

---

**Inauguraldissertation  
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)  
im Fach Erziehungswissenschaft  
an der Fakultät für Verhaltens- und  
Empirische Kulturwissenschaften  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

Titel der publikationsbasierten Dissertation

*Reflexion der  
Berufseignung und Berufsneigung  
bei Lehramtsstudierenden  
Empirische und konzeptionelle Zugänge und programmatische  
Analysen zu Rekrutierungsverfahren in der aktuellen Lehrerbildung und  
deren Einbettung in institutionelle Strukturen*

vorgelegt von  
Birgit Weyand

Jahr der Einreichung  
2015

Dekan: Prof. Dr. Klaus Fiedler  
Beraterin: Prof. Dr. Anne Sliwka

---

*"Great teachers are neither born nor made, but they may develop."*

Theo Bergen, Radboud University Nijmegen

Diese Überzeugung teile ich und ihr sind alle in dieser Arbeit beschriebenen Aktivitäten verpflichtet. Das Ziel meiner Arbeit in der Lehrerbildung war und ist die Schaffung von bestmöglichen Entwicklungsbedingungen für angehende LehrerInnen. Dies ist eine Daueraufgabe und stete Herausforderung.

Dass die Dissertation keine persönliche Daueraufgabe bleibt, sondern endlich abgeschlossen werden soll, ist nach einem langen, teils schwierigen Weg eine tiefe Freude. Doch es gab nicht nur steinige Etappen. Dank vieler Menschen hatte auch ich letztlich günstige Rahmenbedingungen und konnte mich in meinem zweiten Berufsleben stetig weiterentwickeln.

Vor allem meiner Familie, die mich immer unterstützt und ermutigt hat, gebührt großer Dank. Viele liebe KollegInnen, Vorgesetzte, akademische LehrerInnen und insbesondere meine beiden BetreuerInnen haben an mich geglaubt (oftmals mehr als ich selbst), haben mich inspiriert und motiviert – dafür bin ich ihnen sehr dankbar.

Widmen möchte ich die Arbeit meiner Mutter, die mich für mein Leben positiv geprägt und mir mehr Stärke vorgelebt hat, als sie ahnt.

## Inhaltsverzeichnis

### Liste der wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur publikationsbasierten

#### Dissertation

<b>1</b>	<b>Rahmentext.....</b>	<b>1</b>
1.1	Einleitung .....	3
1.2	Begründung des Themas.....	8
1.3	Derzeitiger Forschungsstand.....	9
1.4	Fragestellung(en) .....	12
1.5	Darstellung des Forschungsprozesses .....	12
1.5.1	Erste Intervention und empirische Studien .....	12
1.5.2	Konzeption eines Assessment-Seminars.....	12
1.5.2.1	Pilotseminar .....	12
1.5.2.2	Das Seminar PARABEL.....	14
1.5.3	Das Lerntagebuch als Reflexionsinstrument.....	14
1.5.4	Beratungsgespräch und BIP .....	15
1.5.5	Was bewirkten die Interventionen? .....	15
1.5.6	Die Rolle der MentorInnen .....	16
1.5.7	Das Projekt ABC-Lehramt.....	16
1.5.8	Einbettung in institutionelle Strukturen .....	17
1.6	Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung .....	17
1.7	Reflexion des Arbeitsprozesses.....	17
1.8	Bilanz und Ausblick.....	19
1.8.1	Haltung.....	19
1.8.2	Anbindung an den internationalen Diskurs .....	20
1.8.3	Anbindung an die Hirnforschung .....	21
1.8.4	Vom Objekt zum Subjekt.....	22
1.8.5	Von der Instruktion zur Ko-Konstruktion .....	22
1.8.6	Neue Ansätze .....	23
1.8.6.1	Vom „Fehlersucher“ zum „Perlentaucher“ .....	24
1.8.6.2	Image des Lehramts .....	24
1.8.7	Leitbild guter Lehrerbildung.....	25
1.9	Literatur.....	26

<b>2</b>	<b>„Drum prüfe, wer sich ewig bindet“: Gelingende Passung zwischen Person und Beruf – Modell und Konzepte an der Universität Trier .....</b>	<b>30</b>
2.1	Einleitung .....	30
2.2	Eignungskklärung ist nicht gleich Selektion .....	31
2.3	Konjunktur der Eignungskklärung.....	31
2.4	Eignungskklärung als Passung von Beruf und Person.....	32
2.5	Eignungskklärung aus unterschiedlichen Perspektiven.....	35
2.5.1	Eignungskklärung aus Sicht der Bildungspolitik.....	35
2.5.2	Eignungskklärung aus Sicht der Lehramtsstudierenden.....	37
2.5.3	Eignungskklärung aus juristischer Perspektive .....	39
2.5.4	Eignungskklärung aus der Perspektive verschiedener Interessengruppen.....	41
2.6	Sensible Phasen für die Eignungskklärung.....	44
2.7	Eignungs- und Neigungskklärung an der Universität Trier .....	46
2.7.1	Das Trierer Modell .....	47
2.7.2	Das Reflexionsinstrument FABEL.....	49
2.7.3	Das Seminarkonzept PARABEL.....	49
2.7.4	ABC-Lehramt – Assessment, Beratung und Coaching .....	53
2.8	Fazit & Ausblick .....	54
2.9	Literatur.....	56
<b>3</b>	<b>Laufbahnberatung und Reflexion der Berufseignung – Bedarf und Bedürfnis..</b>	<b>61</b>
3.1	Die Persönlichkeitsfrage in der Lehrerbildung.....	61
3.2	Reflexion versus Selektion im Lehramtsstudium .....	62
3.3	Trierer Beiträge zur Eignungsreflexion .....	62
3.4	Vergleich der Interventionen .....	67
3.5	Wirken die Interventionen in der universitären Lehrerbildung?.....	70
3.6	Bedarf und Bedürfnis .....	70
3.7	Literatur.....	71
<b>4</b>	<b>Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung .....</b>	<b>73</b>
4.1	Lehrerbildung zwischen Reflexion und Selektion .....	74
4.2	Lehrerbildung zwischen punktuellen Angeboten und Entwicklungsprozess .....	79
4.3	Lehrerbildung zwischen Segmentierung und Vernetzung.....	80
4.4	Lehrerbildung zwischen Kerncurricula und Hochschulsystem .....	82

4.5	Lehrerbildung zwischen Beratung und Beurteilung.....	83
4.6	Lehrerbildung zwischen Menschenbild und Kompetenzorientierung.....	84
4.7	Bilanz und Ausblick.....	86
4.8	Literatur.....	88
<b>5</b>	<b>Drum prüfe, wer sich ewig bindet – Die Klärung von Eignung und Neigung für den Lehrerberuf.....</b>	<b>91</b>
5.1	Einleitung .....	91
5.2	Die Notwendigkeit der Eignungsklä rung.....	92
5.2.1	Befunde aus der (Lehrer-)Bildungsforschung .....	92
5.2.2	Argumente aus der Berufs(wahl-)forschung.....	95
5.2.3	Argumente aus der Gesundheitsforschung .....	96
5.2.4	Einschätzungen von Lehramtsstudierenden.....	97
5.2.5	Statements aus der Bildungspolitik .....	98
5.2.6	Juristische und hochschulpolitische Aspekte.....	99
5.2.7	Positionen von Lehrerverbänden.....	100
5.3	Von der Theorie in die Praxis – Sensible Phasen für die Eignungsklä rung .....	102
5.3.1	Beratung vor Aufnahme des Studiums .....	102
5.3.2	Beratung im Studium .....	104
5.3.3	Beratung im Vorbereitungsdienst und in der Berufseinstiegsphase .....	106
5.4	Fazit und Ausblick.....	106
5.5	Literatur.....	107
<b>6</b>	<b>Praktikumsbegleitung als Baustein zur professionellen Weiterentwicklung von LehrerInnen im Beruf .....</b>	<b>111</b>
6.1	Ausgangslage.....	111
6.2	Evaluative Begleitung der Reform .....	112
6.3	Schulpraktika im Reformkonzept von RLP .....	112
6.4	Praktikumsbetreuung als Gegenstand der Evaluation .....	112
6.5	MentorInnen in der Lehrerausbildung.....	113
6.6	Konzept und Durchführung der Ausbildung - als exemplarischer Exkurs.....	114
6.6.1	Der erste Tag: Vorgaben – Diskussion – (Re-)Konzeption .....	115
6.6.2	Der zweite Tag: Schwerpunkt: Beratung und Reflexion .....	117
6.6.3	Der dritte Tag: Hospitationen .....	117

6.6.4	Der vierte Tag: Beurteilung, Bewertung, Zertifizierung.....	118
6.6.5	Fazit des Veranstaltungsleiters .....	118
6.7	Ergebnisse der empirischen Erhebung .....	119
6.7.1	Grunddaten zur explorativen Studie.....	119
6.7.2	Motivationslagen .....	119
6.7.3	Befürchtungen.....	121
6.7.4	Rückmeldung zur Fortbildung .....	121
6.7.5	Persönliche Weiterentwicklung & Bilanz .....	122
6.7.6	Gesamtbewertung der Fortbildung aus Sicht der Zielgruppe .....	122
6.8	Implikationen und Ausblick.....	123
6.9	Literatur.....	124
<b>7</b>	<b>"Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten...?" Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung in der Lehrerbildung .....</b>	<b>125</b>
7.1	Einleitung .....	125
7.2	Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz.....	126
7.3	Studienstruktur im Lehramt an der Universität Trier .....	126
7.4	Zugangsvoraussetzungen zum Lehramtsstudium.....	127
7.5	Assessments und Beratung zur Berufseignung an der Universität Trier .....	128
7.6	Self-Assessments zu Studienbeginn .....	128
7.7	Trierer Assessment-Seminar zur Berufseignung.....	132
7.8	Der Einsatz des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeits- beschreibung – BIP.....	135
7.9	Weiterentwicklung und Systematisierung der Interventionen im „ABC-Lehramt“ .....	136
7.10	Sensible Phasen für die Reflexion der Eignungsfrage .....	137
7.11	Die Rolle der praktikumsbetreuenden Personen .....	138
7.12	Assessment, Beratung und Coaching.....	139
7.13	Das Professionalisierungs-Portfolio .....	141
7.14	Employability und Qualitätssicherung .....	142
7.15	Literatur.....	143
<b>8</b>	<b>Aus der Schule in die Schule – Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer .....</b>	<b>145</b>

8.1	Mit neuem Blick in eine vertraute Institution?! .....	145
8.1.1	Programmatik und strukturelle Rahmenbedingungen .....	146
8.2	Eingangsvoraussetzungen bei Lehramtsstudierenden .....	148
8.3	Trierer Erhebung zur Studieneingangsphase Lehramt .....	148
8.3.1	Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrument .....	148
8.3.2	Soziodemografische Grunddaten zur Stichprobe .....	149
8.4	Erste Analysen zu Beliefs und Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden .....	150
8.4.1	Sicherheit in der Studienwahl .....	151
8.4.2	Sicherheit in der Eignung für den Lehrberuf.....	152
8.4.3	Beratungsbedarf der Studierenden .....	152
8.4.4	Bereitschaft zum Assessment? .....	153
8.4.5	Zulassungskriterien zum Lehramtsstudium .....	154
8.4.6	Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterium .....	155
8.4.7	Abiturnote als Zulassungskriterium .....	156
8.4.8	Berufsrelevante Kompetenzen in der Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden .....	156
8.4.8.1	Welche Kompetenzen zeichnen „gute“ Lehrer aus? .....	158
8.4.8.2	Ausprägung der Kompetenzen bei den Studienanfängern.....	158
8.4.8.3	Geborene Lehrer?! .....	158
8.5	Fazit und Ausblick.....	161
8.6	Literatur.....	164
<b>9</b>	<b>Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung .....</b>	<b>168</b>
9.1	Einleitung .....	168
9.2	Eignung und Neigung für den Lehrberuf.....	169
9.3	Hochschuldidaktische Implikationen .....	171
9.4	Dimensionen der Rekrutierung.....	171
9.4.1	Selektion versus Reflexion .....	171
9.4.2	Quantitativer Bedarf versus qualitätsorientierter Rekrutierung.....	173
9.5	Das Konzept des Assessment-Seminars.....	176
9.5.1	Zielsetzungen .....	177

9.5.2	Auswahl der Kompetenzbereiche .....	178
9.5.3	Das Verfahren – Ablauf des Seminars.....	180
9.5.4	Das Lerntagebuch als Reflexionshilfe.....	183
9.5.5	Erste Datenbetrachtungen.....	186
9.5.6	Kritik und Ausblick.....	190
9.6	Literatur.....	191
<b>10</b>	<b>Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung .....</b>	<b>196</b>
10.1	Eignungsüberprüfung angehender LehrerInnen .....	198
10.2	Das (Reform-) Modell der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz.....	198
10.3	Implikationen aus Studien zur Berufszufriedenheit .....	201
10.4	Implikationen aus Analysen von Auswahlverfahren.....	201
10.5	Erfahrungen mit einem Self-Assessment-Seminar .....	203
10.6	Weiterentwicklung des Self-Assessment-Seminars zum Konzept „ABC-Lehramt“ .....	205
10.6.1	Assessment.....	205
10.6.2	Beratung.....	206
10.6.3	Coaching.....	208
10.7	Fazit .....	208
10.8	Literatur.....	210
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>213</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>215</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>216</b>
	<b>Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) und c) der Promotionsordnung der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften .....</b>	<b>243</b>

## Liste der wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur publikationsbasierten Dissertation

### I. Schrift

Weyand, B. (2012). "Drum prüfe, wer sich ewig bindet" – Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In: Birgit Weyand, Monika Justus & Michael Schratz (Hrsg.). Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 86 - 109.

### II. Schrift

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

### III. Schrift

Weyand, B. (2012). Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung. In: Dorit Bosse, Heinrich Dauber, Elke Döring-Seipel & Timo Nolle (Hrsg.). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 103 - 118.

### IV. Schrift

Weyand, B. (2011). "Drum prüfe, wer sich ewig bindet" – Die Klärung von Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/in. In: Thomas Häcker, Katrin Bartel & Kristina Peters (Hrsg.). Lehrerbildung phasenübergreifend denken – Facetten einer bundesweiten Debatte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81 - 107.

### V. Schrift

Weyand, B. (2009). Praktikumsbegleitung als Baustein zur professionellen Weiterentwicklung von LehrerInnen im Beruf. In: Seminar. Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung? Heft 2/2009, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105 - 115.

## **VI. Schrift**

Weyand, B. (2008). "Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten...?" Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung in der Lehrerbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, Heft 2/2008, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 68 - 82.

## **VII. Schrift**

Weyand, B. (2008). Aus der Schule in die Schule – Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer. In: Manfred Rotermund, Günter Dörr & Rainer Bodensohn (Hg.). Bologna verändert die Lehrerbildung - Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 184 - 207.

## **VIII. Schrift**

Weyand, B. (2008). Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Christian Kraler & Michael Schratz (Hrsg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 13 - 34.

## **IX. Schrift**

Weyand, B. (2007). Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: Christian Kraler & Michael Schratz (Hrsg.). Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf. Münster: LIT-Verlag, S. 6 - 22.

# 1 Rahmentext

## 1.1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist eine publikationsbasierte Dissertation in der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft zum Thema Rekrutierungsverfahren in der aktuellen Lehrerbildung. Der Schwerpunkt liegt bei theoretischen, empirischen und konzeptionellen Zugängen zu einer reflexionsorientierten und entwicklungsfördernden Eignungs- und Neigungsklärung für den Beruf LehrerIn.

Die notwendige Klärung der Eignung und Neigung für den Lehrberuf wird dabei als Prozess verstanden, der bereits vor Studienbeginn einsetzen und im Rahmen der professionellen Entwicklung verantwortlich verortet und professionell unterstützt werden soll. In diesem Entwicklungsprozess von der Studienentscheidung bis in die Berufstätigkeit hinein gibt es hierfür besonders sensible Phasen.

Im Rahmen des Themas Eignungs- und Neigungsklärung in der aktuellen Lehrerbildung geht es in dieser Arbeit um konkrete Konzepte sowie Rahmen- und Gelingensbedingungen von Rekrutierungs- und Eignungsklärunungsverfahren als Beitrag zu einer Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. Die Überlegungen, Analysen und konkreten Konzeptionen werden jedoch nicht isoliert betrachtet, sondern sind eingebettet in institutionelle Strukturen und ausgeweitet auf notwendige Entwicklungsprozesse. Auch die bildungs- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen und Prozesse nehmen als Determinanten einer Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung, respektive der Rekrutierung geeigneter Lehramtsstudierender und der qualitätsorientierten Steuerung des Berufszugangs, Raum ein.

In insgesamt neun Publikationen werden spezifische Interventionen und Instrumente zur Unterstützung der Eignungs- und Neigungsreflexion vorgestellt, die von 2004 bis 2007 an der Universität Trier erprobt, angewendet und empirisch untersucht wurden. Ab 2006 erfolgten zeitgleich Vorträge und Publikationen zur Arbeit am Thema.

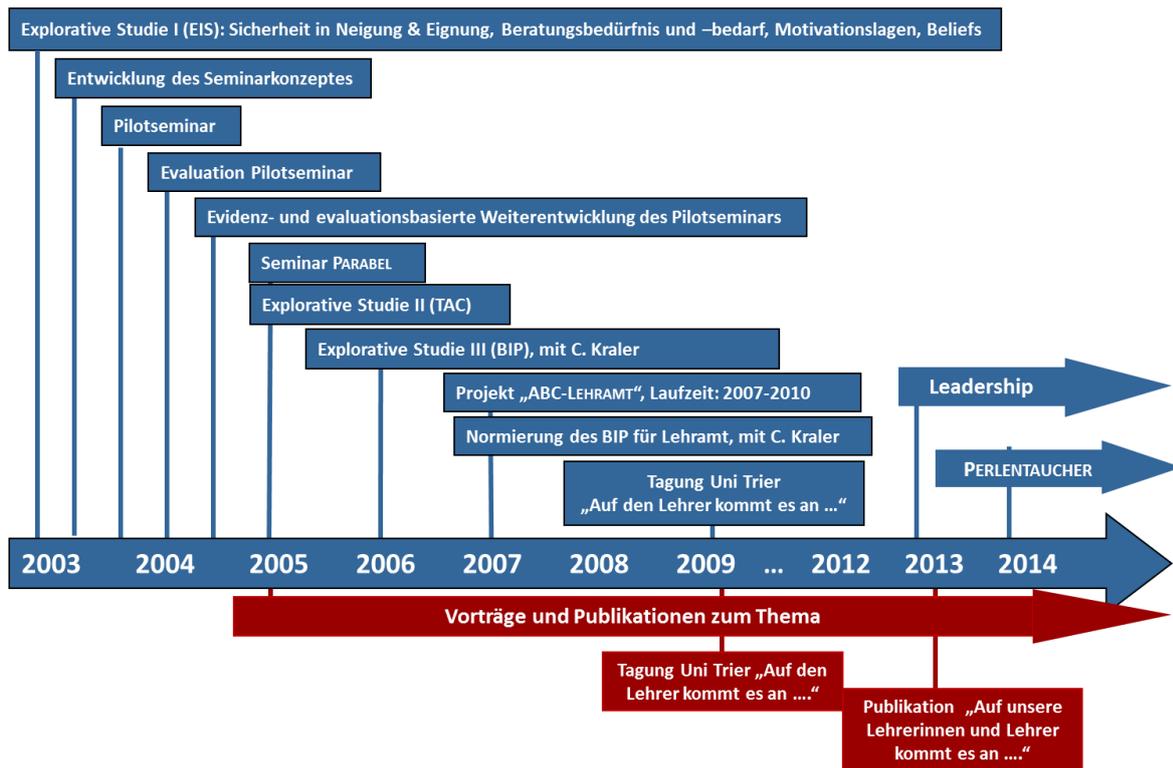


Abbildung 1: Zeitleiste zu Interventionen, Studien und Konzeptionen

Die Publikationen fokussieren jeweils spezifische Aspekte der Thematik und machen zudem in ihrer Chronologie den Prozess der Auseinandersetzung mit den Fragestellungen über einen langen Zeitraum deutlich.<sup>1</sup>

Im ersten Teil dieses Rahmentextes werden das Thema und die Fragestellung, der aktuelle Forschungsstand, das methodische Vorgehen sowie eine Bilanz und Forschungsdesiderate dargestellt. Hier wird in aller Kürze der Gesamtzusammenhang hergestellt, wobei jeweils auf die ausgewählten Publikationen und deren jeweilige Schwerpunkte verwiesen wird. Zudem werden die Fragestellungen und der Arbeits- und Erkenntnisprozess dargestellt, die drei Dimensionen des Zugangs und die Zusammenhänge untereinander verdeutlicht und damit implizit der Prozess der Auseinandersetzung mit der Thematik insgesamt aufgezeigt.

<sup>1</sup> Damit die vorliegende Arbeit als publikationsbasierte Dissertation insgesamt jedoch mehr ist als die Summe der Teile, werden diese in eine Gesamt-Struktur eingebettet, die nicht immer chronologisch zu den enthaltenen eingereichten Schriften ist. Dieses Vorgehen folgt den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für publikationsbasierte Dissertationen, dass bei einer publikationsbasierten Dissertation „die inhaltliche Zusammengehörigkeit der eingereichten Schriften durch einen einleitenden, substanziellen Beitrag zum theoretischen Rahmen, zur Einordnung in die aktuellen fachlichen Diskussionen und zum Stand der Forschung“ nachgewiesen werden soll (DGfE 2011, S. 127) DGfE (2011). Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Heft 42, Jg. 22/2011. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 126 - 128.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit(en) liegt bei der analytisch-konzeptionellen Dimension. Das Erkenntnisinteresse wurde einerseits über empirische Zugänge zu Ausgangslagen, d.h. Befragungen von Studierenden, verfolgt und andererseits über die kreative Gestaltung von Interventionen und Instrumenten und der Erhebung von deren Wirksamkeit untersucht. Beide Zugänge verstärkten sich wechselseitig. Aus der Perspektive einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung als institutionellem Ort der Lehrerbildung konnte das hier behandelte Thema zudem mit strukturellen Rahmenbedingungen, der Analyse derselben und daraus resultierenden institutionsbezogenen Überlegungen verknüpft werden.

Im zweiten Teil folgen die ausgewählten Publikationen zum Thema sowie im Anhang die verwendeten Erhebungsinstrumente (Fragebögen).

## 1.2 Begründung des Themas

Der Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin<sup>2</sup> hat aus strukturfunktionalistischer Perspektive nach Fend (2006)<sup>3</sup> neben der Sozialisations-, der Selektions-, der Legitimations- bzw. Integrations-, der Allokations-, der kustodialen und der Kulturtradierungsfunktion vor allem eine Qualifikationsfunktion. Diese Aufgabe obliegt als professionellen Akteuren im Bildungssystem den LehrerInnen, weil insbesondere sie die SchülerInnen über schulische Bildungsprozesse zum kompetenten Umgang mit sich und ihrer aktuellen Welt befähigen sollen.

Das Bildungssystem und als deren primäre Instanz die Schule müssen auf wandelnde Anforderungen der Zeit (z.B. Medien, Diversität, Inklusion) reagieren und sich entsprechend aufstellen. „Die Kluft zwischen den Anforderungen unserer Zeit und einem Bildungssystem, das noch auf den Paradigmen des industriellen Zeitalters beruht, wird immer größer“ (Allmendinger 2012, S. 209), konstatiert die Bildungssoziologin Jutta Allmendinger. Aus einer Analyse des Bildungssystems leitet sie `Schulaufgaben´ ab, zu denen sie auch die `Reform der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften´ zählt:

„Einige der für den Lehrerberuf heute wesentlichen, insbesondere überfachlichen, Fähigkeiten werden in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften noch nicht oder nicht hinreichend vermittelt. [...] Möchte man das deutsche Bildungs-

---

<sup>2</sup> Im Folgenden werden vorwiegend geschlechtergemeinsame Termini benutzt. Ausnahmen bilden die Bezeichnungen dann, wenn es um geschlechtsspezifische Zusammenhänge geht.

<sup>3</sup> Vgl. Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag.

system weiterentwickeln, ist die Lehrerbildung daher ein zentrales Handlungsfeld.“ (Allmendinger 2012, S. 230)

Die Qualität unseres Bildungssystems, respektive die Schulqualität, hängt in hohem Maße von der Expertise der dort tätigen Akteure, der LehrerInnen ab. Dabei wirken diese nicht nur durch reflektiertes Wissen, Können und erworbene Handlungsroutinen positiv auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Auch spezifische Persönlichkeitsmerkmale, individuelle Haltungen, Überzeugungen und Motivationslagen wirken mittel- und langfristig sowohl auf den Berufserfolg im Sinne von erfolgreichem Lehrerhandeln im System Schule als auch auf die Berufszufriedenheit und damit rückbindend auf sie als Individuum. Somit ist die qualitätsorientierte Rekrutierung und Entwicklungsförderung angehender LehrerInnen – und dazu gehört auch deren Eignungs- und Neigungsreflexion – nicht nur ein Beitrag zur Professionentwicklung, sondern auch zur Schulentwicklung insgesamt.

Terhart beschreibt Schulen als `people-processing- bzw. people-changing-institutions`, da die `Arbeit in Bildungseinrichtungen in Ablauf und Ergebnis entscheidend von den Personen abhängt`:

„[...] in solchen Institutionen spielt der Faktor `Personal` eine ganz entscheidende Rolle, weil das Personal nicht einfach nur die Technologien einsetzt und die bereit gestellten Instrumente bedient bzw. den vorgeschriebenen Abläufen mechanisch folgt, sondern selbst das zentrale Instrument solcher Einrichtungen ist.“  
(Terhart 2013, S. 89)

In die jüngsten Debatten über die Qualität unseres Schulsystems und dessen komplexes Wirkungsgefüge haben vor allem die (Meta-)Analysen von John Hattie (2013) Eingang gefunden. Hattie stellt zu Einflussfaktoren auf den Lernerfolg in der Schule dar, dass „Faktoren innerhalb der Schule, insbesondere die Qualität der Lehrpersonen, für einen viel größeren Anteil der Varianz verantwortlich (sind) als Faktoren zwischen den Schulen“ (Hattie 2013, S. 129). Als besonders wirkungsvoll schätzt Hattie diejenigen Lehrpersonen ein, die ihr professionelles Handeln, ihre Haltungen und Überzeugungen reflektieren und wissens- und feedbackgestützt weiterentwickeln. Insofern ist der hier beschriebene Ansatz als reflexionsfördernder auch im Sinne von Hatties Analysen und Implikationen geeignet, um mittelbar die Lernerfolge an den Schulen zu verbessern.

Dem hohen Anspruch an die Berufsleistung entsprechend muss der Lehrerbildung eine sehr hohe Aufmerksamkeit zuteilwerden. Aus universitärer Sicht geht es um eine qualitätsorien-

tierte Erstausbildung, an deren Ende grundlegende berufsbefähigende Kompetenzen und Haltungen vorhanden sein sollen, die im anschließenden Vorbereitungsdienst zur Berufsfertigkeit fortgebildet und trainiert werden.

Somit ergeben sich aus der Bedeutung des Themas hochschuldidaktische Implikationen, die u.a. in folgender Publikation ausgeführt werden: „Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung“ (Weyand 2008c). In dieser Publikation wird auch auf das bildungspolitische Spannungsverhältnis zwischen dem Ziel einer qualitätsorientierten Rekrutierung einerseits und einer quantitativ orientierten Unterrichtsversorgung eingegangen. Die Analyse eines ähnlichen Spannungsverhältnisses zwischen den Universitäten und der Lehrerbildung, welches der Qualität der ersten Phase nicht gerade zuträglich ist, wird im Kapitel „Einbettung in institutionelle Strukturen“ der Publikation „Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels“ (Weyand 2011a) behandelt.

Insgesamt geht es um eine möglichst gelingende Passung von Beruf und Person, konkret von beruflichem Anforderungsprofil und beruflichen Entwicklungsperspektiven einerseits und persönlichen Dispositionen, Motivationslagen und (Entwicklungs-)Interessen andererseits. Eine Begründung für eine frühzeitige Klärung der Passung von Beruf und Person ergibt sich auch aus dem Umstand, dass sich LehrerInnen, die einmal in den Schuldienst gelangt sind, weder systematisch zur Fort- und Weiterbildung verpflichten müssen<sup>4</sup> noch ihre Expertise bzw. professionelle Entwicklung Gegenstand einer systematischen Feedbackkultur ist.

„Einmal eingestellt findet im Lehrerberuf – zumindest in Deutschland – praktisch kaum eine Überprüfung des Qualifikationsstandes sowie der Kompetenzentwicklung statt; es gibt keine nennenswerten positiven oder negativen Sanktionierungsmöglichkeiten. Generell werden im Schulbereich wenige Anreize geboten; starkes Engagement und gute Leistung `lohn` nicht. [...] Demgegenüber herrscht in der Lehrerkultur *offiziell* die Philosophie der Gleichheit: Alle formal Gleichen sind gleich gut und können auch alles gleich gut; *inoffiziell* jedoch sind Leistungsunterschiede zwischen Lehrern sehr wohl bekannt – zuallererst den Lehrerinnen und Lehrern selbst...“ (Terhart 2013, S. 94)

Die Passung von gewähltem Beruf und persönlichen Dispositionen, Motiven und Erwartungen ist ein Reflexionsprozess, der also möglichst früh und explizit beginnen sollte. Systema-

---

<sup>4</sup> Eine Recherche nach Fortbildungsangeboten zur Reflexion der Passung brachte keine Ergebnisse.

tisch wird dies seit einigen Jahren in manchen Bundesländern auch dadurch unterstützt, dass Lehramtsinteressierte vor dem Studium ein Eignungs- oder Orientierungspraktikum absolvieren müssen, z.B. in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bayern. Überhaupt ist die Eignungs- und Neigungsklä rung vor und in der ersten Phase der Lehrerausbildung sehr stark mit schulpraktischen Erfahrungen und Studien verknüpft. Sie ist damit zugleich im Schnittpunkt der an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen (Universität, Schule und Studienseminar) angesiedelt.

Studienanfänger bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Motivationslagen mit. Gerade diese Vielfalt ist ein wichtiges Potenzial für das Gelingen von Bildungsprozessen. Ziel des Ausbildungsprozesses von LehrerInnen sollte sein, dass diese Vielfalt erhalten bleibt und alle über die basalen Kompetenzen zur Bewältigung der beruflichen Herausforderungen verfügen, sich im Beruf weiterentwickeln können und dafür eine tragfähige Motivation mitbringen.

Zur Lehrerexpertise gehören sowohl erwerb bare fachliche, didaktisch-methodische und berufsbezogene personale und soziale Kompetenzen.

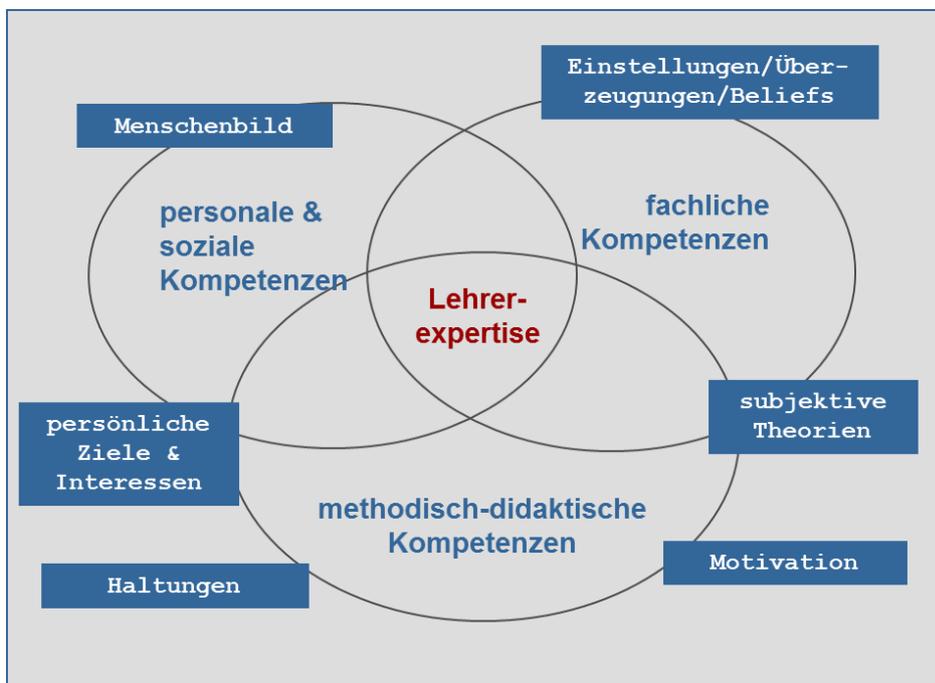


Abbildung 2: Lehrerexpertise als Bündel von Kompetenzen und Dispositionen

Da die fachlichen und fachlich-methodischen Kompetenzen expliziter Lehr-Lern-Gegenstand in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sind, die personalen und sozialen Kompetenzen jedoch sehr selten explizit behandelt werden, zugleich aber von LehrerbildnerInnen

als sehr bedeutsam eingestuft werden, stehen diese beiden Kompetenzbereiche im Fokus dieser Arbeit. Auch die Berufswahl-Motivation und die nicht minder bedeutsamen Faktoren Haltung, persönliche Interessen und Ziele, Überzeugungen/Beliefs und subjektive Theorien gehören zum Bündel der gesamten Lehrerexpertise und sind zumeist nur am Rande Gegenstand expliziter professioneller Entwicklung. All diese Faktoren sind jedoch wichtige Determinanten der professionellen Entwicklung, weil sie über die Steuerung von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit die individuellen Lernprozesse maßgeblich beeinflussen.

Daher sind vor allem ausgewählte berufsbezogene personale und soziale Kompetenzen sowie für den Berufserfolg und die Berufszufriedenheit relevante Persönlichkeitsmerkmale und eine reflektierte Motivationslage Betrachtungsgegenstände dieser Arbeit. Eine detailliertere Darlegung dieser Dimension des Themas findet sich in der Publikation „Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung“ (Weyand 2007).

Auswahlverfahren für das Lehramtsstudium werden z.B. in Skandinavien seit Jahren praktiziert, eingebettet in eine staatlich gesteuerte, bedarfsorientierte Lehrerausbildung.

Die Frage einer möglichen Selektion wird im Beitrag „Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung“ (Weyand 2012b) diskutiert; der Beitrag wird von der Bildungsforscherin Telse A. Ivers-Stelljes, Universität Hamburg, wie folgt rezensiert:

„Der anschließende Beitrag von Birgit Weyand (S. 103ff.) liefert einen sehr breiten und differenzierten Begründungsrahmen für diese Kontinuität und fokussiert dabei auf die Entwicklung einer gemeinsamen Lehrerbildungskultur aller am Prozess beteiligten und die Integration in ein ‚Leitbild guter Lehrerbildung‘ (S. 112)“.<sup>5</sup>

Der Publikation zugrunde liegt ein Expertenhearing, welches 2010 von den HerausgeberInnen des Bandes in Fulda veranstaltet wurde. Auch dort konnten z.B. die Fragen „Wie überprüft man Lehrereignung?“ und „Darf man Studierende wegen ‚weicher Kompetenzen‘ (z.B. Sozialkompetenz) vom Studium ausschließen?“ letztlich nicht beantwortet werden<sup>6</sup>.

Die Frage nach Eignung und Neigung für den Beruf LehrerIn und die Argumentationslinien verschiedener Stakeholder für oder gegen eine Selektion zu Beginn oder eine frühzeitige Eignungs- und Neigungsklärung ist eine fortwährende Debatte, allerdings mehr oder weniger populär geführte. Derzeit hat sie Konjunktur. Diese Debatte entzieht sich eines schnellen Zugriffs, auch weil hier unterschiedliche Interessenlagen aufscheinen und den (bildungspoli-

---

<sup>5</sup> Springer Fachmedien Wiesbaden 2012; Rezension seit dem 03.01.2013 online verfügbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11612-012-0205-8> [01.08.2013]

<sup>6</sup> Vgl. [http://lakk.sts-ghrf-fritzlar.bildung.hessen.de/kfz/bau2/Tagung-Herbst2010\\_BASIS.pdf](http://lakk.sts-ghrf-fritzlar.bildung.hessen.de/kfz/bau2/Tagung-Herbst2010_BASIS.pdf) [01.08.2013]

tischen) Diskurs zur Frage implizit bestimmen. Die argumentative Begründung der Eignungs- und Neigungsklärung wird in fast jeder der Publikationen dieser Arbeit thematisiert. Der Beitrag „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“ – Die Klärung von Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/in“ (Weyand 2011b) hat diese Argumentationslinien besonders im Fokus und analysiert und diskutiert die komplexe Gemengelage aus quantitativem Bedarf und qualitativem Anspruch.

### 1.3 Derzeitiger Forschungsstand

Seit 2011 sind folgende Publikationen erschienen, die den aktuellen Forschungsstand zum hier behandelten Thema darstellen: Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (Hrsg.) (2012). Mayr, J. (2011). Mayr, J. & Nieskens, B. (Hrsg.) (2011). Das aktuelle „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ (2011) verweist in den einschlägigen Kapiteln auf den aktuellen Diskurs. Die Meta-Studien von Hattie (2013) weisen ebenfalls auf die Bedeutsamkeit der Person LehrerIn für die Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen und damit den Lernerfolg von SchülerInnen hin. Auch die Forschungsarbeiten von Kräler (2012, 2013) und Schratz (2013) zeigen die Relevanz und den Weg einer persönlichkeitsorientierten Lehrerbildung mit ihren Lern- und Entwicklungsaufgaben und die Bedeutsamkeit von Leadership in der Lehrerbildung (vgl. Abschnitt „Bilanz“) auf. Weiß, Schramm und Kiel weisen gleichfalls auf die Bildungsgangdidaktik hin, die als „dritte professionstheoretische Säule das Konzept von Havighurst aufgreift und zu Entwicklungsaufgaben für LehrerInnen modifiziert“ (vgl. 2014, S. 44).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die hier zusammengefassten ausgewählten Befunde sich gegenseitig replizieren und dass zur Wirkungsforschung verstärkt Längsschnittstudien notwendig sind. Weiterhin sollten intensivere Beratungssysteme implementiert werden, die auch die Praktika-Erfahrungen berücksichtigen, um die Studierenden mit der Reflexion ihrer Eignung und Neigung, auch mit den Ergebnissen eingesetzter diagnostischer Verfahren, nicht alleine zu lassen. Rekrutierungsverfahren, die eine Selektion anstreben, sind im Gegensatz zu anderen Ländern, wie Schweden, Finnland und anderen PISA-erfolgreichen Ländern in Deutschland nicht implementiert. „Ein Auswahlverfahren im Sinne der Bestenauswahl wäre allerdings sehr wohl angezeigt...“ konstatiert Terhart 2013 (S. 96) und schränkt zugleich ein:

„Die diagnostische und prognostische Qualität solcher selektiver Eignungsprüfungen oder eigenschaftsorientierter Auswahlverfahren beim Zugang zur Lehrerbildung ist bislang ungeprüft.“ (ebd.)

Einen eher nachrangigen Stellenwert in den eigenen empirischen Studien nehmen die studentischen Motivationslagen ein. Der Grund dafür liegt darin, dass diese als schwierig erachtet wurden. Die entsprechenden Items in den Fragebögen EIS und TAC (vgl. Anhang) waren knapp und eher allgemeiner Art.

Kunter stellt in einem Überblick über die wissenschaftliche Forschung zur Motivation von LehrerInnen fest, dass Motivation Teil der professionellen Kompetenz ist und sich ein differenzierteres Verständnis hin zu `verschiedenen motivationalen Konstrukten´ entwickelt hat. Als professionelle Kompetenz im Sinne von `Umsetzung von Fähigkeiten in gegebenen Situationen´ verstanden, vermutet Kunter, „dass für die Erklärung von Unterschieden in der Performanz von Lehrkräften neben rein kognitiven Aspekten durchaus auch motivationale Aspekte eine Rolle spielen dürften.“ (2011, S. 535). Die mit dem Begriff Kompetenz einhergehende Veränderbarkeit und Vermittelbarkeit (vgl. ebd.) weist darauf hin, dass die Reflexion von eigenen Motivationslagen nicht nur in Bezug auf Selbstselektion ‚ja‘ oder ‚nein‘ sinnvoll ist, sondern auch eine Entwicklung derselben hin zu einer tragfähigen Motivationslage, die nicht nur extrinsische sondern auch intrinsische Aspekte aufzeigt, möglich ist. Insofern ist es geboten, die motivationalen Ausgangslagen von Studieninteressierten und Studienanfängern zum expliziten Lehr-Lern-Gegenstand in der professionellen Entwicklung zu machen.

Die Lektüre der Lerntagebücher zum Seminar PARABEL zeigt ebenfalls Wirkungen des Seminars auf, derart, dass der Prozess der Auseinandersetzung als sehr wertvoll und erkenntnisreich beschrieben wurde. Insbesondere die Selbstreflexion, das Erleben und die Emotionen werden dort ausführlich von den Studierenden geschildert.

#### 1.4 Fragestellung(en)

Die thematische Klammer der vorliegenden Arbeiten ist die Frage der Eignungs- und Neigungsklä rung im Prozess der professionellen Entwicklung in der aktuellen Lehrerbildung. Konkret lautet die erkenntnisleitende Fragestellung:

**„Wie können Lehramtsstudierende hinsichtlich der Überprüfung ihrer Berufseignung und Berufsneigung zur Reflexion angeregt und gefördert werden?“**

Dieser Kernfrage wurde sowohl theoretisch-analytisch (durch Sichtung der Theorie- und Forschungslage) und empirisch (durch eigene empirische Studien) als auch konzeptionell-handlungsorientiert (durch die Konzeption von Modellen und Interventionen) nachgegangen. Das innovative Moment der Arbeit liegt in der zum damaligen Zeitpunkt (2003) bundesweit erstmalig konzipierten und erprobten Adaption eines klassischen Assessment-Center-Verfahrens in die hochschulische Lehramtsausbildung.

Konkret wurden drei Dimensionen bzw. Ebenen der Lehrerbildung betrachtet:

- a) Die Ebene der Lehramtsstudierenden, deren Ausgangslage und professionelle Entwicklung, insbesondere in Bezug auf berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale
- b) Die Ebene der LehrerbildnerInnen, insbesondere die Rolle der MentorInnen bei der Begleitung der professionellen Entwicklung
- c) Die Ebene der Strukturen der Lehrerbildung, respektive die Rolle der Zentren für Lehrerbildung bei der Rekrutierung, Beratung und Begleitung der professionellen Entwicklung angehender LehrerInnen.

Zu a) Auf der Ebene der **Ausgangslage bzw. Studieneingangsdispositionen von Lehramtsstudierenden** ergaben sich folgende konkretere Fragen:

- Wie sicher sind sie bzgl. ihrer Eignung und Neigung für den Beruf?
- Wie haben sie sich mit der Berufswahlentscheidung befasst?
- Welches Beratungsbedürfnis haben sie hierzu?
- Welche Voraussetzungen bringen sie mit? (Schulerfahrungen, Abiturnote)
- Welche Motivationslagen bringen sie mit?
- Welche Auswahlkriterien für das Lehramt halten sie für bedeutsam?
- Welche Einschätzungen bzw. welches Wissen haben sie bezüglich des beruflichen Anforderungsprofils?
- Welche Beliefs bzw. Überzeugungen zum Lehrberuf bringen sie mit?
- Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede sind zu beobachten?
- Welche Zusammenhänge zwischen Ausgangslagen und Einschätzungen sind zu beobachten?
- Welche Situationen bzw. Lehr-Lern-Arrangements sind geeignet, die Reflexion der persönlichen Eignung und Neigung anzuregen und zu unterstützen?

Die wesentlichen Ergebnisse der Befragungen sind in der Publikation „Aus der Schule in die Schule - Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer“ (Weyand 2008b) dargestellt.

Zu b) Auf der Ebene der LehrerbildnerInnen ist in diesem Zusammenhang die **Rolle der MentorInnen** bei der Begleitung der professionellen Entwicklung in den Schulpraktika von besonderer Bedeutung, da die schulpraktischen Erfahrungen, Erlebnisse und erste Probeidentifikationen in einer neuen Rolle besonders sensible und anregende Phasen für die Eignungs- und Neigungsreflexion darstellen.

