfähigkeit gestärkt, deren Belastungserleben reduziert und die (professionelle) Interaktionsfähigkeit sowie das Klassenklima verbessert werden.

Theoretischer Hintergrund

Die Diagnosen und die Intervention basieren auf dem neuropsychologisch fundierten Training emotionaler Kompetenzen (TEK) von Berking (2010). Emotionen motivieren zum Handeln. Sie geben schnelle Orientierungen in komplexen Situationen. Zudem haben Emotionen stabilisierende Wirkungen in Situationen hoher Anforderungen und schützen somit vor Überlastungen. Analysiert und trainiert werden das Wahrnehmen, das Erkennen und das Verstehen von eigenen und fremden Emotionen. Zudem wird im Training die Fähigkeit verbessert, die eigenen Emotionen und die der Interaktionspartner zielführend und nebenwirkungsbewusst zu regulieren. Dabei sollen nicht nur Stress und unangenehme Emotionen besser abgepuffert, sondern auch positive Emotionen gezielter erlebt werden.

TEK-LS – Training emotionaler Kompetenzen für Lehrer und Schüler

Name der Institution

Prof. Dr. Bernhard Sieland
und Marcus Eckert
Institut für Psychologie
Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststr. 1
21335 Lüneburg
Telefon +49 (0) 41 31 6 77-17 00,
+49 (0) 41 31 4 34 86 (privat)
sieland@leuphana.de

Kontaktperson

Marcus Eckert Lehrer (HRS)
sowie BSc. Psychologie
eckert@leuphana.de
Telefon +49 (0) 4 21 4 30 68 59

www.tekls.de

[www.kess-portal.de/index.php?Itemid=273
&option=com_zoo&view=item&category_
id=14&item_id=86](http://www.kess-portal.de/index.php?Itemid=273&option=com_zoo&view=item&category_id=14&item_id=86)

Methode

Das Training umfasst physiologische und kognitive Komponenten. Erregungen werden körperlich über Atem- und Muskelentspannung reguliert. Über das Verstehen und Korrigieren von Werthaltungen, Erwartungen und Zielen werden Emotionen kognitiv reguliert. Dabei geht es nicht darum, unangenehme Emotionen zu reduzieren und angenehme zu steigern. Auch die handlungsaktivierende Verstärkung unangenehmer Emotionen, zum Beispiel Aktivierung für eine bevorstehende Auseinandersetzung, wird geübt.

Das Training sichert damit die inneren Bedingungen für gelingende Interaktionen. Zugleich wird das Erkennen, Verstehen und Regulieren von Emotionen der Interaktionspartner trainiert. Zudem üben die Teilnehmer, ihre Attributionen über ihre Interaktionspartner so zu gestalten, dass aus potentiellen Problemsituationen Win-win-Situationen entstehen können.

Das Training ist didaktisch als Blended-Learning konzipiert. Nur zwei Präsenzveranstaltungen (à 90 min) für die Lehrer und ein flexibler Einsatz von Video- und Audiotrainingsmaterial sowie internetbasierte Übungen und Coaching tragen den vielfältigen zeitlichen Anforderungen von Lehrern Rechnung. Auch das Training für Schüler kann mit einem Projekttag, den das TEK-Team gestaltet, und vorstrukturiertem Material für ein Stationstraining im Unterricht (1 bis 2 Stunden in der Woche; Dauer: 5 Wochen) flexibel an die Bedingungen vor Ort angepasst werden.

Empirischer Hintergrund

Emotionale Kompetenzen wirken in Situationen hoher Anforderungen als Überlastungsschutz und gehen langfristig mit psychischer und körperlicher Gesundheit einher. Es kann als gesichert angesehen werden, dass die Fähigkeit von Lehrern, positive Gefühle für ihre Schüler zu entwickeln und zu empfinden, deren Persönlichkeitsentwicklung und deren Kooperationsbereitschaft im Klassenverband (aber auch darüber hinaus) fördert (zum Beispiel Sutton, 2009). Im Sinne von Lazarus & Folkman, 1984 können selbst- und fremdschädigende Verhaltensweisen (wie Koma-Trinken, Mobbing ...) als Strategie verstanden werden, negative Emotionen und Stress zu regulieren. Diese schädlichen Strategien nutzen Schüler dann, wenn sie entweder eine geringe emotionale Selbstwirksamkeitserwartung haben oder ihnen geeignete Strategien fehlen, ihre Emotionen zielführend zu regulieren.

Zielgruppen

Lehramtsstudierende, Anwärter, Berufseinsteiger, Lehrkräfte, Schulleitungen, Schüler sowie Auszubildende. Eine Trainingsvariante für Erzieherinnen und für Pflegekräfte wird derzeit entwickelt.

Welche Verfahren werden eingesetzt? (Organisationsform, Umfang, Laufzeit, Verortung in der Ausbildung)

Online-Verfahren zur Bedarfserhebung

SEK (emotionale Kompetenzen), SVF (Coping-Strategien), ADS-K (Depressionsskala), SWLS (Lebenszufriedenheit), MBI (Burnout), LASSO (Sozialklima) und LDK (Diagnostik der Klassenführung)

Organisationsform in der Universität

Diagnosegeleitete Trainings zur Emotionsarbeit und Stimmungsregulation über ein Semester mit 2 SWS und je 5 CP und abschließendem Entwicklungsbericht (siehe www.kess-portal.de unter Arbeitshilfen).

Curriculare Verankerung: Wahlpflichtseminar im Komplementärstudium bzw. im Modul Lernpsychologie. Die Online-Diagnosen einschließlich der Seminar-konzeptionen sind für Forschungs- und Lehrkooperationen leicht zugänglich zu machen.

Organisationsform in Studienseminar und Schule

Für Lehrer:

- Fünfwöchiges Training
- Zwei Präsenzveranstaltungen à 90 min
- Video- und Audiotrainings-elemente
- Online-Übungen, Virtuelles Coaching

Für Schüler:

- Fünfwöchiges Training
- Projekttag (mit TEK-Team)
- 1 bis 2 Schulstunden pro Woche: Mit vorstrukturiertem Material für ein Stationstraining
- Online-Übungen, Virtuelle Beratung

Erfahrungen in der Praxis, Evaluationsergebnisse

Trainings mit Lehramtsstudierenden zeigen positive Effekte auf deren emotionale Kompetenz, deren Wohlbefinden und dem Prokrastinationsverhalten (=Aufschiebe-Tendenz).

In einer bundesweiten Erhebung über zwei Messzeitpunkte (2010) an 426 Lehrkräften konnten Ebert, Eckert und Merkel (in Vorbereitung) zeigen, dass die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zielführend zu regulieren, einen wirksamen Überlastungsschutz in Situationen mit hohen Anforderungen darstellt. Gesundheits- und Wohlbefindensmaße in Hochanforderungssituationen lassen sich aus der in Niedriganforderungssituationen gemessenen emotionalen Kompetenz vorhersagen.

Wird das Projekt gefördert? Benennung vorhandener Partnerschaften (extern und intern), Ressourcenbedarf nennen

Verein für Innovation und Qualitätssicherung in der psychosozialen Versorgung (IQ-PV e. V.).

TEK-LS ist in verschiedenen Drittmittelprojekten integriert und wird davon mit-finanziert.

Zusammenfassende Wertung: Was hat sich bewährt? Woran sollte zukünftig noch gearbeitet werden?