Daher ergaben sich für die Rolle der MentorInnen folgende Fragen:

- Wie erfahren sind die MentorInnen in der Schulpraxis?
- Welche Motivationslagen bringen sie für die (neue) Aufgabe mit?
- Wie klar ist ihnen ihre Rolle?
- Welche Erwartungen und Befürchtungen haben sie?
- Ist die MentorInnentätigkeit ein Beitrag zur Professionsentwicklung und damit zugleich zur Schulentwicklung?

Die zentralen Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung sind in der Publikation „Praktikumsbegleitung als Baustein zur professionellen Weiterentwicklung von LehrerInnen im Beruf“ (Weyand 2009) im Kapitel „Kooperation in der Eignungs- und Neigungsberatung – Die Rolle der MentorInnen“ dargestellt. In diesem Beitrag, der im Nachgang zu einem Vortrag auf der Bundestagung des BAK<sup>7</sup> 2008 in Hamburg in dessen Fachzeitschrift Seminar erschienen ist, stellt ein Fachleiter des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien Trier, Albrecht Petri, die Struktur und die Inhalte der Fortbildung vor.

Zu c) Auf der Ebene der Strukturen der Lehrerbildung war und ist die Rolle der Zentren für Lehrerbildung bei der Rekrutierung, Beratung und Begleitung der professionellen Entwicklung angehender LehrerInnen interessant und bedeutsam. Eine analytische Betrachtung dieser strukturellen Ebene, der institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung und daraus abgeleitete Implikationen für das hier behandelte Thema sind in der Publikation „Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels“ (2011a) vorgestellt, vgl. Kapitel „Einbindung in institutionelle Strukturen“.

---

<sup>7</sup> Der BAK ist der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. Näheres unter <http://www.bak-online.de/> [01.08.2014]

## 1.5 Darstellung des Forschungsprozesses

### 1.5.1 Erste Intervention und empirische Studien

Als erste konkrete Intervention entstand ein thematischer Block von vier Unterrichtsstunden, der den StudienanfängerInnen optional am „Einführungstag in das Lehramtsstudium“ angeboten wurde. Der sehr große Zuspruch der StudienanfängerInnen zu diesem jährlichen Angebot und die Erfahrungen und Eindrücke bei der Durchführung führte zur Entwicklung eines Fragebogens (EIS). Dieser wurde von 2003 bis 2007 in den Bildungswissenschaften der Universität Trier im Rahmen der „Einführung in das Lehramtsstudium“ zum einen als Erhebungsinstrument und zum anderen zugleich als Reflexionsmedium eingesetzt.

Die Konzeption des Fragebogens EIS und ausgewählte Ergebnisse der empirischen Studie sind in der Publikation „Aus der Schule in die Schule – Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer“ (Weyand 2008b) dargestellt.

### 1.5.2 Konzeption eines Assessment-Seminars

Parallel zu den Erfahrungen mit der Thematik erfolgten die Analysen der EIS-Ergebnisse (s.v.). Diese ließen nicht nur eine tendenzielle Unsicherheit bzgl. der Eignung und Neigung erkennen, sondern zeigten auch, dass die Mehrzahl der Studienanfänger wenig realistische Vorstellungen von den Berufsanforderungen hat und sich auch hinsichtlich der selbst eingeschätzten, berufsrelevanten personalen und sozialen Kompetenzen ein diffuses Bild darstellt. Hierbei wurde klar, dass die verfolgten Ziele ungleich besser über ein zeitlich ausgedehnteres und methodisch geschärftes und damit besser geeignetes Lehr-Lern-Arrangement verfolgt werden können.

#### 1.5.2.1 Pilotseminar

Angeregt von in der Wirtschaft angewendeten Assessment-Centern entstand die Idee, Assessment-Verfahren auf ihre Übertragbarkeit in den Lehr-Lern-Kontext der Lehrerbildung zu prüfen. Auf diesem Stand wurde ein erstes theoretisches Arbeits-Modell<sup>8</sup> erstellt. Ausgehend von dem Interventions-Modell von 2004 wurde ein Pilot-Seminar mit zwei SWS konzipiert, welches 2004 als wöchentliche Lehrveranstaltung mit 46 Lehramtsstudierenden aus

---

<sup>8</sup> Das in den Publikationen mehrfach dargestellte Modell ist im Prozess in seiner Grundstruktur erhalten geblieben, wurde jedoch im Zuge der Arbeit ausdifferenziert, geschärft und um die Lern- und Entwicklungsaufgaben (L-E-A) und die sensiblen Phasen ergänzt. Die endgültigen Modelle sind in der Publikation „`Drum prüfe, wer sich ewig bindet´ - Gelingende Passung zwischen Person und Beruf“ (Weyand 2012a) im Kapitel „Übersicht“ enthalten.

verschiedenen Studienphasen durchgeführt wurde. Es trug den Titel „`Lehrer haben vormittags Recht und nachmittags frei´ – Eignung für den Lehrberuf jenseits von Zerrbildern“.

Das hier beschriebene Pilot-Seminar sollte die Zieldimensionen ‘Informationen und Assessment’ integrieren, es beinhaltete letztlich (zu) viele Inhalte und Methoden zum Thema Eignung und Neigung:

- ein Essay „Warum will ich LehrerIn werden?“ zu Beginn des Seminars,
- theoretische Auseinandersetzungen mit dem Beruf LehrerIn,
- eine Felderkundung (die Studierenden führten in Kleingruppen Feldinterviews mit SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und ReferendarInnen durch),
- den Fragebogen EIS (ein Pre-Fragebogen zu Beginn des Seminars und ein Post-Fragebogen am Ende des Semesters),
- Gestaltung von Übungen zum Assessment personaler und sozialer Kompetenzen (Arbeit in den Kleingruppen),
- Durchführung der Assessment-Übungen an einem Workshop-Tag,
- Reflexion des Seminars in Kleingruppen,
- Führen eines Lerntagebuches.

Die Studierenden waren hochmotiviert, zeigten sich in der Evaluation auch sehr zufrieden mit dem Lern*prozess* und ihrem Lern*gewinn*, merkten wiederum berechtigterweise den immensen Zeitaufwand kritisch an. Daraufhin wurde eine Modell- bzw. Zielstruktur entwickelt, die zur Optimierung des Seminars führen sollte.

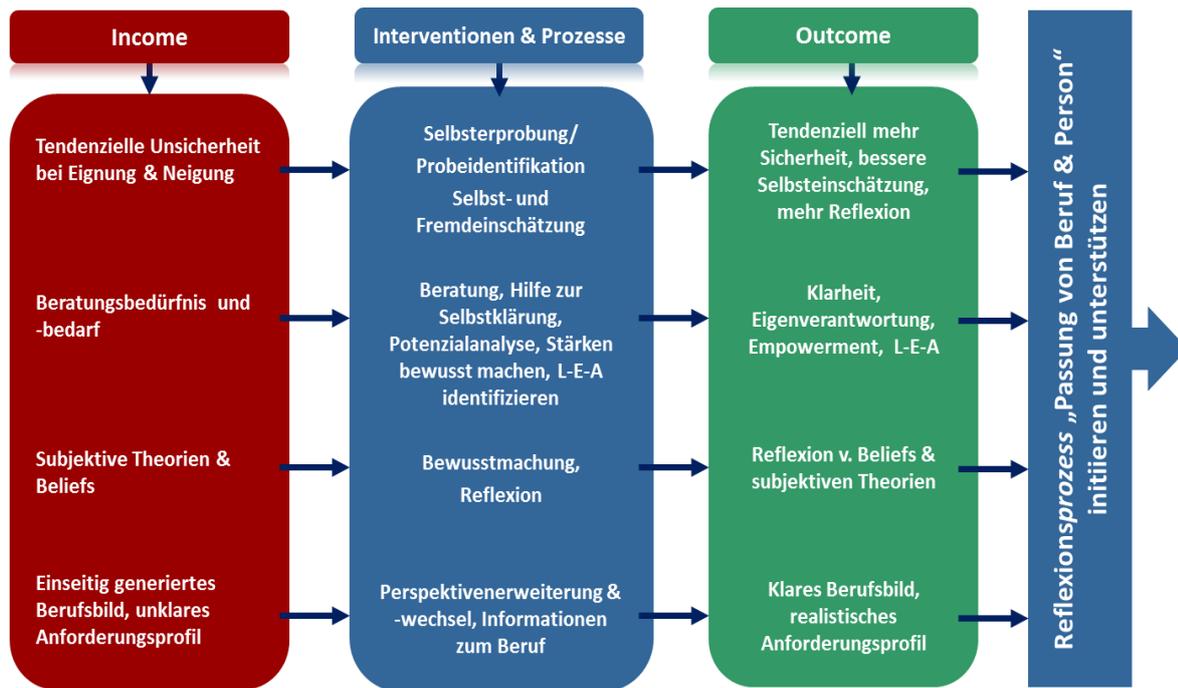


Abbildung 3: Wirkungsmodell des Seminars auf individueller Ebene der Studierenden

Die konzeptionellen Überlegungen hierzu sind in der Publikation „Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung“ (Weyand 2008c) näher beschrieben.

#### 1.5.2.2 Das Seminar PARABEL

Im Sommersemester 2005 wurde die revidierte Seminarform mit zwei Studierendengruppen parallel durchgeführt (insgesamt 53 Studierende aus verschiedenen Studienphasen). Auf der Grundlage des Fragebogens EIS wurde ein spezifischer Fragebogen TAC (vgl. Anhang) in einer Pre- und einer Post-Version erstellt, der durch einen Pre-Post-Vergleich möglichen Wirkungen des Seminars nachspüren sollte.

Den besten Einblick in die Struktur und den Prozess des Seminars PARABEL bietet die Publikation „‘Drum prüfe, wer sich ewig bindet’- Gelingende Passung zwischen Person und Beruf“ (Weyand 2012a) im Kapitel „Übersicht“. Ausgewählte empirische Ergebnisse zum Seminar werden ebenfalls in dieser Publikation dargestellt, im Kapitel „Das Projekt ABC-Lehramt“.

#### 1.5.3 Das Lerntagebuch als Reflexionsinstrument

Das Lerntagebuch hatte sich methodisch aus Sicht der TeilnehmerInnen des Pilotseminars bewährt und wurde als reflexionsförderndes Instrument beibehalten. Ein Dilemma konnte dabei nicht gelöst werden: Das Lerntagebuch stellte mangels Alternativen die Grundlage für

den erforderlichen benoteten Leistungsnachweis dar. Die Bewertung war ein Balanceakt zwischen Prozess- und Produktbeurteilung.

Der Einsatz der Methode Lerntagebuch im hier beschriebenen Kontext ist ausführlich in der Publikation „Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung“ (Weyand 2008c) dargelegt.

#### 1.5.4 Beratungsgespräch und BIP

Die noch zu unsystematischen und rein auf qualitativen Aussagen beruhenden Selbsteinschätzungen der Studierenden zu ihren personalen und sozialen Kompetenzen waren nicht zufriedenstellend. Das große Gesprächsbedürfnis der Studierenden über ihre persönliche Eignung und Neigung verdeutlichte, dass eine individuelle Beratung mit jeder TeilnehmerIn notwendig war, insbesondere im Hinblick auf deren Stärken und Schwächen und sich daraus ergebende Lern- und Entwicklungsaufgaben.

Es galt daraufhin, ein geeignetes und vor allem valides potenzialanalytisches Instrument zu finden. Das damals gerade erschienene Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) wurde aufgrund der auch für den Lehrberuf geeignet erscheinenden Persönlichkeitsdimensionen in die Seminarstruktur aufgenommen und eingesetzt und bildete die solide Grundlage für ein entwicklungsförderndes Beratungsgespräch.

#### 1.5.5 Was bewirkten die Interventionen?

Sowohl die Fragebögen EIS und TAC als auch das Seminar PARABEL zeigten bei den Lehramtsstudierenden eine Wirkung auf die Sicherheit in der Eignung und Neigung für den Beruf und auch auf deren Beratungsbedürfnis. Empirische Ergebnisse und Analysen hierzu sind in zwei Publikationen dargestellt, die im Nachgang zu Vorträgen (auf einem Kongress des BAK in Hamburg und auf der gleichnamigen Tagung der Universität Bamberg) erschienen sind: "Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten...?' Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung in der Lehrerbildung“ (Weyand 2008a) sowie „Laufbahnberatung und Reflexion der Berufseignung - Bedürfnis und Bedarf“ (Weyand 2010).

Auszüge aus den Lerntagebüchern der teilnehmenden Studierenden finden sich in der Publikation „Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung“ (Weyand 2008c).

### 1.5.6 Die Rolle der MentorInnen

Im rheinland-pfälzischen Modell der Lehrerbildung ist die Begleitung der Praktika im Lehramtsstudium strukturell und verantwortlich bei den Institutionen 'Schulen und Studienseminaren' verankert, also außerhalb der Universitäten. Letztere sollen dabei lediglich „mitwirken“. Diese Konzeption erschwert in der Praxis eine wirkliche Theorie-Praxis-Verzahnung, da die Mitwirkung der Universitäten weder strukturell, noch curricular, noch bezogen auf das Lehrdeputat verankert wurde. Durch diese institutionelle und damit auch personelle Trennung ist eine nach Herrmann Lange<sup>9</sup> sinnvolle Verknüpfung von 'praxisgeleiteter Theorie an den Universitäten und theoriegeleiteter Praxis an den Studienseminaren' in den Praktika schwierig umzusetzen.

Den praktikumsbetreuenden Lehrpersonen bzw. MentorInnen kommt sowohl als ExpertInnen für die Schulpraxis und die Lehrerverberufung (aus Sicht der Lehramts-PraktikantInnen) eine hohe normative Dignität als auch eine explizit und implizit wirksame Modellfunktion zu. Zugleich bewegen sich LehrerInnen in dieser Rolle im Spannungsfeld eigener und fremder professioneller Entwicklung. Zum einen stellt die Tätigkeit als MentorIn und damit explizit als LehrerbildnerIn durch die Lern- und Entwicklungsbegleitung angehender KollegInnen einen Schritt in ihrer eigenen professionellen Entwicklung dar. Zum anderen sind in der Begleitung der Lehramtsstudierenden berufsbezogene Merkmale und Kompetenzen im Fokus, von denen sich LehrerInnen schwer vollständig distanzieren können. So geht die MentorInnentätigkeit zumeist auch mit der mehr oder weniger bewussten Reflexion der eigenen professionellen Biografie bzw. Entwicklung einher. Dabei kann es auch zu Projektionen und Übertragungen kommen. Insbesondere die zentralen Ergebnisse einer empirischen Studie zur Rolle der MentorInnen werden in der Publikation „Praktikumsbegleitung als Baustein zur professionellen Weiterentwicklung von LehrerInnen im Beruf“ (Weyand 2009) vorgestellt. Daneben gibt die Publikation einen Einblick in die Struktur der Praxisbegleitung in Rheinland-Pfalz und die diesbezügliche Fortbildung von MentorInnen<sup>10</sup>.

### 1.5.7 Das Projekt ABC-Lehramt

2006 wurde das Projekt ABC-Lehramt – *Assessment, Beratung und Coaching* konzipiert und – gefördert von der Nikolaus Koch Stiftung Trier – von 2007 bis 2010 durchgeführt. Eine aus-

---

<sup>9</sup> Zitiert nach eigenen Tagungsnotizen von 2005.

<sup>10</sup> Die Fortbildung selbst wird in der Publikation vom damals verantwortlichen Fachleiter A. Petri beschrieben.

fürliche Beschreibung des Projektes ist in der Publikation „"Drum prüfe, wer sich ewig bindet" - Gelingende Passung zwischen Person und Beruf“ (Weyand 2012a) im Kapitel „Überblick“ enthalten.

Die Erweiterung des ersten Ansatzes bestand im Projekt durch das Coaching, welches sich auf die praktikumsbetreuenden Lehrpersonen, die MentorInnen bezog. Außer der o.g. Beteiligung an der Fortbildung für praktikumsbetreuende Lehrpersonen war aus institutionellen Gründen bzw. Grenzen (die Begleitung der Praktika obliegt im rheinland-pfälzischen Modell der Lehrerbildung den Studienseminaren) kein prozessorientiertes Coaching möglich.

#### 1.5.8 Einbettung in institutionelle Strukturen

Einen institutionentheoretisch-analytischen und zugleich programmatischen Beitrag zur Einbettung der Eignungs- und Neigungsklä rung in institutionelle Strukturen und deren Rahmenbedingungen stellt die Publikation „Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels“ (Weyand 2011a) dar. Eine der Grundlagen dieses Beitrages war eine vorab durchgeführte bundesweite „Erhebung zu Grunddaten der Zentren für Lehrerbildung“<sup>11</sup>, in der u.a. explizit nach Strukturen und Verantwortungen für die Eignungs- und Neigungsreflexion innerhalb der Hochschulen gefragt wurde.

#### 1.6 Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung

Eine Qualitätssicherung und qualitative Weiterentwicklung der Lehrerbildung ist angesichts deren Komplexität und unterschiedlicher Partikularinteressen eine immense und dauerhafte Herausforderung. Der komplexen Gemengelage nähert sich analytisch und vor allem programmatisch die Publikation „Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung“ (Weyand 2012b) an.

#### 1.7 Reflexion des Arbeitsprozesses

Die hier gewählte Form der Dissertation ermöglicht einen reflexiven Rückblick auf den Arbeitsprozess insgesamt. Allein der Vergleich des ersten theoretischen Arbeitsmodells aus dem Jahr 2005 mit dem aktuellen macht die eigene erfahrungsbasierte Lernprogression und den persönlichen Erkenntnisgewinn deutlich.

---

<sup>11</sup> Die Studie wurde vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert und ist online verfügbar: [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/lehrerbildung/erhebung\\_grunddaten\\_zentren\\_lehrerbildung/index.html](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung/erhebung_grunddaten_zentren_lehrerbildung/index.html) [30.11.2014]

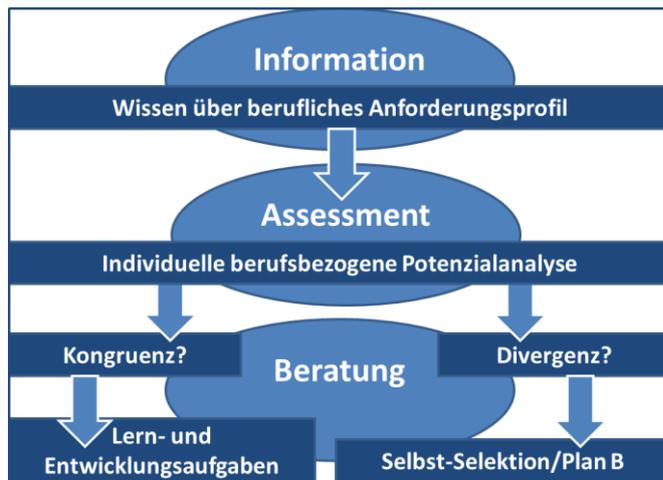


Abbildung 4: Arbeitsmodell 2005

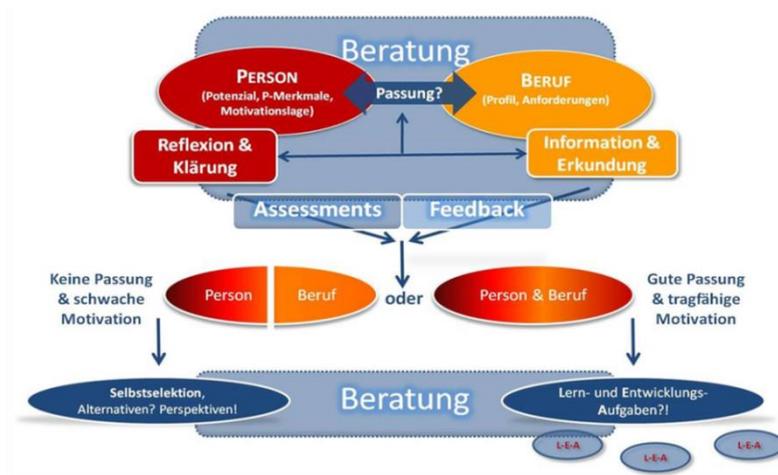


Abbildung 5: Arbeitsmodell 2013

Der Vergleich beider Modelle zeigt weiterhin den starken Bedeutungszuwachs, den das Element Beratung genommen hat. Die personalintensive Beratung, die zudem eine dezidierte inhaltliche und methodische Expertise verlangt, ist auch ein zentraler Grund, warum das Konzept gegenwärtig an der Universität Trier nicht angewendet wird. Seit 2005 haben sich

die Studierendenzahlen im Lehramt bundesweit vervielfacht, eine entsprechende Erhöhung der Lehr- und Beratungskapazitäten ist damit jedoch nicht einhergegangen.

## 1.8 Bilanz und Ausblick

Ein über Jahre dauernder Forschungsprozess mit seinen komplexen Suchbewegungen weist in insgesamt eine positive Bilanz auf. Einige Aspekte der breiten Thematik sind für mich abgeschlossen, neue haben sich aufgetan. Drei Publikationen zu diesen aktuellen Aspekten sind derzeit in Arbeit und werden voraussichtlich 2015 erscheinen. Die eigene Weiterentwicklung in der Auseinandersetzung mit dem Thema und das Ziel, einen Beitrag zur Verbesserung der Lehrerbildung zu leisten, führt zu einem mehrdimensionalen Ausblick, der im Folgenden kurz dargestellt wird.

### 1.8.1 Haltung

Eine lehrende Tätigkeit, ob an der Schule oder in der Universität, ist eine besonders verantwortungsvolle und wirksame, die vieler und anspruchsvoller Voraussetzungen bedarf. Diese Haltung sollte auch den angehenden LehrerInnen sowie den praktikumsbetreuenden Lehrpersonen in den verschiedenen Interventionen vermittelt werden.

Eine klare Verortung in der humanistischen Pädagogik und Psychologie (z.B. auch die Ausbildung in klientenzentrierter Gesprächsführung nach Rogers) schließt die grundsätzlich ressourcenorientierte und wachstumsfördernde Perspektive und entsprechende Zugänge ein. Das Konzept des Empowerment liefert als *value orientation* wichtige und zur Herangehensweise passende Impulse und wurde von Julian Rappaport definiert: „Empowerment is viewed as a process; the mechanism by which people, organizations and communities gain mastery over their lives.“ (1984, S. 2). Diese Grundhaltung knüpft an menschliche Grundbedürfnisse wie Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Einbindung an. Zugleich impliziert diese Haltung den Wandel von der Instruktion zur Ko-Konstruktion in der Lehrerbildung. Dadurch wird nicht zuletzt die Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden, die sich als aktive und gestaltende Subjekte ihrer professionellen Entwicklung erleben können, gefördert. Aktuelle und zukünftige Herausforderungen in einer globalisierten Welt erfordern Bildungsprozesse, die Menschen in die Lage versetzen diese Herausforderungen zu erkennen, zu reflektieren, adäquate Handlungsoptionen zu entwickeln und ihr Leben als Individuum und im sozialen Kontext proaktiv zu gestalten. So lag es nahe, dass die oben beschriebenen

Grundhaltungen und Überzeugungen in die eigene Arbeit mit angehenden LehrerInnen eingeflossen sind und immer noch einfließen.

### 1.8.2 Anbindung an den internationalen Diskurs

Angesichts globaler Herausforderungen und der zentralen Rolle der LehrerInnen hierbei und auch im Hinblick auf die Internationalisierung oder zumindest Europäisierung der Lehrerbildung ist es wichtig, den Blick auf den internationalen Diskurs zu lenken.

Der Europarat hat im April 2014 das "Teacher Manifesto for the 21<sup>st</sup> Century"<sup>12</sup> herausgegeben, welches vor dem Hintergrund der dort konstatierten globalen Herausforderungen 'economic, digital, diverse and finite environment' (vgl. Europarat 2014) Implikationen für Bildungsprozesse und Lehrer-Profession sowie die hierfür notwendigen Kompetenzen, Haltungen („Ethos“) und die Ausbildung von LehrerInnen postuliert:

„Teachers may choose to switch from non-participative methods and pedagogy to a child-centred pedagogy focused on the acquisition of specific transversal competences: experimentation, systemic thinking and collective knowledge building, problem-solving, critical thinking, capacity to face new developments quickly, cooperative spirit and skills, navigating in knowledge networks...“ (Council of Europe 2014, S. 18)

Diesen notwendigen Wandel im Ethos und den Kompetenzen der Profession begründen die Autoren wie folgt:

„A system that promotes a democratic culture would draw a picture of an education that opens the windows of knowledge about the world, which works as a research community wishing to explore and critically approach the world in its multiple dimensions. All this can be done by replacing the traditional teaching methods that inform *about* the world by active and cooperative learning methods that would lead young people *through* experience and negotiate elements in order to learn *how to live and do together.*“ (Council of Europe 2014, S. 20)

Sie entwerfen ein elaboriertes Modell von 'Transversal attitudes, skills and knowledge' (ebd., S. 21), wobei sie für ein politisches Papier bemerkenswerterweise, im Einklang z.B. mit den Analysen von Hattie, die Haltungen voran stellen.

---

<sup>12</sup> Das Papier ist online verfügbar unter:  
[http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf)  
[14.12.2014]

### 1.8.3 Anbindung an die Hirnforschung

Neben dieser struktur- und prozessanalytischen Policy auf der Meta-Ebene stützt nicht zuletzt die Hirnforschung ebenfalls eine Subjekt-orientierte Bildungshaltung, indem z.B. deren Vertreter Hüther (2013, S. 28) konstatiert:

„Wir brauchen gestandene Menschen, die einerseits die Fähigkeit entwickelt haben, wahrzunehmen, was für sie in ihrem Leben wichtig ist, und es andererseits auch tatsächlich umsetzen. Wo soll man das lernen, wenn man immer nur das Objekt von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen ist?“

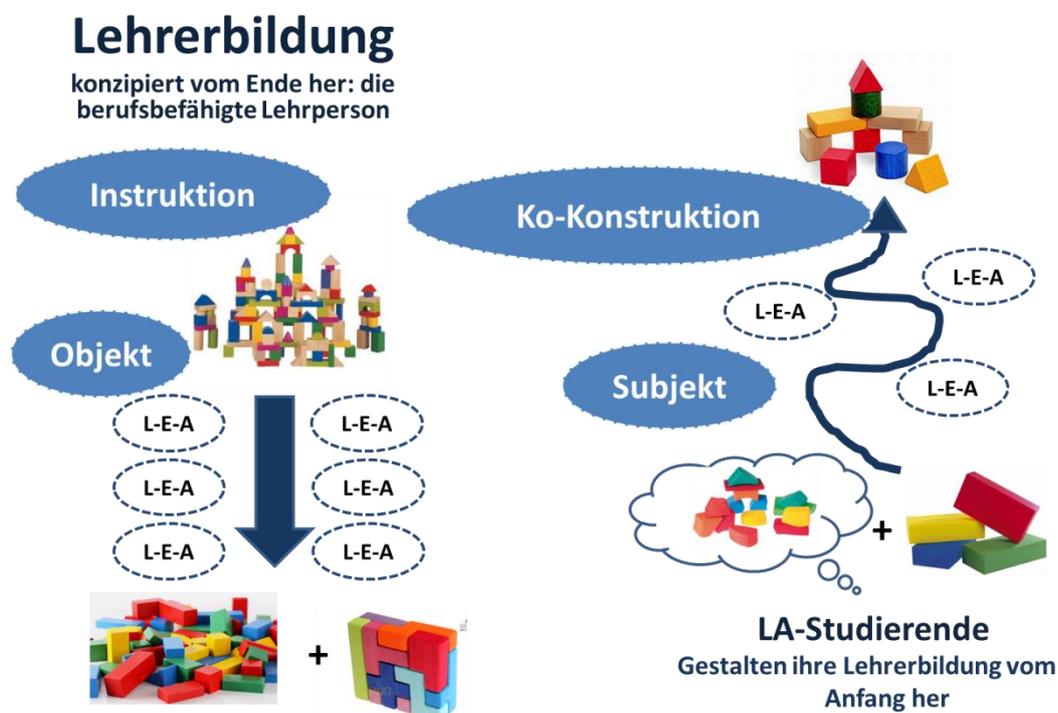
Er stellt ebenfalls fest, dass 'jeder der Konstrukteur seines Wissens ist' (ebd., S. 28) und ein reduziertes Verständnis des Lehrerhandelns auf Wissensvermittlung eine Katastrophe sei, weil man niemandem etwas beibringen könne. „Ein Lehrer müsste jemand sein, der das Kind einlädt und ermutigt. Und wenn er richtig gut ist, kann er Kinder inspirieren, sich das gerne anzueignen, was er als Lehrer für wichtig hält.“ (ebd., S. 28). Demnach sollten Studierende diese Erfahrung schon in der universitären Ausbildungsphase machen können, denn nur so werden sie selbst für die lebenslange Aufgabe der Professionalisierung ermutigt und können zugleich ihre erlebten Lehr-Lern-Erfahrungen theorie- und praxisgestützt reflektieren und in ihr Lehrerhandeln übernehmen. Gerhard Roth verweist auf nationale und internationale Bildungsforschung, die konvergent zur Psychologie und zur Hirnforschung aufzeigt, dass „Lehrer die wichtigsten Personen für den Lernerfolg des Schülers sind“ (2013, S. 17). Als deren wichtigste Qualitäten nennt er 'eine in sich ruhende Persönlichkeit, Ausstrahlungskraft, Glaubwürdigkeit, Feingefühl im Umgang mit Kindern sowie Unterrichtskompetenz' (vgl. ebd.). Zugleich bemängelt Roth (insbesondere an der universitären Lehrerbildung), dass in diesen Bereichen in weiten Teilen in der Ausbildung nichts gelernt werde (vgl. ebd.). Basierend auf hirnhypophysologischen und didaktischen Erkenntnissen und Theorien zum Lernen formuliert Roth Empfehlungen und Erwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung. Vom professionellen Partner in dieser Beziehung, der Lehrperson als Respektperson, erwartet er „*Autorität* im Auftreten, in der psychosozialen Kompetenz und in seinem pädagogisch-didaktischen Vorgehen und seinem Fachwissen“ (2011, S. 288). Für die Entwicklung hin zu einer Lehrerpersönlichkeit konstatiert Roth „die Notwendigkeit (1) einer Steigerung der Kompetenzen des Lehrers im Bereich der Persönlichkeits- und Motivationspsychologie, der Kenntnisse im Konfliktmanagement, in der Gewaltprävention und Steigerung der Führungsqualitäten und des Stressmanagement , (2) einer Steigerung der didaktischen Fähigkeiten

und der besseren Unterrichtsplanung, und (3) einer Steigerung in Selbstmotivation und Stressmanagement“ (ebd., S. 296). Hieraus leitet er entsprechende deutliche Änderungen in der Lehrerbildung ab und plädiert für mehr Teamkompetenzen und Teamarbeit als wichtigstes Moment der Entlastung (vgl. ebd.).

#### 1.8.4 Vom Objekt zum Subjekt

Lehramtsstudierende sind Akteure und Subjekte ihrer eigenen professionellen Entwicklung und brauchen für deren aktive Gestaltung förderliche und ermutigende Gelingensbedingungen, Feedback und Empowerment. LehrerbildnerInnen sind die Ko-Akteure in diesem Prozess. Insofern ist die Gestaltung von förderlichen Lehr-Lern-Arrangements, die die Lehramtsstudierenden als autonome Konstrukteure, als Subjekte in ihrer Entwicklung unterstützen sowie Angebote zur individuellen und professionellen Beratung nach wie vor ein Herzensanliegen. Das System der Lehrerbildung steht dem jedoch oft entgegen, entweder durch ungeeignete Strukturen und schlechte Rahmenbedingungen, wie sie z.B. im Massenbetrieb der Universitäten vorherrschen, oder durch ein veraltetes Konzept von top-down-Ausbildung bzw. Instruktion.

#### 1.8.5 Von der Instruktion zur Ko-Konstruktion



32

Abbildung 6: Instruktion und Ko-Konstruktion

Die Grafik soll verdeutlichen, dass das System Lehrerbildung den Prozess der Ausbildung „rückwärts“ denkt, vom berufsfähigen Absolventen aus, der dem komplexen beruflichen Anforderungsprofil entspricht (Bild des komplexen Bausteingebäudes). Von diesem Ziel ausgehend wurde die Ausbildung in Bausteine (Module) zerlegt, die auch miteinander verzahnt sind. An diesen Bausteinen entlang ergeben sich konkrete Lern- und Entwicklungsaufgaben (L-E-A) bzw. Kompetenzen, die curricularisiert und sukzessive und zumeist über konkrete Instruktionen zu bewältigen bzw. zu erwerben sind. Sie sind als Qualifikationsziele jeweils in den Modulhandbüchern beschrieben. Lehramtsstudierende werden somit als Objekte ihres Lern- und Entwicklungsprozesses gedacht. Es kann aber gut sein, dass Lehramtsstudierende einen anderen, viel individuelleren Entwicklungsweg gehen, wenn sie sich als Subjekte, als aktive GestalterInnen ihres Professionalisierungsprozesses begreifen. Sie haben ggf. ein eher diffuses oder gar unrealistisches Bild vom Ziel ihrer professionellen Entwicklung, finden Module vor, deren Zusammenhang und Verzahnung sie vielleicht nicht erkennen, suchen sich für sie bedeutsame Lern- und Entwicklungsaufgaben und konstruieren so autonom ihre Ausbildung.

Dieser mögliche Widerspruch macht deutlich, dass in den mittlerweile vorherrschenden modularisierten Lehramtsstudiengängen das große Ganze und die Zusammenhänge der Module deutlicher gemacht werden müssen und Lehramtsstudierende dabei unterstützt werden sollten, die für sie persönlich bedeutsamen Lern- und Entwicklungsaufgaben zu erkennen und an ihren Stärken anknüpfend aktiv anzugehen.

#### 1.8.6 Neue Ansätze

Nachdem ich lange den Fokus auf die besonders beratungsbedürftigen Lehramtsstudierenden gerichtet hatte und dabei die besonders Begabten zu wenig im Blick hatte<sup>13</sup>, möchte ich mich nun auf der Mikroebene der Lehrerbildung stärker dieser Gruppe widmen, mit besonderen Enrichment-Angeboten insbesondere zu Leadership-Kompetenzen. Die besondere Förderung soll sich an diejenigen Lehramtsstudierenden richten, die besonders motiviert und in der Lage sind, Verantwortung für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu übernehmen und hierbei innovative Wege („with fresh ideas“ Council of Europe 2014, S. 26) zu gehen und so die Erfahrung einer `next practice´ bereits im Studium machen können. Das “Teacher Manifesto for the 21<sup>st</sup> Century” des Council of Europe postuliert dies ebenfalls:

---

<sup>13</sup> Zwei Publikationen hierzu sind derzeit in Vorbereitung und werden voraussichtlich 2015 in Herausgeberbänden bei Waxmann und Klinkhardt erscheinen.

“Continuous professional development policies, as well as policies to enhance collective strategies for teaching and learning, effectively support those who are willing and able to try innovative actions in their school and classrooms. By addressing these areas it should be possible to work with teachers, at different stages in their careers, and help them to re-evaluate their ideas, support them in developing the hope, belief and desire for change, which in turn should help move them towards *next practices*.” (Council of Europe 2014, S. 24)

#### 1.8.6.1 Vom „Fehlersucher“ zum „Perlentaucher“

Seit Anfang 2014 führt das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier hierzu das Pilotprojekt „Perlentaucher“ in Kooperation mit der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) durch. Der Titel des Projektes verweist auf den Paradigmenwechsel in der Haltung vom Lehrer als „Fehlersucher“ (defizitorientiert) zum „Perlentaucher“ (ressourcenorientiert). Hierbei soll es neben der konzeptionellen Zielrichtung um empirische Forschung zu einem Diagnoseinstrument für besondere Leadership-Kompetenzen gehen. Das Enrichment besteht aus einer extracurricularen Anreicherung durch Workshop-Angebote und theoriebasierte Praxiserfahrungen zur expliziten Entwicklung von berufsbezogenen personalen und sozialen Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Reflexionskompetenz. Die Studierenden sollen zur Gestaltung von Entwicklungsprozessen und zur Übernahme von pädagogischer Führung ermuntert werden und sich somit als „change agents“ probeidentifizieren und erleben können. Damit soll nicht zuletzt das Desiderat einer vornehmlich auf akademisches Wissen basierten Zugangsregelung zum Lehramtsstudium durch bedeutsame überfachliche Dimensionen der Professionalität ergänzt werden:

„Today, the criteria for entry in pre-service teacher training are largely based on the academic background of candidates. Other criteria such as candidates’ communication skills, open mindedness, motivation to work with young people, mirroring society’s diversity (in terms of gender, ethnicity, etc.), broad world knowledge and experience are not often part of recruitment schemes.” (Council of Europe 2014, S. 26)

#### 1.8.6.2 Image des Lehramts

Ein implizierter Nebeneffekt des Förderkonzeptes ist eine Image-Steigerung des Lehramtsstudiums und die Intention, diese Gruppe der besonders Begabten und für die Schulentwick-

lung besonders benötigten `Peaks und Freaks´ im Lehramt zu behalten. Allgegenwärtigen Ressentiments gegen eine bildungspolitisch aufgeladene Elitenförderung müssen dabei ausgehalten werden. Glücklicherweise zeichnet sich hier jedoch ein Trend zur Entladung ab, wie z.B. das „Plädoyer für die Elitenbildung an der Massenuniversität“ von Martin Spiewak (Zeit online 2014) oder das Kongressthema „Leadership in der Lehrerbildung“ des 8. Bundeskongresses der Lehrerbildungszentren 2015 an der Universität Bamberg<sup>14</sup>.

Auch die Gruppe der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund verdient ob ihrer gesellschafts- bzw. bildungspolitischen Bedeutsamkeit besondere Aufmerksamkeit. Ein Ziel ist es Studierende aus dieser Gruppe in die Schulbesuche zur Information und Reflexion der Studienwahl Lehramt zu integrieren und sie so als positive Modelle wirksam werden zu lassen.

### 1.8.7 Leitbild guter Lehrerbildung

Eine zentrale Entwicklungsperspektive und wichtiges Ziel der weiteren Arbeit auf der Metaebene ist ein bundesweiter und breiter Diskurs in Richtung eines `Leitbildes guter Lehrerbildung´, indem sowohl die Akteure der Lehrerbildung (Studierende, LehrerbildnerInnen, Bildungsverantwortliche und BildungsforscherInnen) mit ihren unterschiedlichen Ausgangslagen, Interessen und Zugängen als auch die Strukturen, Institutionen und das System eingebunden sind. Die Frage nach der qualitätsorientierten Rekrutierung und Eignungs- und Neigungsreflexion gehört dort hinein und müsste curricular und prozesshaft fest verankert und mit den hierfür notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen gestützt werden.

Dass die Kultusministerkonferenz (KMK) einen einschlägigen Beschluss gefasst hat, die „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung“ (vom 07.03.2013)<sup>15</sup>, ist ein gutes und wichtiges Zeichen. Und auch die Hochschulrektorenkonferenz hat am 14.05.2013 auf ihrer 14. Mitgliederversammlung „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ verabschiedet, die u.a. folgendes beinhalten:

„Eignungsfeststellung, Beratung und Reflexion der Studienwahl Qualität und Wirksamkeit des schulischen Unterrichts hängen maßgeblich von den Kenntnissen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkräfte ab. Die Wirksamkeit der hochschulischen Lehrerbildung wiederum ist nicht allein von der Ausbil-

---

<sup>14</sup> vgl. <http://www.deutsche-lehrerbildung-bundeskongress2015.de/> [14.12.2014]

<sup>15</sup> Der Beschluss „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung“ ist online verfügbar:[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf) [31.07.2013]

derung, sondern nicht zuletzt auch von der Eignung der Studierenden für das Lehramtsstudium und das schulische Lehramt abhängig. Daher empfiehlt die Hochschulrektorenkonferenz, die Hochschulen bei der Entwicklung und der Nutzung von Instrumenten der Eignungsfeststellung zu unterstützen.“<sup>16</sup>

## 1.9 Literatur

[HRK] Hochschulrektorenkonferenz (2013). Empfehlungen zur Lehrerbildung, 14. HRK-Mitgliederversammlung vom 14.5.2013. Online verfügbar: [http://www.hrk.de/positionen/gesamtlistebeschluesse/position/?tx\\_szconvention\\_pi1\[decision\]=1017&cHash=094e3b441881361798f0603c6225fa62](http://www.hrk.de/positionen/gesamtlistebeschluesse/position/?tx_szconvention_pi1[decision]=1017&cHash=094e3b441881361798f0603c6225fa62) [31.07.2013]

Allmendinger, J. (2012). Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München: Pantheon.

Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (Hrsg.) (2012). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Council of Europe (2014). Education for Change – Change for Education. Teacher Manifesto for the 21st Century. Strasbourg: Council of Europe. Online verfügbar: [http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf) [14.12.2014]

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2011). Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Heft 42, Jg. 22/2011. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 126 - 128.

Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

---

<sup>16</sup> Quelle: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2013). Empfehlungen der 14. Mitgliederversammlung zur Lehrerbildung, vom 14.05.2013. Online verfügbar unter: [http://www.hrk.de/positionen/gesamtlistebeschluesse/position/?tx\\_szconvention\\_pi1\[decision\]=1017&cHash=094e3b441881361798f0603c6225fa62](http://www.hrk.de/positionen/gesamtlistebeschluesse/position/?tx_szconvention_pi1[decision]=1017&cHash=094e3b441881361798f0603c6225fa62) [31.07.2013]

- Hüther, G. (2013). „Intelligenz ist eine Fähigkeit, Begabung ist ein Potenzial“. Experten sprechen über die Zukunft des Bildungssystems. In: *Begegnung*, Heft 3/2013, 34. Jahrgang, Paderborn, S. 26 - 31.
- Kraler, Ch. (2013). Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung. Ein Resümee. In: Koch-Prieue, B., Leonhard, T., Pineker, A. (Hrsg.), "Portfolio in der LehrerInnenbildung - Konzepte und empirische Befunde". Klinkhardt, S. 136 - 157.
- Kraler, Ch. & Schratz, M. (2013). From Best Practice to Next Practice. A shift through research-based teacher education. In: Harford, J., Sacilotto-Vasylenko, M. and Vizek Vidovic, V. (Eds.), *Research-Based Teacher Education Reform: Special Issue of Reflecting Education*, Heft 2/2012, 8. Jahrgang, London, S. 88 - 125.
- Kraler, Ch. (2012). Selbstähnlichkeiten in der LehrerInnenbildung. In: Kraler, Ch., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M., Weyand, B. (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 41 - 72.
- Kunter, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- 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. & Nieskens, B. (Hrsg.) (2011). Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Heft 4/2011. Landau: VEP.
- Rappaport, J. , Swift, C. F. & Hess, R. E. (Eds.) (1984). *Studies in empowerment*. New York: Haworth Press.
- Roth, G. (2013). „Die Lehrerausbildung an den Universitäten geht an den Bedürfnissen der Schule vorbei“. Experten sprechen über die Zukunft des Bildungssystems. In: *Begegnung*, Heft 2/2013, 34. Jahrgang, Paderborn, S. 16 - 19.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Spiewak, M. (2014). Und wo bleiben die Guten? Ein Plädoyer für eine Elitenbildung an der Massenuniversität. In: Zeit online Nr. 44 vom 24.10.2014. Online verfügbar: <http://www.zeit.de/2014/44/elite-universitaet-bestenauslese> [14.12.2014]
- Terhart, E. (2013). Auf den Lehrer kommt es an: Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Terhart, E. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 89 - 112.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2014). Was sollen GymnasiallehrerInnen können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Herzog, W. Rahm, S. (Hg.). Kritik in der LehrerInnenbildung. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 2/2014, Innsbruck: Studienverlag, S. 43 - 51.
- Weyand, B. (2012a). "Drum prüfe, wer sich ewig bindet" - Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In: Weyand, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.). Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 86 - 109.
- Weyand B. (2012b). Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung. In: Bosse, D. et al. (Hrsg.). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103 - 118.
- Weyand, B. (2011a). Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In: Kraler, C., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M. & Weyand, B. (Hrsg.). Kulturen der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 213 - 234.
- Weyand, B. (2011b). "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. (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 - Theorie und Praxis - wie wirkt Lehrerbildung? Heft 2/2009, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105 - 115.
- Weyand, B. (2008a). "Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten...?" Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung in der Lehrerbildung. In: Seminar Heft 2/2008 Entwicklungslinien in der Lehrerbildung: Berufseignung, Berufseingangsphase; Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 68 - 82.
- Weyand, B. (2008b). 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. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 184 - 207.
- Weyand, B. (2008c). 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 - 34.
- Weyand, B. (2007). Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg.). Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf. Münster: LIT, S. 6 - 22.