Diagnose- und Interventionsstrategien haben sich für Lehrkräfte, aber auch in Pro-fit-Organisationen bewährt. Derzeit werden zielgruppenspezifische Varianten für die Erzieherinnen und Pflegekräfte entwickelt

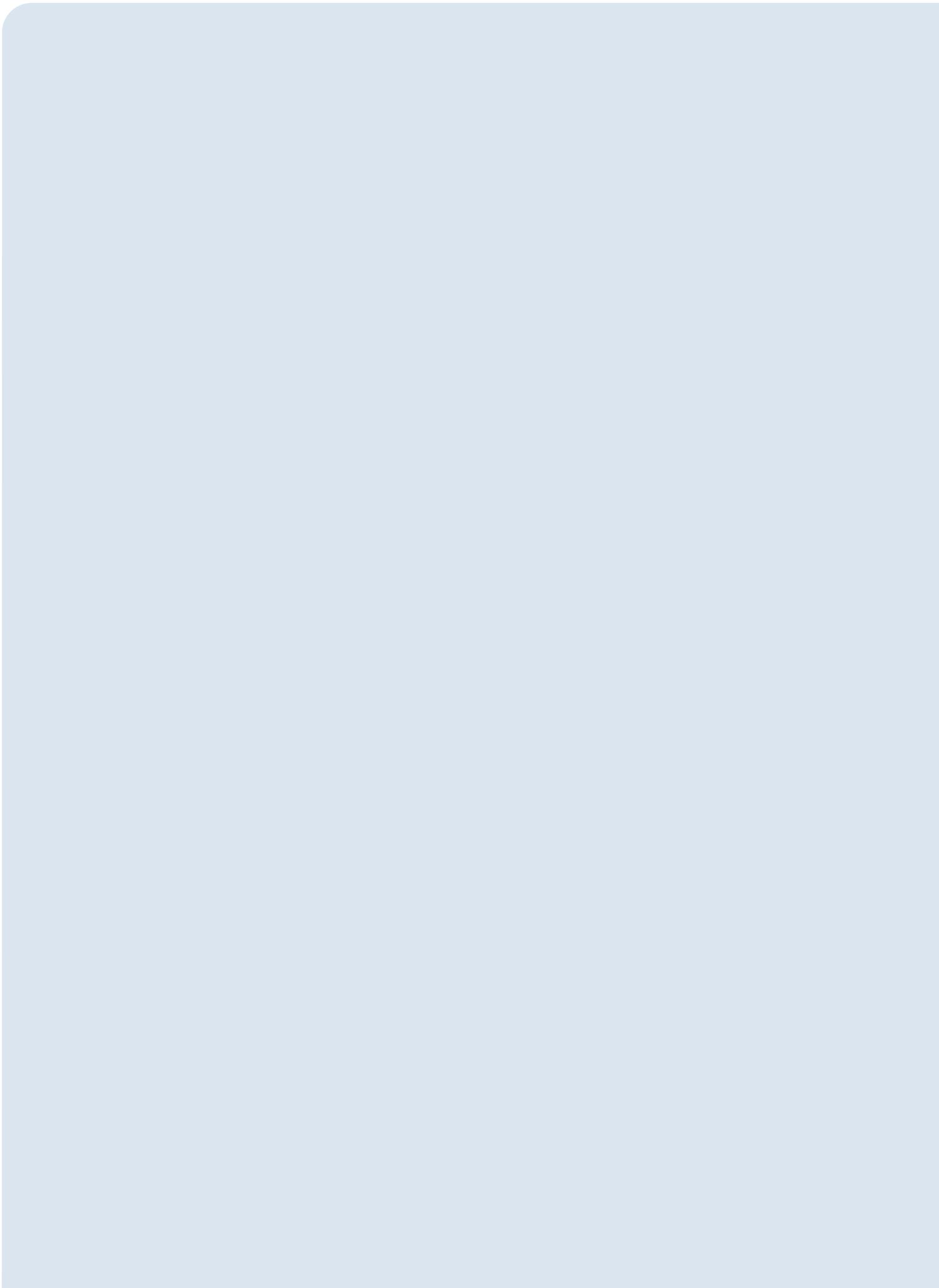
Literatur zum Projekt

Berking, M. (2010). Training emotionaler Kompetenzen. TEK – Schritt für Schritt. Heidelberg: Springer.

Eckert, M.; Ebert, D.; Sieland, B. (2011). Emotionale Kompetenzen in der Erziehung. In: Sandfuchs, U.; Melzer, W.; Dühlmeier, B.; Rausch, A. (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (in Vorbereitung).

Sieland, B.; Heyse, H. (2010). Verhalten ändern – im Team geht's besser! Die KESS-Methode – Handbuch für Lehrgangleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

¹ Vgl. Johannes Mayr & Birgit Nieskens (Hrsg.). (2011) Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (1), Editorial.



Europäische Perspektive II

8 Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an

8

Michael Schratz

Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an

Eignungsabklärung – von außen betrachtet

Am 16. und 17.02.2009 fand an der Universität Trier die Tagung „Auf den Lehrer kommt es an – Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-) bilden und fördern“ statt. Zu dieser Konferenz waren über 200 LehrerbildungsexpertInnen aus fünf Ländern gekommen und diskutierten die Fragen zur Gewinnung geeigneten Nachwuchses. Um den deutschsprachigen Diskurs kritisch zu begleiten und am Ende mit der Perspektive von außen zu kommentieren waren mehrere Critical Friends eingeladen, die unter der Moderation des Autors am Ende der Veranstaltung ihre Eindrücke austauschten. Diese ExpertInnenrunde bildet die Grundlage dieses Beitrags.

8.1 Kritische (Ein-)Blicke von außen

Die Veranstalter der Tagung hatten vorab die Methode der kritisch-konstruktiven Begleitung durch externe Expertinnen und Experten gewählt, die im Rahmen diskursiver Erkenntnisgewinnung zunehmend an Bedeutung zunimmt. Auch wenn die Idee der Außensicht des „Critical Friend“ nicht neu ist und internationales Format hat, wird sie selten systematisch eingesetzt. Der internationale Rahmen der Tagung bot gute Bedingungen für die Umsetzung dieser Form der externen Sicht. Die Übernahme der Rolle eines „kritischen Freundes“ bzw. einer „kritischen Freundin“ war für die Eingeladenen nicht eine wissenschaftlich neutrale, sondern hatte für die externen Expertinnen und die Experten die herausfordernde Aufgabe, als Advokat bzw. Advokatin von Lehrerbildung im internationalen Kontext die Tagung begleitend zu erleben und zum Abschluss aus der Außenperspektive kritisch-konstruktive Rückmeldungen an die Tagung zu geben.

Konstruktiver fremder Blick

Somit hatten die zur Tagung als Critical Friends Eingeladenen die Aufgabe, ihre Sicht als jeweilige Expertinnen und Experten einzubringen, die Thematik der Veranstaltung mit „fremdem Blick“ darzustellen, provokative Fragen zu stellen und als Advokatin/Advokat für den Erfolg der gestellten Aufgabe zu dienen (vgl. Costa & Killick 1993, S. 22). Dazu wurden folgende Personen eingeladen und vorab um ein kurzes Statement zur These „Auf den Lehrer kommt es an ...“ bzw. zur Frage „Wie gute Lehrerinnen und Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können“ gebeten:

Rainer Domisch (†), oberste Schulbehörde Finnland, arbeitete im Zentralamt für Unterrichtswesen (Opetushallitus) in Helsinki, war Leiter der Lehrplankommission für das Fach Deutsch und zuständig für Lehrerfortbildungsmaßnahmen für Deutschlehrer in Finnland, und beratender Mitarbeiter im zentralen Ausschuss für die zentralen Abiturprüfungen des Faches Deutsch in Finnland. Als Bildungswanderer zwischen Deutschland und dem PISA-Vorzeigeland Finnland sowie einer tiefen Kenntnis der beiden (Lehrer-) Bildungssysteme war Rainer Do-



misch als Critical Friend zur Frage des geeigneten Lehrernachwuchses prädestiniert. Rainer Domisch ist am 16. August 2011 im Alter von 65 Jahren in seiner Wahlheimat Finnland verstorben. Vorabstatement: *„Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihrer täglichen Arbeit von den vier großen Ms geprägt sein: Man Muss Menschen Mögen. Wer das nicht kann, sollte sich beruflich mit Dingen und nicht mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen.“*