Weyand, B. (2012). "Drum prüfe, wer sich ewig bindet" - Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In: Birgit Weyand, Monika Justus & Michael Schratz (Hrsg.). Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 86 - 109.

## **2 „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“: Gelingende Passung zwischen Person und Beruf – Modell und Konzepte an der Universität Trier**

### **2.1 Einleitung**

Die Zeile aus Friedrich Schillers viel zitiertem Gedicht „Die Glocke“ (1799) bezog sich auf gelingende Paarbeziehungen, auf die optimale Passung zwischen Liebenden. Dennoch passt dieses geflügelte Wort 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.

Diese Passung zu erreichen bedarf einer expliziten und prozesshaften (Selbst-)Prüfung. Jedoch geht es dabei nicht nur um die Prüfung der angehenden Lehrerenden, 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.

## 2.2 Eignungskklärung ist nicht gleich Selektion

Vorweg soll festgehalten werden, dass das Kernanliegen der Trierer Beiträge zur Eignungskklärung nicht eine Selektion der „ungeeigneten“ Lehramtsstudierenden bzw. -interessierten ist, sondern dass es vorrangig um eine Sensibilisierung für die Reflexion und Klärung 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...‘ 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.

## 2.3 Konjunktur der Eignungskklärung

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 Lehrerverdefizit zum fächerübergreifen-

den 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 u.a. 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.

## 2.4 Eignungskklärung 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 (z.B. die Lehrer-Interessen-Skalen/LIS, vgl. 1994) entwickelte (Test-) Instrumente bieten die Grundlage der Selbsterkundungsverfahren des Web-Portals 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).

Insgesamt kann bzgl. 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.“<sup>17</sup>

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 z.B. 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 „Abnehmer“ des Schulsystems) und Lehrerverbänden als Standesver-

---

<sup>17</sup> Als Statement zur Trierer Tagung „Auf den Lehrer kommt es an...“ (2009, vgl. <http://www.uni-trier.de/index.php?id=25021>, abgerufen am 07.11.2011)

tretungen. 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 angemessene Rahmenbedingungen, ein wertschätzendes Klima und ein positives Image als Kraftquelle für den verantwortungsvollen und fordernden Berufsalltag.

Auch empirische Befunde (z.B. 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. Schaar-

schmidt 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 abhängt.

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 zwischen 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).

## 2.5 Eignungskklärung 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 Neigungskklärung 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.

### 2.5.1 Eignungskklärung 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 & Reflexion auf der einen Seite und quantitativem Bedarf & 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).

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 ist<sup>18</sup> – 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 (2009, o. S.),

„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“.

Ebenso zeigt die Historikerin Schnabel-Schüle (2012) auf, dass es in periodisch auftretenden Zeiten des Lehrermangels systematisch zu Dequalifizierungsprozessen kommt, was die FAZ

---

<sup>18</sup> Vgl. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/lehreinstellungsbedarf-und-lehreinstellungsangebot-in-der-bundesrepublik-deutschland-modellrec.html> [23.08.2011].

treffend einen „Teufelskreis aus Image- und Qualitätsdefiziten“ (FAZ vom 12./13.12.2009) nennt.

### 2.5.2 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 FABEL<sup>19</sup> (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 Berufswahlmotivation, 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) halten eine Zulassungsbeschränkung im Lehramt für sinnvoll. Befragt nach der Abiturnote als übliches Zulassungskri-

---

<sup>19</sup> Fragebogen zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden, 2003, erstellt von Weyand, Uni Trier.

terium 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. Gefragt nach Persönlichkeitsmerkmalen schätzen 95 Prozent diese als wichtiges Kriterium ein. Zugleich äußert die Mehrheit zum Studienbeginn noch Unsicherheiten bezüglich ihrer Studien- bzw. 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 und frühzeitig im Studium auf.

Sehr problematisch und dringend (auf-)klärungsbedürftig sind die bei der Studie erhobenen Befunde zu studentischen Beliefs. Die Studierenden wurden gefragt, ob sie die Kompetenzen für angeboren („Hat man oder hat man nicht“), offensiv und aktiv erlernbar („Muss man erlernen/sich erarbeiten“) oder ob sie 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 Kommunikationsfähigkeiten, 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 Lehrerbildung nicht nur um das Bewusstmachen von unbewussten und bewussten Kompetenzständen geht, sondern auch um die motivierte, offensive und berufsori-

enterte Arbeit an denselben; professionelle Entwicklung für den Lehrerberuf umfasst neben den fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen eben auch die erforderlichen personalen und subjektive Theorien sowie Motivationslagen.

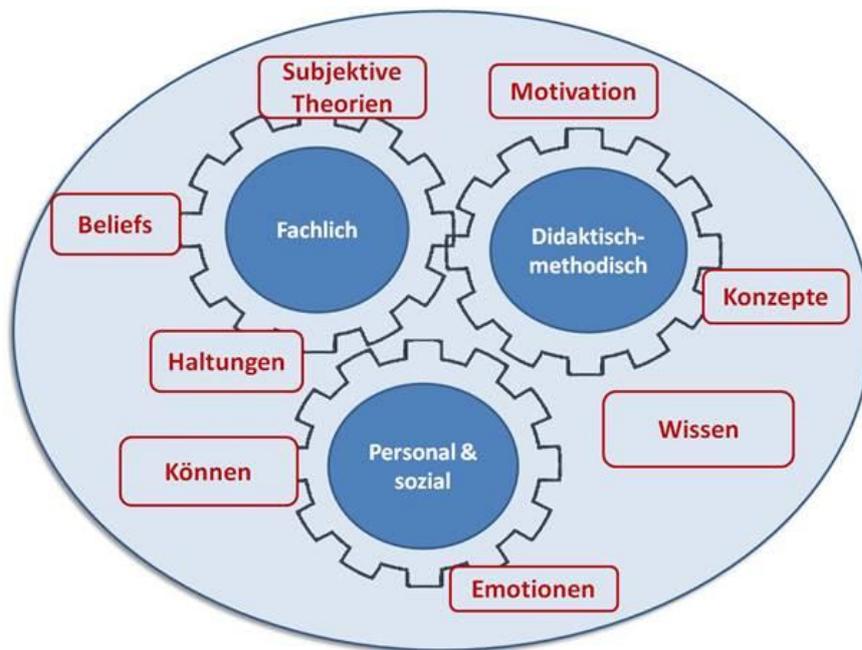


Abbildung 7: Felder professioneller Entwicklung in der Lehrerbildung

### 2.5.3 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 Dann bei der Zulassung zum Medizin- oder zum Musikstudium eine Eignungsprüfung zulässig ist. Die sogenannte 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. Meines 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 v. 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 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 Qualifi-

kationsprofile 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 v. 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.

#### 2.5.4 Eignungsklä rung aus der Perspektive verschiedener Interessengruppen

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 DPhV zur Qualifizierung des Bildungspersonals 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.)

Konsequent 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 Schel-

lenbach 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.).

Auch aus der Wirtschaft werden – erwartungsgemäß leistungs- und effizienzorientierte – 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, weitreichende Änderungen im Bildungssystem, wie z.B. 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.

## 2.6 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 umfassendere Auflistung der Verfahren hat Nieskens für diesen Band erstellt. Bei allen unterschiedlichen Ansätzen und Methoden der bekannten Verfahren setzen sie jedoch alle an spezifischen und sensiblen Phasen für die Eignungs- und Neigungsklä rung an.

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 lie ßen:

- 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 sog. Berufseinstiegsphase.

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

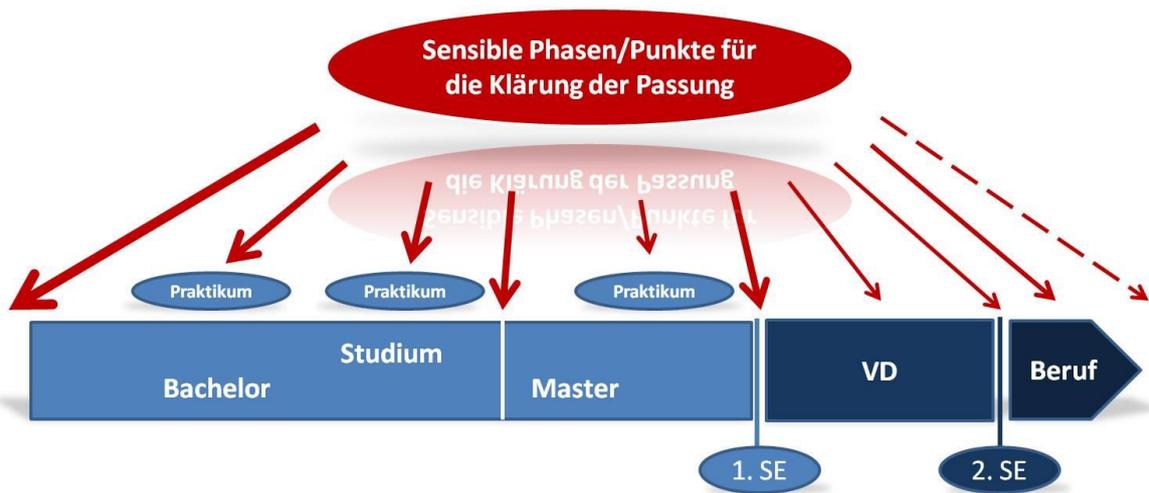


Abbildung 8: Sensible Phasen für die Klärung der Passung von Person und Beruf

„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 unternommen 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. Internet-Portale 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 Lehramtsstudien-interessierte 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. 57 f.);

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 Lauf-

bahnberater/-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 LehrerInnen 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 hervorgehoben, welches insbesondere an den Praktika als sensiblen Phasen andockt (vgl. [www.cct.rlp.de](http://www.cct.rlp.de)).

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 Selbst-Test-Ergebnisse die Beratung verbessern und sich passgenauer und ergebnis- bzw. lösungsorientierter gestalten lassen. In 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.

## 2.7 Eignungs- und Neigungsklä rung 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 zum Thema sowie die Innovationen und bisherigen Aktivitäten etwas ausführlicher dargestellt werden.

### 2.7.1 Das Trierer Modell

Der Trierer Ansatz zur Eignungsberatung und -klärung steht unter der Prämisse Person-Job-Fit (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.

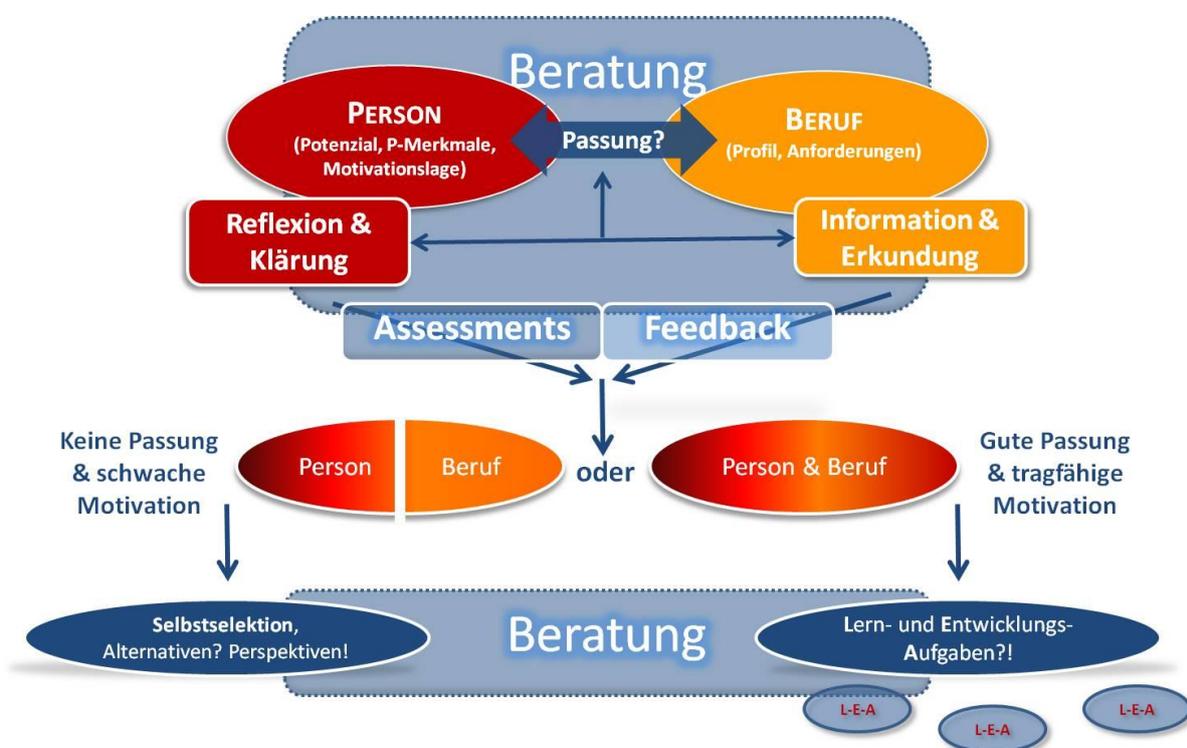


Abbildung 9: Trierer Modell zur Eignungsklä rung

Ausgangspunkt ist auf der einen Seite die Reflexion und Klä rung 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 Schülerper-

spektive speist und somit keinesfalls ein komplettes, über die Unterrichtssituationen hinaus, ist, muss ihnen erst deutlich gemacht werden.

Diese Klärung auf den beiden Seiten bedarf der systematischen Information, der Beratung und möglichst auch der Erprobungs- und Selbst-Erfahrungsgelegenheiten (Assessments), damit man z.B. 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, z.B. 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.

Das Modell kann in unterschiedlicher Intensität und adaptiver Ausgestaltung in den jeweiligen sensiblen Phasen eingesetzt werden.

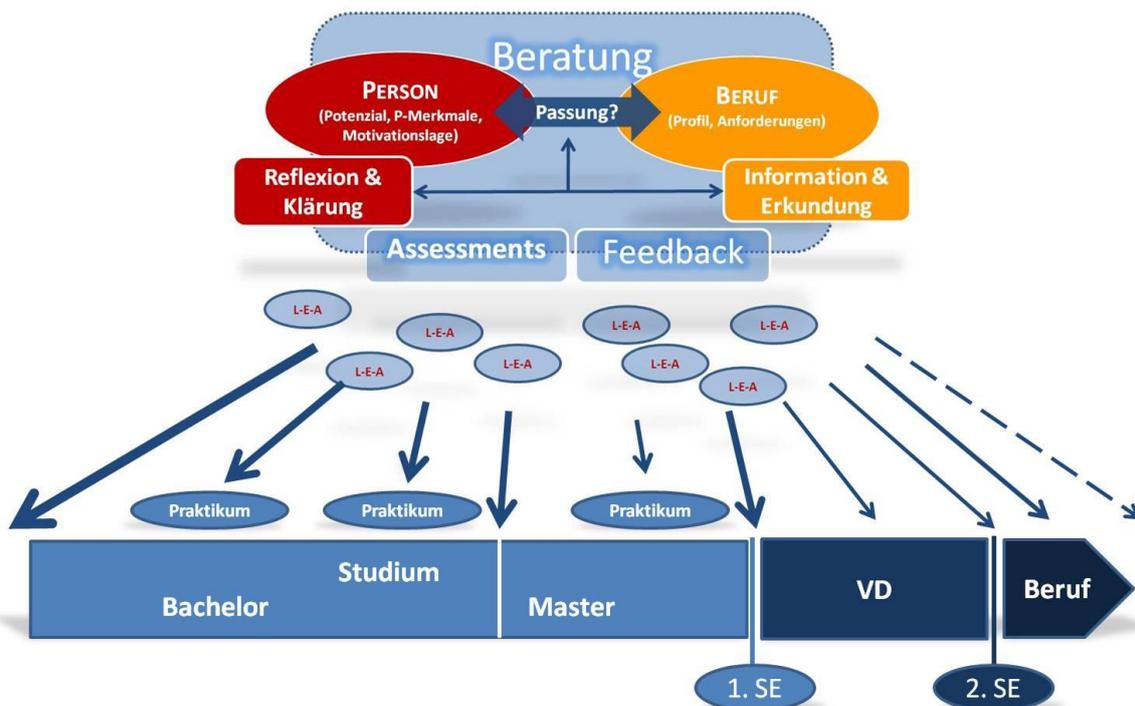


Abbildung 10: Trierer Modell in den sensiblen Phasen

Es ist anzunehmen, dass die Intensität der Passungsklärung im Laufe der Ausbildung bzw. 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.

### 2.7.2 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.

### 2.7.3 Das Seminarkonzept PARABEL

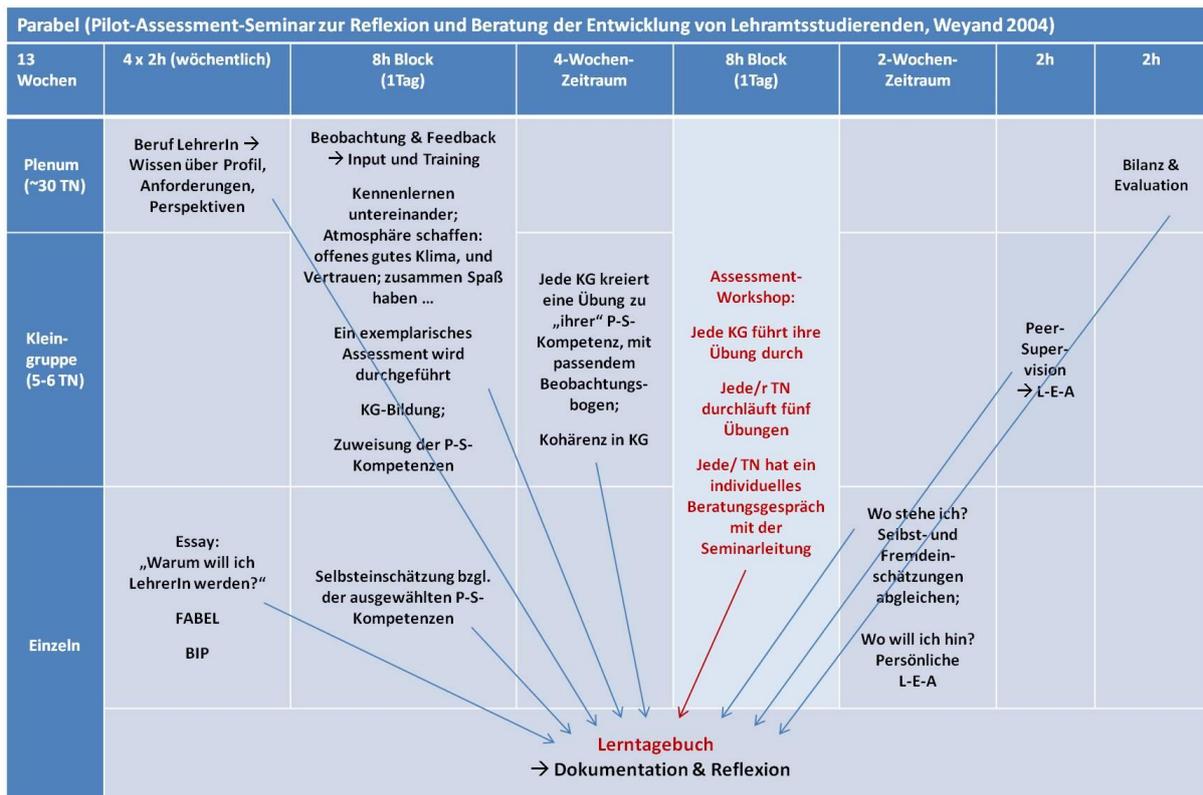
Parallel dazu wurde aufgrund der positiven Resonanz auf die thematische Einheit im Rahmen des Einführungsseminars als intensivere Intervention das Assessment-Seminar „Lehrer/-in werden?! Berufswahl auf dem Prüfstand“ mit zwei Semesterwochenstunden entwickelt und 2004 sowie 2005 drei Mal mit insgesamt 96 Lehramtsstudierenden als Pilot-Seminar durchgeführt. Die Innovation 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. Der FABEL wurde in adaptierter Form als Pre- und Post-Instrument zur Reflexion und begleitenden Wirkungsforschung eingesetzt.

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 Beratungsmög-

lichkeiten und Perspektiven jenseits des Lehrerberufs, so dass 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.



FABEL: Fragebogen zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden; BIP: Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung; L-E-A: Lern- und Entwicklungsaufgaben; P-S-Kompetenzen: Personale und Soziale Kompetenzen (hier: Empathie-, Kommunikations-, Konfliktlösungs-, Reflexions-, Teamkompetenz, Durchsetzungsvermögen/Autorität)

Abbildung 11: Seminarstruktur PARABEL

Die 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.

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 Seminar-konzept für alle interessierten Lehramtsstudierenden anzubieten. Eine ausführliche Beschreibung (Methodik und Prozess) des Seminars PARABEL, inklusive der Ergebnisse der empirischen Begleitforschung sowie der Materialien (Übungen, Beobachtungsbögen), ist in Arbeit und soll publiziert werden.

	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 ,887 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

Abbildung 12: Vergleich der Studierenden der Erhebungen FABEL und PARABEL

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 Wahlpflicht-Aufgaben 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.

Weil es nicht unbedingt notwendig erschien, alle Studierenden ein (personal-) aufwändiges 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.

#### 2.7.4 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 beratungsbedürftiges 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 des Projektes durch die Nikolaus Koch Stiftung Trier erfolgen. Mit dem Ende der Projektlaufzeit mussten daher leider auch die Aktivitäten beendet werden. In Kooperation mit Christian Kraler 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 typologisierbare 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 ca. 180 Lehrer/-innen diesbezüglich einmalig fortgebildet, die meisten haben ein Interesse an kontinuierli-

chem 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 z.B. 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 langfristige 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 kritisch 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.

## 2.8 Fazit & 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.

Besonders wichtig bleibt der Blick über den eigenen Tellerrand, der Expertenaustausch. Hier würden wir uns konkret z.B. 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 Entpoli-

tisierung des Lehrerarbeitsmarktes einhergehen müsste. Bildungspolitik ist immer noch und immer wieder 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 und konstruktiven 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.

## 2.9 Literatur

[DPhV] Meidinger im Tagesschau-Chat v. 26.06.2008; [http://www.dphv.de/fileadmin/user\\_upload/news/infothek/2008/tagesschau\\_chat\\_24062008.pdf](http://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/news/infothek/2008/tagesschau_chat_24062008.pdf) [14.02.2010]

[KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der KMK vom 16.12.2004).

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [15.02.2010]

[KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009). Stralsunder Erklärung: Einstellung und Ausbildung von Lehrern in den Ländern. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-325-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-5-und-6-maerz-2009-in-stralsund.html> [15.02.2010]

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;

- <http://www.bpv.de/aktuelles-presse/presse-2009/presse-2009-i/bpv-will-unterstuetzungssystem-fuer-berufsanfaenger.html> [18.02.2010]
- Bergmann, C./Eder, F. (1992). Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST)/Umwelt-Struktur-Test (UST). Weinheim: Beltz Test Verlag.
- Brunner, M. u.a. (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 u.a.: 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 (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]
- Deutscher Philologenverband e. V. (2007). DPhV fordert freiwillige Eignungsbeurteilungsverfahren für Lehramtsstudenten. In: Profil Heft 1-2/2007. Berlin.
- Focus online Schule (08.03.2007). „Nur Eignung und Leistung sollen zählen.“ [http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/lehrer\\_aid\\_126007.html](http://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 Lehrstudium und im Lehrerberuf. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 7/2, 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, Heft 2/2009, S. 16 - 28.
- Kirbach R./Spiewak, M.(2001). Ein Königreich für einen Lehrer. In: ZEIT-Online Archiv. 2001. [http://www.zeit.de/2001/02/200102\\_lehrer.xml?page=all](http://www.zeit.de/2001/02/200102_lehrer.xml?page=all) [06.03.2010]
- Mayr, J. (2009). Lehrer/in werden - Berufsinformation, Selbsterkundung und Studierenden-  
auswahl konstruktiv gestalten. Vortrag im Rahmen der Tagung „Auf den Lehrer kommt es an“, Universität Trier, 16.-17.02.2009; als PDF unter [http://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/Vortrag\\_Mayr\\_16Feb09.pdf](http://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/Vortrag_Mayr_16Feb09.pdf) [05.03.2010]
- 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.
- McKenzie, P./Sliwka, A./Santiago, P. (2005). Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte. In: OECD. Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs: 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 Verlag.
- Nieskens, B./Hanfstingl, B. (2008). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. Seminar, Heft 2/2008; Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 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.
- Otto, J. (2008). Die Angst der Lehrer. In: Zeit-online v. 26.09.2008 <http://www.zeit.de/2008/40/C-Lehrer?page=all> [11.03.2010]
- Philologenverband Baden-Württemberg (PhV BW). Lehrer haben mehr Anerkennung verdient! Pressemeldung vom 05.10.2009 <http://bildungsklick.de/pm/70213/lehrer-haben-mehr-erkennung-verdient/> [11.03.2010]
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Forschung Frankfurt 3/2007, S. 60 - 64; als PDF unter <http://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. (i.E. 2011). Kultur der Lehrerbildung in Deutschland. In: Kraler, C./Schratz, M./Schnabel-Schüle, H./Weyand, B. (Hrsg.). Kulturen der Lehrerbildung. 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 [http://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/Vortrag\\_Sliwka\\_16Feb09.pdf](http://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 v. 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 [http://www.hrk.de/de/download/dateien/01-2007\\_-\\_Zulaessige\\_und\\_unzulaessige\\_Zugangsvoraussetzungen\\_Masterstudium\\_-\\_Wex.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/01-2007_-_Zulaessige_und_unzulaessige_Zugangsvoraussetzungen_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: LIT-Verlag, S. 6 - 22.
- Weyand, B. (2008a). 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. (2008b). Aus der Schule in die Schule - Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer. In: Rotermund, M./Dörr, G./Bodensohn, R. (Hg.). 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 - Theorie und Praxis - wie wirkt Lehrerbildung?; Heft 2/2009, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105 - 115.
- Weyand, B. (2010). Laufbahnberatung und Reflexion der eigenen Berufseignung - Bedarf und Bedürfnis. In: Jürgen Abel & Gabriele Faust (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: Thomas Häcker, Katrin Bartel & Kristina Peters (Hrsg.). Lehrerbildung phasenübergreifend denken - Facetten einer bundesweiten Debatte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81 - 107.
- Weyand, B. (i.E. 2011). Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In: Kraler, C./Schratz, M./Schnabel-Schüle, H./Weyand, B. (Hrsg.). Kulturen der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Weyand B. (i.V. 2011). Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung. Erscheint in: Bosse et al. (Hrsg.). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat (WR) (30.01.2004). Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs; <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5920-04.pdf> [08.03.2010]
- Zeit online. Warum es vielen Pädagogen so schwer fällt, mit Kritik umzugehen; <http://www.zeit.de/2008/40/C-Lehrer> [23.08.2011]

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

### **3 Laufbahnberatung und Reflexion der Berufseignung – Bedarf und Bedürfnis**

Ausgehend von der Fragestellung „Wie können Interventionen in der Lehrerbildung zur Klärung der Berufseignung und Berufsmotivation (Neigung) beitragen?“ sollen im Folgenden Lehr-Lern-Arrangements vorgestellt und erste Analysen zu deren Wirkung aufgezeigt werden.

#### **3.1 Die Persönlichkeitsfrage in der Lehrerbildung**

Die Tatsache, dass persönlichen Dispositionen ein Einfluss auf die Berufszufriedenheit und den Berufserfolg zukommen, haben nicht zuletzt Schaarschmidt und Kieschke (2004, 2007) in ihren Studien zur Lehrgesundheit nachgewiesen. In einer breit angelegten Längsschnittstudie konnte auch Lipowsky (2003) nachweisen, dass sowohl Persönlichkeitsmerkmale als auch die Berufsmotivation Determinanten des Berufserfolgs darstellen. Aktuell lassen zudem die Befunde von Rauin (zitiert nach Leffers 2008) aufhorchen, der als Ergebnis seiner Längsschnittstudie ebenfalls auf den komplexen Zusammenhang zwischen Persönlichkeit, Erfolg und Zufriedenheit im Beruf hinweist. Im Blick auf den eigenen Berufsstand konstatierten am Weltlehrertag Lehrerinnen<sup>20</sup> gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz in der „Bremer Erklärung“ vom 05.10.2000:

„Die Qualität einer guten Schule und die Wirksamkeit eines guten Unterrichts werden entscheidend durch die professionellen und die menschlichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Für die berufliche Arbeit sind umfassende fachwissenschaftliche wie auch pädagogisch-didaktische und soziologisch-psychologische Kompetenzen sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten erforderlich“ (zitiert nach Eckinger 2007, S. 31).

Unabhängig vom Lehrberuf wird in der Arbeits- und Organisationspsychologie mit folgender Prämisse auf die notwendige Passung von Persönlichkeitsmerkmalen und beruflichem Anforderungsprofil hingewiesen:

---

<sup>20</sup> Da nicht nur die (Trierer) Lehramtsstudierenden sondern auch die Lehrpersonen m. W. in der Mehrheit weiblichen Geschlechts sind, wird im Folgenden zugunsten der Lesbarkeit die weibliche Form verwendet, ausgenommen davon sind Zitate und etablierte Begriffe wie Lehrerbildung usw.

„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.“ (Hosiep & Paschen 2003, S. 9).

Da das Lehramtsstudium in vielen Lehrerbildungsmodellen eine eingeschränkte Polyvalenz aufweist und zudem Abiturienten aus ihrer Kenntnis der Institution Schule aus Schülerperspektive eine vermeintliche Kenntnis des Berufsfeldes ableiten könnten, gilt es, im Sinne dieser „person-job-fits“-Prämisse, möglichst frühzeitig schon den Berufswahlprozess interessierter Studierender mit gezielter Beratung zu unterstützen. Als professionelles, evaluiertes und für die junge Zielgruppe attraktives Instrument bietet sich hierzu das interaktive Webportal Career Counselling for Teachers (CCT-germany) von Mayr an. Seit 2007 steht hierzu auch der im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudien von Schaarschmidt & Kieschke entwickelte interaktive Selbsttest „Fit für den Lehrerberuf?“ auf den Websites des Deutschen Beamtenbundes ([www.dbb.de](http://www.dbb.de)) zur Verfügung. Dessen Zielgruppe ist jedoch im Gegensatz zu CCT eingeschränkt auf Studieninteressierte.

### 3.2 Reflexion versus Selektion im Lehramtsstudium

Die Kollegien deutscher Schulen befinden sich derzeit und in den nächsten Jahren in einem generationalen Austauschprozess, zudem steigen die gesellschaftlichen Erwartungen an die Kompetenzen von Lehrerinnen. Damit die freiwerdenden Stellen für die nächste Generationsphase möglichst professionell besetzt werden, „ertönt der Ruf nach Ausleseverfahren, womöglich vor, spätestens jedoch zu Beginn des Studiums. Die Gefahr, damit zu den alten Problemen invalider Aufnahmeprüfungen zurückzukehren, ist nicht zu übersehen“ stellen Rahm & Thonhauser (2007, S. 6) im Editorial des Themenheftes „Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen und Lehrern“ fest. In diesem Sinne sollen die im Folgenden vorgestellten Interventionen auch unter der Intention „Professionelle Entwicklung“ und/oder Selbstselektion sowie als Signalwirkung für am Lehrberuf Interessierte verstanden werden.

### 3.3 Trierer Beiträge zur Eignungsreflexion

Das theoretische Modell aller seit 2003 an der Universität Trier entwickelten und praktisch erprobten Interventionen sieht im Sinne der eingangs zitierten "Person-Job-Fit-Prämisse

"folgendermaßen aus:

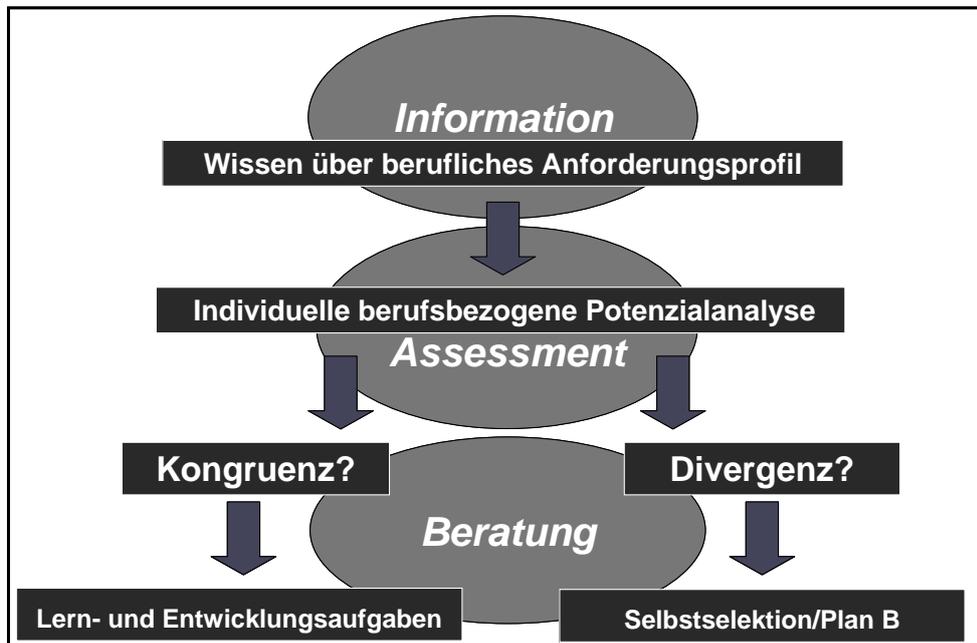


Abbildung 13: Interventionsmodell zur Klärung der Berufseignung und -motivation

Die anwendungsorientierte Lehrerbildungsforschung zur Eignung und Neigung für den Lehrberuf in Trier begann mit einem Promotionsvorhaben der Verfasserin dieses Beitrags, welches motivational auf subjektiven Erfahrungen als Lehrerin, langjährige Elternvertreterin und Lehrende in den Bildungswissenschaften basierte. Gleichwohl schloss das Thema an die Forschungen von Müller-Fohrbrodt (Professorin für Bildungswissenschaften an der Universität Trier bis 2005) aus den 70er Jahren zum Praxisschock und zur persönlichen Disposition von jungen Lehrerinnen an. Die Einstiegshypothese geht davon aus, durch Beratung und Interventionen zu Eignung und Neigung von Lehramtsstudierenden für den Beruf einen entscheidenden Beitrag zur Klärung und damit auch für den späteren Berufserfolg und die -zufriedenheit leisten zu können.

Ein 2003 entwickelter Fragebogen (Weyand 2008<sup>21</sup>) sollte die Studienanfänger zum Einen zur Auseinandersetzung mit dem komplexen beruflichen Anforderungsprofil (indirekte Informationen) anregen und zum anderen die individuelle Reflexion von Eignung und Berufswahlmotivation verdeutlichen, initiieren und unterstützen. Mit der Intention einer explorativen Studie diente dieser Fragebogen, bestehend aus 24 Fragen Fragenkomplexen, dessen Bearbei-

<sup>21</sup> Der Fragebogen wurde in leichten Variationen und teilweise ergänzt um einen Post-Fragebogen bei beiden Interventionen verwandt. Da in diesem Beitrag kein Platz für eine ausführliche Beschreibung bleibt, sei auf die Publikation in Rotermund et al. (2008) verwiesen.

tung ca. 45 Minuten dauert, zugleich zur Generierung von Daten und neuen Hypothesen. Der Fragebogen wurde seit 2004 in jedem Semester, eingebettet in eine Wahlpflicht-Lehreinheit zur Berufseignung, am Einführungstag in das Studium der Bildungswissenschaften (EIS) eingesetzt. Parallel wird seit 2004 eine individuelle Beratungssprechstunde zum Bereich Eignung und Neigung angeboten und zunehmend stärker nachgefragt.

Eine explizite Reflexion der personalen und sozialen Kompetenzen scheint auch aus Studierendensicht angezeigt, wie die folgende Einschätzung möglicher Kriterien zur Zulassung zum Lehramtsstudium zeigt:

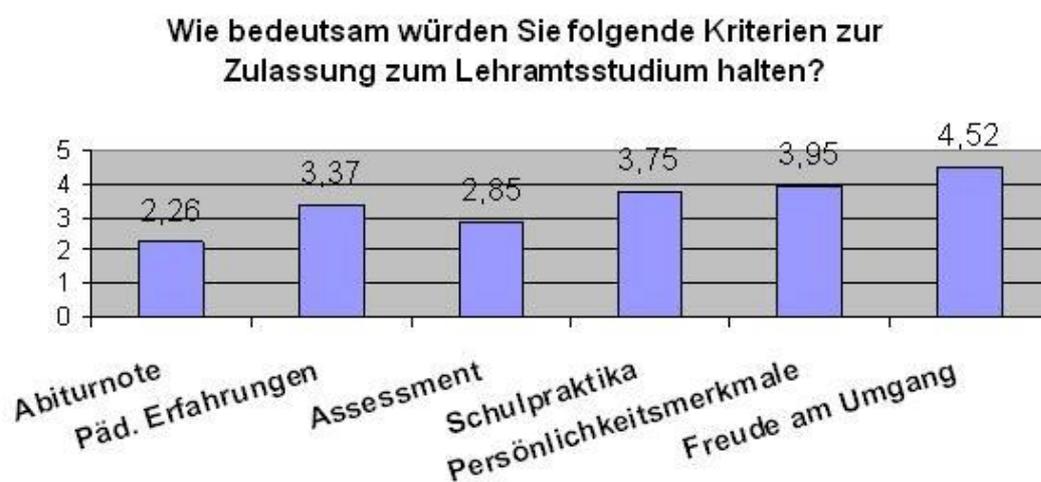


Abbildung 14: Bewertung möglicher Zulassungskriterien für das Lehramtsstudium<sup>22</sup>

Die Mittelwerte zeigen, dass keines der genannten Kriterien für unwichtig gehalten wird, der mit Abstand höchste Wert wird der „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ mit  $\bar{x} = 4,52$  beigemessen. Den zweithöchsten Mittelwert mit  $\bar{x} = 3,95$  nehmen die Persönlichkeitsmerkmale ein. Die Autoren der OECD-Studie „Teachers matter: Attracting able people into profession“ stellen dazu fest:

„In Untersuchungen von Lingard et al. (2002) und Ayres et al. (2000) wurde ein Spektrum persönlicher Kompetenzen identifiziert, die Einfluss auf Qualität und Effizienz des Unterrichts ausüben können. Hierzu zählen: solides Fachwissen, Kompetenzen im Bereich der Kommunikation, Fähigkeit zur Pflege guter Beziehungen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern, Kompetenzen in Selbstmanagement, organisatorische Fähigkeiten, Klassenführungskompetenzen, Fä-

<sup>22</sup> 1=unwichtig, 2=wenig wichtig, 3=ziemlich wichtig, 4=sehr wichtig, 5=unverzichtbar, EIS N=532

higkeit zur Problemlösung, Beherrschung verschiedener Unterrichtsmethoden, Teamfähigkeit sowie Forschungskompetenzen" (McKenzie, P. et al 2005, S. 107).

Auch Mayr und Neuweg stellen auf empirischer Grundlage fest, dass Persönlichkeitsmerkmale relativ stabil und für die Lehrerbildung bedeutsam sind. Sie leiten daraus drei operationale Wege ab: a) persönlichkeitsfördernde Veranstaltungen sowie Förderung der Selbstentwicklung und Persönlichkeitsbildung durch Gestaltung der institutionellen Umwelt, b) die Beeinflussung der Studien- und Laufbahnwahl durch Unterstützung der Laufbahnentscheidung und institutionelle Maßnahmen zur Rekrutierung von Studierenden und c) angeleitete Praxisreflexion und institutionelle Differenzierung und Individualisierung der Lernangebote mit dem Ziel, die Studierenden anzuregen die eigenen Stärken zu nutzen Stärken und mit ihren Schwächen konstruktiv umzugehen (vgl. 2006 sowie Vortragsfolien von Mayr, Münster 2006).

2004 kam im Trierer Konzept zur Eignungs- und Neigungsberatung die Idee hinzu, das in der freien Wirtschaft praktizierte und erprobte Assessment-Center-Verfahren in seinem Grundmodell auf die Ausbildung von Lehrerinnen zu transferieren. Daraus wurde das sog. Teachers-Assessment-Center (TAC) zur Überprüfung berufsrelevanter sozialer und personaler Kompetenzen entwickelt und in einem Pilotseminar mit 36 Studierenden im Sommersemester 2004 durchgeführt. Die Innovation aber auch die Modifizierung bestanden darin, herkömmliche Assessment-Center-Verfahren in die Lehrerbildung so zu transformieren, dass sich Lehramtsstudierende in simulativen Übungen präfigurativ unter Fremd-Beobachtung erproben können. Es ging und geht hierbei jedoch nicht um eine selektive Intention, sondern um die Initiierung bzw. Förderung eines Reflexionsprozesses.

Nach der Reflexion der Berufswahlmotivation über ein Essay „Warum will ich Lehrer/in werden?“ führten die Studierenden, ausgehend von der Frage „Was ist ein guter Lehrer? bzw. „Was muss ein guter Lehrer können?“, Interviews mit Lehrern, Schülern, Eltern, Schulleitern, Referendaren usw. durch. Dieser Teil zur Erkundung des beruflichen Anforderungsprofils beanspruchte bereits enorme zeitliche Ressourcen des Seminars. Im zweiten Teil versuchten die Studierenden, daraus berufsrelevante personale und soziale Kompetenzen zu formulieren und kreierten daraufhin simulative und berufsfeldbezogene Übungen zu ausgewählten Kompetenzen. Diese Übungen wurden in einem Workshop dann von allen Teilnehmerinnen absolviert und deren Performanz rückgemeldet. Am Ende des Seminars wurden vor dem Hintergrund dieser individuellen Feedbacks persönliche Lern- und Entwicklungsaufgaben

formuliert. Ein Lerntagebuch begleitete das Seminar. Obwohl dieses Pilotseminar sowohl inhaltlich als auch methodisch stark überfrachtet und für die Studierenden sehr arbeitsintensiv war, waren die Rückmeldungen durchweg äußerst positiv. Ein Blick in die bis dato vorhandenen EIS-Fragebögen machte zudem die relativ große Zahl derer, die hinsichtlich ihrer Eignung und Studienwahl unsicher waren, und ebenso den Wunsch nach weiterer Beratung deutlich (siehe Tabelle 1).

Die Überprüfung der eingangs formulierten Hypothese, dass bereits die 45minütige Auseinandersetzung mit der Eignungs- und Neigungsfrage über den Fragebogen durch die Vergewärtigung des beruflichen Anforderungsprofils über die befragten Kompetenzen eine Veränderung in der Selbsteinschätzung und damit einen Reflexionsprozess initiiert, konnte dahingehend bestätigt werden: hinsichtlich der Sicherheit in der Studienwahl und der Sicherheit in der Berufseignung ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten am Anfang und am Ende des Fragebogens (siehe Tabelle 1). Aufgrund dessen wurde das Assessment-Konzept weiterentwickelt. Da zwischenzeitlich die Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) veröffentlicht waren und somit ein griffiges Leitbild für den Lehrerberuf vorlag, konnte auf die Felderkundung zum Anforderungsprofil verzichtet werden<sup>23</sup>. Zudem war deutlich geworden, dass der Transfer vom spezifischen Anforderungsprofil zur individuellen Potenzialanalyse strukturierter gestaltet und begleitet werden musste. Da mit dem „Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung“ (BIP) von Hossiep und Paschen seit 2003 ein geeignetes Instrumentarium zur Verfügung stand, wurde dieser Test in die Neukonzeption des Assessment-Seminars integriert. Es sollte zudem ein Beratungsgespräch zu den Ergebnissen des BIP, zu den Fremdbeurteilungen aus den Übungen und auch den Selbsteinschätzungen der Studierenden stattfinden. Beibehalten wurden die simulativen Übungen, nun allerdings mit einem strukturierteren Beobachtungsbogen, das Motivationsessay am Anfang und das Lerntagebuch als reflexionsförderndes Begleitinstrument zum Lernprozess. Zur Minimierung von Beobachtungsfehlern und für ein konstruktives Feedback wurde ein Training in Beobachtung und Feedback implementiert.

---

<sup>23</sup> Gleichwohl muss festgehalten werden, dass diese Interviews im Feld bei den Studierenden nachhaltige Eindrücke hinterlassen und sehr zum Nachdenken über den Beruf beigetragen hatten. Dieses aktive und kommunikative Durchdringen ist m.E. nicht äquivalent durch die theoretische Auseinandersetzung mit Berufsstandards zu ersetzen, jedoch vor dem Hintergrund von Workload-Berechnungen und knappen Ressourcen wahrscheinlich zu zeitaufwändig.

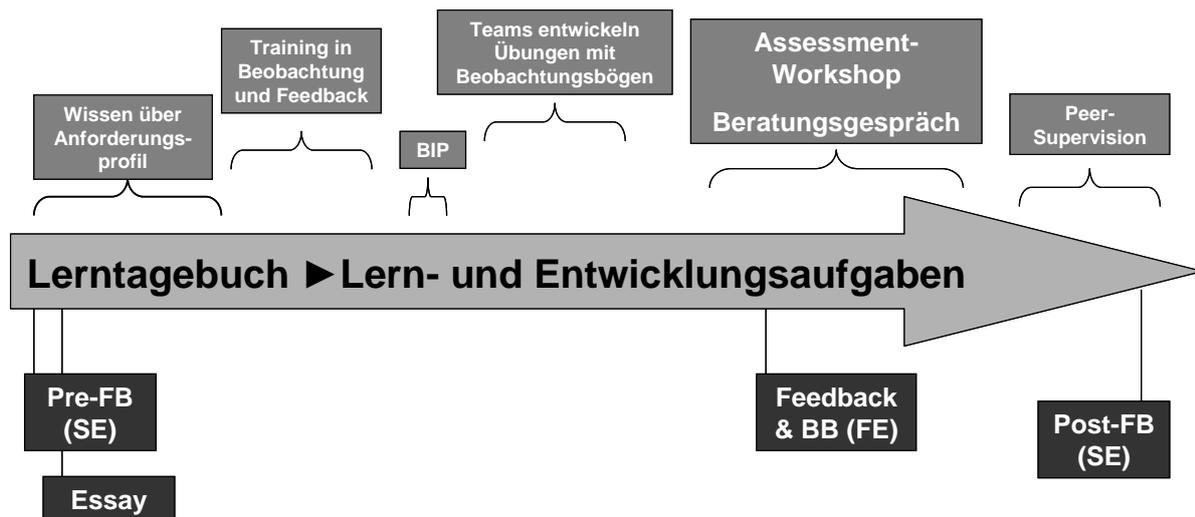


Abbildung 15: Strukturmodell zum Trierer Assessment-Seminar

Zur Interventionsforschung wurden Pre- und Post-Befragungen als Instrumente der Selbsteinschätzung eingesetzt und auch die Essays, Lerntagebücher und Beobachtungsbögen (letztere als Medien der Fremdeinschätzung) stehen zur Auswertung zur Verfügung.

Das modifizierte Seminarkonzept wurde im Sommersemester 2005 als Wahlpflichtseminar in den Bildungswissenschaften angeboten und aufgrund der großen Nachfrage mit zwei Studierendengruppen (insgesamt 54 Teilnehmerinnen) durchgeführt.

### 3.4 Vergleich der Interventionen

Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung dieser Ansätze stellt sich die Frage nach den Effekten und der Effizienz der beiden Reflexionsinstrumente „Fragebogen“ (im Folgenden mit EIS benannt) und „Trierer Assessment-Seminar“ (im Folgenden mit TAC benannt). Dies ist besonders angesichts der hohen zeitlichen und personellen Ressourcen für ein Assessment-Seminar bei gleichzeitig geringer Durchlaufquote angezeigt.

Hier nun die Grunddaten sowie erste vergleichende Analysen zu beiden Instrumenten/ Interventionen:<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Die vorgestellten Ergebnisse stammen von Lehramtsstudierenden der Universität Trier; hier können die Lehramter Gymnasium und Realschule studiert werden; das Fächerangebot (16 Fächer für Gymnasium und 11 Fächer für Realschule) im Lehramt ist geistes- und sozialwissenschaftlich dominiert und die Mehrzahl strebt das Gymnasial-Lehramt an (ca. 80% zu 20%).

Tabelle 1: Erste Ergebnisse im Vergleich der beiden Interventionen EIS und TAC

	EIS (N=532)	TAC (N=54)
<b>Geschlecht</b>	w = 65% m = 35%	w = 67% m = 33%
<b>Alter</b>	$\bar{x} = 20,45$ (18 bis 37 Jahre)	$\bar{x} = 23,19$ (20 bis 34 Jahre)
<b>Semesterzahl</b>	1. und 2. Semester	$\bar{x} = 5,6$ Semester (1. bis 10. Semester)
<b>bisher Praktika in der Schule absolviert: ja/nein</b>	Studienanfänger, zumeist ohne Praktikum	ja: 65% nein: 35%
<b>Abiturnote</b>	$\bar{x} = 2,48$ (1,0 bis 3,7) w: $\bar{x} = 2,41$ m: $\bar{x} = 2,61$	$\bar{x} = 2,68$ (2,0 bis 3,5) w: $\bar{x} = 2,65$ m: $\bar{x} = 2,74$
<b>Mittelwertvergleich nach Geschlecht</b>	$\alpha = ,000$	w = $\alpha = ,034$
<b>Sicherheit in Studienwahl - Pre (1=unsicher bis 5=absolut sicher)</b>	$\bar{x} = 3,58$	$\bar{x} = 3,34$
<b>Sicherheit in Studienwahl - Post (1=unsicher bis 5=absolut sicher)</b>	$\bar{x} = 3,66$	$\bar{x} = 3,80$
<b>Pre-Post-Effekt bzgl. Sicherheit in der Studienwahl (Mittelwertvergleich)</b>	$\alpha = ,000$	N = 44 $\alpha = ,002$

<b>Sicherheit in Eignung - Pre</b> <b>(1=unsicher bis 5=absolut sicher)</b>	$\bar{x} = 3,37$ w: $\bar{x} = 3,31$ m: $\bar{x} = 3,47$ $\alpha = ,018$	$\bar{x} = 3,36$
<b>Sicherheit in Eignung - Post</b> <b>(1=unsicher bis 5=absolut sicher)</b>	$\bar{x} = 3,43$	$\bar{x} = 3,75$
<b>Pre-Post-Effekt bzgl. Sicherheit in der Eignung (Mittelwertvergleich)</b>	$\alpha = ,012$	N = 44 $\alpha = ,028$
<b>Mehr Beratung gewünscht? - Pre</b>	ja: 62% nein: 38%	ja: 56% nein: 44%
<b>Mehr Beratung gewünscht? - Post</b>	ja: 54,3% nein: 29,9% eventuell: 15,8%	ja: 5,7% nein: 43,4% eventuell: 50,9%

Bezüglich der Geschlechterverteilung weisen die beiden Gruppen keine großen Unterschiede auf. Die Studierenden der Veranstaltung Einführung ins Studium (EIS) sind erwartungsgemäß im Durchschnitt jünger als die Teilnehmer am TAC. Die Abiturnote der Teilnehmer ist jedoch bei EIS mit  $\bar{x} = 2,48$  deutlich besser als beim TAC mit  $\bar{x} = 2,68$ . Hier kann die Frage gestellt werden, ob eine schlechtere Abiturnote ein eher negatives Selbstkonzept hinsichtlich der Berufseignung erzeugt, gilt die Abiturnote zum einen doch als valider Indikator für den Studienerfolg und ist zum anderen auch das Kriterium der Wahl bei Zulassungsbeschränkungen vieler Studiengänge.

Auch wenn aufgrund der sehr unterschiedlichen Stichprobengröße die Daten aus den beiden Interventionen nur bedingt vergleichbar sind, können dennoch einige Tendenzen aufgezeigt werden: In beiden Erhebungen zeigen sich signifikant bessere Abiturnoten bei den Frauen als bei den Männern. Für Frauen mit gutem Abitur scheint das Lehramt eher eine erstrebenswerte Perspektive zu sein. Dieses Ergebnis kann jedoch auch auf das eingangs beschriebene

Fächerspektrum der Universität Trier zurückzuführen sein, in welchem die MINT-Fächer nur eine eher marginale Rolle spielen.

### 3.5 Wirken die Interventionen in der universitären Lehrerbildung?

Die Sicherheit bezüglich der Studienwahl hat sich bei beiden Interventionen signifikant erhöht, allerdings ist der Unterschied der absoluten Werte am Ende der Veranstaltung beim TAC höher. Die Signifikanztests spiegeln dies nicht wider, was jedoch auf die unterschiedlichen Stichprobengrößen zurückzuführen ist. Gleiches gilt für die Sicherheit bezüglich der Eignung für den Beruf. Hier sind die Männer – trotz der schlechteren Abiturnote als Prädiktor – sicherer als die Frauen. Der Wunsch nach weiterer Beratung sinkt durch das TAC erheblich, während durch EIS nur leichte Verschiebungen zu beobachten sind. Hier kann – mit aller Vorsicht bei diesen ersten Analysen – m. E. von einer klärenden Wirkung der Interventionen, insbesondere des Assessment-Seminars ausgegangen werden.

Gefragt nach der Zufriedenheit mit den einzelnen Elementen des TAC-Seminars wurde zudem Folgendes angegeben:

Tabelle 2: Zufriedenheit mit den TAC-Einzelinterventionen (Nennung in Prozent der Teilnehmerinnen)

	Informationen	BIP	Workshop	Beratungsgespräch
<b>Mit ... war ich sehr zufrieden</b>	<b>52,8%</b>	<b>35,8%</b>	<b>37,7%</b>	<b>49,1%</b>

Sehr zufrieden mit dem gesamten TAC waren 34,6 Prozent, 55,8 Prozent waren ziemlich zufrieden und 9,6 Prozent waren nur mäßig zufrieden.

### 3.6 Bedarf und Bedürfnis

Die Analysen der insgesamt generierten Daten stehen immer noch am Anfang. Die positive Resonanz und die Selbstaussagen der Studierenden, die auch in den Lerntagebüchern nachzulesen ist, machen m. E. jedoch schon jetzt zwei Dinge deutlich: Es zeigt sich ein Bedarf und es werden Bedürfnisse geäußert. Die Lehramtsstudierenden brauchen und wollen Angebote, die ihnen bei der Klärung der persönlichen Neigung und Eignung helfen. Die Face-to-face-Beratungen, insbesondere mit Lehrerbildnerinnen und -bildnern, denen offenbar eine hohe

normative und diagnostische Expertise zugeschrieben wird, haben hier noch einen besonderen Wert. Daher gilt es m. E. für die Zukunft, den Bereich der personalen und sozialen Dispositionen und Kompetenzen innerhalb der professionellen Entwicklung angehender Lehrerinnen verstärkt in den Fokus zu nehmen, die Beratungsressourcen auch an den Universitäten qualitativ und quantitativ auszubauen sowie noch stärker auf diesem Gebiet empirisch zu arbeiten. Die derzeit in fast allen Reformmodellen zur Lehrerbildung ausgebauten und ausdifferenzierten Praktikumskonzepte können hier einen wesentlichen, aber nicht ausschließlichen Beitrag leisten.

### 3.7 Literatur

Eckinger, L. (2007). Lehrerinnen und Lehrer als Experten für Unterricht und Erziehung – Pädagogische Professionalität nach PISA. In: Verband Bildung und Erziehung e.V. (Hrsg.). Fit für den Lehrerberuf – Pädagogische Profession im 21. Jahrhundert. Berlin, S. 31 - 41.

Hossiep, R., Paschen, M. (2003). BIP – das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung; Manual. Göttingen: Hogrefe.

Lipowsky, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzlich Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.), Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster: Lit, S. 183 - 206.

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.

Müller-Fohrbrodt, G. (1973). Wie sind Lehrer wirklich? Ideale - Vorurteile - Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart: Klett.

- Rahm, S. & Thonhauser, J. (2007). Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen und Lehrern. Editorial. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7. Jg./Heft 2, S. 4 - 8.
- Leffers, J. (2008). Schulstudie: Schläffe Lehrer brennen schneller aus. In: SPIEGEL-online v. 08.01.2008; <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,527131,00.html>.
- Schaarschmidt, U. (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Weyand, B. (2008). Aus der Schule in die Schule – Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer. In: Rotermund, M., Dörr, G. & Bodensohn, R. (Hg.). *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 184 - 207.
- 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 - 34.

Weyand, B. (2012). Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung. In: Bosse / Dauber / Döring-Seipel / Nolle (Hrsg.). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 103 - 118.

#### **4 Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung**

Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass der Weg zu einer qualitätsorientierten Lehrerbildung – auch im Hinblick auf eine gelingende Passung von angestrebtem Beruf mit Persönlichkeitsmerkmalen und Motivationslagen – über mehrere Polarisierungen zu meistern ist und daher Modelle wie das Kasseler Konzept „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf - BASIS“ immer auch unter Bewusstmachung der Polarisierungen und der strukturellen Hürden betrachtet, bewertet und weiterentwickelt werden müssen.

Seit einigen Jahren wird ein intensiver öffentlicher Diskurs um die Gewinnung geeigneten Lehrernachwuchses geführt, doch trotz neuerer empiriebasierter Erkenntnisse, kreativer Konzepte und fruchtbarer Diskussionen scheint die Umsetzung zu stagnieren. Die 2008 anlässlich einer Experten-Tagung der ZEIT-Stiftung formulierten Mindeststandards<sup>25</sup> sind das vorerst einzige öffentliche Programmpapier, welches leider immer noch zu wenig bekannt ist. Die Trierer Tagung von 2009 „Auf den Lehrer kommt es an – Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern“<sup>26</sup> förderte die Konjunktur der Thematik bundesweit<sup>27</sup>. Die Impulse reichten bis in die bildungspolitischen Entscheidungsgremien; sie führten zur Einrichtung länderspezifischer Arbeitsgruppen, was angesichts des derzeitigen Generationenwechsels in den Lehrerkollegien von großem Wert ist. Denn gerade jetzt gilt es qualitätsorientiert für den Lehrernachwuchs zu sorgen, da die Neubesetzungen die Schulqualität der nächsten Jahrzehnte entscheidend mitbestimmen. Aber ein Blick in die Geschichte zeigt, dass gerade in den periodisch wiederkehrenden Zeiten des Lehrermangels, den sog. Schweinezyklen, systematische Dequalifizierungstendenzen und -prozesse zu beobachten sind (vgl. Schnabel-Schüle, i.D. 2011). Dies ist auch ein Effekt des staatlichen Dilemmas aus quantitätsorientierter Bedarfsdeckung einerseits, für die eine Negativ-Selektion kontraindiziert wäre, und qualitätsorientierter Nachwuchsgewinnung andererseits, die eine Positiv-Selektion beinhaltet (vgl. Weyand 2008).

---

<sup>25</sup> Die Mindeststandards (Lehberger 2009) sind hier zu finden: <http://www.uni-potsdam.de/zfl/TdLB/tdlb09/lehberger.pdf> [13.01.2011]

<sup>26</sup> Näheres unter: <http://www.uni-trier.de/index.php?id=25020> [13.01.2011]

<sup>27</sup> Der Tagungsband erscheint 2011 und wird sowohl die Tagungsergebnisse als auch den aktuellen Stand der Verfahren aufzeigen.

Die im Folgenden betrachteten Polarisierungen kreisen jedoch nicht nur um Selektion und Reflexion bzw. Quantität und Qualität, sondern auch um (Kern-) Curricula und Menschenbild, System und Individuum, Lehrerbildungssystem(en) und Hochschulsystem, Einzelangebot und Vernetzung sowie Beratung und Beurteilung. Pole stehen sich scheinbar diametral gegenüber, stoßen sich ab und bilden eigene Wirkungsfelder. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich hier divergierende Interessen und Zieldimensionen, doppelte bzw. bipolare Mandate und Antinomien. Diese bestimmen die Generierung, Implementierung und das Gelingen von Modellen in nicht zu unterschätzendem Ausmaß.

#### 4.1 Lehrerbildung zwischen Reflexion und Selektion

Auf den ersten Blick scheint es bei der Frage nach einer qualitätsorientierten Ausbildung von Lehrern um die Entscheidung zwischen Selektion und Reflexion zu gehen, wobei letzterer das Primat gebührt. Gleichwohl muss festgestellt werden, dass reflexionsorientierte Verfahren zur Eignungsabklärung nicht immer passgenau wirken und insbesondere diejenigen, bei denen bzgl. der erforderlichen berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale und Motivationslagen große Zweifel angebracht sind, die Ergebnisse solcher Interventionen ignorieren und oder auch beratungsresistent sind. Für diese jungen Menschen wünschen sich erfahrene Lehrerbildner dann oftmals auch eine klare Entscheidungskompetenz mit selektiver Wirkung. Doch im Gegensatz zu Finnland, wo Interessierte an einem Lehramtsstudium vor Beginn mit Hilfe eines elaborierten Auswahlverfahrens handverlesen werden und erst dann die Chance bekommen, die berufsspezifisch erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, scheut sich in Deutschland die Bildungspolitik vor einer Selektion vor Studienbeginn. Als Argumente werden zumeist (von staatlicher Lehrerbildungsseite, zu deren zentralen Aufgaben die Sicherung des Unterrichts an den Schulen ist) zum einen die Freiheit der Berufswahl nach Artikel 12 Grundgesetz<sup>28</sup> sowie zum anderen die unsichere prognostische Validität von auf Persönlichkeitsmerkmalen basierenden Auswahlverfahren vorgebracht. Seitens der Hochschulen gefährden nicht-kapazitätsbegründete Selektionsverfahren jedoch auch die finanzielle Grundsi-

---

<sup>28</sup> Dem Artikel 12 GG steht jedoch die sog. Dreistufentheorie gegenüber, deren 2. Stufe Einschränkungen bei der Berufswahl zulässt: „Einschränkungen der freien Berufswahl durch subjektive Zulassungsvoraussetzungen. 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.“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Dreistufentheorie> [11.01.2011])

cherung, da diese eine pro-Kopf-Finanzierung ist; dies begründet hier eine tendenziell zögerliche Haltung zu Eignungsfeststellungsverfahren, insbesondere da derzeit auch der Hochschulpakt zu erfüllen ist.

Oelkers weist der `Eignungsabklärung während des Studiums eine zentrale Rolle´ zu (vgl. 2009, S. 72) und macht zugleich auf die uneingelösten Konsequenzen aus dieser Tatsache aufmerksam:

„Das Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen sieht als erstes deutsches Lehrerbildungsgesetz eine Eignungsabklärung vor. Allerdings sind sowohl das Verfahren als auch die Konsequenzen offen, nicht zuletzt im Blick darauf, was bei attestierter Nichteignung geschehen soll. An Schweizer Hochschulen werden, nochmals gesagt, die Studierenden bei einer negativen Abklärung aus dem Studium entlassen. Der Fall kommt nicht oft vor, aber bereits das Verfahren beeinflusst das Verhalten der Studierenden.“ (ebd, S. 72)

Obwohl sich die empiriebasierte Lehrerbildungsforschung weitgehend darin einig ist, dass Persönlichkeitsmerkmale, Motivationslagen und Grundhaltungen für eine erfolgreiche und zufriedenstellende Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern eine entscheidende Rolle spielen, möchten die Ministerien der Bundesländer nicht die Verantwortung für darauf aufbauende Zulassungsverfahren übernehmen. Dieses der Bedarfsdeckung geschuldete Zögern auf bildungspolitischer Ebene wird seitens der institutionellen Lehrerbildung einerseits gestützt, denn ein Selektionsinstrument würde dem pädagogischen Ethos des Ausbildens, des Förderns und der Ressourcen- und Entwicklungsorientierung entgegenstehen. Andererseits nimmt man damit in Kauf, dass aufgrund der derzeitigen Hochkonjunktur der Lehramtsstudiengänge, den daraus resultierenden Massen an den Hochschulen und den gleichzeitig engen und restriktiven Bachelor-Master-Strukturen horrende und ökonomisch kaum verantwortbare Schwundquoten erzeugt werden. Im Sinne eines verantwortlichen Umgangs mit Bildungsressourcen einerseits und individueller Lebens- und Arbeitszeit der Studierenden andererseits kann es sich eine Universität gerade *nicht* leisten, 10-15% eines Studiengangs bewusst auf einem unpassenden Ausbildungsweg zu lassen. Zudem kann eine Gesellschaft es sich für das System Schule nicht leisten, einen hinsichtlich der Eignung problematischen Personenkreis von erheblicher Quantität zu tolerieren. Zur gesicherten Diagnose und unter dem Grundsatz `Fördern vor Selektion´ ist die Investition in spezifische Lehrangebote wie das Kasseler Modell sehr sinnvoll. Aus eigener langjähriger Erfahrung mit der Thematik muss ich

jedoch feststellen, dass es sehr frustrierend und ressourcenverschwendend ist, wenn diejenigen, denen man diagnosegestützt wiederholt und nachdrücklich einen Studiengangwechsel angeraten hat, ihr Studium ungeachtet ihrer basalen Defizite abschließen und unbeirrt in den Vorbereitungsdienst gehen. Aber hierbei liegt die Verantwortung eben diffus `im System´ und den Rahmenbedingungen der mehrphasigen Lehrerbildung und nicht explizit bei einzelnen Akteuren.

Da an den Hochschulen zudem die lern- und entwicklungsdiagnostische Kompetenz kaum systematisch vorhanden ist, können die Lehrenden an den Hochschulen immer noch auf die nachfolgenden Experten aus den Studienseminaren vertrauen, die im Vorbereitungsdienst schon noch die Spreu vom Weizen trennen werden. Die Fachleiter stehen dann jedoch oftmals vor dem menschlichen Dilemma, dass sie jemandem, der nun schon etliche Jahre und Anstrengungen in eine bestimmte Berufsrichtung investiert hat, kurz vor dem Ziel sagen sollen, dass er/sie ungeeignet ist. Leider allzu oft vertraut man dann darauf, dass der Berufsalltag selbst den Kandidaten ihre Nicht-Eignung demonstrieren wird und sie aufgeben – nur leider löst sich dieser Wunsch oftmals nicht ein: Ganze Schülergenerationen und das System Schule leiden unter diesem „ineffizienten Lehrerverhalten“ (Schellenbach 2007, S. 209ff.), es gibt kaum systematische und justiziable Korrekturmöglichkeiten; die „Ineffizienten“ schaden dem Image des Berufes und verursachen mittel- und langfristig hohe Kosten für die Gesellschaft – vom persönlichen Leidensweg der Betroffenen ganz abgesehen.

Gerade die unglückselige Verkettung derartiger Verantwortungsdiffusionen ist einer Qualitätsorientierung höchst abträglich. Der Verzicht auf Selektion der Geeignetsten sendet zudem die falschen Signale an Berufsinteressierte: Ein uneingeschränkt und ohne wesentliche Hürden verfügbarer Lehramtsstudienplatz büßt für Studieninteressierte, insbesondere High Potentials, vielleicht an Attraktivität ein. Auch Oelkers stellt die implizite Botschaft, nicht nur an Interessierte, heraus:

„Das Ansehen eines Berufsstandes wird nicht nur von der Praxis her beurteilt, sondern auch von der Ausbildung. Gilt die als anspruchslos, dann färbt sich das auf das Image des Berufes ab. Daher ist eine qualitativ gute und professionell anspruchsvolle Lehrerbildung an anerkannten Institutionen ein Garant für die Sicherung des Ansehens.“ (2009, S. 89)

Dass zudem *Prävention vor Reaktion* gelten muss, ist angesichts der sehr geringen Korrekturmöglichkeiten im Beamtenystem deutlich, wie der Jurist Schellenbach, der die rechtlichen Reaktionen auf ineffizientes Lehrerverhalten untersucht hat, ernüchternd bilanziert:

„Die bisherigen Ausführungen zeigen wohl deutlich, dass die Mittel des Dienst-, Disziplinar- oder Arbeitsrechts nicht wirklich eine probate Abhilfe darstellen, was die durchgängig erfolgreiche Begegnung ineffizienten Lehrerverhaltens verbeamteter oder tarifvertraglich unkündbarer Lehrkräfte betrifft“ (ebd., S. 233).

Daher misst auch er Entwicklungs- und Probezeiten *vor* der Verbeamtung einen hohen Stellenwert bei und warnt vor allzu schonendem und optimistischem Abwarten:

„Eine allgemeine, 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“ (ebd., S. 234).

Es besteht jedoch nicht unbedingt eine Polarisierung zwischen Reflexion/Förderung und Selektion; Diagnosegegründete, reflektierte und bewusste (Selbst-)Selektion ist zugleich Förderung zu persönlichem Wachstum und Entwicklung, geht es doch insgesamt um konstruktive und ressourcenorientierte Lern- und Entwicklungsbegleitung. Wenn sich dabei herausstellt, dass die Passung von angestrebtem Beruf und personellen und sozialen Kompetenzen (Ressourcen) kaum oder nur sehr schwer zu erreichen ist, kann dabei auch erkannt werden, dass das eigene Potenzial besser zu einer alternativen Berufstätigkeit passt. Hierfür ist es jedoch wichtig, dass die eingesetzten Instrumente nicht nur lehrberufsbezogen sind, weil dann bei problematischen Ausgangslagen und misslingendem Defizitabbau eher nur ein Defizitbewusstsein und Perspektivlosigkeit übrig bleibt. Der komplementäre Einsatz zwar berufsbezogener jedoch berufsunspezifischer Instrumente im Sinne einer potenzialanalytischen Selbstklärung und Fremdeinschätzung zeigt Alternativen auf und kann das Erleben des Scheiterns überwinden helfen. Aus diesem Grund haben wir im Trierer Modell zur Passung zwischen Beruf und Persönlichkeit das `Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung´ (BIP) eingesetzt und damit gute Erfahrungen gemacht (vgl. Weyand 2007, 2008). Eine diagnostisch begründete Selektionsentscheidung aufgrund defizitärer Basiskompetenzen in der Persönlichkeit hat zudem eine Signalwirkung für das gesamte Lehrerbildungssys-

tem, auch im Sinn eines Imagegewinns. Es stärkt und kommuniziert die Bedeutsamkeit der psychosozialen Dimensionen für den Beruf und die basale Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexivität. Adorno beschrieb die „Selbstbesinnung“ als Weg aus der „psychologischen Deformation vieler Lehrer“, die „vor allem durch die Ausbildung zu berichtigen“ sei: „Aus solchen Reflexionen folgt, nebenbei gesagt, unmittelbar die Notwendigkeit psychoanalytischer Schulung und Selbstbesinnung im Beruf der Lehrer“ (Adorno 1965, S. 12), die der ich-fernen Aneignung von Wissensbeständen und Methodenrepertoires entgegensteht und Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung begreift. Ein um diese zentrale Dimension erweitertes Bild der Lehrerprofessionalität und der Lehrer(aus-)bildung schreckt möglicherweise auch halbherzig motivierte Verlegenheits-Lehramtsstudierende ab. Das Statement von Terhart zur Trierer Tagung 2009 „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“ kann vom Lehrerberuf auf die Lehrerausbildung übertragen werden.

Da Studien nicht nur den Bedarf an Eignungsberatung sondern auch ein Bedürfnis seitens der Studierenden aufgezeigt haben (vgl. Weyand 2010) ist ein möglichst frühzeitiges und prozessorientiertes, diagnostisches und beratendes, auf beobachtbare Kriterien gestütztes Coaching zu berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen, die empirisch identifiziert sind, notwendig.

Diesem Typus ist das Kasseler Modell zuzuordnen. Das Konzept „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ der Kasseler Expertengruppe schließt eine Lücke in der expliziten Ausbildung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. Neben der für alle Lehramtsstudierenden verpflichtenden punktuellen Ist-Analyse zu berufsbezogenen Basiskompetenzen gehört auch ein entsprechendes Training zum Konzept. Da Lehrerbildung jedoch als Kontinuum und vernetzt gedacht werden muss, ist eine sowohl vertikal als auch horizontale Verknüpfung mit den übrigen Bestandteilen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern sinnvoll und notwendig. Die Konzeptgruppe der Universität Kassel hat hierzu differenzierte und weitergehende Überlegungen angestellt, die das Konzept sinnvoll vernetzen und für die weitere professionelle Entwicklung verstetigen.

## 4.2 Lehrerbildung zwischen punktuellen Angeboten und Entwicklungsprozess

Die Reflexion der Passung von angestrebtem Beruf und persönlicher Motivations-, Werte- und Kompetenzstruktur ist keine punktuelle Aufgabe zum Zeitpunkt x der Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer, sondern ein stetig wiederkehrender Prozess in der Berufsbiografie mit besonders sensiblen Phasen (vgl. Weyand i.E.). Die Praktika im Rahmen der universitären Erstausbildung sind solche sensiblen Phasen: Die Lehramtsstudierenden nehmen hierbei den Rollen- und Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer vor und erfahren sich in ersten Probeidentifikationen in „echten“ Klassen.

Dies bedarf der Verbindung mit den universitären Studien, denn:

„Um eine theoretisch-konzeptionelle Durchdringung des Berufsfeldes und damit auch eine kritisch-reflektierende Distanz zu den bisherigen Erfahrungen als Schülerinnen bzw. Schüler und den in dieser Rolle entwickelten subjektiven Theorien zu ermöglichen, bedeutet dies, den Studierenden in der Praktikumsvorbereitung systematische Kategorien zur Erkundung und Analyse des Berufsfeldes und seiner Anforderungen [an die eigene Persönlichkeit] zugänglich zu machen und für sie im Anschluss an das Praktikum eine systematische Auswertung der erkundeten Ergebnisse zu gewährleisten.“ (Expertenkommission NRW 2007, S. 43)

Das sogenannte Baumert-Gutachten geht bzgl. der hier behandelten Frage davon aus, dass durch diese systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika durch die Hochschule auch die „Selbstprüfung im Hinblick auf den angestrebten Beruf“ (ebd.) angeleitet wird und fordert die Hochschulen dazu auf, den Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle auch durch die Praktika zu unterstützen und ihre Konzepte der „gezielten Beratung und Verfahren des self-assessment zur frühen Klärung der Berufseignung“ (ebd.) weiter zu entwickeln und deren Wirksamkeit zu überprüfen.

Das Kasseler Konzept bereitet diesen Perspektivenwechsel punktgenau in Bezug auf die individuelle und berufsbedeutsame Potenzialanalyse vor und erleichtert den Lehramtsstudierenden den Abgleich zwischen dem eigenen Basis-Kompetenz- und Entwicklungsstand und dem zuvor theoretisch erfahrenen und nun auch praktisch erfahrbaren, professionellen Anforderungsprofil. Diese Klärung der Passung ist nach der „Person-Job-Fit“ Prämisse von Hosiep & Paschen (2003, S. 9) eine Voraussetzung für die gelingende und zufriedenstellende Berufswahl. Da die Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums zumeist in Kooperation mit den Studienseminaren und Schulen durchgeführt werden, kommen zumindest seitens der

Seminare eine ausbildungspraktische Expertise und ein genuines Verständnis als Lehrerbildner hinzu. Dies benötigt jedoch den wechselseitigen Austausch mit der theoretisch-reflexiven Expertise von universitärer Seite, so dass insgesamt ein Kompetenzbündel für die professionelle Begleitung der Studierenden verfügbar ist. Jedoch braucht dieser Austausch nach Trierer Erfahrung auch eine verlässliche Struktur, die das gemeinsame Agieren einer stetigen Qualitätssicherung und -optimierung unterwirft. Nicht zuletzt ist eine kompetente, kontinuierliche und konsistente Beratung zur professionellen Entwicklung angehender Lehrer eine höchst komplexe und anspruchsvolle Herausforderung, die eine offene Annäherung und einen Expertisenaustausch von allen an der Lehrerbildung beteiligten Akteuren unter Vergegenwärtigung des je unterschiedlichen Selbstverständnisses bedarf. Hierbei stellt sich aus Trierer Perspektive und Erfahrung konsequent die Frage nach einer sinnvollen Balance aus Fördern und Fordern sowie Beratung und Beurteilung.

#### 4.3 Lehrerbildung zwischen Segmentierung und Vernetzung

Doch allein im komplexen System Hochschule liegt eine weitere zentrale Herausforderung: Die universitäre Lehrerbildung ist stark segmentiert und zumeist nicht explizit auf Lehramtsstudierende ausgerichtet, sondern muss und will in der Lehre der Fachwissenschaften eine horizontale Polyvalenz für die Nicht-Lehramtsstudierenden einlösen. Eine qualifizierte Lehrerbildung ist auch von spezifischen Fach- und Lehrkulturen sowie einem Selbstverständnis der Lehrenden als Lehrerbildner abhängig. Diese Unterschiede gilt es zu markieren und auf Gemeinsamkeiten hin zu prüfen. Die Tatsache, dass die seit längerer Zeit zu bewältigenden Transformationen in Bachelor-Master-Strukturen sowie die Umsetzungen der Lehrerbildungsreformen die Lehrenden bis an die Grenzen der Belastbarkeit beanspruchen, verringert die Bereitschaft, nun auch noch für besondere Anliegen aus den Bildungswissenschaften, die zudem oftmals unter Marginalisierungsproblemen leiden (vgl. Blömeke 2002), offen und kooperationsbereit zu sein. Die Universität Kassel bietet aufgrund ihrer Genese und ihres eindeutigen Lehrerbildungsprofil hier jedoch günstigere Voraussetzungen als viele andere Hochschulen. Hochschullehrende zeichnen sich statusunabhängig durch einen Aufgaben- und Rollenpluralismus aus. Zudem sehe ich keinen expliziten spezifischen professionellen Habitus bei dieser Personengruppe. Bei aller Vielfalt kann als kleinster gemeinsamer Nenner festgehalten werden, dass sie an der Hochschule arbeiten, die Lehre eine ihrer Aufgaben ist und je nach Fach ein Teil ihrer Studierenden Lehramt studiert. Ein konzertiertes Vorgehen

lässt sich nur dann erreichen, wenn die Lehrenden zumindest ein minimales Selbstverständnis als Lehrerbildner haben (vgl. Blömeke, Hascher & Mayr 2005). Damit sie dieses (weiter-)entwickeln *wollen* und *können*, bedarf es extrinsischer und intrinsischer Motivationsanreize. Extrinsisch sollte – nicht nur in diesem Kontext – an den Hochschulen bottom up eine Änderung der Anreizstrukturen hin zur Stärkung der Lehre verfolgt werden, äquivalent zur Forschungsexzellenz<sup>29</sup>. In den mittlerweile im Rahmen von Akkreditierungen flächendeckend nachzuweisenden Qualitätskonzepten der Hochschulen sollten Parameter für gute Lehre entwickelt, erprobt und evaluiert sowie an Leistungszulagen gekoppelt werden. Der Einsatz für gute Lehre muss sich lohnen. Besondere Aufgaben, wie z.B. Elemente aus dem Kasseler Konzept sollten als curriculare Leistungen gewertet werden und sich auch strukturell in höheren Curricularnormwerten abbilden. Auch der Einbezug von Forschung könnte sich lohnen. Die Komplexität des Kasseler Modells sowie die immanenten interessanten Forschungsfragen und eine notwendige Evaluation könnten diesbezüglich ebenfalls Interessen bündeln und Kooperationsanlässe sein.

Bezüglich der intrinsischen Motivation könnte man an biografischen Erfahrungen der Lehrenden ansetzen. Jede/r hat Erfahrungen mit mehr oder weniger kompetenten Lehrerinnen und Lehrern gemacht, und man könnte diese geteilten Erfahrungen in Gruppen erinnern, vergegenwärtigen und gemeinsam analysieren. Die Bildung solcher Gruppen setzt das *gewollte* Rollenverständnis als Lehrerbildner voraus. Da bei vielen Menschen die persönlichen Schulerlebnisse tiefe Spuren im Gedächtnis hinterlassen haben (es wird oft sehr schnell sehr emotional, wenn hierzu Erinnerungen ausgetauscht werden), kann vielleicht am ehesten über die emotionale Ebene eine Sensibilisierung für die Bedeutsamkeit und langfristige Wirksamkeit kompetenter Lehrer erreicht werden. Die Gefahr des Missionierens besteht am ehesten bei stark normativer Ausrichtung und Methodik; dem kann ergänzend eine funktionale Ausrichtung entgegen wirken. Z.B. über Input-Output Argumentation mit Aufzeigen der Wirkungskette aus Lehrerbildung, Lehrkompetenz, Lernkompetenz und Schülerleistung bis hin zu Studien- und Fächerinteresse, Studierfähigkeit etc.

Die häufig zu verzeichnende inneruniversitäre Marginalisierung und Geringschätzung der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaften steht in wechselseitigem Zusammenhang mit dem Stellenwert der Lehrerbildung an den Universitäten (vgl. Blömeke 2002). Hier wäre

---

<sup>29</sup> vgl. z.B. die Initiative 'Mehr Ehre für die Lehre' des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft, Hochschulpreise für Exzellenz in der Lehre

der gemeinsame Aufbau eines stärkeren empirie- und evidenzbasierten Selbstbewusstseins notwendig.

Die Ausweitung des Kasseler Modells auf weitere Phasen und Bereiche der Ausbildung involviert einen größeren Lehrerbildnerkreis. Dieses prozesshafte und vernetzte Verständnis setzt eine *geteilte Konzeption* und eine *gemeinsame Kultur* der Lehrenden in der Lehrerbildung zur Begleitung und Unterstützung dieses Reflexions-, Klärungs- und Trainingsprozesses voraus. Je größer der Kreis der Involvierten, desto stärker muss der programmatische Rahmen des Konzeptes sein, damit sich möglichst alle mit den Zielen und Wegen identifizieren und das Modell gemeinsam tragen und weiterentwickeln. Hierbei gilt es auch historisch gewachsene Traditionen zu durchbrechen, denn, „... Im Laufe der historischen Entwicklung sind bestimmte Normen, Werte und Vorstellungen zum Substrat der Lehrerbildungskultur geworden. Gerade diese kulturell aufgeladenen Bereiche sind immens veränderungsresistent, denn kulturelle Muster sind sui generis von hoher Nachhaltigkeit“, wie die Historikerin Schnabel-Schüle konstatiert (i.D. 2011).

#### 4.4 Lehrerbildung zwischen Kerncurricula und Hochschulsystem

Ein Weg im Umgang mit dieser Herausforderung kann, nicht nur für Kassel, in einem Konsens über ein zeitgemäßes, theorie-, empirie- und evidenzbasiertes gemeinsames Leitbild der Lehrerbildung als Referenzrahmen, welches ideologieübergreifend und integrierend von allen Akteuren generiert und getragen wird, gegangen werden. Denn im Gegensatz zu den mittlerweile für jede Fachwissenschaft vorliegenden Leitbildern vom guten Lehrer, die als Rahmen in inhaltliche Kerncurricula und zu erreichende Kompetenzen Eingang gefunden haben, mangelt es an einer Verständigung über eine gute Lehrerbildung. Diese Verständigung wäre über einen explizit und diskursiv zu generierender Prozess in Gang zu setzen. Sie ist eine Grundvoraussetzung für ein konzertiertes, komplementäres und kohärentes Handeln der universitären Akteure auf dem Feld der Lehrerbildung und würde zudem das Profil der Lehrerbildung an den jeweiligen Hochschulen sichtbar machen.

Die Verständigung über Kerncurricula für die Lehramtsfächer über die Bundesländer hinweg mit einem Konsens verbindlicher Inhalte und Qualifikationsziele (vgl. „Saarbrücker Beschluss der KMK 2008) ist ein Meilenstein in der bundesdeutschen Lehrerbildung, macht alleine aber noch kein Leitbild guter Lehrerbildung aus. Hierzu bedarf es über inhaltliche Curricula hinaus der Verständigung über ein Menschenbild als Grundlage der (Aus-)Bildungs- und Beratungs-

prozesse sowie Standards für die Lehr-Lern-Settings und angemessene strukturelle Rahmenbedingungen an den Hochschulen, was insgesamt erst eine gemeinsame Lehrerbildungskultur ausmacht. Obwohl Strukturen immer auch eine wichtige Rolle spielen, haben sie dennoch primär die Funktion, die Qualität der Inhalte zu ermöglichen und zu verbessern. Die Verständigung über ein Leitbild guter Lehrerbildung sollte daher keine erneute Strukturdebatte sein, sondern primär inhaltlich und am Menschenbild ausgerichtet sein.

Berechtigte Forderungen nach einer angemessenen Ausstattung der Hochschulen für die Lehrerbildung (z.B. über eine Anhebung des Curricularnormwertes) bleiben davon unbenommen! Es kann nicht sein, dass die strukturellen Rahmenbedingungen an Hochschulen und Studienseminaren qualitativ und quantitativ immer noch so weit auseinanderliegen, insbesondere deshalb nicht, weil auch die Hochschulen nunmehr kompetenzorientiert (aus-)bilden sollen und dies einfach nicht in den derzeit untragbaren Überfüllungssituationen in der Lehre umzusetzen ist – jedes Seminar mit 45 Studierenden wird quasi zur Vorlesung und verringert die Chance auf kompetenzorientiertes Lehren und Lernen.

Hier treffen oftmals hehre programmatische Reformziele auf den rauen Hochschulalltag. Bei aller notwendigen und berechtigten Forderung nach angemessenen Rahmenbedingungen und Ausstattung müssen sich die Hochschulen immer auch nach der Decke strecken, die sie haben. Die derzeitige von Überfüllung und Unterfinanzierung geprägte Hochschulwirklichkeit ist der denkbar ungünstigste Boden für die Implementierung notwendiger Reformen. Umso drängender wird die Verpflichtung, mit den vorhandenen Ressourcen verantwortlich und ökonomisch sinnvoll umzugehen und im gegebenen Rahmen die bestmögliche Ausbildungsqualität zu erzielen. Die diagnosegestützte Selektion ungeeigneter Lehramtsstudierender wäre auch hier eine zu diskutierende Frage im Sinne einer guten, resp. qualitätsorientierten Lehrerbildung.

#### 4.5 Lehrerbildung zwischen Beratung und Beurteilung

Der schwierige Umgang mit der Polarisierung zwischen (Lern-)Beratung und (Leistungs-)Beurteilung gehört zu den schwierigsten Alltagsaufgaben von Lehrern. Auch in der Lehrerbildung kann dieser Gegensatz nur schwer überwunden werden, am ehesten über eine auch hier vorhandene Professionalität. Die Zielsetzung und Ausgestaltung des „Kasseler Modells“ macht deutlich, dass eine spezifische und breite Expertise in Beratung und Coaching in der universitären Lehrerbildung nicht systematisch vorhanden ist, sondern dem jeweiligen fach-

lichen Interesse, dem Vorhandensein ähnlich interessierter Kollegen überlassen ist und damit eher zufällig vorkommt. Die Ausweitung des in das Modell involvierten Personenkreises in Kassel sollte diese Expertise berücksichtigen.

Der enge Bezug zwischen beobachteten psychosozialen Basiskompetenzen, Persönlichkeitsmerkmalen und der Polarisierung zwischen Beratung und Bewertung ist heikel, wenn sich mehr oder weniger hierfür ausgebildete und in ihrem Selbstverständnis als Lehrerbildner sehr unterschiedlich ausgeprägte Lehrende vielleicht scheuen, eine u.U. kritische Rückmeldung zu geben, geschweige denn eine justiziable Selektionsentscheidung zu treffen. Zur Expertise in diesem Feld gehört z.B. auch, dass die Akteure sich der notwendigen Trennung zwischen Beratung einerseits und Beurteilung andererseits bewusst sind; hier besteht insbesondere in der zweiten Phase noch ein Erkenntnis- und Fortbildungsbedarf. Hierfür wären Wissen über Persönlichkeitspsychologie und Kompetenzen in Beobachtung, Gesprächsführung und professioneller Lern- und Entwicklungsbegleitung sowie ein geklärter Umgang mit dem diametralen Mandat als Berater und Beurteiler notwendig – also insgesamt eine stärkere Professionalisierung der Lehrerbildner, zumindest aus der zweiten Phase, die durch das neue Miteinander mit den Akteuren aus der ersten Phase mittelbar auch dort wirksam werden könnte.