Prof. Dr. Michael Fuchs, Leiter der Ausbildung für die Primarstufe und Schulleitungsmitglied an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern, war eingeladen, sowohl aus schweizerischer Perspektive als auch aus Sicht eines Lehrerbildners an einer Pädagogischen Hochschule den vorwiegend bundesdeutschen Diskurs zu begleiten und zu kommentieren. Vorabstatement: *„Eine Pädagogische Hochschule fällt mit den Persönlichkeiten auf, die sie ausbildet. Das bedeutet konkret: Als LehrerbildnerInnen tragen wir die Mitverantwortung für das Lernen und das pädagogische Wohlergehen der Kinder der ersten Klasse, an welcher unsere Absolventinnen und Absolventen nach der Ausbildung unterrichten.“*

Annegret Kramp-Karrenbauer war von 2000 bis 2007 im Saarland Ministerin für Inneres, Familie, Frauen und Sport, danach bis 2009 Ministerin für Bildung, Familien, Frauen und Kultur. Seit November 2009 war sie saarländische Ministerin für Arbeit, Familie, Soziales, Prävention und Sport. Die Kultusministerkonferenz (KMK) wählte Annegret Kramp-Karrenbauer 2008 zu ihrer Präsidentin. An der Tagung im Februar 2009 nahm Ministerin Kramp-Karrenbauer als stellvertretende Präsidentin der Kultusministerkonferenz für den damaligen Präsidenten, Herrn Minister Henry Tesch, teil.

Prof. Dr. Gisela Müller-Fohrbrodt, Universität Trier, hatte in den 1970er-Jahren als eine der ersten das Thema Lehrereignung aufgegriffen und erforscht. Ihre Arbeiten zum Praxisschock sind noch heute viel zitierte Referenzen. Mit der Expertise aus 40 Jahren wissenschaftlicher Arbeit in der Lehrerbildung sollte ihr Fokus auf der qualitätsorientierten Rekrutierung mehr oder weniger geeigneter Lehrerinnen und Lehrer in den teils eklektischen Prozessen in einander abwechselnden Phasen aus Lehrermangel und Lehrerüberfluss gerichtet sein. Vorabstatement: *„Sicher ist es sehr wichtig, für den Lehrerberuf ungeeignete Personen möglichst frühzeitig zu erkennen. Allerdings müssen die Auswahlkriterien und die Auswahlinstrumente erstens das Entwicklungspotential einer Person angemessen abschätzen helfen, und zweitens dürfen sie nicht so auswählen, dass sie schließlich nur noch einen Lehrertyp gelten lassen.“*

Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck, Dekan der Fakultät für Bildungswissenschaften. Seine thematische Expertise speist sich aus vielfältigen Bereichen, vom Leadership-Ansatz über den deutsch-österreichischen Systemvergleich bis hin zu Aspekten von Lehrerprofessionalität in unterschiedlichsten Theorie-, For-

schungs- und Praxiskontexten. Vorabstatement: *„Menschen brauchen Feedback, um zu lernen – Lehrerinnen und Lehrer umso mehr, denn sie wissen berufsbedingt bereits die Antwort. Das eindringlichste Feedback, das ich von Schülern erhielt: ‚Lehrer sind wie Dealer, sie denken immer an den Stoff!‘“*

Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster, hat in den letzten Jahren in verschiedenen Bundesländern sowie auf Bundesebene (KMK) in mehreren Expertenkommissionen zur Evaluation und Reform der Lehrerbildung mitgearbeitet. Er hatte zur Jahrtausendwende mit den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ den Reformbedarf sowie mögliche Entwicklungslinien aufgezeigt und damit quer durch die Lande Lehrerbildnerinnen/Lehrerfortbildner und Bildungsverantwortliche auf vielfältige Reformwege hin zu einer zeitgemäßen Lehrerbildung gebracht. (krankheitsbedingt musste Ewald Terhart seine Teilnahme an der Tagung kurzfristig absagen.) Vorabstatement: „Menschen suchen sich Berufe – und Berufe suchen sich Menschen. Insofern sollte der Lehrerberuf selbst so gestaltet werden, dass er geeignete Personen anzieht. Dies ist vielleicht wirksamer – aber auch schwieriger! – als die eine oder andere Umstellung und Verbesserung in der Lehrerbildung.“

Im Folgenden werden die vielfältigen Diskussionsbeiträge der Critical Friends sowie der darauf folgenden Debatten in der Abschlussdiskussion in thematischen Einheiten zusammengeführt und resümierend zusammengefasst, ohne dass die Rückmeldungen einzelnen Personen zugeordnet werden. Ich bitte um Verständnis, dass persönliche Aussagen und Formulierungen damit verloren gehen, erwarte mir durch die fokussierte Zusammenfassung aber eine die Rezeption erleichternde Darstellung, zu der alle anwesenden Expertinnen und Experten beigetragen haben.

8.2 Auf den Anfang kommt es an, aber wie!?

Trainieren und erproben

Dass das Studium für den Lehrerberuf von Beginn an auf das künftige Herzstück der Tätigkeit als Lehrperson abzielen soll, ist einhellige Meinung. Ob man sich für den Beruf der Lehrperson eignet, lässt sich nur erkennen, indem man die Situation des Erziehens und Unterrichtens selbst ausprobiert, sich in dieser Aufgabe erlebt und einer Beurteilung aussetzt. Das Testen der für das Unterrichten spezifischen Beziehungsfähigkeit, die sich auf eine Gruppe und nicht auf Einzelpersonen richtet, kann mit Kommunikationsübungen und dergleichen nur behelfsmäßig in Seminarveranstaltungen simuliert werden. Alles, was wir heute aus der Professionalisierungsforschung wissen, deutet darauf hin, dass sich berufliche Kompetenzen durch eine strikte Fokussierung auf die konkret nötigen Kompetenzen ergeben. Daraus ergeben sich Positionierungen, die den auf der Tagung diskutierten Maßnahmen wie zum Beispiel der Einrichtung von Kommunikationsseminaren zu Beginn des Studiums zum Teil kritisch gegenüberstehen. Abgesehen von der Schwierigkeit, entsprechende Kompetenzen verlässlich einzuschätzen und selektionswirksam zu beurteilen, argumentieren die jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter, sei der Kontext für solche Veranstaltungen ein grundsätzlich anderer als jener des konkreten Unterrichtens. Die Eignung als Lehrerin oder Lehrer könne vor allem dadurch, dass man sich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erprobe, gelernt werden.

Auf der Tagung wurde diskutiert, ob man von den Anwärterinnen und Anwärtern für ein Lehramtsstudium verlangen soll, vor dem Studium in Schulen zu hospitieren oder als Assistenzlehrperson zu arbeiten. Im Einzelfall mag diese Maßnahme sinnvoll sein, aber über die Einführung einer solchen Maßnahme waren einzelne

auch hier eher skeptisch. Eine der zentralen Einsichten von Jean Piaget sei es, dass der Mensch Assimilationsschemata zum Aufbau von Wissen und Können brauche. Auch Lehrpersonen bräuchten, damit sich ihre Kompetenz in zunehmender Differenziertheit aufbaue und weiter entwickle, Assimilations- und Akkommodationsschemata. Diese würden sich bilden, indem Studierende mittels Aufträgen, Aufgabenstellungen, Analysen, Reflexionen u. ä. in Praktika zur Kompetenzbildung angeregt würden. Daher wäre es eine Form der Modellierung von Lehrerbildung, aufeinander aufbauende, schwieriger werdende Praxiseinsätze im Studienverlauf einzuplanen. Wenn die Studierenden mit ihren Praktika begännen, seien sie ohne Zweifel Unterrichtsprofis: Sie haben über 10.000 Stunden Unterricht als Schülerin oder Schüler erlebt. Eigentlich müssten sie daher wissen, wie man unterrichtet. Umso erstaunter sind sie, wenn sie entdecken, was alles schief gehen kann.