Systematisch sollte die notwendige Expertise inneruniversitär bei der Psychologie zu finden sein. Hier könnte über Fach-Kooperationen sowie auch mit externen Experten (z.B. aus den schulpsychologischen Diensten) ein Netzwerk für Studierenden-Training und auch „Train the Trainer“ aufgebaut werden. Das Konzept der Praktikumsbetreuung in Nordrhein-Westfalen mit einer expliziten personalen Trennung zwischen den Lehrerbildnern, die beraten, und denen, die beurteilen, ist ein entscheidender Schritt in diese Richtung.

#### 4.6 Lehrerbildung zwischen Menschenbild und Kompetenzorientierung

Ein besonderes Augenmerk in der Diskussion um ein Leitbild guter Lehrerbildung gilt der Frage nach *born teacher* oder *educated teacher*. Die nicht nur von der Kasseler Projektgruppe beschriebenen normativen Vorstellungen zum „normalen“ Studierenden bzw. Referendar mit deterministischen Wirkungen hat vielleicht mit dem lange vorherrschenden und zur Ausbildungszeit der heutigen Lehrenden prominenten Paradigma der Lehrerpersönlichkeit zu tun. Die paradigmatische Wende hin zur Lehrerexpertise geht von professionellen Kompetenzen aus, die in theoretischen und praktischen Ausbildungsphasen erworben und ausge-

bildet werden (vgl. Bromme 2008). Es geht hierbei ja gerade nicht um den normierten Einheitslehrer, die ideale Lehrerpersönlichkeit oder den geborenen Lehrer (vgl. Bromme/Haag 2004), sondern um die Ausbildung von berufsbezogen notwendigen personalen und sozialen Kompetenzen, die eine Breite an Persönlichkeiten in jedem Fall zulassen bzw. brauchen. Von daher gilt es eher, die normative Aufladung zu entladen und dem Thema die damit einhergehende Schwere zu nehmen.

Die normativen Vorstellungen sollten daher bewusst gemacht und überprüft werden, um dann in operationalisierbare und funktionale Kriterien transformiert werden zu können. Diese Kriterien können als Standards formuliert und auf Ausprägungsstufenniveaus (Skala) herunter gebrochen werden. Sachliche und objektive Kriterien sind für Beobachtung und Beratung zwingend notwendig.

Jedoch stehen sich der „geborene“ und der „kompetenzorientiert ausgebildete Lehrer“ nicht unbedingt als Pole gegenüber. Mayr & Hanfstingl (2007) und Schaarschmidt & Kieschke (2007) haben aufgezeigt, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Motivationslagen Prädiktoren für (langfristigen) Berufserfolg und Berufszufriedenheit darstellen. Diese Persönlichkeitsmerkmale sind stabil und ab einem gewissen Alter nur noch bedingt entwickel- bzw. veränderbar. Es geht also um die frühzeitige Diagnose von Dispositionen und deren mögliche professionelle Entwicklung.

Bei der Beratung zu psychosozialen Basiskompetenzen gilt es weiterhin, scheinbar auffallendes, spätadoleszentes Verhalten von persistenten psychosozialen Problemen (vgl. Bosse 2010<sup>30</sup>) zu diagnostizieren und bzgl. weiterführender Beratung etc. abzugrenzen. Dies kann nur über Professionalität und entsprechende Expertise sowie durch die Beachtung der Gütekriterien im Prozess gesichert werden. Lehrerbildung ist auch Persönlichkeitsbildung, diese braucht Zeit; auch das ist ein Argument für sukzessiv angelegte und periodisch wiederkehrende Reflexions- und Trainingsangebote im Sinne eines Entwicklungsmodells. Eine weitere Herausforderung ist die Frage der Nachhaltigkeit einer oktroyierten Reflexion der Berufseignung. Zur Förderung einer verinnerlichten Reflexion sind kluge Lehr-Lern-Arrangements gefragt, die die Studierenden als selbstverantwortliche und eigenständige Konstrukteure ihrer professionellen Entwicklung begreifen.

Voraussetzung dieser Arbeit ist daher auch eine Klärung der Beziehung zwischen Ausbildern und Auszubildenden, die auf Wertschätzung und Akzeptanz der Persönlichkeiten beruht.

---

<sup>30</sup> Vgl. Fragenkatalog von D. Bosse zum Kasseler Expertenhearing im September 2010.

Eine Schiefelage hierbei liegt darin, dass Lehrerbildung zu sehr vom Ende, vom Ergebnis her (der berufsfertige gute Lehrer) gedacht wird und zu wenig von den Lehramtsstudierenden her. Diese kommen mit mehr oder weniger reflektierten Erfahrungen, Hoffnungen, Befürchtungen, Vorstellungen, Skripten und Beliefs und konstruieren ihren (Lehrer-) Bildungsprozess – auch erlebnisorientiert – selbst. Leider ist ihnen dabei oftmals das Endergebnis bzw. das Ziel ihrer professionellen Entwicklung nicht deutlich genug vor Augen, um es zu ihrem eigenen machen zu können. Bei aller Modularisierung, die der Unverbundenheit und Unverbindlichkeit der Studieninhalte sinnvoll gegensteuert, bleibt das Gesamtgefüge aller Module noch zu unscharf. Dies ist insofern bedeutsam, als dass Lehramtsstudierende eine vermeintliche Kenntnis des Berufsbildes mitbringen, was zumeist jedoch nur aus Schülerperspektive generiert ist und daher der Vervollständigung und der Vergegenwärtigung der Komplexität bedarf. Daher sollte es weniger um top-down-Instruktion als um gemeinsame und unterstützende Reflexion und beratungsgestützte bottom-up-Konstruktion gehen. Dies schließt jedoch eine notwendige Beurteilung der professionellen Entwicklung durch die Lehrerbildner, im Sinne einer Fremdeinschätzung, nicht aus. Dass dies neben der diagnostischen noch Selektions-, Legitimations- und Allokationsfunktionen hat, ist systemimmanent und notwendig. Die damit verbundene Herausforderung kann nur über professionelle Expertise gelöst werden.

#### 4.7 Bilanz und Ausblick

Schon länger stellt sich mir die Frage, warum im Tableau der Lehrerkompetenzen die fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen und deren Überprüfung so unstrittig sind und auch selektionswirksam (und justiziabel) sind, sich aber alle Expertinnen und Experten bei den sozialen und personalen Lehrerkompetenzen so schwer tun. Meine Vermutung ist, dass dies ideologisch und normativ begründet ist und daher ein Weg über Objektivierung, Standardisierung und Systematisierung führen kann. Solange die psychosozialen Basiskompetenzen auf einer eher normativ-konnotierten und deskriptiv nur schwer erfassbaren Ebene bleiben, herrscht bei den Lehrerbildnern die Unsicherheit und Angst vor Fehlentscheidungen vor, so dass die Hauptaufmerksamkeit auf die operationalisierbare und standardisierte Unterrichtskompetenz fällt. Hier besteht jedoch die Gefahr, dass berufsbezogene psychosoziale Basiskompetenzen – wenn überhaupt – nur implizit eine Rolle spielen, jedoch nicht explizit zum Reflexions- und Beratungsgegenstand in der professionellen Entwicklung

werden. Dies wird ihrer Bedeutsamkeit für Berufserfolg und Berufszufriedenheit jedoch nicht gerecht.

Nach meiner Erfahrung kann bei den in die Lehrerbildung involvierten Lehrenden aus Hochschulen, Studienseminaren und Schulen in der Breite nicht von einem geteilten Leitbild und damit einhergehender Motivation und Expertise ausgegangen werden. Die Notwendigkeit hierfür kann mit der Wirksamkeit von Modellen zur Ausbildung berufsbezogener psychosozialer Basiskompetenzen, wie z.B. dem Kasseler Modell, aufgezeigt werden. Das ist ein langer und schwieriger Weg, aber auch dieser beginnt mit den ersten Schritten. Diese könnten z.B. in einer Longitudinalstudie mit einer Kohorte bestehen, die sowohl das Basis-Seminar als auch die nachfolgend geplanten verzahnten Interventionen durchläuft. Studierende mit eindeutig diagnostizierter defizitärer Ausgangslage, die in ihrem Defizitabbau scheitern, sollten auch in ihrem eigenen Interesse zum frühestmöglichen Zeitpunkt einen anderen Berufsweg einschlagen müssen. Damit dies systematisch gesichert wird, ist universitär eine curriculare Einbettung dieser Thematik notwendig. Da es sich um einen überfachlichen Kompetenzbereich handelt und daher auch einer fächerübergreifenden Kooperation bedarf, erscheint mir eine Verortung im Zentrum für Lehrerbildung zielführend – dies ist im Kasseler Modell bereits geschehen. Auch könnte der vorgeschlagene Referenzrahmen, konkret ein Leitbild für die Lehrerbildung, in den Zentren für Lehrerbildung entstehen (vgl. Weyand, i.V. 2011). Ähnlich zur Entstehung der „Ländergemeinsamen inhaltliche Anforderungen an das Lehramtsstudium“ (KMK, 2008), die die länderspezifischen Curricula aufgegriffen und deren Schnittmengen als konsensuale Mindeststandards formuliert haben, könnten die vernetzten Zentren für Lehrerbildung hier ein Leadership für einen bundesweiten Referenzrahmen guter Lehrerbildung übernehmen.

Seitens der Bildungspolitik sollte sich die Erkenntnis breit durchsetzen – und auch hier könnte ein Referenzrahmen wirksam sein –, dass es neben der kurzfristigen Unterrichtsversorgung um mittel- und langfristige zu sichernde Schulqualität geht, an der die Qualität des Lehrpersonals einen nachgewiesenen und entscheidenden Anteil hat. Hierzu müsste jedoch die Bildungspolitik von den Wahlkampfdebatten abgekoppelt werden, um nachhaltig und über Legislaturperioden hinaus gedacht und konzipiert werden zu können.

Die eingangs konstatierten Polarisierungen stellen sich bei näherer Betrachtung als auflösbar dar. Dies kann (und sollte) *gemeinsam* erreicht werden, ein Prinzip, das sich grundlegend durch die Lehrerbildung zieht, bezogen auf Akteure, Institutionen und Phasen. Auch das Kas-

seler Modell BASIS setzt in seinem Seminar-Konzept auf Synergieeffekte durch gemeinsames Erfahren und Lernen. Die Gelegenheiten zum Expertenaustausch zum Thema Passung von Beruf und Persönlichkeit und die davon ausgehenden wertvollen Impulse zeigen ebenfalls, dass gemeinsam mehr Erkenntnis und Entwicklung möglich ist. Darüber hinaus wäre meine persönliche Vision eine anwendungs- und erkenntnisorientierte Kumulation der bereits bestehenden komplementären Konzepte und deren standortübergreifende Wirksamkeitsüberprüfung im Rahmen einer empirischen Längsschnittstudie. Nicht zuletzt das Expertenhearing „Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz“ der Kasseler Gruppe im September 2010 stärkt den Erfahrungsaustausch zu Modellkonzepten. Visionen können Realität werden, wenn man einen Grundsatz bedenkt: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“ (Erich Kästner).

#### 4.8 Literatur

- Adorno, T. W. (1965). Tabus über dem Lehrerberuf. In: Ders. Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt, 1971. Die Seitenangaben der Zitate beziehen sich auf den online verfügbaren Aufsatz: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/TabusText.pdf> [20.02.2011]
- Blömeke, S. (2002). Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Hascher, T. & Mayr, J. (2005). Beruf: LehrerbildnerIn. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 4/2005, Innsbruck: Studienverlag, S. 7 - 20.
- Bromme, R. & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 777 - 793.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.). Handbuch der Pädagogischen Psychologie, Göttingen: Hogrefe, S. 159 - 167.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 2, 7. Jahrgang, Innsbruck: Studienverlag, S. 48 - 56.
- Hossiep, R., Paschen, M. (2003). BIP – das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung; Manual. Göttingen: Hogrefe.

- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen – Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschue-re.pdf> [20.02.2011]
- Oelkers, J. (2009). „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin.
- 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. (i. D. 2011). Kultur der Lehrerbildung in Deutschland. In: Schratz, M., Schnabel-Schüle, H., Kraler, C. & Weyand, B. (Hrsg.). *Kulturen der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Weyand, B. (i.D. 2011). Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels. In: Schratz, M., Schnabel-Schüle, H., Kraler, C. & Weyand, B. (Hrsg.). *Kulturen der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Weyand, B. (i.E. 2011). "Drum prüfe, wer sich ewig bindet" - Die Klärung von Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/in; erscheint in: Thomas Häcker, Katrin Bartel & Kristina Peters (Hrsg.). *Lehrerbildung neu denken - Impulse und Gestaltungsansätze für einen hochschul- und bildungspolitischen Perspektivwechsel*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weyand, B. (2010). Laufbahnberatung und Reflexion der eigenen Berufseignung - Bedarf und Bedürfnis; in: Jürgen Abel & Gabriele Faust (Hrsg.). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 195 - 204.
- 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 - 34.

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

Weyand, B. (2011). "Drum prüfe, wer sich ewig bindet" - Die Klärung von Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/in. In: Thomas Häcker, Katrin Bartel & Kristina Peters (Hrsg.). *Lehrerbildung phasenübergreifend denken - Facetten einer bundesweiten Debatte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81 - 107.

## **5 Drum prüfe, wer sich ewig bindet – Die Klärung von Eignung und Neigung für den Lehrerberuf**

### Vorbemerkung

Das Ziel der hier vorgestellten Modelle zur Eignungsklä rung ist nicht eine Selektion der „ungeeigneten“ Lehramtsstudierenden oder gar eine idealnormierte Lehrerpersönlichkeit, sondern es geht um Sensibilisierung für die Reflexion der individuellen Eignung und Neigung für den Beruf und darum, wie dieser Prozess durch Beratung und geeignete Interventionen gestützt werden kann. Gerade die Vielfalt an Charakteren, mit denen sich Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, trägt zu deren (Persönlichkeits-)Bildung bei. Es ist nicht in jedem Fall problematisch, dass „man unter ihnen (den Lehrenden, B.W.) genauso viele starke und schwache Persönlichkeiten findet wie in anderen Berufen auch“, wie Wernstedt feststellt (vgl. Oelkers 2009, S. 9). Ab welchem Punkt Schwächen der Persönlichkeit für Berufserfolg und Berufszufriedenheit sowohl der Betroffenen als auch für die Schule insgesamt problematisch werden und vor allem, welche Bedeutung Persönlichkeitsmerkmale und Motivationslagen dabei haben, sind die Aspekte, unter denen das Thema hier diskutiert werden soll. Dies kann im hier begrenzten Rahmen eines Aufsatzes jedoch nur ansatzweise und im Überblick versucht werden.<sup>31</sup>

### 5.1 Einleitung

Das Thema Eignungsabklärung hat derzeit Konjunktur. Ganze Lehrer generationen werden ausgetauscht. Das mittlere Alter deutscher Schulmeister liegt bei 47 Jahren, jeder fünfte ist älter als 55 – ein Notstand mit Ansage, da dieser Engpass lange vorauszusehen war. Zudem führen die eher mittelmäßigen Befunde zu Schülerleistungen (PISA, TIMMS etc.) dazu, dass vermehrt gefragt wird, inwieweit die Qualität der Lehrerleistungen daran einen Anteil hat und 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 Oel-

---

<sup>31</sup> Das Thema ist unter diesem Titel als Dissertation der Autorin in Arbeit.

kers fest, dass „die Leistungen der Schülerinnen und Schüler stark von den Kompetenzen abhängig sind, über die ihre Lehrkräfte tatsächlich verfügen“ (Oelkers 2007, S. 197).

## 5.2 Die Notwendigkeit der Eignungsklä rung

Die Bedeutsamkeit der beiden Dimensionen *Eignung* und *Neigung* soll hier aus den Blickwinkeln verschiedener Stakeholder betrachtet werden. Bei allen Unterschieden der vorgestellten Positionen herrscht Konsens darüber, dass *Eignungsabklärung* notwendig ist, und zwar frühzeitig, dass sie prozesshaft verläuft und dass sie der professionellen Unterstützung bedarf. *Neigung* beziehungsweise Motivation ist nichts Statisches, sondern in ihrer Ausprägung und Tragfähigkeit von den jeweiligen Rahmenbedingungen determiniert: „Die Motivation steht oder schwindet vor Ort, in der konkreten Erfahrung der Akteure.“ (Oelkers 2007, S. 198) „Vor Ort“ gilt meines Erachtens bereits für jede Gelegenheit der Selbstwirksamkeitserfahrung während der Ausbildung, sei es an der Hochschule, in der Schulpraxis oder im Seminar, wobei die Anzahl und Qualität von als selbstwirksam erlebten und bewältigten berufsbezogenen Herausforderungen die Motivation stärkt und erst als langfristig tragfähig ausgebildet. Diese „fragilen Strategien der Selbstermutigung“ (ebd., S. 200) bedürfen komplementär der kontinuierlichen und konstruktiven Feedbackkultur durch die Ausbilderinnen und Ausbilder sowie für den fordernden Berufsalltag angemessener Rahmenbedingungen und eines wertschätzenden Images in der Gesellschaft. Beide Aspekte, *Eignung* und *Neigung*, sollten meines Erachtens hierbei immer gemeinsam berücksichtigt werden, da professionelle Entwicklung tragfähige, sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivationslagen braucht. Oelkers stellt jüngst 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.“ (Oelkers 2009, S. 72)

An anderer Stelle konstatiert Oelkers die Relevanz einer stabilen Berufsmotivation für die Qualitätssicherung in der Schule. (vgl. Oelkers 2007)

### 5.2.1 Befunde aus der (Lehrer-)Bildungsforschung

Empirische Befunde zu Prädiktoren des Berufserfolgs und der Berufszufriedenheit sowie Studien zur Berufswahlmotivation weisen auf die Notwendigkeit von gestützter Reflexion

der Eignungs- und Neigungsfrage hin. Insbesondere Mayr (vgl. Mayr 2009) hat in umfangreichen Längsschnittstudien nachgewiesen, dass sowohl spezifische Persönlichkeitsmerkmale wie Gewissenhaftigkeit, Selbstkontrolle, Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung und Proaktive Einstellung als auch die (intrinsische) Motivation für die Studien- und Berufswahl bedeutsame Prädiktoren für Berufserfolg und Berufszufriedenheit sind. Schaarschmidt/Kieschke (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007) sowie Rauin (vgl. Rauin 2007) attestieren aufgrund ihrer Befunde rund einem Viertel aller Lehramtsstudierenden ein hinsichtlich der Passung von Beruf und Persönlichkeit problematisches Profil, wobei insbesondere Rauin Befunde zu problematischen Motivationslagen konstatiert. Sliwka (vgl. Sliwka 2009) 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; insbesondere in den sogenannten MINT-Fächern ist dies schon länger ein bundesweites Problem. Zugleich weist sie darauf hin, dass sich das Berufsprofil von Lehrerinnen und Lehrern verändert hat und notwendige Innovationen im Bildungssystem, insbesondere die Schulentwicklung, stark von der Qualität des Lehrpersonals abhängt. Kritisch anzumerken sind aus ihrer Sicht der „vergleichsweise freie Zugang zum Lehramtsstudium, die Marginalisierung des Lehramtsstudiums in den Universitäten sowie die teils auch hieraus entstehende Verantwortungsdiffusion zwischen Hochschulen, Praktikumsschulen, staatlichen Prüfungsämtern und Studienseminaren“ (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Berufswahlmotivation problematisiert Sliwka als Mitautorin der oben genannten OECD-Studie (vgl. McKenzie u.a. 2005), dass – im Vergleich zu international vorwiegend genannten intrinsischen Motiven, wie Spaß an der Arbeit mit Kinder, Interesse am Unterrichten, Interesse am Fach – das extrinsische Motiv der Arbeitsplatzsicherheit in den Ländern häufiger genannt wird, in denen der Lehrberuf überwiegend in Beamten-systeme eingebunden ist, z.B. Frankreich, Belgien und eben auch Deutschland.

Auch in der McKinsey-Studie *How the world's best-performing school systems come out on top* wird ein Wirkungszusammenhang zwischen der Qualifikation der Pädagoginnen und Pädagogen und der Qualität unseres Schulsystems konstatiert: "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) Zudem hängt auch das Berufsim-age davon ab,

„ob die besten Absolventen eines Jahrgangs in den Lehrerberuf streben oder eher die schlechten. Mit anderen Worten: Würde der Staat bei den Lehramtsanwärtern eine ähnliche Auslese betreiben wie die Lufthansa bei ihren Pilotenschülern, dann könnte sich was tun in der Schullandschaft. Denn damit wäre automatisch eine Ansehenssteigerung verbunden, was wiederum dafür sorgt, dass sich die Besten zum Lehrerberuf berufen fühlen“ (v. Lehn 2007).

Dass man Lehramtsstudierenden für diesen Selbsterkenntnisprozess geeignete Verfahren und Beratungsangebote bereitstellen sollte, dafür plädiert auch Rauin, der die eher pessimistisch stimmenden Ergebnisse seiner Studien zur Berufswahlmotivation in die Diskussion eingebracht hat.

Aus Sicht der Forschung ergibt sich ein komplexes Bedürfnisgefüge auf der Seite der Berufsinteressierten sowie auch auf der Bedarfsseite des Lehrerarbeitsmarktes. Nicht zu vernachlässigen ist, dass gerade in Zeiten erhöhten Bedarfs zumeist und fast systematisch die qualitativen Ansprüche an die Bewerberinnen und Bewerber herabgesetzt werden. Im Spannungsfeld der Dimensionspaare *Selektion* und *Reflexion* sowie *quantitativer Bedarf* und *qualitätsorientierte Rekrutierung* behält zumeist die reine Bedarfsdeckung zur Sicherung des Unterrichts die Oberhand – auch weil Bildung in den Bundesländern gerne Wahlkampfthema ist (vgl. hierzu Weyand 2008a). 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“ (Terhart 2009, S. 88).

Ebenso zeigt die Historikerin Schnabel-Schüle auf, dass es in periodisch auftretenden Zeiten des Lehrermangels systematisch zu Dequalifizierungsprozessen kommt (i.V. 2010), worin die FAZ einen „Teufelskreis aus Image- und Qualitätsdefiziten“ (Balzter 2009, S. C4) sieht. Dass die mangelnde Marktregulation periodisch zu wiederkehrenden Zyklen von Überfüllung und Mangel, den sogenannten Schweinezyklen führt, hat Titze 1990 ausgeführt.

Aus all diesen Befunden ergeben sich – jenseits der strukturell-politischen Dynamik – für die Klärung der Berufseignung elementare Fragen:

- Ist das öffentlich wirksame Berufsimago zutreffend und trägt es dazu bei, dass die Geeigneteren und Motivierten für die Lehrerausbildung gewonnen werden können?
- Gibt es ausreichend und qualitativ hochwertige Angebote, die – von der Berufswahlentscheidung bis zur Berufseinstiegsphase – den angehenden Lehrerinnen und Lehrern bei deren Reflexion und Überprüfung der Passung von beruflichem Anforderungsprofil und persönlichen Dispositionen und Motivationen helfen?
- Hält das Ausbildungssystem wirksame Rückmeldestrukturen im Sinne eines konstruktiven formativen Feedbacks über den Erfolg, aber auch den Misserfolg der professionellen Entwicklung bereit?

Es gibt an etlichen Standorten der Lehrerausbildung (z.B. Bielefeld, Hamburg, Kassel, Passau und Trier) teils unterschiedliche, teils ähnliche Ansätze und Konzepte zur Eignungsklä rung und -beratung. Diese sind richtungweisende erste Schritte, jedoch müsste meines Erachtens – auch angesichts der derzeit bundesweit hohen Nachfrage bei Lehramtsstudienplätzen – ein flächendeckenderes Angebot bestehen. Angesichts der Forschungsbefunde ist dies notwendig. Hierbei müsste jedoch nicht überall das Rad neu erfunden werden. Eine Präsentation und Diskussion der vorliegenden Konzepte und Studien zum Thema Eignung für den Lehrberuf war daher auch das Kernanliegen der Trierer Tagung *Auf den Lehrer kommt es an – Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*, die im Februar 2009 unter breiter Beteiligung aus allen Ebenen der Lehrerbildung stattgefunden hat. Sinnvoll kann nur sein, bereits implementierte und gegebenenfalls erforschte Verfahren auf mögliche Übertragbarkeit und Synergieeffekte hin zu betrachten und durch derlei Vernetzungen optimierungsorientiert und zugleich ressourcensparend vorzugehen.

### 5.2.2 Argumente aus der Berufs(wahl-)forschung

Die hier thematisierte Passung von Beruf und Persönlichkeit ist in der Berufswahlforschung angesiedelt und hinlänglich erforscht und theoretisiert worden. Rekurrierend auf die Theorie von Holland (vgl. 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.“ (Nieskens 2009, S. 68) Basierend auf den Grundannahmen der Holland-Theorie sind verschiedene Instrumente wie beispielsweise der *Allgemeine Interessen-Strukturen-Test* (AIST) entstanden. Dieser und weitere, vor allem von

Mayr (vgl. Mayr 1994) entwickelte, Instrumente wie die Lehrer-Interessen-Skalen (LIS) bilden die Grundlage der Selbsterkundungsverfahren des Web-Portals *Career Counselling for Teachers* (CCT). Insgesamt kann bezüglich der Berufswahlentscheidung *Lehrerin/Lehrer?!* von komplexen Wechselwirkungen ausgegangen werden oder, wie Terhart 2009 in seinem Statement zu der oben genannten Trierer Tagung für den Lehrerberuf 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.“

Dies bedeutet, dass man an beiden Stellschrauben drehen kann, um eine möglichst gelingende Passung zu erzielen. An welcher man dreht, hängt von der jeweiligen Perspektive und der damit einhergehenden Intention ab: Verändert man das Berufssystem *Top-down* zum Beispiel durch veränderte (Anreiz-)Strukturen, zieht das System potenziell andere Bewerber an. Überlässt man die Entwicklung des Systems allein den Akteuren, die in der beruflichen Umwelt ihre individuelle Passung zu finden hoffen beziehungsweise finden, wird sich möglicherweise im System *Bottom-up* wenig ändern, weil die Akteure bestrebt sein könnten, die berufliche Umwelt/das System so zu erhalten, dass sie/es weiterhin zu ihren persönlichen Dispositionen und Zielen passen – was notwendigen Innovationen entgegensteht.

### 5.2.3 Argumente aus der Gesundheitsforschung

In den letzten Jahren wurden vermehrt Studien zur Lehrergesundheit durchgeführt und deren Ergebnisse öffentlich vorgestellt und diskutiert, zum Beispiel jüngst *die Potsdamer Lehrerstudien 1 und 2* von Schaarschmidt u.a., die Studie *Psychosoziale Belastungen im Lehramt* von Dauber/Vollstädt sowie die *Studien zur Lehrergesundheitsförderung* von Sieland. Gesellschaftspolitischer Hintergrund der meisten Untersuchungen war – neben der individuellen Perspektive – die Tatsache, dass ein zu großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer vorzeitig und zumeist aufgrund gesundheitlicher Probleme (verstärkt im Feld psychosomatischer Erkrankungen) aus dem Berufsleben ausscheidet. Dies ist nicht nur volkswirtschaftlich ein beachtenswerter Umstand, sondern erzwingt Fragen nach den Rahmenbedingungen des Berufes, insbesondere nach den pathogenen Anteilen: *Was macht Lehrerinnen und Lehrer krank?* Aus salutogenetischer Perspektive wurde präventionsorientiert weiterhin gefragt *Was hält Lehrerinnen und Lehrer gesund?* Insgesamt verdichtete sich die Einsicht, dass sowohl das Durch-

den-Beruf-krank-werden als auch das Trotz-des-Berufes-gesund-bleiben nicht unbedeutend von persönlichen Dispositionen bestehend aus Kompetenzen, Motivationen und Einstellungen abhängt. Studien von Schaarschmidt/Kieschke (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007) und Rauin (vgl. Rauin 2007) zeigen, dass Personen mit prognostisch ungünstigem *Risikomuster* und wenig tragfähiger Motivationslage sich bereits in zu hoher Anzahl unter Lehramtsstudierenden finden lassen, was insgesamt die Debatte um Eignungsfeststellungsverfahren stark angeregt hat.

#### 5.2.4 Einschätzungen von Lehramtsstudierenden

Die Klärung von Eignung und Neigung kann meines Erachtens nicht ohne eine Klärung von Bedarf beziehungsweise Bedürfnissen seitens der Lehramtsstudierenden gedacht werden. Zu ihren Bedürfnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Beliefs wurden zwischen 2004 und 2007 an der Universität Trier insgesamt 878 Lehramtsstudienanfängerinnen und -anfänger im Rahmen einer explorativen Studie befragt (ausführlicher zur Studie vgl. Weyand 2008b). Dadurch sollten nicht nur Erkenntnisse generiert, sondern die Auseinandersetzung mit dem recht umfangreichen Erhebungsinstrument (die Bearbeitung dauert zwischen 35 und 50 Minuten) sollte zugleich ein Bewusstsein für die individuelle Relevanz des Themas schaffen und einen Reflexionsprozess anregen. Ein komplementäres individuelles Beratungsangebot wurde eingerichtet. Ein Kernstück im Fragebogen bildeten vier Fragenkomplexe zu 28 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 Durchschnittswert lag bei 2,49; 63,6% der Befragten waren weiblich.

Welche Meinung haben Lehramtsstudierende zum Thema *Eignung* und *Eignungsklä rung* für den Beruf der Lehrerin/des Lehrers? 62,4% halten eine Zulassungsbeschränkung im Lehramt für sinnvoll, 37,6% nicht. Befragt nach der Abiturnote als übliches Zulassungskriterium halten knapp 28% dieses für wichtig, wohingegen die Mehrheit (72%) meint, dass die Abiturnote eher unwichtig sei. Demgegenüber halten fast 84% pädagogische Vorerfahrungen für ein besseres und bedeutsameres Zulassungskriterium, 60% plädieren für entsprechende Hospitationen beziehungsweise Unterrichtspraktika als Kriterium. 64% der Befragten sehen sogar das Ergebnis eines Assessments als ein wichtiges Zulassungskriterium. Gefragt nach Persönlichkeitsmerkmalen als Zulassungskriterium schätzen 95% diese als wichtig ein. Zugleich äußert die Mehrheit zum Befragungszeitpunkt (erstes bis drittes Semester) noch Unsicherhei-

ten bezüglich ihrer Studien- beziehungsweise Berufswahl, nur 54,5% sind sehr sicher, dass sie das für sie richtige Studium gewählt haben. Über die Hälfte der Befragten wünscht sich hierzu eine weitere Beratung und 81% würden an einem Assessment zur Klärung der Eignung teilnehmen. 42% sind sehr sicher, dass sie für den Beruf geeignet sind. Vor Studienbeginn haben sich 85,4% mit ihrer beruflichen Eignung befasst, 14,6% geben an, dass sie sich bislang nicht damit auseinandergesetzt haben – allein dieser Prozentsatz macht die Notwendigkeit von Angeboten im Studium zu einem möglichst frühen Zeitpunkt deutlich. Eine Studentin, die 2005 an einem Assessment-Seminar (vgl. Weyand 2007, 2008a, 2008b) teilgenommen hat, äußert im begleitenden Lerntagebuch:

„Es kommt auf der Universität oftmals zu kurz, sich mit Eignungen und Neigungen für den Lehrerberuf zu beschäftigen. Das ist für mich eine so grundlegende Sache, dass ich nicht verstehen kann, wieso es nicht eine Art ‚Eignungstest für Lehrer‘ gibt. Wenn man sich bei der Bundeswehr bewirbt, um Kampffjets zu fliegen, muss man viele Eignungstests durchführen. Dabei muss man sich vor Augen führen, dass es sich hier nur um eine Maschine handelt. Wir ‚formen‘ Menschen für ihr Leben und als Voraussetzung dafür braucht man nur ein Abitur. Das empfinde ich als ‚verkehrte Welt‘.“

#### 5.2.5 Statements aus der Bildungspolitik

„Eine verpflichtende Eignungsprüfung sollte am Ende der Bachelorphase stehen, bevor die Studenten in den Masterstudiengang gehen“, postuliert 2007 die damalige KMK-Präsidentin Ute Erdsiek-Rave im Zuge der Bologna-Reform (vgl. Gerstenberg 2007) . Die Umsetzung dieser Programmatik bleibt den einzelnen Ländern überlassen, was zu weiteren Wettbewerbsverzerrungen führen kann. Wie hochemotional das Thema Lehrereignung in der Bildungspolitik und in der Öffentlichkeit behandelt werden kann, zeigt ein Fall aus Hessen. Dort wurde bekannt, dass bei den einstellungszuständigen Behörden eine Liste mit ungeeigneten Lehrerinnen und Lehrern existiert. Um die sogleich wogende öffentliche Diskussion zu glätten, wurden die Kriterien der Nicht-Eignung (fachlich nicht bewährt und „erhebliche Defizite in der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf“, dpa vom 07.12.2009) transparent gemacht sowie die Justiziabilität der Attestierungen nachgewiesen.

Ein Hemmnis beim konzertierten Umgang mit der derzeitigen Lehrermangelsituation ist der Bildungsföderalismus. Jedoch bemüht sich die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK)

derzeit 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).

#### 5.2.6 Juristische und hochschulpolitische Aspekte

Ein Argument wird seitens der Politikverantwortlichen immer wieder gegen selektive Eignungsfeststellungsverfahren angeführt: Die Freiheit der Berufswahl, die 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 bspw. bei der Zulassung zum Medizin- oder zum Musikstudium eine Eignungsprüfung zulässig ist. Bezüglich der Bachelor-Master-Studiengänge stellt der Bildungsrechts-Experte Wex (vgl. 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. (...) Dem Wesen nach dürfte es sich jedoch um eine objektive Zulassungsvoraussetzung handeln. Das Verfahren zur Feststellung ist nämlich in Wirklichkeit darauf angelegt oder es hat mindestens zur Folge, einen Anteil der Lehramtsstudierenden vom Master-Studium auszuschließen. Auf diese zu mindernde Quote hat der Bewerber keinen Einfluss. Dass diese Minderung von allen Bildungsministern gewollt ist, haben sie mit Beschluss vom 10.10.2003 formuliert.“

Wex weist weiterhin auf juristische Probleme bei Eignungsprüfungen innerhalb konsekutiver Studiengänge wie dem Lehramt hin und stellt abschließend fest, dass Eignungsfeststellungs-

verfahren vor Studienbeginn sehr sinnvoll seien, weil sie individuelle Fehleinschätzungen abbauen und Studienabbrecherquoten senken.

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“ (Wissenschaftsrat 2004, S. 43). Für die Lehramtsstudiengänge liegen mit dem sogenannten *Quedlinburger Beschluss* der KMK (Beschluss vom 02.06.2005) hochschulübergreifende berufsorientierte Studiengangsprofile vor.

### 5.2.7 Positionen von Lehrerverbänden

Das Thema *Rekrutierung geeigneten Nachwuchses* ist auch ein aktuelles Anliegen der Lehrerverbände. Es wird zumeist im Zusammenhang mit der Forderung nach – nicht nur ideeller – Unterstützung seitens der Politik und der Bildungsverantwortlichen sowie wirksamen Imagekampagnen für den Berufsstand diskutiert. Die öffentliche Diskussion in den Verbänden und zwischen Verbänden und Politik zu den Themen *Lehrermangel*, *Unterrichtsversorgung* und *Imagekampagne* hat sich in den letzten Jahren deutlich verdichtet und an Schärfe zugenommen, wie schon ein cursorischer Blick in die Pressemeldungen unter [www.bildungsklick.de](http://www.bildungsklick.de) zeigt. Die Forderung nach besseren Rahmenbedingungen wird auch von Elternverbänden und -initiativen unterstützt. Es geht den Verbänden jedoch auch um Qualität in Form von Qualifizierung des Bildungspersonals. „Nicht jeder kann und darf Lehrer werden!“, postuliert der Deutsche Philologenverband. (DPhV 2009) Dabei weist der Vorsitzende Meidinger ebenfalls auf die oben genannten Zusammenhänge zwischen Image und Nachwuchsgewinnung hin: „Wir haben eine problematische Lehrerklientel. Zehn Prozent unserer Lehrer hätten diesen Beruf nie ergreifen dürfen.“ Dies seien zwar Einzelfälle, aber „wenn ein Schüler über acht Jahre mit diesem Menschen verbringt, kann das für ihn sehr prägend und quälend sein“ (Otto 2008, S. 85). An gleicher Stelle wird in einem Resümee zu einer Image-Studie zum Lehrerberuf 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 unmoti-

vierter, unbegabter und überforderter Pädagogen, am Image eines ganzen Berufsstandes zu kratzen“ (ebd. S. 85).

Konsequent plädiert Meidinger daher für Eignungsfeststellungsverfahren, allerdings auf freiwilliger Basis. Dass diese so früh wie möglich ansetzen sollten, ist nicht nur eine Frage der Sicherung von System-Qualität von Schule, sondern auch eine des verantwortungsvollen Umgangs mit der Lebenszeit von Studierenden sowie mit den knappen Ressourcen der Ausbildungsinstitutionen. Skeptisch sieht man dort allerdings die Idee, die Aufnahme eines Lehramtsstudiums vom Bestehen eines Eignungstests abhängig zu machen, da dies schon aus verfassungsrechtlichen Gründen schwierig sei und zudem die Eignung zur Berufsausübung nicht vor, sondern während der Ausbildung festgestellt würde. 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. (...) Als Lehrer in spe braucht man schlicht und einfach Übungssituationen, in denen man seine Wirkung im Umgang mit jüngeren und älteren Menschen ausprobieren kann.“  
(Demmer 2007, S. 259)

Die stellvertretende GEW-Vorsitzende sagt weiterhin, dass man „die jungen Menschen mit Berufswunsch Lehrer einfach mal machen lassen soll“ (ebd.). Dies ist meines Erachtens im Sinne des oben genannten verantwortungsvollen Vorgehens so nicht ausreichend, sondern es bedarf frühzeitiger, klärungsorientierter Interventionen und gegebenenfalls frühzeitiger Selbstselektionsanstöße. Denn wie schwierig es ist, nach Ausbildungsende ineffizientem Lehrerverhalten beziehungsweise Lehrerversagen, insbesondere im Beamtenverhältnis, angemessen und mit Erfolgsaussicht zu begegnen, hat der Jurist Schellenbach dargelegt. Zur Eignungsprognose von Lehrerinnen und Lehrern im Berufseinstieg (z.B. in der Probezeit) stellt er weiterhin 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 2007, S. 233)

Schellenbach bilanziert seine Ausführungen daher 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.“ (ebd., S. 233f.)

### 5.3 Von der Theorie in die Praxis – 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 umfassendere Auflistung als in diesem Kontext möglich ist in der Publikation zu der oben genannten Trierer Tagung in Vorbereitung. In diesem Beitrag kann lediglich auf einige wegweisende Beispiele verwiesen sowie – als *Oratio pro domo* – die diesbezüglichen Trierer Aktivitäten kurz vorgestellt werden. Eingangs wurde festgestellt, dass Eignungsklä rung eine prozesshafte Angelegenheit ist. Dafür haben sich nach Meinung vieler Experten besonders sensible Phasen im Verlauf der professionellen Entwicklung herauskristallisiert, die sich je nach Ausbildungsstrukturmodell der einzelnen Bundesländer noch weiter ausdifferenzieren ließen: Die Phase der Berufswahlentscheidung, die Studieneingangsphase, schulpraktische Erfahrungen in Praktika des Lehramtsstudiums, der Übergang in den Vorbereitungsdienst und die Berufseinstiegsphase.

#### 5.3.1 Beratung vor Aufnahme des Studiums

„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 (Oelkers 2009, S. 72).

Letzterem ist unbedingt zuzustimmen, jedoch sollten meines Erachtens noch mehr Anstrengungen unternommen werden, um am Lehramtsstudium 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. Internet-Portale wie CCT (Career Counselling for Teachers, vgl. Mayr

2002, Nieskens 2009) oder *Fit für den Lehrerberuf* (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007) liefern für die Zielgruppe der Lehramts-Studieninteressierten 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“. (Nieskens 2009, S. 57f.)

Auch dies ist meines Erachtens ein Argument dafür, den Neigungsaspekt verstärkt in den Fokus zu nehmen. Die Frage ist nur: Wie können Schülerinnen und Schüler der Oberstufe und Studieninteressierte gezielt auf diese Portale aufmerksam gemacht werden? Hierzu wäre es meines Erachtens sinnvoll und grundlegend notwendig, dass die lehrausbildenden Hochschulen an geeigneter Stelle (Studienangebot *Lehramt*) zu diesen Websites verlinken würden, was viele Hochschulen auch so umgesetzt haben. Auch wäre es wichtig, die schulischen Laufbahnberaterinnen und -berater als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren über diese Selbsterkundungsverfahren zu informieren und damit vertraut zu machen. Es könnte ja auch sein, dass diesen Lehrerinnen und Lehrern bezüglich ihres eigenen Berufes eine gewisse Betriebsblindheit eigen ist und es angesichts der mehrjährigen Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht für notwendig halten, diesen explizit ein breiteres und realistisches Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers, inklusive der Wege dorthin, deutlich zu machen. Nichtsdestotrotz ist es meines Erachtens ebenfalls sinnvoll, den bereits im Studium befindlichen angehenden Lehrerinnen und Lehrern möglichst schon zu Studienbeginn geeignete Beratungs- und Reflexionsangebote zu offerieren und diese im weiteren Verlauf der Ausbildung in adaptierter Form zu wiederholen. Dass ein nicht unerheblicher Teil der Lehramtsstudierenden eine für den Beruf ungünstige Disposition aufweist, haben Rauin (vgl. Rauin 2007) und Schaarschmidt (vgl. Schaarschmidt 2007) mit empirischen Studien aufgezeigt. Das ist am Beginn einer professionellen Entwicklung nicht ungewöhnlich, problematisch wird es jedoch dann, wenn zu diesen Dispositionen stabile Persönlichkeitsmerkmale gehören. Ist dies den Betroffenen zudem nicht bewusst und die Bedeutsamkeit dieser Eigenschaften für die Passung von beruflichem Anforderungsprofil und persönlichen Dispositionen nicht bekannt,

wird eine explizite Eignungs- und Neigungsklärung vernachlässigt. Hieraus können sich dann – ebenso wie bei den oben beschriebenen Personen, die diesbezügliche Dissonanzen ignorieren – individuell bedeutsam unglückliche Berufsbiografien und systembedeutsam misslingende und schädigende Berufsleistungen ergeben.

### 5.3.2 Beratung im Studium

Als innovative und wegweisende Konzepte für Eignungsberatungsverfahren im Studium sollen hier genannt werden: Multiple Instrumente an der Universität Lüneburg (Bernhard Sie-land als Pionier seit den 1990er-Jahren); *Career Counselling for Teachers* (seit 1999), Assessment-Seminare an der Universität Trier (seit 2003), Auswahlgespräche im Lehramtsstudium der Universität Bamberg (seit 2002), das Hamburger Modell zur Eignungsberatung des ZLH der Universität Hamburg in Kooperation mit der ZEIT-Stiftung (seit 2007), das Seminar *Psychosoziale Grundkompetenzen im Lehrerberuf* der Universität Kassel (seit 2008) sowie das Eignungsberatungsangebot *PARcours* der Universität Passau (seit 2008). Ebenso sind in Österreich und in der Schweiz in den letzten Jahren eine Reihe von Verfahren, teils mit selektivem Charakter, implementiert worden. Insgesamt reicht die Palette an Interventionen von Motivationsschreiben zur Studienbewerbung über den Nachweis von *Geführten Touren* im CCT und Auswahlgespräche bis zu aufwändigen Assessment-Verfahren, allesamt sehr personalintensiv, denn Motivationsschreiben wollen gelesen sein und Assessment-Verfahren brauchen ebenfalls qualifiziertes Personal.

#### *Eignungs- und Neigungsklärung an der Universität Trier*

Exemplarisch für ein Beratungs- und Reflexionskonzept zur Eignungs- und Neigungsklärung soll hier cursorisch der Trierer Ansatz vorgestellt werden, der 2002 konzipiert wurde und seit 2003 angewendet und kontinuierlich weiterentwickelt wird. Das theoretische Modell der Trierer Interventionen basiert auf der *Person-Job-Fit*-Prämisse (Hossiep/Paschen 2003) und soll über Informationen, Beratung und Assessments die Passung zwischen beruflichem Anforderungsprofil und persönlichen Dispositionen und Neigungen überprüfen helfen. Ausgehend von einer thematischen Einheit *Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/in* im Rahmen des Einführungsseminars in das Lehramtsstudium wurden von 2002 bis einschließlich 2007 ein Befragungs- und Reflexionsinstrument eingesetzt (vgl. Weyand 2008b) sowie eine individuelle spezifische Beratung angeboten. Parallel dazu wurde aufgrund der Resonanz bei

den Studierenden als intensivere Intervention das Assessment-Seminar *Lehrer/in werden?! Berufswahl auf dem Prüfstand* entwickelt und 2004 sowie 2005 mit insgesamt 96 Lehramtsstudierenden durchgeführt. In methodischer Anlehnung an Assessment-Center aus der Wirtschaft sollten sich die Lehramtsstudierenden in simulierten Berufssituationen hinsichtlich ihrer personalen und sozialen Kompetenzen erproben und zu ihrer Selbsteinschätzung eine mit Hilfe von Beobachtungsbögen standardisierte Fremdeinschätzung durch Kommilitonen erhalten. Diese Peer-Supervision wurde durch das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) ergänzt und in einem persönlichen Beratungsgespräch zu erkannten Stärken und Schwächen und sich daraus ergebenden Lern- und Entwicklungsaufgaben thematisiert. Das Seminar wurde durch ein Lerntagebuch begleitet, welches nicht nur eine dokumentierende Funktion hatte, sondern auf der metakognitiven Ebene insbesondere die Reflexionskompetenz anregen sollte.

Die komplexe Seminarstruktur war sowohl für die Studierenden als auch für die Seminarleitung sehr arbeitsintensiv, die Rückmeldungen jedoch durchweg positiv (zur ausführlichen Beschreibung und zu empirischen Ergebnissen vgl. Weyand 2007, 2008a und 2010b). Die begleitende Forschung zeigte deutliche Pre-Post-Effekte hinsichtlich mehr Klarheit am Ende des Seminars. Trotz der positiven Erfahrungen und Rückmeldungen sowie einer ständigen Nachfrage seitens der Studierenden war es jedoch aufgrund sehr begrenzter Personalressourcen nicht möglich, ein solches Seminarkonzept für alle Lehramtsstudierenden anzubieten.

Daher wurde das Projekt *ABC-Lehramt – Assessment, Beratung und Coaching* entwickelt und von 2006 bis 2009 durchgeführt. Die Weiterentwicklung bestand darin, dass durch einen Eingangstest mit dem BIP diejenigen Studierenden gefunden werden sollten, die aufgrund des BIP-Ergebnisses ein beraterbedürftiges Profil bezüglich ihrer berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale aufwiesen (*Assessment*). Diese Gruppe wurde zur persönlichen Beratung eingeladen. Das Projekt-Konzept sah zudem vor, diese Studierenden in einem Assessment-Workshop durch Lehramtsstudierende aus höheren Semestern beobachten zu lassen und sich mit deren Fremdeinschätzung auseinanderzusetzen. Das standardisierte Beobachten ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen sollte durch die Anwendung erworbenen Wissens im Bereich *Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten* synergetisch berufsrelevante Kompetenzen trainieren. Zur Einbindung der für Eignungs- und Neigungsreflexionen hochsensiblen Praxisphasen wurden die praktikumsbetreuenden Lehrpersonen diesbezüglich fortgebildet, damit

sie als sogenannte Coaches die Lehramtsstudierenden in den Schulpraktika entsprechend beobachten und beraten konnten. Eine Publikation zu den Ergebnissen des Projektes ist in Arbeit. Seit 2005 ist das Feld *Eignungs- und Neigungsberatung und -klärung* im Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) an der Universität Trier angesiedelt. Im Interesse eines aktuellen Wissenstransfers, eines synergetischen Erfahrungsaustausches und der Politikberatung fand auf Initiative des ZfL und in Kooperation mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulforschung Hamburg im Februar 2009 die Tagung *Auf den Lehrer kommt es an – Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* an der Universität Trier statt, die im gesamten deutschsprachigen Raum auf eine breite Resonanz stieß. Die Tagungspublikation ist in Vorbereitung und soll 2010 erscheinen.

### 5.3.3 Beratung im Vorbereitungsdienst und in der Berufseinstiegsphase

Auch Lehrerbildnerinnen und -bildner aus der zweiten und dritten Phase plädieren dafür, Angebote zur Eignungsklä rung bereits vor und im Studium zu machen. Zu einzelnen Konzepten kann in diesem Umfang nur exemplarisch auf einschlägige Themenhefte<sup>32</sup> verwiesen werden. Insgesamt ist zu hoffen, dass durch die reformimmanente zeitliche und inhaltliche Verschränkung von Studien- und Praxisphasen auch eine systematischere und vernetztere Beratung zur Eignungsklä rung möglich ist als in dem bislang zumeist unverbundenen Nacheinander von Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg.

## 5.4 Fazit und Ausblick

Damit Angebote zur Eignungsabklärung an den Hochschulen wahrgenommen werden, bedarf es der gezielten Information, besser noch der verbindlichen curricularen Einbettung. Dies ist nach meiner Kenntnis jedoch eher selten der Fall; zumeist wird die Notwendigkeit in der Programmatik der Länder zur Lehrerbildung explizit genannt, curricular bleibt sie jedoch als sogenannte Querschnittsaufgabe eher unklar und unverortet, so dass es leicht zur Verantwortungsdiffusion kommen kann. Die Klärung der Eignung ist eng mit der Kompetenzentwicklung verknüpft und diese umschließt alle Segmente der Ausbildung: die beiden Fachwissenschaften inklusive ihrer Didaktiken, die Bildungswissenschaften und die Praktika. Hier sind jeweils unterschiedliche institutionelle Abteilungen und Personen involviert. Ein geeigneter universitärer Ort für diese fächerübergreifende Aufgabe der Eignungsabklärung

---

<sup>32</sup> Z.B. Seminar (2008, Jg. 13, Heft 2) und journal für lehrerinnen- und lehrerbildung (Jg. 2007, Heft 2)

ist daher meines Erachtens das mittlerweile fast an jedem Ausbildungsstandort eingerichtete Zentrum für Lehrerbildung. Eine Untersuchung hat gezeigt, dass ein Großteil der Zentren für Lehrerbildung hierbei bereits aktiv ist. 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 Ent-Politisierung des Lehrerarbeitsmarktes einhergehen müsste. Bildungspolitik ist immer noch und immer wieder 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 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 konkurrente Abwerbe-Kampagnen der Bundesländer eher diskreditiert. Der so zu beobachtende „Wildwuchs“ in der KMK, wie es die stellvertretende Vorsitzende Kramp-Karrenbauer 2009 in Trier selbstkritisch genannt hat, trägt letztlich nicht zu einer positiven und konstruktiven Außenwirkung des Themas bei und ist meines Erachtens daher eher schädlich für die zu Recht geforderte Imagekampagne für einen der wichtigsten und anspruchsvollsten Berufe in unserer Gesellschaft.

## 5.5 Literatur

- Balzter, S. (2009). Alltagshelden in die Klassenzimmer. In Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12./12.12.2009, S. C4.
- Barber, M./Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. London: McKinsey & Company, September 2007.
- 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. Heft 1-2/2007. Berlin, S. 5.

- 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.
- Mayr, J. (Hrsg.) (1994). Lehrer/in werden. Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungsverfahren. In: Brunner, H. u.a. (Hrsg.). Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie? Innsbruck: Studienverlag, S. 413 - 434.
- McKenzie, P./Sliwka, A./Santiago, P. (2005). Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte. In: OECD. Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs: Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können. Paris: OECD, S. 95 - 140.
- Nieskens, B. (2009). Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- 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.
- 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./Schratz, M./Kraler, C./Weyand, B. (i.V. 2010). Kulturen der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2009). Besserung in Sicht. Eine Bilanz nach zehn Jahren Reform der Lehrerbildung. In: Die ZEIT vom 07.12.2009, S. 88.
- Titze, H. (1990). Der Akademikerzyklus. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.

- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2005). Bildung neu denken! Das juristische Konzept. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weyand, B. (2007). Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: Kraler, C./Schratz, M. (Hrsg.). Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf. Münster: LIT-Verlag, S. 6 - 22.
- Weyand, B. (2008a). 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 u.a.: Waxmann, S. 13 - 34.
- Weyand, B. (2008b). 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. (i.E. 2010b). Laufbahnberatung und Reflexion der eigenen Berufseignung - Bedarf und Bedürfnis; erscheint in: Abel, J./Faust, G. (Hrsg.). Wirkt Lehrerbildung? Münster u.a.: Waxmann.

## Internetquellen

- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009). Stralsunder Erklärung: Einstellung und Ausbildung von Lehrern in den Ländern. Online: URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-325-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-5-und-6-maerz-2009-in-stralsund.html> [Datum der Recherche: 15.02.2010]
- Deutsche Presse Agentur (dpa) vom 07.12.2009: Unruhe über Liste mit ungeeigneten Lehrern in Hessen. Online: URL: <http://bildungsklick.de/a/71238/unruhe-ueber-liste-mit-ungeeigneten-lehrern-in-hessen/> [Datum der Recherche: 11.03.2010]
- Deutscher Philologenverband (DPhV) vom 24.02.2009: Nicht jeder kann und darf Lehrer werden! Online: URL: <http://bildungsklick.de/pm/66387/nicht-jeder-kann-und-darf-lehrer-werden/> [Datum der Recherche: 15.02.2010]

- Gerstenberg, F. (2007). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. Online: URL:  
<http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/765/301762/text/> [Datum der Recherche:  
 13.05.2010]
- Lehn, v. B. (2007). Bessere Lehrer für das Land. In: Welt-Online vom 11.11.2007 Online: URL:  
[http://www.welt.de/wams\\_print/article1351916/Bessere\\_Lehrer\\_fuer\\_das\\_Land.html](http://www.welt.de/wams_print/article1351916/Bessere_Lehrer_fuer_das_Land.html)  
 [Datum der Recherche: 15.04.2010]
- Otto, J. (2008). Die Angst der Lehrer. In: Zeit-Online vom 26.09.2008. Online: URL:  
<http://www.zeit.de/2008/40/C-Lehrer?page=all> [Datum der Recherche: 11.03.2010]
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Forschung  
 Frankfurt 3/2007, S. 60-64. Online: URL: [http://www.uni-frankfurt.de/fb/  
 fb04/download/Rauin\\_Studieverhalten.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Rauin_Studieverhalten.pdf) [Datum der Recherche: 05.03.2010]
- 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. Online: URL: [http://www.uni-  
 trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/Vortrag\\_Sliwka\\_16Feb09.pdf](http://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/Vortrag_Sliwka_16Feb09.pdf) [Datum der Recherche:  
 05.03.2010]
- Wex, P. (2007). Wer darf zum Master-Studium? Zulässige und unzulässige Zugangsvorausset-  
 zungen. Online: URL: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/01-2007\\_-  
 \\_Zulaessige\\_und\\_unzulaessige\\_Zugangsvoraussetzungn\\_Masterstudium\\_-\\_Wex.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/01-2007_-_Zulaessige_und_unzulaessige_Zugangsvoraussetzungn_Masterstudium_-_Wex.pdf)  
 [Datum der Recherche: 05.03.2010]
- Wissenschaftsrat (WR) (30.01.2004). Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Onli-  
 ne: URL:  
[http://download.bildung.hessen.de/schule/gymnasium/gym\\_sek\\_ii/entwicklung/bipol/  
 /WR\\_Hochschulzugang.pdf](http://download.bildung.hessen.de/schule/gymnasium/gym_sek_ii/entwicklung/bipol/WR_Hochschulzugang.pdf) [Datum der Recherche: 12.05.2010]

Weyand, B. (2009). Praktikumsbegleitung als Baustein zur professionellen Weiterentwicklung von LehrerInnen im Beruf. In: Seminar - Theorie und Praxis - wie wirkt Lehrerbildung? Heft 2/2009, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105 - 115.

## **6 Praktikumsbegleitung als Baustein zur professionellen Weiterentwicklung von LehrerInnen im Beruf**

### **6.1 Ausgangslage**

In Rheinland-Pfalz wurden zum Wintersemester 2008/09 landesweit alle Lehramtsstudiengänge auf Bachelor-Master-Studienstrukturen umgestellt und dabei professionsorientierter ausgerichtet. Letzteres beinhaltet eine inhaltlich und strukturell grundlegende sukzessive Reform der bisherigen Lehrerausbildung. So wird zuerst die universitäre Ausbildungsphase reformiert, für die zweite Phase sind die Reformen (Verkürzung, Modularisierung, Anschlussfähigkeit) in der konzeptionellen Erarbeitung und werden mit den ersten Uni-Absolventen der Reform-Kohorten ebenfalls implementiert werden. Kernelemente der gesamten Reformkonzeption sind eine stärkere Ausrichtung auf die beruflichen Anforderungen in der Schule (Professionalisierung), eine präzisere Verbindung von Studium und schulpraktischer Ausbildung sowie eine deutlichere Platzierung der Lehrerbildung in den Universitäten, wozu insbesondere die Implementierung der Zentren für Lehrerbildung beitragen soll<sup>33</sup>. Ein für diesen Beitrag wesentliches Merkmal sind die verpflichtenden Schulpraktika über den gesamten Studienverlauf, die in der Verantwortung der Studienseminare unter Mitwirkung der Universitäten liegen.

Um diese Mitwirkung nicht inneruniversitär unter Verantwortungsdiffusion leiden zu lassen, nehmen hier vielerorts die Zentren für Lehrerbildung (ZfL) als zentrale wissenschaftliche Einrichtungen die Verbindungsfunktion inneruniversitär sowie zu den außeruniversitären Lehrerbildungsinstitutionen wahr<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Quelle bzw. nähere Informationen zum Reformkonzept: <http://www.mbwjk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/>

<sup>34</sup> Die Verantwortung für das Lehramtsstudium, die Steuerung bei der Lehrangebotsaufstellung, die Einhaltung der Curricularen Standards, die gegenseitigen Abstimmungen bei fachübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsaufgaben sowie die Verbindung zur schulpraktischen Ausbildung sind Aufgaben des Zentrums für Lehrerbildung, das nach § 92 des rheinland-pfälzischen Hochschulgesetzes 2005 an jeder Landesuniversität eingerichtet wurde.

## 6.2 Evaluative Begleitung der Reform

Zur Qualitätssicherung der Lehrerbildung und für evtl. notwendige Nachsteuerungsprozesse der Reformelemente ist eine evaluative Langzeitvergleichsstudie zweier Ausbildungskohorten (letzte Kohorte vor der Reform und zweite Kohorte nach dem reformierten Modell) im Sommersemester 2008 angelaufen. Diese Evaluation ist am Trierer Zentrum für Lehrerbildung angesiedelt und im Folgenden werden themenrelevante erste Schritte aus dem Umfeld der Universität Trier vorgestellt.

## 6.3 Schulpraktika im Reformkonzept von RLP

Im Verlauf ihrer Ausbildung sollen die Lehramtsstudierenden zu spezifischen Zeitpunkten u. a. bezüglich ihrer Ausgangslagen, ihres sukzessiven Kompetenzerwerbs und Ausbildungsfortschritten befragt werden.

Ein markanter Zeitpunkt bildet hierbei naturgemäß die Reflexion zu den schulpraktischen Lern- und Erfahrungsfeldern. Insbesondere in den Orientierenden Praktika (OP) steht der Wechsel von der Schülerperspektive hin in die Rolle einer angehenden LehrerIn sowie die damit verbundene Reflexion der Studien- und Berufswahlentscheidung im Fokus. Hierbei kommt den betreuenden MentorInnen eine zentrale Schlüsselrolle zu (vgl. Weyand 2008, S. 78). Nach den drei Orientierenden Praktika im Bachelor of Education (BEd) absolvieren die Studierenden ein Beratungsgespräch mit den sog. praktikumsbetreuenden Lehrpersonen. Mit dieser etwas sperrigen (Aufgaben-)Bezeichnung ist inhaltlich ein Mentorat gemeint, weswegen im weiteren Verlauf dieses Beitrags von MentorInnen gesprochen wird.

## 6.4 Praktikumsbetreuung als Gegenstand der Evaluation

Mit der nun intensiveren Praktikumsbegleitung durch MentorInnen ist eine für Rheinland-Pfalz in der Breite neue Funktion entstanden, für die an allen Schulen LehrerInnen gewonnen werden mussten. Die Anreizstrukturen für diese Aufgabe sind vergleichsweise schlecht, was die zeitliche Anrechnung der Arbeit betrifft. Mittelfristig muss m.E. hier ein Anreiz in Form von Professionalisierungs- bzw. Karriere-Bausteinen entstehen, z.B. auf dem Karriere-Weg zur FachleiterIn, zur Bewerbung für Funktionsstellen usw.

Als vorbereitendes Angebot wurde eine spezifische Fortbildung konzipiert und optional (nicht als formale Voraussetzung für die Aufgabe) angeboten. Diese wurde breit nachgefragt

und im Jahr 2008 durchgeführt. Im Durchschnitt meldeten sich pro Schule in RLP zwei LehrerInnen für diese Aufgabe und großteils auch für die Fortbildung an.

In der Region um die Universität Trier wurde das ZfL in die Fortbildung eingebunden, dies zuletzt auch aufgrund einer Expertise zum Thema Eignungs- und Neigungsreflexion für den Beruf LehrerIn (Weyand B. 2008).

Da die Studierenden im Rahmen der Evaluation zu ihren Praktikumserfahrungen befragt werden, lag es hier nahe, die Gruppe der MentorInnen in ihrer Schlüsselfunktion in die evaluative Längsschnittstudie einzubeziehen. Erste Ergebnisse dieser Befragung werden im Abschnitt 7 vorgestellt und auf den Titel des Beitrags, der zugleich die Hypothese abbildet, hin analysiert.

## 6.5 MentorInnen in der Lehrerausbildung

MentorInnen spielen durch ihre hohe normative Rolle und Wirksamkeit in den Augen der Lehramtsstudierenden eine Schlüsselrolle bei deren ersten bewussten aber vor allem auch unbewussten Professionalisierungsschritten. Daher ist m. E. eine präzise Reflexion und bewusste Ausgestaltung dieser oftmals neuen Rolle sowie eine hierfür passgenaue und unterstützende Qualifizierung vorab und im Prozess (!) indiziert.

Ohne ausführlich auf die Funktion und die Qualifizierung von MentorInnen<sup>35</sup> eingehen zu können, sollen hier in aller Kürze zentrale Aspekte benannt werden:

- Lehramtsstudierende sind keine ReferendarInnen<sup>36</sup>;
- Lehramtsstudierende sollen dabei unterstützt werden, sich selbst als Subjekte in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess zu begreifen und zu behandeln;
- dazu benötigen sie Anleitung sowie kriteriengeleitetes und förderliches Feedback;
- dies setzt systematisches Beobachten und professionelle Feedbackkompetenzen der MentorInnen voraus;
- die qualifizierte Begleitung der Studierenden benötigt entsprechendes Wissen und Können, persönliches Engagement, genügend Zeit und eine lern- und entwicklungsförderliche Grundhaltung;

---

<sup>35</sup> hierzu wird exemplarisch auf das Themenheft Mentoring des journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4/2003, sowie auf den jüngst erschienen Beitrag von Hänssig A. (2009) verwiesen.

<sup>36</sup> Da aus Platzgründen hier nicht auf die Besonderheiten der StudienanfängerInnen als PraktikantInnen eingegangen werden kann, sei hierzu auf die ausführlichere Untersuchung von B. Weyand (2008) verwiesen. Insbesondere zu deren Beratungsbedarf hinsichtlich ihrer Berufseignung finden sich dort weitere Informationen und Analysen.

- Supervision bzw. angeleitete kollegiale Fallbesprechungen im Prozess sollten die Arbeit unterstützend begleiten.

## 6.6 Konzept und Durchführung der Ausbildung - als exemplarischer Exkurs<sup>37</sup>

Der Rahmen und die Themenfolge der Fortbildung war durch die Konzeptionen und Verordnungen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz vorgegeben<sup>38</sup> und umfasste vier Themenschwerpunkte:

Schwerpunkt 1 Organisation, rechtliche Grundlagen und Verantwortlichkeiten: Zusammenhänge zwischen Konzeption und Organisation; Planungsinstrumentarien; Aufbau von Netzwerken; Rechtsverordnungen; Implementierung der Praktika in der Schule.

Schwerpunkt 2 Unterricht, Diagnose und Förderung: Kriterien guten Unterrichts; Heterogenität und individuelle Förderung; Selbstständiges, eigenverantwortliches und nachhaltiges Lernen; Theoriegeleitete Reflexion von Unterricht.

Schwerpunkt 3 Beratung und Reflexion: Die Rolle als praktikumsbetreuende Lehrperson; Bewertung eigenen Handelns; Kommunikation; Unterrichtsbeobachtung; Erprobung von Kriterien- und Beobachtungskatalogen; Umgang mit Lernaufgaben in der Praktikumsordnung.

Schwerpunkt 4 Beurteilung und Bewertung: Beurteilungs- und Bewertungskriterien; Lernberatung und Leistungsrückmeldung; Zertifizierung

Diese Themen sollten sich auf vier Fortbildungsteile im Laufe eines Schulhalbjahres verteilen. Drei Prinzipien bestimmten die konkrete Umsetzung:

- Kooperation

Für den Erfolg der Fortbildung von hohem Wert war die Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Lehrerbildung, dessen Geschäftsführerin B. Weyand nicht nur den Stand der Umsetzung der Reform an den Universitäten überblickte, sondern auf Grund ihrer Studien zum Thema Eignung und Neigung sowie infolge langjähriger Erfahrungen im Umgang mit StudienanfängerInnen eine Einschätzung darüber geben konnte, mit welchen theoretischen Vorkenntnissen und mit welchen Erwartungen die künftigen PraktikantInnen – sie generierte die bildhafte Bezeichnung "14. Schuljahr" – an die Schulen herantreten werden.

---

<sup>37</sup> Dargestellt von Albrecht Petri, Fachleiter für allgemeine Pädagogik am Studienseminar für Gymnasien Trier.

<sup>38</sup> ausführlich nachzulesen unter [www.schulpraktika.rlp.de](http://www.schulpraktika.rlp.de); an der Konzeption waren VertreterInnen der Studienseminare beteiligt, die Durchführung der Fortbildung ist zudem an den Studienseminaren angesiedelt und wird von FachleiterInnen durchgeführt.

- Adressatenorientierung

Wie vor allem am ersten und dritten Fortbildungstag zu zeigen sein wird, haben sich an mehreren Stellen im Prozess adaptive Abweichungen von dem "Mainzer-Konzept" ergeben. Der wichtigste Grund hierfür ist trivial, aber folgenreich: eine praktikumsbetreuende Lehrperson ist kein Referendar mehr.

- „Workshop-Charakter“

Das Ganze sei ja „mehr ein Workshop als eine Fortbildung“ gewesen, so ein Teilnehmer während des Evaluationsgespräches zum ersten Kurs. Abgesehen davon, dass genau dieser Effekt angestrebt war, ergab er sich auch aus der Tatsache, dass während des ersten Kurses die eine oder andere Arbeitsvorlage aus dem Ministerium noch nicht den Reifegrad einer Spätlesung erreicht hatte.

Die folgende kurze Beschreibung der vier Fortbildungstage konzentriert sich auf die erste Durchführung (WS 2007/8), sollten sich im zweiten Durchgang Änderungen ergeben haben, werden diese nur kurz erwähnt. In beiden Fällen wurde die Fortbildung durch Dr. K. Rose-Werle (lehrbeauftragte FL Päd.), B. Weyand (ZfL) und federführend A. Petri (FL Päd.) durchgeführt.

#### 6.6.1 Der erste Tag: Vorgaben – Diskussion – (Re-)Konzeption

Als Auftakt der Fortbildung begann der erste Tag mit einem Input zum fortbildungsrelevanten Stand der Reform; die Teilnehmer sahen sich mit umfangreichen Materialien zur rechtlichen Basis (LVO vom 28.09.2007) sowie zur ministeriellen Programmatik konfrontiert. Diese Texte wurden nun mit einem Bericht kontrastiert, den B. Weyand über die Situation an der Trierer Universität und ihrem ZfL, vor allem aber über die zu erwartenden Interessen und Haltungen des „14. Schuljahres“ gab – ein Spannungsverhältnis, das in der anschließenden Aussprache zu deutlichen Reaktionen führte: Zwar wurde das grundsätzliche Potenzial des Reformkonzeptes erkannt und die Lehrerausbildung als notwendige Gemeinschaftsleistung der drei Systeme gefordert, doch überwog die Skepsis im Blick auf die individuelle Belastung, die mit der Übernahme der neuen Rolle verbunden sein dürfte, vor allem aber im Blick auf die Umsetzbarkeit des Praktikumskonzeptes im Schulalltag (wo liegen die Grenzen der Kooperationsbereitschaft der Kollegen? Welche Folgen hat die Überlappung der Praktika in stets den gleichen „Zeitfenstern“?). Diese Grundspannung wurde durch folgende begriffliche Differenzierung nicht aufgehoben, sondern spezifiziert: Der Praktikumsleiter ist in Analogie

zu dem aus der bisherigen Referendarausbildung bekannten schulischen Ausbildungsleiter für die Bereiche Organisation, Koordination, Beratung und Beurteilung zuständig.

Die praktikumsbetreuenden Personen<sup>39</sup> (Praktikantenbetreuer) sind Lehrkräfte, die nach Bedarf Praktikanten begleiten, beraten und betreuen. Der Praktikumsleiter kann in seiner Aufgabe als Lehrkraft auch Praktikantenbetreuer sein.

Für eine gewisse Entspannung sorgte allerdings das „Trierer Angebot“, das im Kern auf eine Verstetigung der Fortbildung hinausläuft und in beiden Kursen einstimmig angenommen wurde: Geplant ist, nach dem ersten Durchlauf im WS 2007/08 und dem zweiten im SoSe 2008 aus beiden Kursen eine Gruppe zu konstituieren, die sich jeweils einmal im (Halb)-Jahr trifft und die insbesondere vor dem OP III und den sich daran anschließenden Perspektivengesprächen von B. Weyand (ZfL) in der Frage Eignung und Neigung weitergebildet wird.

Die Vorteile liegen auf der Hand: gewiss führt das stetige Feedback zu einer bedarfsorientierten Modifizierung bzw. Ausdifferenzierung der lehramtsübergreifenden Schwerpunkte 1 - 4. Gewiss auch führt eine Verstetigung dieses Dialoges der drei Systeme zu einer „nachhaltigen“ Ausbildungskultur. Wichtiger aber ist, dass eine Verstetigung nicht nur den geforderten „Aufbau von Netzwerken“ gewährleistet, sondern den Mentoren durch ein Gespräch mit ihren Kollegen der anderen Schulen hilft, den Ernstfall – also den Vorschlag, der Schulleiter möge ein Praktikum als nicht bestanden attestieren – oder eine entsprechende Beratung im Perspektivengespräch nach dem OP III vorzubereiten.

Bei der kursinternen Schwerpunktsetzung, die vom Ende her dachte und das OP III und die sich anschließenden Beratungsgespräche nicht aus den Augen verlor, zeigten sich zwei Merkmale der Fortbildungsgruppe:

zum einen ein nüchterner Pragmatismus: neben der Erarbeitung eines Kriterienkataloges wurden Überlegungen zu einem Stundenplan für die Praktikanten des OP I sowie konkrete Fragen: „Beraterfallen“, „vom Umgang mit Konfliktsituationen“ auf die Agenda gesetzt.

zum anderen eine deutliche Abgrenzung: Kurs A und B verzichteten auf eine explizite Behandlung des Schwerpunktes 2, dies habe man „ja wohl schon im Referendariat diskutiert“. Handouts des Allg. Seminars dienten als Ersatz.

---

<sup>39</sup> Auch in diesem Teil des Beitrags von A. Petri wurden diese "praktikumsbetreuenden Lehrpersonen" von B. W. in "Mentoren" ( es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint!) umbenannt. Denn: Begriffe benennen nicht nur eine Wirklichkeit, sie konstituieren sie zugleich.

### 6.6.2 Der zweite Tag: Schwerpunkt: Beratung und Reflexion

Der Tag begann mit einem Input zu den Themenfeldern: Beobachtung, Kommunikation und Kunst behutsamer Gesprächsführung; die Übungen, die sich auf Filmsequenzen stützten, wurden sehr unterschiedlich angenommen. Auch die Erarbeitung eines Hospitationsbogens für den Unterricht erwies sich als tückisch, denn die beiden Ebenen, die der Bogen erfassen sollte, konnten (natürlich) nicht immer auseinander gehalten werden: erstens ging es um die „Brille des Praktikanten“ (Welche Beobachtungen und Bewertungen sind in einem Orientierenden Praktikum zu erwarten?), zweitens um ein „Gespräch mit dem Praktikanten“ (Welche Aspekte sind als Fragehaltung anzubahnen?)

Auch wenn in dieser Phase, in der der Weg das Ziel war, die Frage der Teilnehmer, wo denn „das Seminar“ in diesem Themenbereich stehe, nicht unbeantwortet gelassen wurde, tauchten die Teilnehmer doch weniger in die Handreichungen des Studienseminars ein als in die Beobachtungspools nach Becker<sup>40</sup>. Das Zwischenergebnis der Gruppenarbeit wurde an einem Unterrichtsmitschnitt erprobt und als Basis für den dritten Tag gesichert.

### 6.6.3 Der dritte Tag: Hospitationen

Schon beim Auftakt der Fortbildung hatte sich ein interessanter Unterschied in der Einschätzung des Begriffs Hospitation ergeben. Während er für die einen, meist Kollegen von Ausbildungsschulen, mit großer Gelassenheit hingenommen wurde, war er für andere mit dem Druck von Überprüfungssituationen verbunden. Vor diesem Hintergrund ist der folgende Effekt recht interessant: Der Vorschlag des Ministeriums sah die Hospitation von (benoteten) Lehrproben vor, sodann die Anwesenheit der Mentoren bei der Besprechung der Lehrprobe und schließlich ein Nachgespräch. Um den Aufwand für die Referendare zu minimieren, aber auch um eine zu frühe didaktische Fokussierung auf Seiten der Mentoren, die es ja mit didaktisch kaum vorbereiteten Studienanfängern zu tun haben werden, zu vermeiden, wurden ehemalige Referendare der letzten Jahrgänge gebeten, ihren Unterricht Besuchern zu öffnen, um bei der Erprobung von Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung zu helfen. Die Resonanz war erfreulich. Noch erfreulicher war es, dass sich aus der Mentoren-Gruppe spontan vier Kollegen fanden, die den anderen Teilnehmern ebenfalls anboten, ihren Unterricht besuchen zu können (Kurs B war völlig autark!). Lehrer sprachen mit Lehrern kriteriengeleitet über Unterricht und brachten hierbei auch die Perspektive/Brille der Praktikanten ein: Wel-

---

<sup>40</sup> vgl. Becker, G. (2002). Unterricht auswerten und beurteilen. Weinheim/Basel 2002.

che Beobachtungen und Bewertungen sind zu erwarten? Welche Aspekte sind als Fragehaltung anzubahnen? etc.

#### 6.6.4 Der vierte Tag: Beurteilung, Bewertung, Zertifizierung

Von Anfang an war die Frage der Zertifizierung der Praktika brisant. Die netzgestützte Form der Zertifizierung brachte einerseits Klarheit, was das Procedere angeht, andererseits blieben Zweifel im Blick auf die Konfliktfälle bestehen. Eine Schätzung der zu erwartenden Größenordnung konnte diese Zweifel ebenso wenig ausräumen wie der Blick auf die klare Gesprächsfolge, die im Falle des Nichtbestehens einzuhalten ist. Der Verweis auf die „Netzwerke“, die eine Verstetigung der Fortbildung bringen könnte, half da schon eher.

Wenigstens ein erster Ausblick auf das Thema Eignung und Neigung erfolgte, ausgehend von den Instrumentarien, die u.a. Schaarschmidt bietet.

Neben einer Evaluation (siehe einige Ergebnisse im Folgenden) wurden Anfragen an das Ministerium in Mainz formuliert. Die zentrale Forderung sei an dieser Stelle hervorgehoben: Die praktikumsbetreuenden Lehrkräfte brauchen neben der Stundenentlastung eine Freistellung zur konkreten Betreuung während der Praktika.

#### 6.6.5 Fazit des Veranstaltungsleiters

Mit Blick auf die Fortbildung: Eine konsequente „Klientenorientierung“ lohnt sich: aus einer Atmosphäre wohlwollender Neutralität bis deutlicher Reserviertheit entwickelte sich ein relativ offener, v.a. kollegialer Austausch. Das Highlight, der dislozierte 3.Tag, ermöglichte kriterienorientierte Gespräche über Unterricht und stellte den Mythos „Hospitalität“ in Frage.

Mit Blick auf die Teilnehmer: Die Mehrzahl der Teilnehmer überzeugte durch die Ernsthaftigkeit ihrer Fragen und Beiträge. Die Fortbildung steigerte das professionelle Selbstbewusstsein. Die Fortbildung ermöglichte den Teilnehmern einen Einblick in den Reformprozess sowie die Aussprache über dessen Konsequenzen und gab durch den Arbeitszusammenhang, die erlebte Normalität offener Türen und die Möglichkeit zur „Vernetzung“ Sicherheit. Die Mentoren lehnten Themen des Allgemeinen Seminars (Was ist guter Unterricht?...) ab und zeigten so jenes gelassene Könnensbewusstsein, das sie auch brauchen, wenn sie künftig durch die Praktikanten als Experten für Unterricht wahrgenommen und angesprochen werden.

Beide Schlussbesprechungen endeten mit dem gemeinsamen Appell, pragmatisch und selbstbewusst nach Gestaltungsräumen in der neuen Struktur zu suchen, sowie beim „langsamem Bohren dicker Bretter mit Leidenschaft und Augenmaß“ vorzugehen.

## 6.7 Ergebnisse der empirischen Erhebung

Neben dieser subjektiven Bilanzierung durch den Seminarvertreter für Gymnasien sollen hier nun die befragten MentorInnen selbst zu Wort kommen. Diese rekrutieren sich aus drei Studienseminaren für unterschiedliche Schularten. Die in Abschnitt 6 beschriebene exemplarische Darstellung gilt nur für die Gruppe aus dem Studienseminar für Gymnasien Trier.

Im Nachhinein betrachtet wäre es sicherlich interessant gewesen, zu untersuchen, ob sich die Ausgangslage (z.B. bzgl. Motivation und Erwartungen) vor und nach der Fortbildung unterscheidet, ob die Fortbildung selbst hierbei wirksam war.

### 6.7.1 Grunddaten zur explorativen Studie

Zwischen 2007 und 2008 wurden insgesamt N= 96 angehende MentorInnen anonym befragt. Darunter waren 41 aus den Gymnasien, 42 aus Realschulen und 13 aus den Berufsbildenden Schulen. Die Befragten waren zu 57% weiblich. Der Anteil an Teilzeitkräften war hoch. Der Altersdurchschnitt lag bei 39,2 Jahren, die Spanne reichte von 26 bis 61 Jahren. An quantitativer Berufserfahrung brachten Sie im Durchschnitt 10,5 Jahre mit.

### 6.7.2 Motivationslagen

Die Frage zur Erhebung der Motivation lautete "Aus welchen Motiven heraus möchten Sie Praktikanten betreuen?". Die Antworten in diesem offenen Fragenformat wurden in einem mehrschrittigen Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zu drei Metakategorien zugeordnet: selbstbezogene Motivationen (= Person der MentorIn), praktikan-tenbezogene Motivationen und systembezogene Motivationen (System Schule bzw. Lehrerbildung).

Tabelle 3: Motivationslagen nach Kategorien

Selbstbezogen	Praktikantbezogen	Systembezogen
Anregungen erhalten	Hilfestellung für Berufsanfänger	Mitwirken an Ausbildung
Interesse an Lehrerausbildung	Hilfestellung bei Berufswahl	Ausbildung von Lehrern wichtig
Interesse an Aufgabe	Wissen/Erfahrungen weitergeben	
Kontakt zu jüngeren Kollegen		
Reflexion der eigenen Tätigkeit		

Prozentual verteilen sich die kategorialen Motivationslagen folgendermaßen: 52% der geäußerten Motivationslagen beziehen sich auf die eigene Person, 22% auf die PraktikantInnen und 18% auf das System.

Analyse & Bewertung: bereits hierbei zeigt sich m.E., dass die aufgrund der Rahmenbedingungen eher unattraktive Aufgabenübernahme für die Mehrzahl der "Freiwilligen" als mehr oder weniger bewusster Akt der persönlichen professionellen Weiterentwicklung angesehen wird. Diese intrinsische Motivation ist nicht nur für die Betreffenden eine sehr gute Ausgangslage, sondern hat überdies für die PraktikantInnen eine nicht zu unterschätzende und prägende Modellwirkung. Dies zu erhalten und durch unterstützende Settings und Anreizstrukturen zu fördern, müsste m.E. eine zentrale Aufgabe innerhalb der Reform der Lehrerbildung sein. Denn eine Reform darf nicht nur die reformierten neuen Kohorten im Blick haben, sondern sollte zugleich im Sinne einer ganzheitlichen, konstruktiven Systembetrachtung und -veränderung ein Beitrag zur Schulentwicklung sein.

Auf die Frage "Was erhoffen Sie von der Übernahme dieser Aufgabe?" wurde Folgendes angegeben (in Klammern die Häufigkeit der kategorisierten Nennungen):

Anregungen/Bereicherung (35); Reflexion (12); Hilfe für Praktikanten (10); Aktualität (9); Mitwirkung an Lehrerbildung (9); Kontakte/Kommunikation (5); Anerkennung/Beförderung (2); nichts (2). Quantitativ verteilen Sie die Aussagen hierbei wie folgt: 60% waren selbstbe-

zogene Erwartungen, 22% waren praktikantenbezogene Erwartungen und 14% waren systembezogene Erwartungen.

Analyse & Bewertung: die Aussagen der MentorInnen bestätigen hier m.E. deutlich den Eindruck, dass der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung einer der Hauptmotivationen ist. Dies ist umso bemerkenswerter, als die ständigen Aufgabenerweiterungen und neuen Erwartungen, die auf LehrerInnen zukommen, ebenfalls potenzielle Bausteine zur Weiterentwicklung sein können. Ein erster Blick über die offenen Antwortformate deutet darauf hin, dass die befragten MentorInnen oftmals noch weitere (Zusatz-) Aufgaben in ihren Schulen übernommen haben. Hier sollte eruiert werden, ob es nicht zu einer auf Dauer möglicherweise ungesunden Anhäufungen von Mehrarbeit bei den besonders Engagierten und an Weiterentwicklung Interessierten kommt.

### 6.7.3 Befürchtungen

Auf die Frage "Welche Befürchtungen haben Sie bzgl. der Rolle/Aufgabe?" wurden genannt: (zeitliche) Belastung (31); keine Befürchtungen (12); Konflikte im Kollegium (8); Schwierigkeiten bei der Organisation (7); den Anforderungen nicht gerecht zu werden (6); keine Anerkennung zu erhalten (3); Beratung /Beurteilung (3). Insgesamt bezogen sich die geäußerten Befürchtungen zu 66% auf die eigene Person, zu 10% auf die PraktikantInnen und zu 19% auf das System.

Analyse & Bewertung: die zeitliche Belastung ist eine m.E. sehr realistische Befürchtung, insbesondere, da sich die PraktikantInnen nicht semesterbegleitend über das Schuljahr verteilen können, sondern die Praktikumszeiträume sich in wenigen Wochen ballen. Hier sind auch im Interesse der Studierenden kontinuierliche Überprüfungen der Betreuungsqualität und ggf. strukturelle Nachsteuerungen angezeigt.

### 6.7.4 Rückmeldung zur Fortbildung

Als Rückmeldung zur Fortbildung wurde zudem gefragt: "Auf welche konkreten Teilaufgaben fühlen Sie sich gut vorbereitet?" Mit 48 Nennungen wurde am häufigsten "Organisation/Ablauf/Formales" genannt; 39 Nennungen bezogen sich hier auf Beratung/Besprechung zum Unterricht; nur 12 Nennungen zu Betreuung der PraktikantInnen, 8 zu Diagnostik und 8 zur Vorbereitung der PraktikantInnen. Hingegen 10 zu fachlichem/didaktischem Wissen.

Analyse & Bewertung: hier erscheint mir die Konzeption der Fortbildung hinsichtlich ihrer anteiligen Inhalte noch überarbeitungsbedürftig zu sein. Während offensichtlich sehr viel

Zeit auf Formalia etc. verwendet wurde, kamen Anregungen bzw. Trainings zur Diagnostik und Beratung vielleicht zu kurz. Formale Informationen benötigen kein aufwändiges Fortbildungssetting, sondern können auch gut selbst eruiert werden. Auch die schon in der programmatischen Konzeption sehr starke Fokussierung auf Unterricht erscheint mir aus der Perspektive der universitären Erstausbildung nicht genügend adressatenspezifisch zu sein. PraktikantInnen in dieser Studieneingangsphase sind angesichts ihres Wissens- und Könnensstands sowie angesichts ihrer Unsicherheit eben ganz anders zu behandeln und zu betreuen als ReferendarInnen.

#### 6.7.5 Persönliche Weiterentwicklung & Bilanz

Weiterhin wurden die MentorInnen zu ihrem persönlichen Lerngewinn durch die Fortbildung befragt. Hier wurden vorgegebene Items in einer schulnotenanalogen 6er Skalierung von 1 = trifft voll zu bis 6= trifft überhaupt nicht zu bewertet. Im Folgenden die einzelnen Fragen und die Mittelwerte der Antworten:

- Die Qualifizierung hat zu meinem persönlichen Lernfortschritt beigetragen: 2,18 Ø
- Die Qualifizierung hat mein persönliches Interesse für die Lehrerausbildung gefördert: 2,06 Ø
- Ich habe die Qualifizierungsveranstaltung gern besucht: 1,69 Ø
- Ich habe dabei viel gelernt: 2,16 Ø
- Die Qualifizierung hat meinen Erwartungen entsprochen: 2,34 Ø
- Durch die Qualifizierung fühle ich mich gut auf die Aufgaben einer praktikumsbetreuenden Lehrperson vorbereitet: 2,34 Ø

#### 6.7.6 Gesamtbewertung der Fortbildung aus Sicht der Zielgruppe

Die Gesamtnote für die Fortbildung lag im Durchschnitt bei 2,08, wobei es hier eine breite Streuung über die verschiedenen Fortbildungsgruppen an den unterschiedlichen Studienseminaren gab: von 1,44 bis 3,38.

Ebenfalls eine breite Streuung zeigt sich bei der Bewertung der einzelnen Fortbildungsschwerpunkte: Teil 1 Organisation, rechtliche Grundlagen, Verantwortlichkeiten streute in der Bewertung von 1,44 bis 2,44, Gesamtnote 1,79; Teil 2 Unterricht, Diagnose und Förderung je nach Studienseminar von 2,08 bis 3,38, Gesamtnote 2,59; Teil 3 Hospitationen im Unterricht von 1,62 bis 2,31, Gesamtnote 2,12; der letzte Teil Beurteilung und Bewertung von 1,54 bis 2,25, Gesamtnote 1,92.

Analyse & Bewertung: auffällig ist m.E. das jeweils bessere Abschneiden der situativ modifizierten Durchführung am exemplarisch vorgestellten Studienseminar für Gymnasien. Diese Vermutung gründet auf dem Einblick, den ich durch die partielle Mitwirkung an der Fortbildung gewinnen konnte. Diese Mitwirkung war durch die Offenheit der beteiligten Verantwortlichen am beschriebenen Seminar systematischer und umfangreicher. Dies könnte mit aller gebotenen Vorsicht als Indiz dafür gelten, dass ein Einbringen der Expertise und Perspektive von LehrerbildnerInnen der universitären Phase in diesem für die Studienseminare eher neuen Feld bereichernd und unterstützend sein könnte.