In den drei Ländern Deutschland, Österreich, Schweiz herrschen sehr unterschiedliche Systeme vor, daher sind die hier gesammelten Gesprächsergebnisse nicht 1:1 übertragbar, sodass jeweils jene Ressourcen und Organisationsformen gefunden werden müssen, welche im jeweiligen sozio-politischen Kontext auch Chancen auf Umsetzung haben.

8.3 Eignungsabklärung und Studienwahl

An einer Lehreraufbahn interessierte Personen sollten veranlasst werden, ihre persönliche Neigung und Eignung zum Lehrerberuf zu klären, also die Passung zwischen den eigenen Voraussetzungen und dem beruflichen Anforderungsprofil zu überprüfen. Eine Eignungsabklärung ist daher unabdingbar, über deren Verpflichtung während der Tagung jedoch unterschiedliche Vorstellungen präsent waren. Einigkeit herrschte darüber, dass die Studieneingangsphase zur Abklärung oder Information über die persönlichen Anforderungen beitragen sollte. Dazu sind entsprechende Angebote und Instrumente erforderlich, welche eher als Reflexionsinstrumente zu sehen sind denn als ad hoc-Aussagen. Sie vermitteln den Interessentinnen und Interessenten relevante Informationen zum Beruf und ermöglichen auf der Basis der Selbstdeklaration eine Einschätzung, ob die Eignung für den Lehrerberuf gegeben sein könnte. Für die Durchführung von Eingangs-Assessment-Tests seien positive Konnotationen wichtig (nicht „Das muss ich machen!“, sondern „Das möchte ich machen!“) Wichtig scheint dabei auch, dass in dieser Phase der Rollenwechsel von der Schülerrolle in die Lehrerrolle angebahnt wird.

Online-Verfahren stellen ein wichtiges Instrument zur Selbsteinschätzung und möglichen Entscheidung für den Lehrerberuf dar. Daher sollten sie während der Studieneingangsphase ernstgenommen werden. Es herrschte Übereinstimmung darin, dass die Teilnahme verbindlich und mit einer regelhaften Konfrontation mit Fremdeinschätzung während der praktischen Phase des Bachelor Studienganges verbunden sein sollte. Der Prozess der Fremd- und Selbsteinschätzung (studienbegleitend während der Bachelorausbildung) sollte nicht nur informell erfolgen, sondern auf der Basis eines gewissen Formalisierungsgrades durchgeführt werden, damit Transparenz geschaffen wird und entsprechend darauf eingegangen werden kann.

Die Eignungsabklärung sollte nicht nur situationsbezogen auf den Studienanfang Bezug nehmen, sondern als berufslebenslanger Prozess im Wechselspiel von Selbstreflexion und Beratung wirken: Nicht nur in der Ausbildung (im Zusammenwirken

von 1. und 2. Phase, solange es diese noch getrennt gibt), sondern auch in der Berufseingangsphase über spezielle Fortbildungsangebote und während des Berufslebens über verpflichtende Fortbildungen sowie über die Kooperation von Lehrpersonen (zum Beispiel als kollegiales Feedback). Die angestrebten Informations-, Reflexions-, (Selbst-)Selektions- und Qualifizierungsangebote sollten günstigenfalls aufeinander bezogen konzipiert und so gestaltet sein, dass sie von den angehenden Lehrpersonen als hilfreiche Anstöße zu ihrer Professionalitätsentwicklung erlebt werden. Eine phasenübergreifende Arbeit mit Portfolios könnte eine solche Perspektive fördern.

Die Basis der Eignungsabklärung sollte ein berufliches Leitbild sein, in dem verankert ist, dass Lehren immer auch Beziehungsarbeit ist. Zu den Kriterien der Eignung gehören daher neben intellektuellen und fachlichen auch kommunikative, konfliktbearbeitende und kreative Kompetenzen. Bei der Erarbeitung von Eignungstests wird die Verknüpfung von Fremd- und Selbsteinschätzung als wichtig erachtet, ebenso die Frage, inwiefern ein Praktikum dazu beitragen kann: Wie verpflichtend und notenbewertend müsste ein Praktikum diesbezüglich sein?

Länderübergreifendes Modell

Derzeit erfolgen Auswahlverfahren und darin verwendete Auswahlkriterien in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Wünschenswert wäre ein länderübergreifendes Modell, das möglichst viele Kompetenzen abfragt. Studienanfängerinnen und -anfänger sollten - etwa über ein Motivationsschreiben - zum Nachdenken darüber angeregt werden, warum er bzw. sie überhaupt Lehrer bzw. Lehrerin werden möchte. Der Praxiskontakt über konkrete Schulerfahrungen sollte dazu beitragen, die eigene Motivation dem Test der Praxis auszusetzen und die eigenen Stärken und Schwächen besser einschätzen zu lernen. Danach könnten sie in ihren Motivationsschreiben überprüfen, ob aufgrund der Praxiserfahrungen Wunsch und Wirklichkeit übereinstimmen, ehe sie sich tatsächlich für den Lehrerberuf bewerben. Kompetenzmodelle bieten die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten situationspezifisch einzuschätzen. Findet dieser Sensibilisierungsprozess nicht statt, kommt es vielfach zu Enttäuschungen und damit verbundenen Ausfällen.

Da ein Einstiegs-Assessment nur bedingt zu einer endgültigen Entscheidung über die Berufsfähigkeit beitragen kann, ist die Sicherstellung exzellenter Kompetenz und Performanz in der späteren Berufspraxis in der Bewährung erst über eine ein- bzw. zweisemestrige Studieneingangsphase (STEP) möglich. Sie dient nicht nur der Vermittlung von fachlichen, didaktischen, pädagogischen und berufspraktischen Basisqualifikationen und -kompetenzen, sondern auch der Vorbereitung der Studierenden auf die endgültige Eignungsabklärung (etwa über ein Assessment am Ende des ersten Studienjahrs). Dazu benötigen die Studierenden Unterstützung und Anregung in Form eines auf die vorgegebenen Anforderungen abgestimmten Lehrveranstaltungsangebots. Zusätzlich sollten sie Unterstützung durch persönliches Coaching erhalten. Ziel der Eignungsabklärung sollte es sein, dass die Studierenden nach einem Jahr sagen können, „Ich bin auf der richtigen Stufe, ich habe die richtige Fächerwahl und ich bin (einigermaßen) sicher, Lehrerin bzw. Lehrer werden zu wollen“.

Folgende Desiderata zur konsequenten Umsetzung werden als notwendig erachtet:

- Qualifizierung und Weiterbildung des Public Relations Personals, wie Beratungsgespräche zu führen sind und wie auch negative Rückmeldungen zu geben sind.
- Man benötigt dafür Ressourcen, damit begleitende Qualifizierungsprozesse abgesichert sind, und eine entsprechende Ressourcensteuerung an den Universitäten.