## 6.8 Implikationen und Ausblick

Das Reformkonzept der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz legt einen deutlichen Schwerpunkt in eine frühere und intensiver betreute Schulpraxis unter stärkerer Verzahnung der Phasen und damit der Lehrerbildungsinstitutionen. Dies ist eine große Herausforderung angesichts stark tradierter und je spezifischer (Aus-)Bildungskulturen. In Trier kann hierbei auf gute institutionelle und personelle Kooperationen zurückgegriffen werden. Dies gilt es unter systemorientierter Perspektive jedoch auf verbindliche und personenunabhängige Strukturen zu stellen. Damit die Verzahnung gelingt und die Ausbildungsabschnitte kohärent und anschlussfähig sind, ist m.E. ein wechselseitiger Expertisen austausch und eine entsprechende Perspektivenerweiterung sinnvoll.

Anknüpfend an 7.6 möchte ich anmerken, dass es zur qualitätsorientierten Umsetzung des Reformkonzeptes neben dem eindeutigen und breiten Bekenntnis der Hochschulen zur Lehrerbildung auch eines Paradigmenwechsels in der Vorbereitungsdienst-fokussierten Seminarkultur bedarf, da mit der neuen Funktionszuschreibung für die Betreuung und Begleitung von PraktikantInnen sowie der Qualifizierung hierfür eine neue und andere Herangehensweise erlebt und erarbeitet werden sollte.

Neue und erweiterte Funktionen haben immer auch einen Einfluss auf das funktionale Binnegefüge der Institutionen. Dies betrifft die Universitäten genauso wie die Studienseminare und Schulen. Zu einem Selbstverständnis als LehrerbildnerIn gehört die Anerkennung für die Aufgabe bzw. Funktion hinzu. Unabhängig davon, ob mit einem Mentorat eine formale Funktionsstelle und damit eine (monitäre) Beförderung verbunden ist, bedarf es der selbstverständlichen Kommunikation und Kooperation auf Augenhöhe.

Obgleich formal laut Ministerium die Begleitung und Betreuung des pädagogischen Nachwuchses zu den Dienstaufgaben von LehrerInnen gehört, muss festgehalten werden, dass diese nachweisliche intrinsische Motivationslage der MentorInnen nur aufrecht erhalten werden kann, wenn adäquate extrinsische Anreiz- und Entlastungsstrukturen gegeben sind. Die derzeit geltende Zeitentlastung von 0.02 Stunden je PraktikantIn sind m. E. hier nicht ausreichend, sondern bergen eher die Gefahr, die Bedeutung der Aufgabe und Rolle der qualifizierten Praktikumsbegleitung im Reformkonzept der Lehrerbildung zu diskreditieren und auf die MentorInnen demotivierend zu wirken. Dringend nachgedacht werden sollte seitens der Bildungsverantwortlichen über eine transparentere Karrierestruktur (Careers in Education) im Ausbildungssystem, in welchem das Mentorat ein Baustein zur professionellen Weiterentwicklung des ganzen Systems sein sollte.

## 6.9 Literatur

Hänssig, A. (2009). Mentoring im Schulpraktikum - eine wichtige Aufgabe? In: L-news Nr. 30, Frankfurt am Main, S. 9 - 13.

Mentoring. Themenheft des journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 4/2003, 3. Jahrgang, Studienverlag.

Weyand, B. (2008). Aus der Schule in die Schule - Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer. In: Rotermund, M., Dörr, G. & Bodensohn, R. (Hg.). Bologna verändert die Lehrerbildung. Leipzig 2008, S. 184 - 208.

Weyand, B. (2008). "Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten...?" Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung in der Lehrerbildung. In: Seminar - Entwicklungslinien in der Lehrerbildung: Berufseignung, Berufseingangsphase, Heft 2/2008, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 68 - 83.

Weyand, B. (2008). "Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten...?" Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung in der Lehrerbildung. In: Seminar - Lehrerbildung und Schule Heft 2/2008, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 68 - 82.

## **7 "Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten...?" Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung in der Lehrerbildung**

### **7.1 Einleitung**

Das Thema Berufseignung steht in diesem Beitrag unter der Fragestellung „Wie können Lehramtsstudierende durch frühzeitige Anregung zur Reflexion über ihre persönliche Berufswahlmotivation und ihre Eignung angeregt und beratend unterstützt werden?“ Es geht im hier vorgestellten Konzept „ABC-Lehramt“ jedoch nicht um Selektion der „Schlechten“, sondern um einen ressourcenorientierten und fördernden Ansatz – wobei eine freiwillige, erkenntnisbasierte und reflektierte Selbstselektion für die Betroffenen durchaus auch förderlich sein kann.

Seit einigen Jahren erfährt das Thema Lehrerpersönlichkeit, insbesondere in Bezug auf berufserfolgs- und -zufriedenheitsrelevante Merkmale (Brandstätter/Mayr 1994, Mayr 1998, Urban 1984 und 1998, Mayr/Paseka 2002), eine, nach der durch PISA ausgelösten Fokussierung auf Unterrichts- und Schulentwicklung, relativ unerwartete Renaissance. Das Verdienst der Aufmerksamkeit für dieses gesamtgesellschaftlich und gesellschaftspolitisch relevante Thema gebührt aktuell besonders den Autoren der Potsdamer Lehrerstudien Schaarschmidt & Kieschke (2005, 2007). Ausgehend von einer ersten Prüfung von salutogenetischen bzw. krankmachenden Faktoren im Lehrberuf wurden u. a. Präventionsstrategien für Lehrer<sup>41</sup> generiert.

Besonders interessant für die Thematik dieses Seminar-Heftes ist der Befund der Potsdamer Lehrerstudie 2 zu den Dispositionen der Lehramtsstudierenden:

"Die bisherigen Ergebnisse ließen auch erkennen, dass bei einem nicht geringen Teil der Lehramtsstudierenden problematische Eignungsvoraussetzungen (zum Beispiel Einschränkungen in der Widerstandskraft, Defizite in der sozial-kommunikativen Kompetenz und Beeinträchtigung des Selbstvertrauens) vorliegen." (2007, S. 10),

---

<sup>41</sup> Obwohl die Mehrheit der angehenden und berufstätigen Lehrer/innen weiblich ist, wird in diesem Beitrag zugunsten der Lesbarkeit die männliche Bezeichnung gewählt. Dies schließt explizit die Frauen im Berufsfeld ein.

woraus Schaarschmidt & Kieschke die Forderung nach Instrumentarien und Beratungsangeboten zur Unterstützung der Reflexion der Studienwahl und im Lehramt damit der Berufswahl ableiten:

„Was das Herangehen an die Eignungsfeststellung betrifft, so sind viele Wege denkbar und möglich. Unsere Bemühungen galten der Entwicklung eines diagnostischen Verfahrens, das es Interessenten für ein Lehramtsstudium ermöglichen soll, sich selbst auf ihre Eignung hin zu beurteilen und die nötigen Schlüsse daraus zu ziehen (Self-Assessment-Verfahren)“ (ebd., S. 42).

## 7.2 Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

Die Notwendigkeit einer frühen Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Lehrberufs und daraus resultierend eine möglichst frühzeitige Klärung der Berufswahlentscheidung ist eine der Säulen der Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz, die an der Universität Trier zum Wintersemester 2008/09 implementiert wird.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt erfolgt eine explizite Auseinandersetzung mit den spezifischen Anforderungen des Lehrberufs vorrangig erst in der 2. Ausbildungsphase. Dieser Zeitpunkt liegt jedoch zu spät, sowohl im Hinblick auf die Berufs- und Lebensplanung der Studierenden als auch im Sinne eines effizienten Einsatzes begrenzter Ressourcen.

Daher soll im Zuge der rheinland-pfälzischen Reform der Lehrerbildung das Trierer Konzept „ABC-Lehramt“ mit dem Ziel der kooperativen Beratung und Überprüfung der Eignung angehender Lehrer im Rahmen eines Projekts entwickelt, erprobt und evaluiert werden.

## 7.3 Studienstruktur im Lehramt an der Universität Trier

An der Universität Trier studieren ca. 2100 angehende Lehrer für Gymnasium und Realschule und absolvieren dabei zwei Schulpraktika und ein Fachpraktikum. Das "ABC-Lehramt" zielt langfristig auf das reformierte Modell der Lehrerbildung in RLP<sup>42</sup>, bei dem die Lehramtsstudierenden für das Gymnasium<sup>43</sup> fünf Praktika im Bachelor- und zwei Praktika im Master-Studium absolvieren werden.

---

<sup>42</sup> Zur reformierten Studienstruktur sei auf die Website des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur: <http://www.mbwjk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/lehrausbildung-und-landespruefungsamt/reform-der-lehrerbildung.html>. verwiesen.

<sup>43</sup> Da an der Universität Trier ca. 80% der Lehramtsstudierenden das Lehramt an Gymnasien anstreben, zielen die folgenden Überlegungen hauptsächlich auf diese Zielgruppe.

Die Verantwortung für die Praktika, die als Teil des universitären Bachelor- und Masterstudiums auch entsprechend kreditiert werden, liegt bei den Studienseminaren bzw. den Schulen. Die Universitäten sollen in die Vor- und Nachbereitung einbezogen werden. Dies impliziert eine in dieser Form neue und sehr enge Verzahnung der an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen Universität, Studienseminare und Schulen. Neben dieser Programmatik fehlt es jedoch bislang an dafür notwendigen konkreten Strukturen zur Gewährleistung dieser Kooperation und es gilt nun, durch Konzepte bzw. Projekte eine Arbeitsstruktur vor Ort zu entwickeln, damit die Idee der Verzahnung nicht durch Verantwortungsdiffusion behindert wird.

Zur Koordination der insgesamt komplexen Studienstruktur und zur Vernetzung der an der Ausbildung beteiligten Institutionen wurden in RLP im Jahr 2005 die Zentren für Lehrerbildung (ZfL) implementiert. Das ZfL der Universität Trier weist zudem eine profilierende Forschung zum Thema Eignung und Neigung für den Lehrberuf auf.

#### 7.4 Zugangsvoraussetzungen zum Lehramtsstudium

Für das Lehramtsstudium an der Universität Trier gibt es derzeit Zulassungsbeschränkungen in einigen stark nachgefragten Fächern. Das Zulassungskriterium ist die Abiturnote. Damit liegt ein guter Indikator für den Studienerfolg (gemessen an der Abschlussnote) vor (vgl. Schmidt-Atzert & Krumm, 2006). Da die Absolventen des Lehramtsstudiengangs überwiegend in den Lehrberuf eintreten, wäre es sinnvoll, die Berufseignung bzw. Berufsfähigkeit (Employability) in den Vordergrund zu stellen. Ein guter Prädiktor für Berufszufriedenheit und Berufserfolg scheint die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Anforderungsprofil und die intensive und kontinuierliche Überprüfung der Volition aus kognitions- und motivationspsychologischer Sicht zu sein (vgl. Schaarschmidt 2005).

Dazu gibt es im Rahmen der Trierer Lehrerausbildung bislang einzelne im Projekt ABC-Lehramt zu systematisierende Ansätze, die im Folgenden näher beschrieben werden.

## 7.5 Assessments und Beratung zur Berufseignung an der Universität Trier

Seit 2004 wird in Trier intensiv der Frage nachgegangen, wie Lehramtsstudierende hinsichtlich der Klärung ihrer Eignung und Neigung für den Beruf beraten und unterstützt werden können<sup>44</sup>.

Ein erster Schritt bestand in einem spezifischen Beratungsangebot, welches 2004 als „Sprechstunde zur Eignungs- und Neigungsberatung“ gestartet wurde. Im ersten Jahr war die Nachfrage noch recht gering, das Angebot musste sich zum einen „herumsprechen“ und zum anderen fehlte eine zeitgleiche Sensibilisierung für die Eignungsfrage auf Lehrveranstaltungsebene. Daher wurde recht bald eine thematische Einheit „Eignung und Neigung“ in die Lehrveranstaltung „Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaften für das Lehramt/EWL“<sup>45</sup> aufgenommen. Diese ca. vierstündige Einheit intendierte die Vermittlung von Wissen über den Beruf und dessen Anforderungsprofil sowie die Sensibilisierung und Reflexion zur Berufseignung. In diesem Kontext wurde ein Fragebogen als Instrument entwickelt, der diese Intentionen möglichst subsumieren sollte. Der Fragebogen sollte jedoch nicht nur als Self-Assessment fungieren, sondern zugleich wichtige Basisdaten für weitergehende konzeptionelle Überlegungen generieren.

## 7.6 Self-Assessments zu Studienbeginn

Zur Klärung der Ausgangs- und Bedürfnislage bei Studienanfängern im Lehramt wurden von 2004 bis 2006 insgesamt 532 Studierende zu ihren Kompetenzen und Überzeugungen (Beliefs) am Beginn des Professionalisierungsprozesses befragt. Unter Professionalisierungsprozess wird hier die professionelle Entwicklung verstanden, die den „Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten, die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit“ (Messner & Reusser 2000, S. 157) umfasst. Somit beginnt die professionelle Entwicklung schon bei der Grundausbildung von Lehrern, also zu Studienbeginn (vgl. Hascher 2004, S. 47).

---

<sup>44</sup> Die Konzeptentwicklungen und Forschungen sind Gegenstand des Promotionsvorhabens von B. Weyand, die bis 2005 als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Müller-Fohrbrodt (Trier) beschäftigt war und seitdem als Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier tätig ist.

<sup>45</sup> Seit 2005 wurden die vormals EWL genannten berufswissenschaftlichen Studienanteile zu den - nun auch modularisierten - „Bildungswissenschaften“.

Schon die Bearbeitung des Fragebogens, die ca. 45 Minuten dauert, hat bei den jeweils am Anfang und am Ende gestellten Fragen „Wie sicher sind Sie in der Studien- bzw. Berufswahl?“ und „Wie sicher sind Sie, dass Sie für den Beruf geeignet sind?“ deutliche Pre-Post-Effekte und damit eine Wirksamkeit gezeigt:

Tabelle 4: Pre-Post Vergleich bzgl. der Sicherheit in der Studienwahl

Statistik bei gepaarten Stichproben					
		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	wie sicher in der Berufswahl	3,58	527	,814	,035
	Wahl des Studiums	3,66	527	,788	,034

Test bei gepaarten Stichproben									
		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	wie sicher in der Berufswahl - Wahl des Studiums	-,078	,473	,021	-,118	-,037	-3,774	526	,000

In den Daten der Gesamtgruppe zeigen sich hoch signifikante Unterschiede in der Pre- und Post-Einschätzung zur Studienwahl, das heißt, die Studienanfänger sind am Ende des Fragebogens signifikant sicherer, dass sie die richtige Studien- und damit Berufswahl getroffen haben.

Gefragt nach der Sicherheit in der Eignung für den Beruf Lehrer finden sich im Vergleich der Antworten am Anfang und am Ende des Fragebogens ebenfalls hochsignifikante Ergebnisse. Die Studierenden sind nach der Auseinandersetzung mit den erforderlichen Kompetenzen<sup>46</sup> signifikant sicherer in der Einschätzung, dass sie für den Beruf geeignet sind.

<sup>46</sup> Ein Kernstück im Fragebogen bilden vier Fragenkomplexe zu 28 berufsrelevanten Kompetenzen; hierzu sollen die Studierenden jeweils einschätzen, wie ausgeprägt diese Kompetenzen derzeit bei ihnen sind, für wie wichtig sie diese Kompetenzen für den Beruf halten, ob diese erlernbar sind oder eher nicht und inwieweit ihre ehemaligen Lehrer darüber verfügten.

Tabelle 5: Pre-Post Vergleich bzgl. der Sicherheit in der Eignung

Statistik bei gepaarten Stichproben					
		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	wie sicher in der Eignung	3,37	523	,773	,034
	Eignung	3,43	523	,743	,032

Test bei gepaarten Stichproben									
		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	wie sicher in der Eignung - Eignung	-,061	,557	,024	-,109	-,013	-2,511	522	,012

Geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich in der Selbsteinschätzung zur Berufseignung: Männer schätzen ihre Eignung als Lehrer signifikant höher ein als Frauen. In der Post-Einschätzung sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede zur Eignung sogar noch deutlicher als am Anfang des Fragebogens:

Tabelle 6: Pre-Post Vergleich bzgl. der Sicherheit in der Eignung nach Geschlecht

Gruppenstatistiken						
		Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
wie sicher in der Eignung		weiblich	341	3,31	,734	,040
		männlich	188	3,47	,824	,060
Eignung		weiblich	340	3,36	,745	,040
		männlich	186	3,55	,735	,054

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
wie sicher in der Eignung	Varianzen sind gleich	5,824	,016	-2,334	527	,020	-,163	,070	-,299	-,026
	Varianzen sind nicht gleich			-2,257	349,616	,025	-,163	,072	-,304	-,021
Eignung	Varianzen sind gleich	,217	,642	-2,882	524	,004	-,195	,068	-,328	-,062
	Varianzen sind nicht gleich			-2,894	385,050	,004	-,195	,067	-,327	-,062

Dies ist umso erstaunlicher, als die Abiturnote als valider Prädiktor für den Studienerfolg bei den Frauen signifikant besser ist. In Abbildung 4 zeigen sich hochsignifikante Unterschiede in der durchschnittlichen Abiturnote nach Geschlecht:

Tabelle 7: Mittelwertvergleich der Abiturnote nach Geschlecht

Gruppenstatistiken									
Geschlecht		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes				
Abiturnote	weiblich	336	2,410	,5649	,0308				
	männlich	186	2,607	,5355	,0393				

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Abiturnote	Varianzen sind gleich	1,066	,302	-3,884	520	,000	-,1969	,0507	-,2964	-,0973
	Varianzen sind nicht gleich			-3,944	399,431	,000	-,1969	,0499	-,2950	-,0988

Neben der Betrachtung der Mittelwerte zeigt ein Vergleich der Streuungen, dass Frauen mit einer guten Abiturnote tendenziell eher das Lehramtsstudium wählen als Männer. Hypothetisch könnte formuliert werden, dass Männer mit einem guten Abitur den Lehrberuf eher nicht als erste Priorität wählen, dieser für Frauen jedoch eine durchaus attraktive Studien- bzw. Berufswahl darstellt. Bezüglich einer Korrelation zwischen Geschlecht, Abiturnote und der Dauer der Beschäftigung mit der Studien- und Berufswahl<sup>47</sup> ergeben sich ebenfalls hochsignifikante Ergebnisse. Diese Ergebnisse sind nicht uninteressant im Hinblick auf Exzellenzinitiativen und Imagekampagnen für den Beruf (Di Fuccia 2007, S. 33).

Zudem ergeben die Datenanalysen, dass der Wunsch nach weiterer Beratung am Ende des Fragebogens deutlich höher ist als am Anfang<sup>48</sup>.

Insgesamt kann nach den ersten Analysen dem Instrument bzw. der Intervention Fragebogen eine reflexive Wirkung zugeschrieben werden.

Zeitgleich stieg das Interesse an der Beratungssprechstunde sprunghaft an. Ob hier ein ursächlicher Zusammenhang besteht, kann jedoch nur mutmaßend angenommen werden.

<sup>47</sup> Da das Lehramtsstudium, ähnlich wie das Medizinstudium, relativ eindimensional auf ein spezifisches berufliches Arbeitsfeld zielt und nur eingeschränkt polyvalent ist, wird ein linearer Zusammenhang zwischen Studien- und Berufswahl angenommen. Daher wird im Folgenden von "Studien- und Berufswahl" gesprochen.

<sup>48</sup> Eine ausführlichere Darstellung der Ergebnisse wird voraussichtlich 2008 unter dem Titel „Aus der Schule - in die Schule. Vom Schüler zum angehenden Lehrer in sechs Monaten?“ im zweiten Band Schulpraktische Studien von Rotermund, M. (Hg.) erscheinen.

## 7.7 Trierer Assessment-Seminar zur Berufseignung

Parallel zu dieser Studieneingangserhebung bzw. dem Reflexionsimpuls durch den Fragebogen wurde 2004 ein Seminarkonzept (zwei Semesterwochenstunden) zur expliziten Reflexion der Studienwahl und zum Assessment berufsbezogener sozialer und personaler Kompetenzen entwickelt und bis 2005 dreimal mit insgesamt 90 Studierenden aus mittleren Semestern durchgeführt<sup>49</sup>.

Ziele des Seminars „Lehrer/in werden?! Berufswahl auf dem Prüfstand“ waren die intensivere Auseinandersetzung mit dem beruflichen Anforderungsprofil, die Erstellung einer berufsrelevanten Potenzialanalyse über Assessments mit Beobachtern und - über die Sicht der Passung von beiden - eine konkrete (Lern-) Beratung. Dies konnte zum einen die Erkenntnis und Formulierung von anstehenden Lern- und Entwicklungsaufgaben für die weitere Ausbildung sein als auch in der Prüfung beruflicher Alternativen – also einer Selbst-Selektion - münden. Dieser Ansatz stellt sich als Modell wie folgt dar:

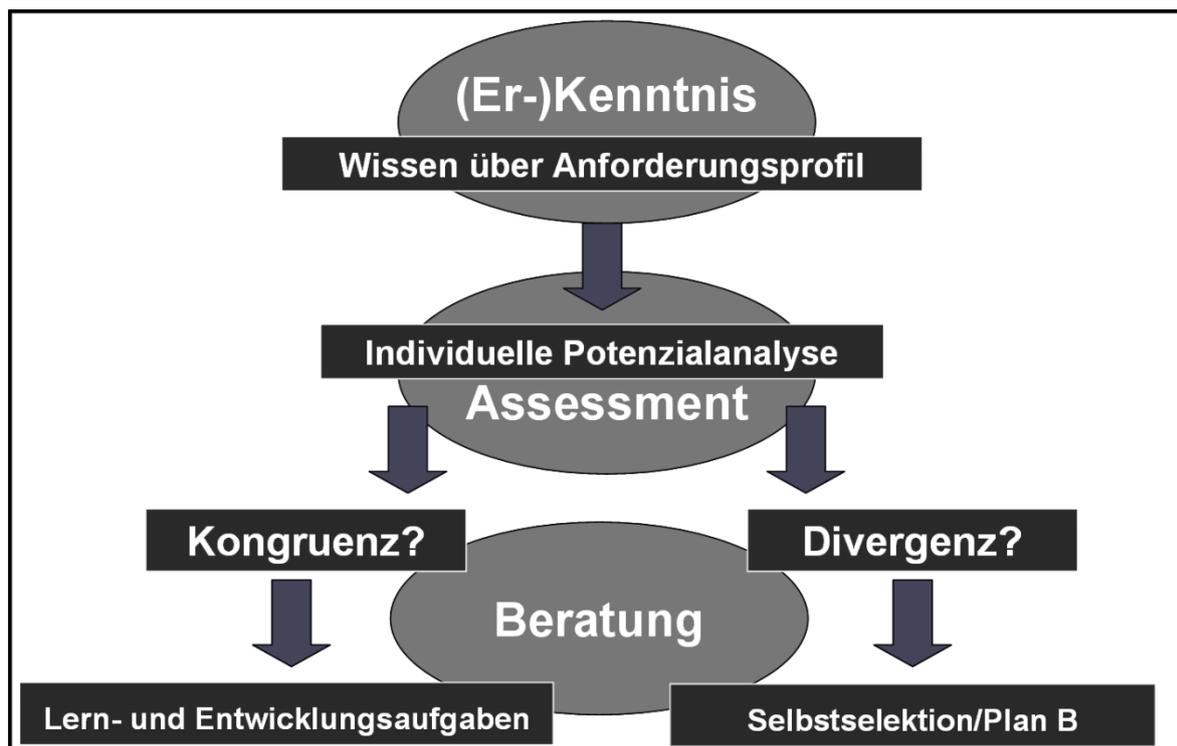


Abbildung 16: Kongruenz-Divergenz-Modell zur Berufseignung

<sup>49</sup> Eine Kurzbeschreibung dieses Seminarkonzepts findet sich im Themenheft „Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen und Lehrern“ des Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Weyand 2007) sowie eine ausführliche Darstellung und erste Datenanalysen in Weyand (2007): Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung.

Das Trierer Assessment-Seminar besteht aus mehreren Interventionen, die insgesamt der Vergegenwärtigung des beruflichen Anforderungsprofils, der Erstellung einer individuellen Potenzialanalyse sowie einem Assessment ausgewählter berufsbezogener sozialer und personaler Kompetenzen dienen.

## Trierer Assessment-Seminar (2005)

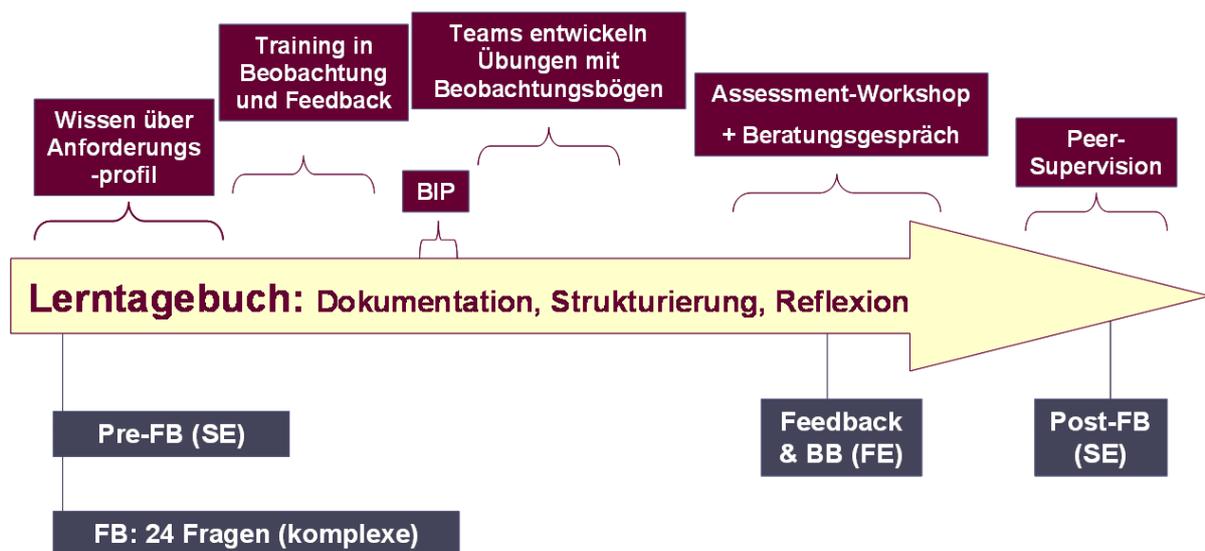


Abbildung 17: Verlauf des Trierer Assessment-Seminars mit den einzelnen Interventionen

Oberhalb des Verlaufspfeiles sind die aufeinander folgenden Interventionen zu sehen. Unterhalb die jeweils eingesetzten Erhebungsinstrumente: Essay „Warum will ich Lehrer/in werden?“, Pre- und Post-Fragebögen, Profilblatt des „Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung“ (BIP), schriftliche Feedbacks zur Performanz bei den Assessment-Übungen sowie die dazugehörigen Beobachtungsbögen (BB). Individuelle Lerntagebücher eröffnen zudem den Blick in die subjektiven Lern-, Reflexions- und Erlebnisprozesse.

Analysen der Post-Befragungen zum Assessment-Seminar zeigen die Bewertung der unterschiedlichen Interventionselemente aus studentischer Sicht:

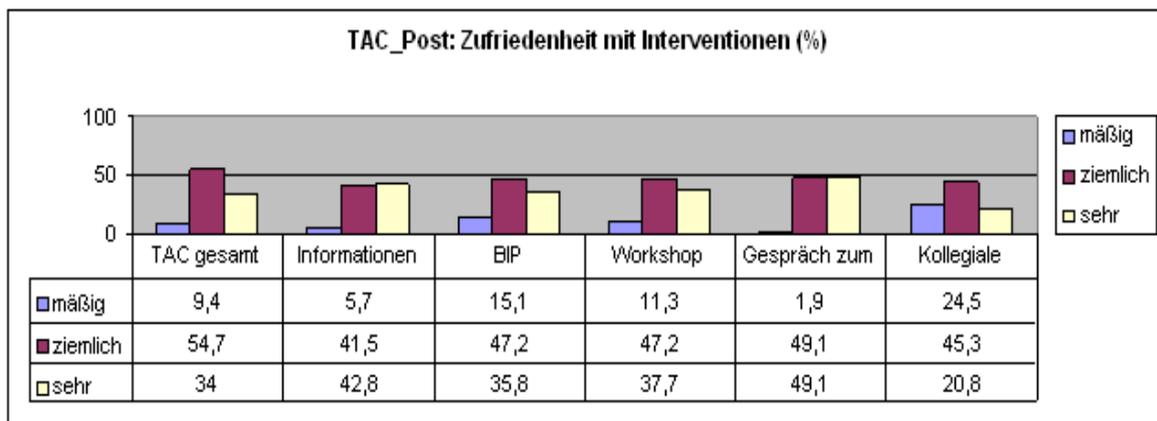


Abbildung 18: Zufriedenheit mit den einzelnen Interventionen des Assessment-Seminars

Aus den Ergebnissen lässt sich eine insgesamt positive Wirkung der Interventionen ablesen - eine insgesamt sehr positive Rückmeldung zum Seminarkonzept, die sich auch in den allermeisten Lerntagebüchern findet.

Die größte Zufriedenheit gilt dem individuellen Beratungsgespräch zum Ergebnis des BIP sowie den Informationen zum Anforderungsprofil. Weniger zufrieden waren die beteiligten Studierenden mit der Peer-Supervision. Diese Ergebnisse sowie die subjektiven Schilderungen in den Lerntagebüchern legen die Vermutung nahe, dass der Expertise bzw. normativen Kraft der Lehrenden eine weit größere Bedeutung zugewiesen wird als den Feedbacks der Kommilitonen.

Ebenso wie beim Fragebogen in der Einführungsveranstaltung (EIS) zeigen sich in der längeren und intensiveren Intervention Assessment-Seminar (TAC) hochsignifikante Wirkungseffekte zur Sicherheit in der Studienwahl und in der Eignung.

Jedoch muss gleichwohl festgestellt werden, dass ein solches Assessment-Seminar-Angebot extrem aufwändig ist und aufgrund der Ressourcenbündelung in der Lehre für die Masse der Studierenden nicht durchgeführt werden kann. Angedacht für die Weiterentwicklung im Konzept ABC-Lehramt ist ein konzentrierter Assessment-Workshop mit Fremdeinschätzung (ein Tag), insbesondere für diejenigen, die ein problematisches bzw. beratungsbedürftiges Self-Assessment-Ergebnis (z. B. BIP) aufweisen. Es gilt also, zeit- und personalökonomische Varianten zu entwickeln, die dem Bedürfnis der Studierenden nach unterstützter Reflexion ihrer Berufseignung entgegen kommen. Dieser Bedarf ist erstaunlich hoch ausgeprägt, wie die vorab beschriebenen Ergebnisse der Studieneingangsbefragung (EIS, N=532) als auch die Pre- und Post Fragebögen zum Assessment-Seminar (TAC, N=54) zeigen.

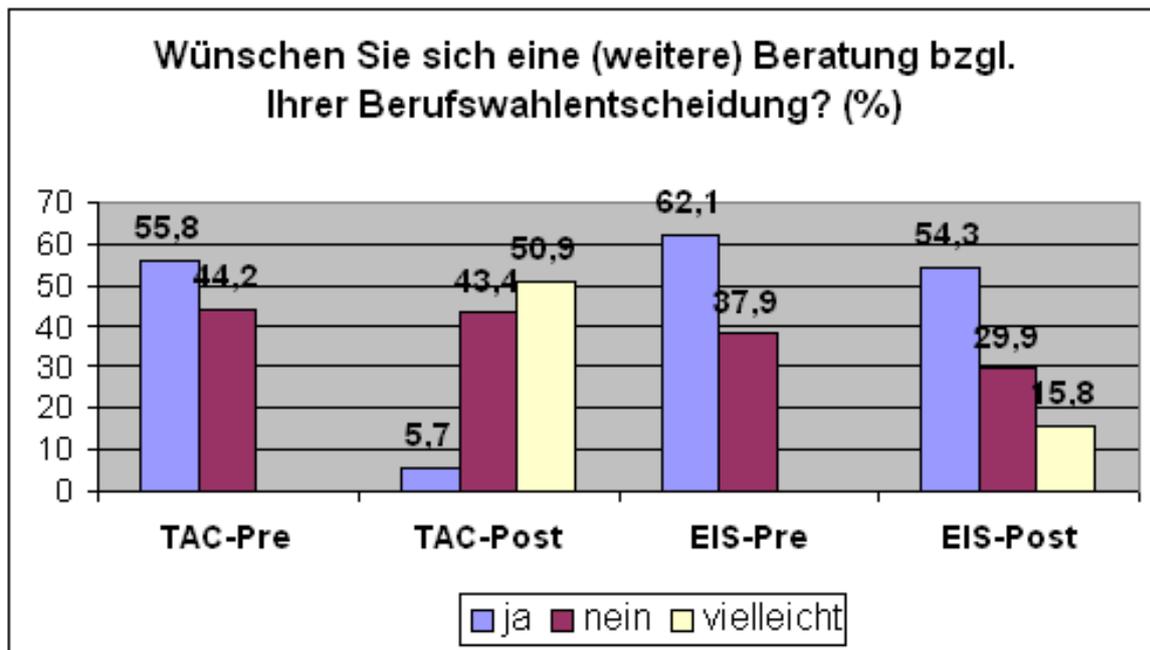


Abbildung 19: Beratungswunsch vor und nach Intervention

## 7.8 Der Einsatz des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung - BIP

Die Autoren des BIP gehen von der Prämisse „Person-Job-Fit“ aus: „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“ (Hossiep & Paschen 2003, S. 9).

Um also herauszufinden, ob eine Person (Lehramtsstudierende) und der Job (Lehrberuf) zusammenpassen, müssen beide Felder erhellt werden: die Person hinsichtlich ihrer für den Beruf relevanten Persönlichkeitsmerkmale und der Beruf hinsichtlich des damit verbundenen Anforderungsprofils. Der Grad der Passung bzw. das Maß an Kongruenz oder Divergenz zwischen Person und Job kann zum einen die noch notwendigen Lern- und Entwicklungsaufgaben in der weiteren Ausbildung aufzeigen als auch einen Ausstieg aus dem eingeschlagenen Berufsweg initiieren. In beide Richtungen kommt die volitionale Dimension, die Neigung für den Beruf, derart hinzu, dass die Person sich fragen sollte „Will ich diesen Beruf, von dessen Alltag und Herausforderungen ich nun mehr weiß, immer noch anstreben und die dafür notwendige Arbeit an mir selbst auf mich nehmen?“

An dieser Stelle wird nun m. E. deutlich, worin der komplementäre Mehrwert des berufsun-spezifischen BIP gegenüber bewährten Instrumenten zur Überprüfung der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf, wie z. B. die Lehrer-Interessen-Skalen/LIS von Mayr (1998), die Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA) von Brandstätter/Mayr (1994), liegt. Lehrberuf-spezifische Tests geben den Probanden Auskunft, inwieweit sie für den Beruf Lehrer geeignet sind. In den Fällen, in denen dabei ein negatives Ergebnis herauskommt, zeigen sie jedoch aus sich heraus keinen alternativen Weg auf, weil sie berufsspezifisch eindimensional testen. Man ist mehr oder weniger für den Lehrerberuf geeignet. Ein Denken in gänzlich andere Richtungen wird dadurch nicht initiiert und es kann sein, dass bei fehlender Perspektive außerhalb des Lehrberufs auch angesichts eines eher bedenklichen Profils am Berufsziel festgehalten wird und das Testergebnis abgewertet wird – immer vorausgesetzt, es handelt sich um Self-Assessments.

Ist das Ergebnis der individuellen Potenzialanalyse jedoch unabhängig von einem spezifischen Berufsziel, kann ohne größere Frustration überlegt werden, für welche alternativen Berufsfelder die nun bewussteren Persönlichkeitsmerkmale besonders prädestinieren.

## 7.9 Weiterentwicklung und Systematisierung der Interventionen im „ABC-Lehramt“

Auf der Basis der bisherigen Erfahrungen und Forschungsergebnisse zum Thema Berufseignung in Trier wurde 2007 das Projekt "ABC-Lehramt – Assessment, Beratung und Coaching zur Eignung für den Lehrerberuf“ konzipiert und mit finanzieller Unterstützung durch die Nikolaus-Koch-Stiftung Trier gestartet.

Das Projekt verfolgt einen mehrdimensionalen, konsekutiven, methodischen Ansatz zur Unterstützung der Reflexion von Eignung und Neigung für das Lehramtsstudium und damit für den Lehrerberuf.

Im Rahmen des Konzepts "ABC-Lehramt" sollen die vorab beschriebenen Angebote (Beratungssprechstunde, Fragebogen-Intervention, Assessment-Seminar) systematisiert und konzeptionell verzahnt werden.

Für Studieninteressierte am Lehramt eignet sich das Career Counselling for Teachers (CCT) in vorzüglicher Weise (siehe hierzu den Beitrag von Nieskens & Hanfstingl in diesem Band) und wird daher in Trier sowohl in den Informationsveranstaltungen für Abiturienten als auch in individuellen Beratungen von Studieninteressierten eingesetzt. Imagekampagnen sind eben-

falls eine notwendige Strategie, zu der ein Blick z. B. nach Finnland hilfreich sein kann. Wichtige Impulse setzt zudem auch die Initiative „Studienkolleg für Lehramtsstudierende“ der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

## 7.10 Sensible Phasen für die Reflexion der Eignungsfrage

Im Professionalisierungsprozess von Lehrern spielt die Eignungsfrage mal eine explizite, mal eine implizite Rolle und oftmals gar keine bewusste. M. E. gibt es jedoch mehrere „sensible“ Phasen, in denen die Reflexion der Berufswahlmotivation und der Berufseignung subjektiven Bedeutungszuwachs erhält bzw. besonders angeregt wird:

- Vor dem Studium: Studien- und Berufswahl
- Erstes Hospitationspraktikum im Studium mit dem Versuch des Perspektivenwechsels von der Schüler- zur Lehrerrolle
- Eigene Unterrichtsversuche in Praxisphasen des Studiums mit der Probeidentifikation in der Handlungsrolle *vor* der Klasse
- Übernahme eigenverantwortlichen Unterrichtens (mit Betreuung) im Referendariat
- Konfrontation mit der komplexen Herausforderung der eigenverantwortlichen Bewältigung des Berufsalltags in der Berufseinstiegsphase

Ziel des „ABC-Lehramts“ ist die Konzeption einer jeweils passgenauen, konsistenten und sukzessiven Angebotsstruktur aus Assessment, Beratung und Coaching:

- Informations- und Orientierungsveranstaltungen für Studieninteressierte (12. Schuljahr): Erweiterung der vermeintlichen Kenntnisse über den Beruf Lehrer/in, Self-Assessments, Einsatz von CCT und „Fit für den Lehrerberuf?“<sup>50</sup>
- Assessment (über Selbsteinschätzung) mit dem BIP zu Studienbeginn: Potenzialanalyse, Lern- und Entwicklungsaufgaben für die weitere Ausbildung; individueller Beratungsbedarf sowie evtl. Assessment über Fremdeinschätzung; alternative Berufswahlberatung anhand der BIP-Ergebnisse
- Qualifizierung und Coaching der praktikumsbetreuenden Personen aus den Schulen und Studienseminaren, einzeln und in Gruppen
- Vernetzung der inner- und interinstitutionelle involvierten Lehrerbildner<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> „Fit für den Lehrerberuf?“ ist ein interaktiver online-Eignungs-Check für Interessierte am Lehramt, entwickelt von Schaarschmidt, zu finden unter [www.dbb.de](http://www.dbb.de)

<sup>51</sup> Mit Lehrerbildnern sind hier alle Personen gemeint, „die – mit welchem Tätigkeitsschwerpunkt auch immer – an der Bildung von LehrerInnen mitwirken“ (Blömeke/Hascher/Mayr 2005, S. 8).

## 7.11 Die Rolle der praktikumsbetreuenden Personen

In den besonders „sensiblen“ Praktikumsphasen kommt den dort involvierten Lehrerbildnern eine nicht unerhebliche Rolle zu. Die Ausweitung der Praktika und die derzeit besonders hohe Zahl von Lehramtsstudierenden (2007 ist laut HIS das Lehramt der bundesweit am stärksten nachgefragte Studiengang) machen eine Einbeziehung aller Schulen in RLP in die Ausbildung der zukünftigen Kollegen notwendig. Im Gegensatz zu den vormals expliziten „Ausbildungsschulen“ existieren in der Breite jedoch nicht überall entsprechend qualifizierte Betreuer/Mentoren für die Praktikanten. Es gilt nun dennoch, an jeder Schule Lehrpersonen diese Aufgabe zuzuweisen. Eine verpflichtende Qualifizierung existiert nicht, jedoch ein optionales Angebot, sich auf die spezifischen Aufgaben vorbereiten zu lassen. Dies ist m. E. allenfalls suboptimal, jedoch – wohl aus Kostengründen – kein Einzelfall:

„An vielen Orten wurden Ausbildungen für PraxislehrerInnen angeboten, die allerdings nicht verpflichtend waren, so dass noch heute ein beachtlicher Teil an Praktika bei Lehrpersonen ohne Zusatzausbildung für diese Aufgabe stattfindet. Hinzu kommt, dass die Betreuung von Praktika häufig als Zusatzbelastung empfunden wird und Schulen noch heute keine Kultur der Nachwuchsförderung entwickelt haben. [...] Obwohl in Deutschland die Zweiphasigkeit der Lehrerbildung bereits seit langem institutionalisiert ist, gibt es dort eine solche Verpflichtung nicht. Darin lag lange Zeit auch einer der Hauptkritikpunkte an der Qualifikation der FachleiterInnen der Zweiten Phase (Terhart 2000)“ konstatieren Blömeke, Hascher und Mayr (2005, S. 19).

Diese Fortbildung wird derzeit von den Studienseminaren durchgeführt. Wichtig in diesem Kontext ist die Bewusstmachung der Unterschiede zwischen der Betreuung von Praktikanten und der von Referendaren. Mit der Ausweitung der Praktika in RLP wird zeitgleich das Referendariat erheblich gekürzt. Von einer 1:1-Kompensation kann jedoch weder bzgl. der Ausbildungsziele, der -inhalte noch der Betreuungsstrukturen ausgegangen werden. Insbesondere in den drei Orientierenden Praktika nach den ersten Semestern wäre eine Fokussierung auf Unterricht bzw. didaktische und Fachkompetenzen unangemessen, da den Praktikanten zu diesem Zeitpunkt eine Expertise noch fehlt. Hier soll es explizit um die Überprüfung der Berufswahlentscheidung sowie den Perspektivenwechsel gehen.

Somit ist also auch ein Perspektivenwechsel bei den bislang vorrangig in der Ausbildung von Referendaren eingesetzten Lehrerbildnern notwendig. Ein Praktikant nach dem ersten Se-

mester Lehramtsstudium ist m. E. eher als Schüler des „14. Schuljahres“ zu betrachten, bei dem es gilt, die unbewusste Inkompetenz als auch die Kompetenzen bewusst zu machen – Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung.

## 7.12 Assessment, Beratung und Coaching

Im Hinblick auf die „sensiblen“ Phasen werden die drei Elemente des Konzepts ABC-Lehramt zu konkreten Projektaufgaben:

Derzeit wird in Kooperation zwischen der Universität Trier (B. Weyand) und der Universität Innsbruck (C. Kraler) an einer Normskala des BIP für Lehramtsstudierende gearbeitet. Mit dem BIP als Assessment (mit Auswertung) sollen die Studienanfänger zukünftig ihre Potenzialanalyse mit der normierten der Peers vergleichen können. In ähnlich guter Qualität wie beim CCT sollen sie zudem eine Rückmeldung erhalten und ggf. zur Beratung bzw. zum Assessment-Workshop eingeladen werden.