- Praktikumsbegleitende Eignungs- und Neigungsberatung, nicht nur die Möglichkeit auszusüßen, sondern auch die Möglichkeit zu lernen.
- Personalentwicklungsprogramme und Trainings, um Studierende zu unterstützen.
- Beratungselemente, Assessment Center, um Assessment und Fremdeinschätzung zusammenzubringen und entsprechend zu beraten.
- Universitäre Weiterbildungsangebote v. a. für Seiteneinsteiger

8.4 Anwerbung von Interessierten zum Lehrerberuf

Der Staat als Arbeitgeber hat ein Interesse daran, gute Lehrpersonen zu beschäftigen. Zur Deckung des künftigen Bedarfs an Lehrerinnen und Lehrern wird es wichtig werden, Personen mit besonderer persönlicher Eignung für den Lehrerberuf zu interessieren. Zu den wünschenswerten Voraussetzungen wie psychische Stabilität, Kontaktbereitschaft, Selbstkontrolle, Offenheit für Neues, kognitive Fähigkeiten und gutes Ausdrucksvermögen (vgl. Hanfstingl & Mayr 2007) sind auch „dynamische Einstellungen“ wie Unternehmergeist, Flexibilität, Innovationsbereitschaft, Leadership-Interessen und eine forschende Haltung gefragt.

Dazu muss verstärkt in Image- und Anwerbekampagnen für den Lehrerberuf investiert werden. Die Anwerbung für den Lehrerberuf sollte schon früh stattfinden, nicht erst wenn der/die Studierende sich entschieden hat, ein Lehramtsstudium zu beginnen, sondern schon in der 11./12. Klasse. Dabei sollte ein genuin pädagogisches Bild als Kernbereich vermittelt werden, das aber sehr realistisch sein muss. Bei der Anwerbung sollte die Hochschule ein wichtiger Akteur im Prozess der Rekrutierung nach der richtigen Person sein, etwa durch frühe Kontakte der Lehrerbildungsinstitution mit Schulen.

In den letzten zehn Jahren wurden in den einzelnen Ländern verschiedene Anstrengungen zur Verbesserung des Lehrer-Images unternommen. Eine Wirkungsforschung zum Erfolg dieser Maßnahmen gibt es allerdings nicht. Festzustellen ist, dass die Feminisierung des Lehrerberufes fast überall stetig fortschreitet und sich aus der Gesamtpopulation der Abiturientinnen und Abiturienten besonders jene mit einem spezifischen Profil für den Lehrerberuf interessieren. Im Detail liegen darüber allerdings unterschiedliche Befunde vor, die kaum generalisierbare Aussagen zulassen.

Wirksame Imagekampagnen?

In Zeiten zunehmender Lehrerarbeitslosigkeit ist das Thema Seiten- bzw. Quereintritt von besonderer Bedeutung und daher bei der Tagung oft ins Spiel gekommen. Da die beiden Begriffe oft austauschbar verwendet werden, hier eine Sondierung (aus Korneck & Lamprecht 2010, S. 9): „Je nach Bundesland existieren in Deutschland verschiedene Möglichkeiten, als Lehrkraft ohne Lehramtsabschluss in das Referendariat oder den Schuldienst eingestellt zu werden. Auch die Bezeichnungen der Anwärter für die Programme variieren länderspezifisch. Um die Programme der Länder vergleichen zu können, wird folgende Arbeitsdefinition zu Grunde gelegt:

- Quereintritt: Eintritt in das Referendariat/den Vorbereitungsdienst (Bezeichnung variiert je nach Bundesland) ohne Erstes Staatsexamen oder entsprechenden Masterabschluss.
- Seiteneinstieg: Eintritt in den Schuldienst ohne Erstes und Zweites Staatsexamen.

Insbesondere die Seiteneinsteiger-Programme werden in den letzten zwei Jahren von den Ministerien der Länder weiter modifiziert, so dass es in Zukunft nötig sein wird, die Definition für den Seiteneinstieg weiter zu differenzieren in

- den Seiteneinstieg mit dem Ziel, durch Nachqualifikation das Zweite Staatsexamen nachzuholen und
- den Seiteneinstieg ohne das Ziel, das Zweite Staatsexamen nachzuholen.“

Quereinsteiger haben spezifische Kompetenzen, aber keine Unterrichtserfahrung: Zur Entscheidung über den Lehrerberuf ist Praxiskontakt unumgänglich, da die Herausforderungen von Unterricht aus der Lehrerperspektive eine andere ist, als sie (früher) in der Schülerperspektive wahrgenommen wurde!

Durch die unterschiedlichen Qualifizierungswege, die Quer- bzw. Seiteneinsteiger bereits hinter sich haben, sollte eine Professionalisierung hin auf die Lehrertätigkeit auf den qualifizierten Neuanfänger abgestimmt sein, d. h. er bekommt vor allem dort eine spezifische (Nach-)Schulung, wo seine Defizite liegen. Im Wortlaut der Diskussion sollte „ein Paket aus verschiedenen Modulen geschnürt werden“, das jene Kompetenzen enthält, die für die einzelne Person notwendig sind.

8.5 Wo soll Lehrerbildung stattfinden?

Deutschland hat eine lange und erfolgreiche Tradition der Lehrerbildung. Sie findet größtenteils an Universitäten statt. Universitäten funktionieren gemäß einer eigenen Systemlogik, denn ihre primäre Aufgabe besteht darin, Wissenschaft zu betreiben. Daher stellt sich die Frage, wie sich eine der Wissenschaftslogik folgende gesellschaftliche Einrichtung der für das Lehramt vorgesehenen Berufs(vor)bildungslogik stellt. Es wird argumentiert, dass vielerorts die Universität die Lehrerbildung nicht liebt und nicht die erforderlichen (Praxis-)Angebote schafft. Studierende seien während der ersten Phase aber auch wenig empfänglich für solche Angebote. Solange die Bildungswissenschaften so organisiert sind, dass die Pädagogik, Psychologie und Soziologie die Studierenden, die sie für den Hauptstudiengang nicht haben wollen, ins Lehramt schicken, bleibe es problematisch. Wünschenswert wäre eine School of Education, wo nur diejenigen zusammensitzen, die wirklich mit Lehrerbildung zu tun haben.

Exzellenz in der Lehrerbildung?!

Dass für die Schulen die Kultusministerien, für die Wissenschaft die Wissenschaftsministerien zuständig sind, scheint eine unproduktive Arbeitsteilung. Wenn Universitäten nach Exzellenz streben, werden sie diese über wissenschaftliche Leistungen anstreben, daher stellt sich die Frage nach der Exzellenz in der Lehrerbildung. Es wäre möglicherweise viel gewonnen, wenn proportional zur Größenordnung der Anzahl von Lehramtsstudierenden aliquot Mittel zweckgebunden für die Belange der Lehrerbildung (zum Beispiel für spezifische Lehrveranstaltungen) zur Verfügung gestellt würden. Aufgabe der Kultusministerkonferenz sollte es sein, Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit selbstständigen Universitäten festzulegen, um sichtbar zu machen, was die Lehrerausbildung im einzelnen Bundesland wert ist.

Der im Management axiomatische Satz „Form follows function“ sollte auf allen Ebenen der Bildung angewendet werden, wogegen noch zu oft gesündigt wird, indem vielfach aus historischen und pragmatischen Gründen der Grundsatz „Function follows form“ nachgelebt wird. Am Anfang des „finnischen Wunders“ in den 70er/80er-Jahren stand diese Einsicht, weshalb ein Experte aus Finnland für eine kritische Würdigung eingeladen wurde.

8.6 Ein Blick über den Zaun nach Finnland

In Finnland wurde die zweite Phase vor einigen Jahren abgeschafft, als das Lehrstudium neu strukturiert wurde. Man möchte den jungen Lehrerinnen und Lehrern die Chance geben, innovativ zu werden und nahm Abschied von einem System, das dadurch geprägt war, dass sie von Menschen beurteilt wurden, die zu sagen pflegten „Vergiss alles, was du in der Theorie gelernt hast, die Praxis sieht ganz anders aus!“ Die zweite Phase ist die gesamte Berufslaufbahn, denn Lehrerinnen und Lehrer müssen sich fortbilden, sie haben die Pflicht, drei unterrichtsfreie Tage zu nehmen (generell wünschen sich Lehrerinnen und Lehrer aber mehr als drei Tage Fortbildung). Wichtige Institutionen sind die Fortbildungsabteilungen der Universitäten. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass eine Transformation von Wissenschaft und Praxis vor sich geht und Lehrer und Lehrerinnen immer wieder auch dorthin geholt werden, wo sie einmal ausgebildet wurden und dass auch Universitätspersonal im Kontakt mit den Schulen steht. Ausgangspunkt sind die Universitäten mit ihren „Normalschulen“ (sozusagen die Norm für alle Schulen). In diesen den Universitäten angegliederten Schulen arbeiten hochqualifizierte Lehrerinnen und Lehrer, die ständig fortgebildet werden und auch in der Fortbildung im ganzen Land mitarbeiten, wodurch innovative Praxis von Anfang an gefördert wird.

Am Studienanfang steht ein strenges Auswahlverfahren (6 000 Bewerberinnen und Bewerber, 700 werden aufgenommen) und die Ausgewählten werden alle zu Lehrerinnen/Lehrern ausgebildet. Aufnahmeprüfungen sind nicht dazu da um auszugrenzen, sondern um positiv zu formulieren, was auf Lehrer und Lehrerinnen zukommt. Jede Universität ist frei, eine Auswahl zu treffen. Es sind üblicherweise zwei erziehungswissenschaftliche Werke zu lesen und auf einem DIN A4-Blatt kritisch zu analysieren und zu kommentieren. Danach müssen diejenigen, die durch die erste Runde gekommen sind, einer Auswahl von Experten erklären, weshalb sie Lehrer werden wollen. Die finnischen Kollegen sagen, es wäre einfach herauszufinden, wer geeignet sei. Nach dieser Runde fällt wieder etwa die Hälfte weg und in der dritten Runde geht es darum, einer kleinen Gruppe von Jugendlichen bestimmte Vorstellungen über Hausaufgaben, Ferien etc. vorzutragen. In dieser Runde zeigt sich die Fähigkeit, mit Menschen umzugehen. Motto: „4 M“ (Man muss Menschen mögen, um ein guter Lehrer sein zu können).

Strenge Auswahlverfahren

Die jungen Leute werden von Beginn des Studiums an stark gemacht und nicht in einer Weise kritisiert, die ihre Persönlichkeit angreift, sondern sie stark und mutig macht. Diesen Mut brauchen sie für die nächsten 30-40 Jahre, weil Schule immer schwieriger wird.

Eine Normalschule hat eine virtuelle Schule eingerichtet, in welcher die Studierenden unterschiedliche Rollen übernehmen, zum Beispiel aufsässige Eltern, schlechte Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen, Hausmeister, Beamte aus dem Ministerium etc. und diese Rollen werden immer wieder gewechselt, damit die Studierenden Schule aus jeder Sicht wahrnehmen. Inzwischen hat in Finnland ein Paradigmenwechsel für erfolgreiche Schule stattgefunden: weg vom Unterrichten hin zum Lernen, denn das Wichtigste ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Lehrerinnen und Lehrer müssen schon ganz früh lernen, wie und was Schülerinnen und Schüler lernen und wie sie motiviert sind und/oder wie sie motiviert werden können. Das ist für die Finnen der Schlüssel zum Erfolg.

Harmonize your school system: Für das finnische Schulsystem ist Kontinuität wichtig, v. a. von Seiten der Politik. Dazu gibt es systematische Überlegungen für die Entwicklung der nächsten 25-30 Jahre. Finnland hat in den Siebzigern innerhalb von fünf Jahren sein gesamtes Schulsystem inkl. Lehrerausbildung auf diese Weise umgekrempelt. Durch die Wegnahme der Zweiten Phase hat sich auch die Erste Phase geändert, wodurch sich das ganze System auch qualitativ stark verbessert hat. Man sollte sich davor hüten, dies der Mentalität und Kultur zuzuschreiben, denn das hieße, die Dinge nicht ernst zu nehmen. Finnland hat über Jahrzehnte das Beste vom ganzen Globus zusammengetragen und hat eigene Konzeptionen entwickelt. Ein Mehr an Gerechtigkeit, bessere Qualität der Bildung und der Blick dafür, dass sich das auch bezahlen lässt. Man hat sehr zielstrebig gearbeitet und regelmäßige Evaluierungen vorgenommen, man hat sich nie auf die Schulter geklopft (ein ganz wichtiger Punkt). Die Finnen beobachten trotz der PISA-Ergebnisse ihr System kritisch. Eine große finnische Tageszeitung hat im Frühjahr 2002 eine Kampagne mit der Frage „Was ist faul an finnischen Schulen?“ gestartet. Man ist immer noch sehr kritisch und diese kritische Einstellung in Kombination mit einer hohen Achtung für die Schule, die Bildung und die Lehrerinnen und Lehrer führen zum Erfolg.

Schulplanung

In Finnland geschieht Schulplanung in zwei großen Bereichen: Die Grundlagenentwicklung für die Lehrpläne, aufgrund derer die Schulen ihre Lehrpläne schreiben müssen und die Evaluierung (nicht Einteilung in bestimmte Rangordnungen, sondern Bereitstellung und Vermittlung von Informationen an die Betroffenen, an die Schulen und Schulträger, in dem Fall die Kommunen). Diese Rahmenlehrpläne werden alle 10 Jahre neu formuliert (ein wichtiger Prozess). Momentan ist Finnland dabei, diese für 2013-2015 zu überlegen, was in über 800 Pilotschulen im ganzen Land geschieht. Das ist nicht ein Lehrplan bzw. die Schule, die von oben vermittelt wird, sondern das ist die Schule derer, die dort arbeiten.

Für die Anstellung der Lehrerinnen und Lehrer spielt die Schulträgerschaft eine zentrale Rolle. Arbeitgeberin der Lehrer sind die Kommunen; jede Kommune kann anstellen, wen sie will. Sie kann die erforderlichen Qualifikationen beurteilen, trägt aber auch die Verantwortung dafür. Für jede offene Stelle gibt es 6-8 Bewerberinnen und Bewerber. Dahinter steht das Bemühen, an der Attraktivität des Lehrerberufs zu arbeiten, Vertrauen zu schaffen und wertzuschätzen.

Zur attraktiven Gestaltung des Arbeitsplatzes muss auch noch gesagt werden, dass Schule nicht nur von Lehrpersonen gestaltet wird. Lehrerinnen und Lehrer müssen den Rücken frei haben für ihre eigentliche Aufgabe, d. h. es ist weiteres Personal erforderlich, das ihnen die Funktion abnimmt Sozialarbeiter zu sein, oder andere Dinge, die v. a. mit Blick auf Risikogruppen eine große Rolle spielen. Solche multi-professionellen Teams sind an allen Schulen erforderlich, weshalb die Kommunen in sie investieren.

8.7 Stellenwert von Schulpraktika in der Eignungsabklärung

Einigkeit herrschte darüber, dass sehr früh auch eine Art Praktikum für die Feststellung der Berufseignung erforderlich ist. Das Praktikum wird als „Schlüssel“ für den Lehrerberuf bezeichnet. Dazu wird eine verantwortliche institutionelle Kooperation als wesentlich erachtet, in der Schule, Studienseminar, Landesinstitut oder Universität „die gleiche Sprache sprechen“, gleiche Standards haben und sich auf

gemeinsame Begriffe einigen. Es gibt zum Beispiel Schulpraktika, Praktika, Übungen, Orientierungssemester, Eingangsphasen, Berufsorientierung ... Mit all diesen Begriffen meint man einfach die Erprobungsphase in der Schule, allerdings meinen die unterschiedlichen Begriffe oft Unterschiedliches.

Praktika sollten möglichst früh im Studium angesetzt sein, um schulpraktische Erfahrungen zum Ausgangspunkt der Eignungsabklärung zu machen. Die Aufgaben im Praktikum sollten nach Kompetenzen definiert werden. Beispiel Luzern: Kompetenzen werden nach dem KISS-Prinzip, „keep it small and simple“, formuliert. Zum Beispiel gibt es im Praktikum zwischen dem 3. und 4. Semester vier Gesprächspunkte, die Studierende ins Feld führen und einer dieser Gesprächspunkte ist Differenzieren. Die Studierenden werden gefragt, wie es ihnen in den fünf Wochen ergangen ist und ob sie es geschafft haben, differenzierte Arbeitsaufträge zu stellen. Wichtig ist, dass sie den Auftrag haben, es zu versuchen und mit den begleitenden Lehrpersonen zu reflektieren. Das Praktikum sollte in diesem Sinn zielgerichtet und in den curricularen Zusammenhang eingebettet sein, wozu Kooperationen zwischen Schule und Hochschule, aber auch Studienseminaren zu pflegen sind.

Die Diskussionen kamen zu dem Schluss, dass aufgrund bisheriger Erfahrungen Studierende in der Lehrerausbildung am besten lernen würden, wenn sie in den Praktika mit verschiedenen Personen aus verschiedenen Phasen zusammenkommen. Dazu kam die Anregung, auch die Dritte Phase, die Lehrerfort- und -weiterbildung, mit einzubeziehen. Ebenso sollte nicht nur der Fokus auf dem Unterrichten liegen, sondern Studienprogramme sollten auch Impulse aus dem Schulleben insgesamt aufnehmen, etwa aus dem Bereich Schulentwicklung, einer eher neuen Perspektive. Bereits am Studienanfang sollte auf die lebenslange Entwicklung in der Professionalisierung von Lehrpersonen Rücksicht genommen werden. Dabei gilt es herauszufinden, wo kritische Phasen sind, in denen Personen für Rückmeldungen besonders offen sind, wo sie bereit sind auch etwas zu ändern, aus dem Studium herauszugehen und andere Gelegenheiten wahrzunehmen. So könnten kritische Phasen identifiziert werden, in denen es günstig wäre, diese Personen zu beraten.

Impulse aus dem Schulleben insgesamt

Die Begleitpersonen im Lehramtsstudium stellen wichtige Entwicklungspartnerinnen und partner im Professionalisierungsprozess dar, vor allem in den Praktika, der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. Hier darf es nicht zu einer einseitigen Überbetonung von Theoriewissen oder Praxisförmigkeit geben, sondern die Arbeit im Praktikum ist ein zentraler Initiationsfaktor im Lehrerberuf. Die Begleitung der Praktika durch Mentoren und Mentorinnen spielt eine wichtige Rolle, um einerseits das Entwicklungspotenzial der Praktikantinnen und Praktikanten zu fördern, andererseits aber auch der Realität des Schullebens Rechnung zu tragen. Die Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren in den Praktika muss von Seiten der Schule und der Universität sehr ernst genommen werden, da es um die zentrale Aufgabe der Nachwuchsförderung geht. In der Studieneingangsphase spielt die Rückmeldung während der Praktika eine große Rolle, um zu einer wirksamen Balance zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung zu kommen.

8.8 Berufseingangsphase als Unterstützungssystem

Einigkeit herrschte über die Wahrnehmung einer Berufseingangsphase (Induktion), die zeitlich zu definieren und mit Ressourcen auszustatten ist, um die Novizen besser begleiten zu können (zum Beispiel Supervisionen, Coaching), um ein Einfinden

in den Beruf zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Die Phase der Berufseinführung soll die Begleiterscheinungen des als „Praxisschock“ (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978) bezeichneten Phänomens auffangen, nach dem viele Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums

- glauben, dass sie bereits beim Berufseinstieg wissen sollten, wie die Anforderungen von Schule und Unterricht unter dem täglichen Alltagsdruck zu bewältigen sind;
- die Erfahrung machen, dass die Lehrerausbildung ihnen nicht genügend Handwerkszeug zur Bewältigung dieser Aufgaben mitzugeben schien;
- erleben, dass sie unter den gegenwärtigen Bedingungen der Organisation von Schule und Unterricht wenige Möglichkeiten und Anreize für kollegiale Auseinandersetzung, Reflexion, Beratung und gemeinsame Weiterentwicklung finden;
- ihre reformorientierten pädagogischen Haltungen und Vorstellungen innerhalb kurzer Zeit an die vorherrschenden (konservativeren) Einstellungen im Berufsfeld angleichen.

Formen der Unterstützung

In der Berufseingangsphase/Induktion benötigen Junglehrerinnen und -lehrer drei Formen der Unterstützung, nämlich persönliche, soziale und professionsbezogene. Forschungsergebnisse legen nahe, dass diese drei unterschiedlichen Bereiche der Unterstützung von zentraler Bedeutung sind, wenn diese systematisch miteinander verbunden werden, was in folgender Übersicht (aus Europäische Kommission 2010, S. 23) zusammengefasst wird.

Tabelle 1: Erforderliche Unterstützung für Junglehrer

Modell	Persönliche	Soziale	Berufliche
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer Identität als Lehrer • Verbesserung der Kompetenzen • Stärkung des Selbstvertrauens • Minderung von Stress und Ängsten • Motivierung • Verhinderung eines Berufsausstiegs 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisierung in der Schule und im Beruf • Förderung der Zusammenarbeit • Förderung des gemeinsamen Lernens • Förderung der Mitwirkung des Lehrkörpers und der Zusammenarbeit im Lehrkörper 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Unterrichtskompetenzen • Bindeglied zwischen Erstausbildung und berufsbegleitender Weiterbildung • Verbesserung der Professionalität von Junglehrern
Zentrale Erfordernisse	<ul style="list-style-type: none"> • Sicheres Umfeld ohne Beurteilung der Kompetenzen • Geringeres Arbeitspensum • Team Teaching • Unterrichtsbegleitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit • Unterrichtsbegleitung • Unterrichten in der Gruppe • Teamarbeit • Projektgruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Kenntnissen durch einen Austausch zwischen neuen/erfahrenen Lehrern • Weitere Kurse oder Klassen • Beratung
Systemrelevante Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • Mentor • Gleichrangige Kollegen • Selbstreflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentor • Gleichrangige Kollegen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentor • Gleichrangige Kollegen • Experten • Selbstreflexion
Sonstige Akteure	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleiter 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleiter • Eltern, Gemeinschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleiter

8.9 Schlusspunkte zum Weiterdenken

Aufgabe der Critical Friends war es, zu ermuntern und zu ermutigen und für die weitere Arbeit etwas mitzugeben, das hilft, nach vorne zu schauen und nicht zu jammern, wie schwierig es (geworden) ist. Umsetzungsstrategien verlangen zunächst eine allgemeine Ausrichtung an bildungs- und gesellschaftlichen Leitgedanken, welche sich auf mehr als eine Schülergeneration beziehen müssen.

Ganz allgemein muss sich die Bildungsplanung an den Bereichen Gerechtigkeit, Qualität und Effizienz orientieren und dafür sorgen, dass in der Zusammenschau dieser Bereich nicht in Schieflagen gerät bzw. man aus Schieflagen schnell herauskommt.

Empfehlungen

Folgende Empfehlungen werden gegeben:

- Eignungsverfahren für alle Studierende, die das Lehrerstudium aufnehmen.
- Beachtung einer hohen fachlichen Kompetenz neben hoher sozialer und kommunikativer Kompetenz in der Lehrerbildung.
- Vermittlung gezielter schulpraktischer Erfahrungen von Anfang an unter spezifischer Betrachtungsweise und Unterbrechung der Sozialisationskette: „Vom Schüler in der Schule zum Lehrer in der Schule“ durch Erfahrungen und Einblicke in die Berufswirklichkeit.
- Überlegung, wie man von der sogenannte Zweiten Phase zur berufsbegleitenden Fortbildung während des ganzen Arbeitslebens kommt.
- Gezielte Fortbildungsarbeit verstanden als berufsbegleitende Fortbildung mit Hilfe von Einrichtungen der Hochschulen bzw. Universitäten.
- Betonung des Lernens der Schülerinnen und Schüler und entsprechende Flexibilität der Lehrstrategien im Sinne von individuellem, personalisiertem Lernen.
- Harmonisierung der Schulstruktur mit angestrebter Lernkultur, Vermeidung von Ausgrenzung und Schaffung einer Vertrauensbasis im Verhältnis Schüler und Schülerinnen – Lehrerinnen und Lehrer, Schule - Eltern und gleichzeitiger Abbau von hierarchischen Strukturen und anonymen Kontrollsystemen.
- Wertschätzung des Lehrerberufes setzt Wertschätzung der Eltern und Schülerinnen und Schüler voraus.
- Schaffung von Pilotschulen und Netzwerkkooperationen.
- Lehramtsstudierenden Mut machen und sie vom Einzelkämpfertum befreien, Kooperation mit anderen Experten in der täglichen Schularbeit (Psychologen, Sozialarbeiter, Laufbahnberater).
- Weg von der Einstellung begründen zu müssen, weshalb Dinge nicht gehen, hin zu Überlegungen, weshalb Dinge dringend umgesetzt werden müssen.
- Evaluierungen nicht als Ranglisteninstrument missverstehen, sondern Verantwortlichen vor Ort Hilfen für Qualitätsentwicklung geben.

Literatur

Costa, A. L.; Killick, B. (1993). Through the lens of the critical friend. In: *Educational Leadership*, 51 (2), S. 49–51.

Europäische Kommission (2010). Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: Ein Handbuch für politische Entscheidungsträger. Brüssel: Europäische Kommission.

Hanfstingl, B.; Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrberuf. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 48–56.

Korneck, F.; Lamprecht, J. (2010). Quer- und SeiteneinsteigerInnen in den Lehrberuf – eine Analyse exemplarisch am Lehramt für das Fach Physik. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), S. 8–21.

Müller-Fohrbrodt, G.; Cloetta, B.; Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.

Autor/innen



Dorit Bosse, Dr., Univ.-Prof., Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Lehrerbildung, Unterrichtsforschung, Schulentwicklung.
www.uni-kassel.de/fb01/institute/erziehungswissenschaft/institutsmitglieder/bosse0.html



Heinrich Dauber, Dr., Univ.-Prof. im Ruhestand, ehemals Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Humanistische Pädagogik, Interkulturelle Bildung und Erziehung/Entwicklungspädagogik, Bildungsforschung/Reform der Lehrerbildung.
www.heinrichdauber.de



Elke Döring-Seipel, Dr., Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Emotionale Kompetenz und Emotionsregulation, Lehrergesundheit und Lehrerbelastung, psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf.
www.uni-kassel.de/~doesei/



Ilka Gropengießer, Hauptseminarleiterin für das Lehramt an Sekundarschulen und Gesamtschulen in der Abteilung Ausbildung am Landesinstitut für Schule in Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Weiterentwicklung der Lehrerausbildung, Vernetzung der Ausbildungsphasen.



Monika Justus, Dr., bis 2010 Leiterin der Abteilung Ausbildung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg.



Britta Klopsch, Diplom-Pädagogin und Lehrerin, Pädagogische Hochschule Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Lehrerausbildung und -weiterqualifizierung, Schulentwicklung, Innovation an Schulen, Unterrichtsentwicklung.



Reiner Lehberger, Dr., Univ.-Prof., Universität Hamburg. Leitung des Zentrums für Lehrerbildung. Wissenschaftlicher Leiter des Bucerius LERN-WERKS der ZEIT-Stiftung. Vorsitzender des Landesschulbeirats der Freien und Hansestadt Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Schulqualität, Lehrerbildung, Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund.
www.zlh.hamburg.de



Elmar Lüth, Dr., Programmleiter im Bereich Bildung und Erziehung der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Arbeitsschwerpunkte: Projekte der Lehrerbildung und der frühkindlichen Bildung.
www.zeit-stiftung.de



Johannes Mayr, Dr., Univ.-Prof., Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung, Koordinator des internationalen Projekts Career Counselling for Teachers.
<http://ius.uni-klu.ac.at/johannesmayr>
johannes.mayr@aau.at



Birgit Nieskens, Dr., Leuphana Universität Lüneburg, Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: webbasierte Laufbahnberatung (Deutschland-Koordinatorin Career Counselling for Teachers), Lehrergesundheit, Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen, Schulentwicklung.
www.leuphana.de/birgit-nieskens.html



Timo Nolle, Dipl. Päd., Universität Kassel, Zentrum für Lehrerbildung. Arbeitsschwerpunkte: Koordination und Evaluation des Kompaktseminars psychosoziale Basiskompetenzen, Ressourcen- und Belastungsfaktoren im Lehrerberuf, Lernorientierung.
www.uni-kassel.de/go/basiskompetenzen
tnolle@uni-kassel.de



Hermann Saterdag, Dr., Univ.-Prof., von 2001 bis 2011 Regierungsbeauftragter für die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz; zuvor 12 Jahre Präsident der Universität Koblenz-Landau. Mitglied der Arbeitsgruppe Lehrerbildung in der KMK.



Uwe Schaarschmidt, Dr., Univ.-Prof., ehemals Universität Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Arbeit-Persönlichkeit-Gesundheit, Gesundheitsförderung im Lehrerberuf, praktische Umsetzung der Potsdamer Lehrstudien.
www.coping.at



Michael Schratz, Dr., Univ.-Prof., Universität Innsbruck, Dekan der Fakultät für Bildungswissenschaften, Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Professionalität und Leadership for Learning, Systementwicklung im Bildungswesen (national und international).
www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/mschratz/



Anne Sliwka, Dr., Univ.-Prof., Pädagogische Hochschule Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Schulkultur(en) in internationaler Perspektive, Schulentwicklung, Innovation an Schulen, Lehrerprofessionalität, Demokratiepädagogik, Service Learning.
www.ph-heidelberg.de/allgemeine-paedagogik/personen/lehrende/sliwka.html



Birgit Weyand, Dipl. Päd., Universität Trier, Geschäftsführende Beauftragte des Zentrums für Lehrerbildung. Arbeitsschwerpunkte: Reform der Lehrerbildung, Eignung und Neigung für den Beruf LehrerIn, Zentren für Lehrerbildung.
www.zfl.uni-trier.de
weyand@uni-trier.de

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-922275-53-4

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme der Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben vorbehalten.

Verlag, Herausgeber und Autoren übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

© Edition Stifterverband –
Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH, Essen 2012
Barkhovenallee 1
45239 Essen
Tel.: (02 01) 84 01-1 81
Fax: (02 01) 84 01-4 59

Redaktion
Bettina Jorzik

Gestaltung
SeitenPlan GmbH Corporate Publishing, Dortmund

Druck
Druckerei Schmidt, Lünen



Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Barkhovenallee 1 • 45239 Essen
Postfach 16 44 60 • 45224 Essen
Telefon (02 01) 84 01-0 • Telefax (02 01) 84 01-3 01
mail@stifterverband.de
www.stifterverband.info