In den Assessment-Seminaren bewährte Bausteine (Präfigurative Erprobung in Simulationen, Beobachtungsbögen etc.) sollen validiert und standardisiert werden. Eine weitere Idee besteht darin, als Beobachter Lehramtsstudierende aus höheren Semestern einzusetzen, die dazu geschult werden und sozusagen modellierend ihre berufsrelevanten Beobachtungs-, Diagnose- und Feedback-Kompetenzen trainieren.

An diesen komprimierten und standardisierten Assessment-Workshop sollen sich kontinuierliche Beratungs- und Coaching-Angebote, insbesondere in den folgenden „sensiblen“ Praktikums-Phasen anschließen. Die Beratungsexpertise des ZfL kann im geplanten obligatorischen Gespräch zur Eignung am Ende des BA-Studiums eingebunden werden<sup>52</sup>. Im Rahmen des Konzepts ABC-Lehramt könnten dazu kooperative Strukturen mit den Praktikumsbetreuern an den Schulen erarbeitet und erprobt werden. Die Lehrpersonen, die an der jeweiligen Schule für die Betreuung der Praktikanten zuständig sein werden, nehmen zudem durch die Zertifizierung der Eignung eine besonders hoheits- und verantwortungsvolle Aufgabe wahr. Diese Eignungsentscheidung entscheidet letztendlich über die Fortführung des universitären Studiums. Hier muss die Universität als ausbildende Institution die Verantwortung an die

---

<sup>52</sup> Das Reformkonzept der Lehrerbildung sieht am Ende des Bachelor zwei verbindliche Beratungsgespräche zur Eignung für den Beruf vor. Aufgrund der Leistungen in den Praktika des BA-Studiums soll auch die Eignung zertifiziert werden. Aufgrund der relativ kurzen Verweildauer in den Praktikumschulen sowie angesichts der Justiziabilität einer negativen Entscheidung gehen die Lehrerbildner/innen vor Ort davon aus, dass diese Entscheidung i.d.R. positiv ausfallen wird. Ausnahmen werden nur bei Verstößen gegen die formalen Ansprüche an die Praktikanten erwartet (unentschuldigtes Fehlen, Vertraulichkeit, grobe Verstöße gegen die Schulordnung etc.). Diese stellen m. E. nicht unbedingt valide Kriterien im Sinne einer Eignungseinschätzung dar.

Institution Schule delegieren. Allein aus diesem Grund wird eine im Rahmen dieses Projektes geförderte konkrete Kooperations-Struktur als vertrauenssichernde Maßnahme für sehr wichtig erachtet.

Den Überlegungen liegen zudem Aussagen zugrunde, dass die interessierten Lehrkräfte die Aufgabe gerne übernehmen würden, es ihnen jedoch nach eigener Einschätzung auch an "Rüstzeug" dafür mangelt. Eine gemeinsam erarbeitete Matrix bzw. Expertise von Eignungskriterien/Standards zur Beurteilung von Studierenden in den Orientierenden Praktika könnte ein erster Schritt hin zu mehr Sicherheit und damit Differenzierungsfähigkeit bei der Ausführung dieser verantwortungsvollen Aufgabe sein. Denn sollten Unsicherheit und Vereinzelung dazu führen, dass alle Praktikanten, auch diejenigen, bei denen Zweifel und Bedenken bestehen, zur Vermeidung von rechtlichen Konsequenzen zweimal als geeignet testiert werden, hätte dies angesichts der normativen Kraft der Schulpraktiker für die "Problemgruppe" eine kontraproduktive Signalwirkung.

Grundsätzlich soll das ZfL als kontinuierliche Anlaufstelle bei Fragen zum professionsbezogenen Lern- und Entwicklungsprozess von den Lehramtsstudierenden genutzt werden können. In diesem Sinne postulierte Prof. Saterdag, der Regierungsbeauftragte für die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz: "Das System der formal definierten Leistungsanforderungen und -bewertungen wird unterstützt und ergänzt durch Betreuungs- und Beratungsangebote der Zentren für Lehrerbildung, mit denen Probleme im Studienverlauf aufgegriffen, aber auch Studien- und Berufsziele der Studierenden überprüft und reflektiert werden. ... Zu denken ist etwa an Assessments, Seminare der beruflichen Reflexion, Lehr-Lern-Werkstätten oder didaktische Trainingseinheiten." (2004, S. 67)

Ein weiterer konsequenter Schritt wäre zudem ein Qualifizierungs- und Coaching-Angebot für die praktikumsbetreuenden Lehrpersonen in Einzel- und Gruppenform, das neben einem kollegialen Austausch bzw. Supervision auch deren Expertise-Erwerb im Prozess begleitet und in strittigen Entscheidungsfällen die notwendige Sicherheit gibt. In diesen Ansatz könnten die Lehrerbildner der Universität (respektive die Lehrenden der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften) sowie die der Studienseminare vernetzt werden. Eine auf der Meta-Ebene programmatisch intendierte Verzahnung der Ausbildungsinstitutionen braucht m. E. betreute und funktionsfähige Arbeitsgruppen auf dieser Meso-Ebene, damit, im Sinne des sukzessiven Kompetenzaufbaus, die Lehrerausbildung auf der jeweiligen Mikro-Ebene in der Face-to-face-Interaktion zielführend und konstruktiv verläuft.

### 7.13 Das Professionalisierungs-Portfolio

Die professionelle Entwicklung sollte m. E. in einem zentralen Strukturelement, einem "Professionalisierungs-Portfolio" dokumentiert werden. Dieses sollte jedoch alle Ausbildungsanteile des Studiums umfassen: fachwissenschaftliche und –didaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische. Struktur gebend könnten die oben beschriebenen „sensiblen“ Phasen sein. Dieses Portfolio könnte zudem als „Speicher-Medium“ den Informationsfluss zwischen den Lehrerbildnern aus den verschiedenen Institutionen unterstützen.

Das Portfolio greift dabei zum einen die Studien- und damit die Berufswahlmotivation auf (z. B. in einem Essay) und dokumentiert zum anderen die Vermittlung und Erprobung des berufsrelevanten Kompetenzbündels auf personaler, sozialer, fachlicher und methodisch-didaktischer Ebene, in theoriegeleiteten Probe-Identifikationen und Reflexionen. Dabei könnten folgende Schritte im Portfolio dokumentiert werden:

In der Einführungsveranstaltung ins Lehramtsstudium (1. Semester) setzen die Studierenden sich mit dem Anforderungsprofil von Lehrpersonen auseinander. Mit dem BIP erhalten sie eine berufsbezogene Potenzialanalyse und können ihr individuelles Ergebnis mit der Studierendennorm vergleichen. Wird das Ergebnis als beratungsbedürftig rückgemeldet, wird diese spezielle Zielgruppe in einem weiteren Schritt zu einem Assessment-Workshop mit Fremdeinschätzung eingeladen. Im Absolvieren von den Berufsalltag simulierenden Übungen erfahren sie eine *erste Probeidentifikation* und erhalten eine dokumentierte Fremdeinschätzung und ein persönliches Feedback. Die Zusammenschau von Selbst- und Fremdeinschätzung soll in eine Beratung münden, in der konkrete individuelle Lern- und Entwicklungsaufgaben für das Studium in Theorie und Praxis formuliert werden. Eine weitere Beratung nach den ersten Praktika wird verabredet (→ Lernkontrakt). Es kann aber auch schon zu diesem Zeitpunkt in Richtung Studienwechsel beraten werden, je nachdem wie groß die Divergenz ist und der Studierende die Bereitschaft zur professionsorientierten Persönlichkeitsentwicklung mitbringt.

In den Orientierungspraktika (1. - 4. Semester) mit dem Ziel des Perspektivenwechsels soll konkret eine Auseinandersetzung mit der Berufsrolle und daraus eine reflexive Überprüfung der eigenen Berufswahlmotivation (*zweite Probeidentifikation*) durch strukturelle Hilfen (Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben) und vor dem Hintergrund der Potenzialanalyse stattfinden.

In den Vertiefungspraktika (4. - 6. Semester) kommt die praktische Erprobung (*dritte Probe-Identifikation*) der vorab theoretisch vermittelten *didaktisch-methodischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen* hinzu. In angeleiteten und supervidierten Unterrichtsversuchen wird auch hier ein individueller Lern-, Kompetenz- und Motivationsstand erhoben und beraten (→ dokumentiert als Baustein im Professionalisierungs-Portfolio).

Am Ende des Bachelor-Studiums (6. Semester) wird in einem Beratungsgespräch in Kooperation mit den praktikumsbetreuenden Personen der bisherige Lern- und Reflexionsprozess auf der Grundlage des Professionalisierungs-Portfolios überprüft: Wie wurde der zu Studienbeginn festgelegte Lernkontrakt umgesetzt? Wo, in welcher Form und mit welchem Ergebnis wurden offensiv Lerngelegenheiten gesucht? Wie sieht es hinsichtlich der Eignung für den Lehrberuf aus selbst- und fremd-eingeschätzter Perspektive aus? Das Gespräch mündet in der Entscheidung, ob der Übergang in das Master-Studium Lehramt oder im Sinne der Polyvalenz ein Wechsel des Studiengangs empfohlen wird (*Probeidentifikationen → Passung? → Identifikation?*).

Das Professionalisierungs-Portfolio würde als Strukturelement des reflexiven Lernens in der weiteren Lehramtsausbildung an der Universität (Masterstudium) fortgeführt und könnte auch die zweite Phase (Referendariat), die Berufseinstiegsphase sowie den weiteren Professionalisierungsweg mit seinen wiederkehrenden Identifikationsfragen begleiten.

#### 7.14 Employability und Qualitätssicherung

Insgesamt weist das Konzept "ABC-Lehramt" eine hohe Employability aus, da es den Lehramtsstudierenden dabei hilft, personale, soziale, fachliche und methodisch-didaktische Kompetenzen im Prozess der identifizierenden Professionalisierung zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen und sie damit unter Vermeidung des viel zitierten "Praxischocks" (Müller-Fohrbrodt et al. 1978) den sukzessiven Berufseintritt bewältigen lässt – ohne von diesem überwältigt zu werden.

Dies gilt auch für die zweite Zielgruppe des Konzepts, die Lehrerbildner an den Schulen: das Element Coaching steht für eine intensive inhaltliche und strukturelle Vernetzung zwischen der Universität (hier stellvertretend das ZfL) und den Schulen der Region (hier die Schulleiter und die Praktikumsbeauftragten der Schulen). Diese konstruktive Verzahnung kann nicht nur die Qualität der Lehrerbildung steigern, sondern durch vernetzende Impulse auch die Schul- und Unterrichtsentwicklung positiv beeinflussen.

## 7.15 Literatur

- Blömeke, S., Hascher, T., Mayr, J.(2005). Beruf: LehrerbildnerIn. Selbstverständnis, Aufgaben, Qualifizierung. In: Beruf: LehrerbildnerIn. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung Heft 4, S. 7 - 20.
- Brandstätter, H.; Mayr, J. (1994). Die Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In: Mayr, J.(Hg.). Lehrer/in werden. Innsbruck: Studienverlag, S. 231 - 247.
- Di Fuccia, S. (2007). Junge Philologen fordern Exzellenzinitiative für die Lehrerbildung. In: Profil – Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft; Heft 12/2007.
- Eignungstests für Lehrer – Ministerin verlangt bessere Auswahl der Pädagogen (2006). In: Süddeutsche Zeitung vom 30./31.12.2006, S.7.
- Hascher, T. (2004). Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen. In: Kompetenzentwicklung beurteilen. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 1, S. 44 - 50.
- Hossiep, R., Paschen, M. (2003). BIP – das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung; Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In: Abel/Tarnai (Hrsg.). Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster: Waxmann, S. 111 - 125.
- Mayr, J.; Paseka, A.(2002). Lehrerpersönlichkeit. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 2, S. 50 - 55.
- Messner, H. & Reusser, K.(2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), S. 151 - 171.
- Müller-Fohrbrodt, G. et al. (1978). Der Praxischock bei jungen Lehrern. Stuttgart.
- Saterdag, H. (2004). Professionalität als Ziel der Lehrerbildung. Die Vorbereitung einer bildungspolitischen Entscheidung am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 1, S. 66 - 68.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2007). Die Potsdamer Lehrerstudie. Eine vorläufige Bilanz. In: Deutscher Philologenverband. Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, 3, S. 4 - 10.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

- Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. (2006). Professionelle Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Wege und Irrwege. In: *report psychologie*, 31. Jg., H. 6/7, S. 297 - 308.
- Terhart, E. (1999). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hilligus, A.H. & Rinkens, H.D. (Hg.). *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: Lit, S. 29 - 42.
- 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.
- Weyand, B. (2007). Assessment-Seminar zu Eignung und Neigung für den Lehrberuf. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, Heft 2, S. 61 - 63.
- Weyand, B. (2007). Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: Schratz, M.; Kraler, C. (Hg.). *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf*. Wien: LIT Verlag, S. 6 - 22.
- Weyand, B. (2007). Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Schratz, M.; Kraler, C. (Hrsg.). *"Wissen schaffen, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung"*. Münster: Waxmann (im Druck).

Weyand, B. (2008). Aus der Schule in die Schule - Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer. In: Rotermund, M., Dörr, G. & Bodensohn, R. (Hg.). Bologna verändert die Lehrerbildung - Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 184 - 207.

## **8 Aus der Schule in die Schule – Der Perspektivenwechsel vom Schüler zum angehenden Lehrer**

### **8.1 Mit neuem Blick in eine vertraute Institution?!**

In den bundesweit neuen Lehrerbildungsmodellen stehen zumeist orientierende Praktika vor oder zu Beginn des Lehramtsstudiums. Dadurch wird ein frühzeitigerer Perspektivenwechsel für die Studierenden notwendig. Der folgende Beitrag möchte dies am Beispiel des Lehrerbildungsmodells in Rheinland-Pfalz<sup>53</sup> verdeutlichen.

Der Begründung eines stärkeren Berufsfeldbezuges, einer früher als bislang intendierten Reflexion der Studien- und damit der Berufswahl lässt sich argumentativ mühelos folgen. Worüber sich ein Nachdenken in dieser beobachtbaren Reformdynamik jedoch m. E. lohnt, ist die Tatsache, dass wir es nun vermehrt mit einem relativ neuen Typus „Lehramtspraktikant“ zu tun haben.

Für Studentin Mona Mustermann kann dies so aussehen, dass sie im März das Abitur in der Tasche hat, von April bis Juli das erste Semester Lehramtsstudium absolviert und Ende August wieder in die Schule geht – dieses Mal jedoch in einer neuen Funktion und mit neuer Perspektive. Nachdem sie die Institution Schule dreizehn Jahre lang als Schülerin wahrgenommen hat, soll sie nun nach einem ersten Rollenwechsel von der Schülerin zur Studentin zurück in der so vertrauten Institution Schule eine neue Wahrnehmungsbrille und ein verändertes Selbstverständnis haben und damit die vorgeschriebenen Aufgaben ihres Praktikumsbuches<sup>54</sup> erfüllen. Eine anspruchsvolle Herausforderung.

Dies gilt für die Mehrheit der Lehramtsstudierenden: die Frauen<sup>55</sup>. Die männlichen Kommilitonen haben es dabei "leichter", insofern sie durch Wehr- oder Zivildienst eine „institutionelle Lernpause“ einlegen. Für alle Lehramtsstudierenden stellt sich dennoch die Anforderung des zügigen Perspektivenwechsels.

---

<sup>53</sup> Die vorgestellten Ergebnisse stammen aus der Befragung von Lehramtsstudierenden für Realschulen (ca. 15%) und Gymnasien (ca. 85%).

<sup>54</sup> Das sog. Praktikumsbuch ist in RLP Pflichtbestandteil der schulpraktischen Studien und enthält zu jedem Praktikurstyp (siehe Abb. 1.) spezifische Aufgaben. Aus dieser Sammlung können die Studierenden Aufgaben wählen und müssen diese im Praktikumsbuch bearbeiten.

<sup>55</sup> Die Lehramtsstudierenden und auch die Lehrer sind m. W. statistisch weiblich. Dennoch wird im Folgenden zugunsten der Lesbarkeit die klassische Variante mit den maskulinen Termini verwendet.

Für die Lehrer(aus-)bildenden Institutionen Hochschulen, Studienseminare und Schulen impliziert dies jedoch folgende Frage: "Wie kann der Perspektivenwechsel durch Lehr-Lernarrangements gefördert werden?"

Zur Klärung dieser Frage sollten jedoch zunächst die Studienanfänger hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzungen und Beliefs näher betrachtet werden:

- Welche soziodemografischen Merkmale zeichnen diese Gruppe aus?
- Wie schätzen sie ihre berufsbezogenen Kompetenzen ein?
- Welche Beliefs bzw. Überzeugungen und Werthaltungen zur Schule und zum Lehrberuf bringen sie mit?

Angesichts der gesetzlich geregelten<sup>56</sup> Verzahnung der ausbildenden Institutionen ist zudem abzuklären, wem hierbei welche konkreten Aufgaben zukommen. Ansonsten könnte eine interinstitutionelle Verantwortungsdiffusion zu Lasten der Lehramtsstudierenden entstehen. Als zentrale Aufgabe der Praktika benennen Lehramtsstudierende den „Perspektivenwechsel vom Schüler- in die Lehrerperspektive [...]. Der damit verbundene Rollenwechsel ist für sie zu Praktikumsbeginn nur schwer vorstellbar. Dementsprechend äußern sie Ängstlichkeit und Unsicherheit“ stellt Schreder (2006, S. 17) auf der Grundlage der Analyse von Praktikumsberichten fest.

Bevor zur Erhellung dieser Fragen erste Analysen aus einer empirischen Untersuchung von Studienanfängern im Lehramt vorgestellt werden, soll ein Blick auf die strukturellen Anforderungen der reformierten Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz, insbesondere auf deren schulpraktische Ausbildungsanteile, die Herausforderungen spezifizieren.

#### 8.1.1 Programmatik und strukturelle Rahmenbedingungen

Zum Wintersemester 2007/08 wird in Rheinland-Pfalz die Lehrerbildung reformiert, in einem ersten Schritt die universitäre Phase der Lehrerausbildung. Zu den Kerngedanken gehört neben einem stärkeren Professionsbezug und einer damit einhergehenden Kompetenzorientierung eine gravierende Veränderung bezüglich der schulischen Praktika. Von derzeit drei verpflichtenden Praktika geht der quantitative Sprung hin zu nunmehr sieben aufeinander aufbauenden Praktika, fünf im Bachelor- und zwei im Master-Studium. Diese Praxisphasen sind Teil des universitären Studiums, folglich kreditiert, und sollen mit ihrem zeitlichen und

---

<sup>56</sup> Siehe hierzu z.B. die rheinland-pfälzische „Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Hauptschulen, an Realschulen, an Gymnasien, an beruflichen Schulen und an Förderschulen nach Abschluss der Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge“ (September 2007).

inhaltlichen Curriculum zum sukzessiven Kompetenzaufbau bei den angehenden Lehrern führen. Die Struktur der schulpraktischen Studien stellt sich wie folgt dar (Grafik nächste Seite!):

Während die drei Orientierenden Praktika, die an anderen als der angestrebten Schulart zu absolvieren sind, den Fokus verstärkt auf die Erprobung der angestrebten Berufsrolle und damit der Reflexion der Berufswahl legen, sind sowohl die beiden Vertiefenden Praktika als auch die Fachpraktika eindeutig (fach-)didaktisch ausgerichtet. Insgesamt wird mit den schulpraktischen Studien eine Verkürzung des Referendariats um acht Monate kompensiert. Die Aufgabensammlung zu den Orientierenden Praktika (OP) sind unter folgendem Lernziel subsumiert: „Als Praktikantinnen und Praktikanten setzen Sie sich in den Orientierenden Praktika mit Struktur, Zielen und Aufgaben verschiedener Schularten situationsbezogen auseinander. Sie gewinnen erste Einblicke in die pädagogische Arbeit an der Praktikumsschule in den fünf Erfahrungsfeldern „Schule und Beruf“, „Erziehung“, Kommunikation und Interaktion“, „Unterricht“ sowie „Diagnose und Beratung“<sup>57</sup>.

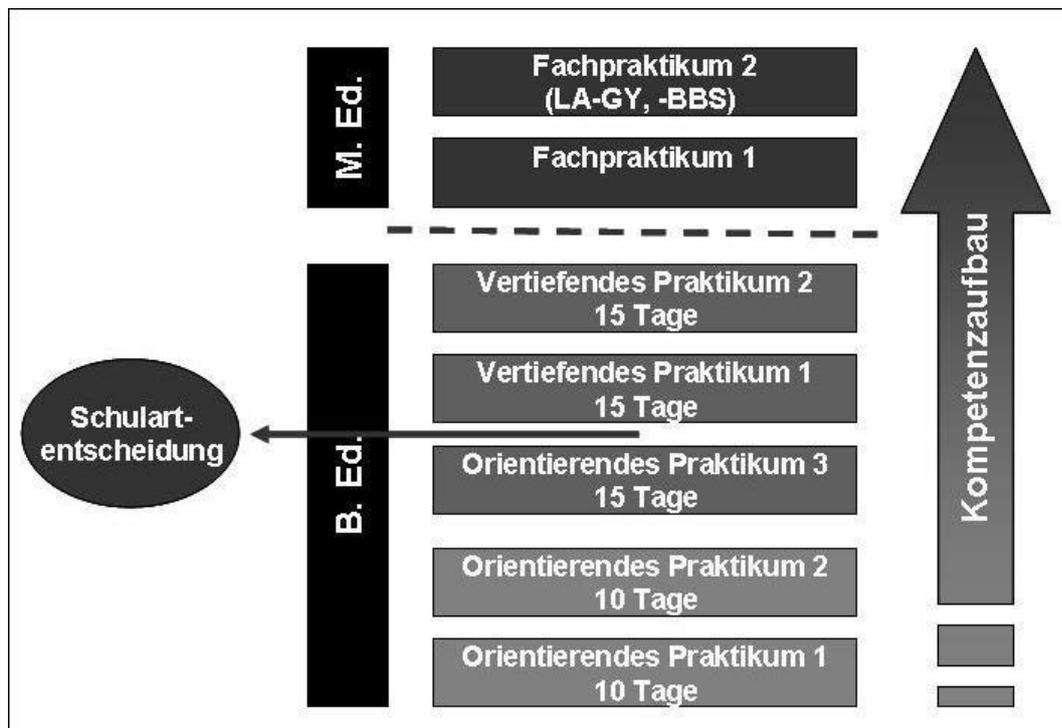


Abbildung 20: Struktur der Praktika (RS und GY) in der reformierten Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

<sup>57</sup> zitiert aus der Aufgabensammlung für die Orientierenden Praktika in Rheinland-Pfalz.

## 8.2 Eingangsvoraussetzungen bei Lehramtsstudierenden

Im Zuge der reformierten Lehrerbildungsmodelle in den verschiedenen Bundesländern wurden überwiegend auch die schulpraktischen Studien als Teil der universitären Erstausbildung neu konzipiert. Oftmals finden sich nun eine Vorverlagerung sowie vermehrt orientierende Praktika (z.B. in NRW, Thüringen, RLP) mit zumindest der impliziten Reflexionsaufgabe zur Eignung für den Beruf und der damit einhergehenden Klärung der Studien- und damit der Berufswahlmotivation. Insgesamt soll eine stärkere Curricularisierung in zeitlicher und inhaltlicher Abstimmung mit den universitären Lehrveranstaltungen dem Ziel eines sukzessiven Kompetenzaufbaus zuarbeiten.

## 8.3 Trierer Erhebung zur Studieneingangsphase Lehramt

Um die Anforderungen für das erste Praktikum möglichst passgenau formulieren zu können, lohnt es, die Zielgruppe „Lehramtsstudierende nach dem ersten Semester“ etwas genauer zu betrachten. Dafür liegen an der Universität Trier seit 2004 erhobene Daten in Form von Selbstauskünften von 532 Studierenden aus der Studieneingangsphase vor.

### 8.3.1 Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrument

Zum Einstieg ins Studium der Bildungswissenschaften ist an der Universität Trier der sogenannte Einführungstag eine obligatorische Lehrveranstaltung. Die Studierenden müssen im Laufe der ersten drei Semester an dieser Lehrveranstaltung teilnehmen.

Es handelt sich dabei um ein Tagesseminar, bestehend aus einem ersten allgemeinen Informationsblock zu den Bildungswissenschaften. Dieser Teil findet im Plenum statt. Danach können sich die Studierenden wahlweise thematischen Einheiten von ca. zwei Stunden Dauer zuordnen. Im Laufe des Tagesseminars nimmt jeder Studierende an drei wählbaren thematischen Einheiten teil.

Einer dieser Themenblöcke ist seit 2004 das Thema „Eignung und Neigung für den Lehrberuf“: persönliche Studienwahlmotivation, Vorstellungen vom Berufsfeld und dem damit verbundenen Anforderungsprofil, erwartete Kompetenzen und daraus resultierend die Frage der persönlichen Eignung bzw. der individuelle Lern- und Entwicklungsbedarf. Hierzu wurde ein Fragebogen entwickelt (Weyand 2004), der zum einen diesen Reflexionsprozess initiieren und unterstützen soll und zum anderen empirische Daten für die Lehrerbildungsforschung generiert. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert in der Regel 45 Minuten. Anschließend

werden die Themenbereiche Eignung für den Beruf und Kriterien zu deren Überprüfung, berufsrelevante Kompetenzen, Lern- und Entwicklungsaufgaben in der Gruppe diskutiert. Da der Fragebogen keine explizite Rückmeldefunktion hat, sondern über die Bearbeitung einen Reflexionsprozess initiieren soll, wird weitergehend auf die spezifische Eignungs- und Neigungsberatung des Zentrums für Lehrerbildung hingewiesen.

Erkenntnisleitend für die empirische Datenerhebung und die Konzeption des Erhebungsinstrumentes war die Frage, von welchen Kompetenzen und Beliefs bei den Studienanfängern im Lehramt ausgegangen werden kann und welche hochschuldidaktischen Implikationen sich daraus ergeben.

Im Rahmen einer explorativen Studie wurden von 2004 bis 2007 - im Rahmen der vorab beschriebenen Lehrveranstaltung im o. g. Themenblock - Studierende der Lehrämter Gymnasium und Realschule einmalig befragt. Erstmals eingesetzt wurde der Fragebogen im Sommersemester 2004. Er besteht aus 27 Fragen bzw. Fragenkomplexen.

Neben Grunddaten zu Alter, Geschlecht, Abiturnote, besuchten Schularten wird mit offenen Fragen zur Berufswahlmotivation, zur Einschätzung der Sicherheit in der Studienwahl und zur Dauer des Studien- und damit Berufswahlentscheidungsprozesses die Neigung für den Beruf Lehrer/-in eruiert.

Daran schließen sich Fragen zur Eignung für den Beruf an:

- Haben Sie sich bislang damit beschäftigt?
- Wenn ja, in welcher Form?
- Wie sicher sind Sie, dass Sie für den Beruf geeignet sind?

### 8.3.2 Soziodemografische Grunddaten zur Stichprobe

Insgesamt wurde der Fragebogen von 532 Lehramtsstudierenden bearbeitet. Von diesen sind 64,5% weiblich und 35,5% männlich. Dies entspricht in etwa der Standardverteilung im Lehramtsstudium an der Universität Trier. Die Befragten sind zu den Zeitpunkten der Erhebung im Durchschnitt 20 bis 21 Jahre alt ( $\bar{x} = 20,45$ ), die Altersspanne reicht von 18 bis 37 Jahren.

Da die Abiturnote als valider Prädiktor für den Studienerfolg hinlänglich in Studien erforscht ist (vgl. Schmidt-Atzert & Krumm 2006; Weyand 2007a, S. 10), lohnt ein Blick auf die angegebenen Abiturnoten der befragten Lehramtsstudierenden. Die Durchschnittsnote liegt bei 2,48. Die Spanne ist sehr groß, sie reicht von angegebenen 1,0 bis 3,7.

Interessant ist die Abiturnote unter dem Genderaspekt betrachtet: der Mittelwert ist bei den Studentinnen (N = 336;  $\bar{x} = 2,41$ ) ca. 0,2 besser als bei den Studenten (N = 186;  $\bar{x} = 2,61$ ). Diese Differenz ist in der statistischen Prüfung signifikant ( $\alpha = 0$ ).

Neben den Mittelwerten kann ein Vergleich der Streuungen zur Hypothese führen, dass Männer mit einem guten Abitur eher nicht den Lehrberuf wählen, dieser für Frauen mit gutem Abitur jedoch eine attraktive Studien- bzw. Berufswahl darstellt.

Die Boxplots weisen für die Frauen den Median bei 2,5 und für die Männer bei 2,7 aus. Zudem unterscheiden sich die 25%- und 75%-Perzentile erheblich. Insgesamt sind diese Ergebnisse auch bedeutsam für die u. a. vom Philologenverband geforderten Imagekampagnen für den Beruf Lehrer (DPhV 2007).

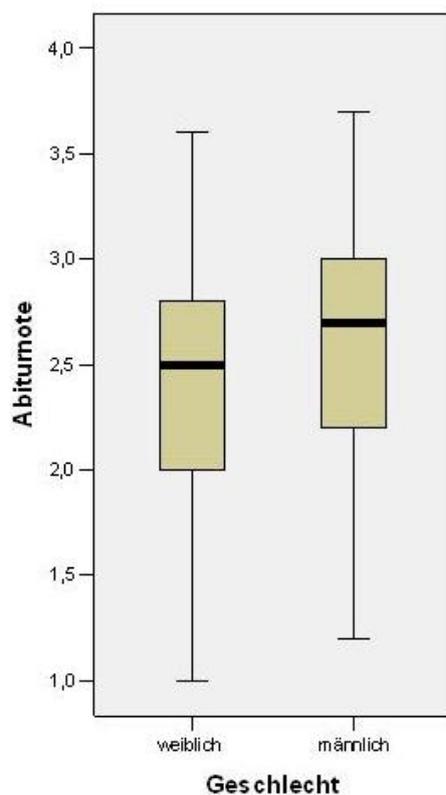


Abbildung 21: Lage und Streuung der Abiturnote nach Geschlecht

#### 8.4 Erste Analysen zu Beliefs und Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden

Unter Beliefs bzw. Überzeugungen werden in diesem Kontext Vorstellungen der Studienanfänger zum Lehramtsstudium und zum Lehrerberuf – auch bezogen auf die eigene Person – verstanden. Für diesen Beitrag wurden zudem relevante Selbsteinschätzungen zur Studienwahl und Berufseignung usw. hinzugezogen.

#### 8.4.1 Sicherheit in der Studienwahl

Die Frage nach der Sicherheit in der Studienwahl ist aufgrund der geschätzten "Schwundquote" im Lehramtsstudium von ca. 30% durchaus berechtigt. Besondere Relevanz erhält die Frage im Kontext der schulischen Praktika jedoch durch die Intention der Reflexion von Eignung und Neigung für Studium und Beruf, insbesondere in den Orientierenden Praktika. Die Frage "Wie sicher sind Sie in der Wahl des Lehramtsstudiums?" konnte im Fragebogen auf einer 5-stufigen Rating-Skala von „unsicher“ bis „absolut sicher“ beantwortet werden.

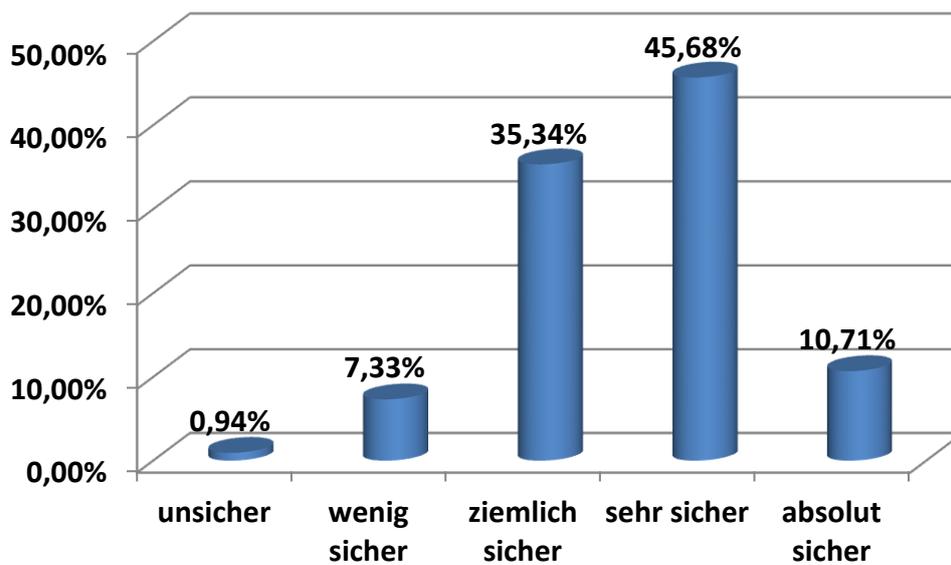


Abbildung 22: Sicherheit in der Studienwahl

Der Mittelwert liegt bei  $\bar{x} = 3,58$  (1=unsicher bis 5=absolut sicher). Die Lehramtsstudierenden sind sich überwiegend sehr sicher, den richtigen Studiengang gewählt zu haben. Die Vertrautheit mit der Institution Schule und dem Lehrerberuf kann ein Grund hierfür sein. Der kritische Aspekt ist jedoch der, dass ihnen das Berufsbild Lehrer/in in der Regel nur aus der Schülerperspektive vertraut ist, es sei denn, sie sind z.B. in einem Lehrerhaushalt groß geworden und kennen daher die außerunterrichtlichen Aktivitäten und Aufgaben von Lehrpersonen<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> Flammeyer und Hope-Graff haben in einer Untersuchung von Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig (N = 228) festgestellt, dass immerhin 32% „aus einem Elternhaus kommt, in dem wenigstens ein Elternteil den Beruf des Lehrers oder des Erziehers hat“ (2006, S. 72). Aber auch: „Diese vermeintlich gute Kenntnis des angestrebten Berufsfeldes führt dann mitunter auch dazu, Annahmen über Lehrpersonen und deren berufliches Handeln aus der Schülerperspektive nur allzu schnell zu verallgemeinern“ (ebd.). Unabhängig von dieser impliziten Sozialisation gilt: „Lehramtsstudierende unterscheiden sich in ihren Voraussetzungen von anderen Studierenden u. a. dadurch, dass sie als ehemalige Schülerinnen und Schüler bereits über vielfältige Erfahrungen in ihrem späteren Berufsfeld verfügen“ (Herzig/Grafe 2005, S. 151).

#### 8.4.2 Sicherheit in der Eignung für den Lehrberuf

Die befragten Studierenden antworteten auf die Frage „Wie sicher sind Sie, dass Sie für den Lehrberuf geeignet sind?“ auf einer 5-stufigen Ratingskala von „unsicher“ bis „absolut sicher“ in folgender Verteilung:

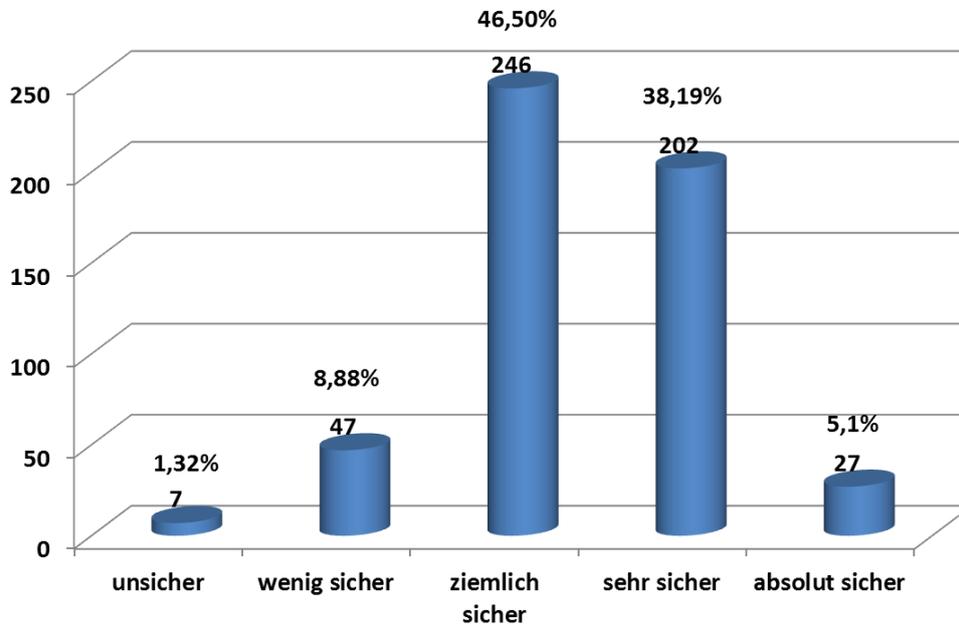


Abbildung 23: Sicherheit in der Berufseignung

Der Mittelwert bei der Sicherheit in der Eignung liegt bei  $\bar{x} = 3,37$  (1= unsicher bis 5 =absolut sicher).

Der in 4.1 beschriebene Mittelwert von  $\bar{x} = 3,58$  für die Sicherheit in der Studienwahl zeigt, dass sich die Studierenden zwar recht sicher in der Berufswahl (Neigung) sind, dass die Sicherheit in der Eignungsfrage zwar insgesamt auch eher hoch eingeschätzt wird, jedoch mit  $\bar{x} = 3,37$  geringer ausgeprägt ist als die Neigung.

Gefragt nach der Sicherheit bzgl. der Eignung für den Lehrberuf zeigt sich, dass Frauen häufiger als erwartet „ziemlich sicher“ angeben und Männer häufiger als erwartet „sehr sicher“ und auch etwas häufiger als erwartet „absolut sicher“ angeben. Hier zeigen sich signifikante Abweichungen von den statistisch erwarteten Antworten.

#### 8.4.3 Beratungsbedarf der Studierenden

Ausgehend von den bisherigen Ergebnissen, dass sowohl hinsichtlich der Studienwahl als auch der Eignung eine relativ hohe Sicherheit bei den Studierenden vorliegt (vgl. Abbildung

3), erstaunt der hohe Anteil derjenigen, die (dennoch) eine Beratung zur Berufswahlentscheidung wünschen.

Fast 38% wünschen eine weitere Beratung. Hier wäre eine weitergehende Datenanalyse zu den Beratungsbedürftigen und den -bedürfnissen angezeigt.

Ausgehend von einer Wirkungsvermutung bezüglich des Fragebogens als Reflexionsinstrument wurde diese Frage am Anfang und am Ende des Fragebogens platziert. Die Hypothese dabei lautet, dass die Vergegenwärtigung der erforderlichen Kompetenzen durch das Instrument bzw. die Intervention „Fragebogen“ eine Veränderung in der Selbsteinschätzung von Eignung und Neigung erzeugt.

Hier zeigt sich eine sehr deutliche Veränderung: es kommt zum einen eine dritte Gruppe ins Spiel, die weder ja noch nein angekreuzt hat, sondern unterhalb im offenen Begründungsformat „Warum?“ ihre Unsicherheit darlegt.<sup>59</sup> Zum anderen ist die Gruppe derjenigen, die eine Beratung wünschen, sehr deutlich (um 16,4%) gestiegen. Die Gruppe, die am Anfang keine Beratung wünschte, hat sich mehr als halbiert. Diese deutlichen Effekte belegen m. E., dass eine Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen für die Reflexion über die eigene Motivation und die persönliche Eignung in starkem Maß sensibilisiert und die Studierenden davon ausgehend auch bereit sind, sich offensiv damit auseinanderzusetzen.

#### 8.4.4 Bereitschaft zum Assessment?

Eine weitergehende Frage im Anschluss an den Wunsch nach Beratung lautete „Würden Sie zur weiteren Klärung freiwillig an einem Seminar zur Überprüfung Ihrer Eignung (Teachers Assessment Center<sup>60</sup>) teilnehmen?“

Über 80% würden an einem Assessment teilnehmen. Am Ende des Fragebogens ist die generelle Bereitschaft etwas geringer, die Unsicheren tendieren nun eher zur Antwort „nein“.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Die qualitativen Antwortformate sind noch nicht ausgewertet worden.

<sup>60</sup> Die Autorin hat 2004 und 2005 Assessment-Seminare für Lehramtsstudierende zur Reflexion von Eignung und Neigung konzipiert, durchgeführt und evaluiert; zum Konzept siehe Weyand 2007 und Weyand 2008.

<sup>61</sup> „Viele Studierende begreifen die Schulpraktika als Bewährungssituation, in der sie erproben können, ob sie sich der Unterrichtsarbeit mit Kindern oder Jugendlichen gewachsen fühlen. Dabei hängt die Unsicherheit von Studierenden, als Lehrende akzeptiert zu werden, zumeist auch mit fachlichen Lücken oder fehlendem didaktischen Know-how zusammen, also mit typischen Problemen von Studienanfängern. In der Begegnung mit der Berufspraxis werden die Studierenden aber vor allem mit grundlegenden personalen und sozialen Anforderungen des Lehrerberufs konfrontiert, die sie in ihrer ganzen Persönlichkeit herausfordern“ (Bosse/Dauber 2005, S. 70).

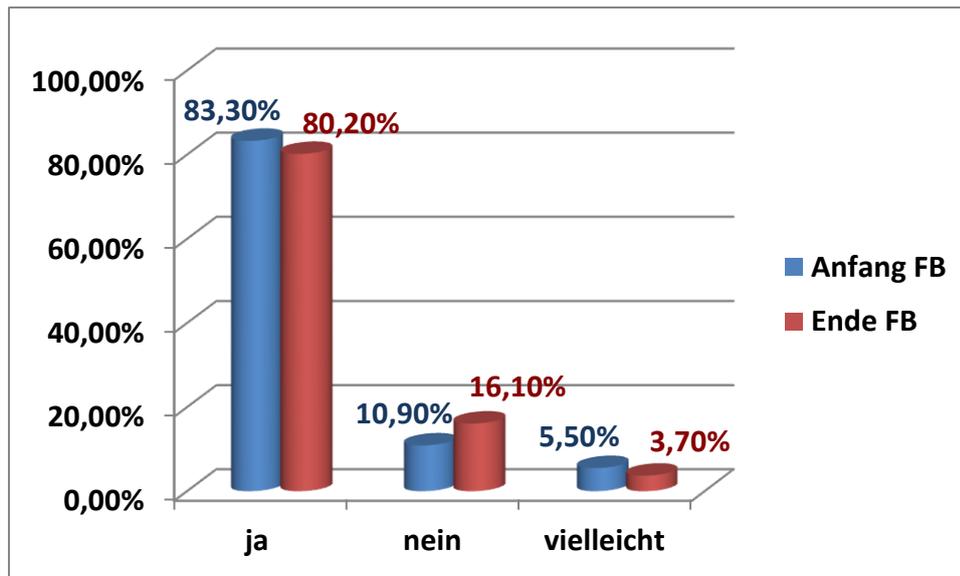


Abbildung 24: Bereitschaft zum Assessment (Anfang und Ende des FB)

Geht man davon aus, dass ein Assessment Center eine Simulation von realen beruflichen Anforderungssituationen darstellt, wie sie sich bereits in den Praktika finden, kann von einer großen Bereitschaft der Studierenden ausgegangen werden, sich der Praxis zu stellen und dabei auch die persönliche Eignung zu überprüfen.

Dieses Ergebnis der quantitativen Erhebung deckt sich mit den Aussagen von 15 Marburger Lehramtsstudierenden (2. Semester) in ihren Praktikumsberichten: Zur wichtigsten Aufgabe des ersten Praktikums zählen nach Schreder (vgl. 2006, 16f.) die Klärung von Eignung und Neigung sowie die Überprüfung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale, indem im Praktikum die erste Probeidentifikation mit der Lehrerrolle erlebt wird.

#### 8.4.5 Zulassungskriterien zum Lehramtsstudium

Weiterhin wurden die Trierer Studienanfänger im Lehramt gefragt, für wie bedeutsam sie bestimmte Kriterien zur Zulassung zum Lehramtsstudium halten. Die Antwortoptionen waren auf einer 5-stufigen Skala: „unwichtig“ (=1), „wenig wichtig“, „ziemlich wichtig“, „sehr wichtig“ und „unverzichtbar“ (= 5).

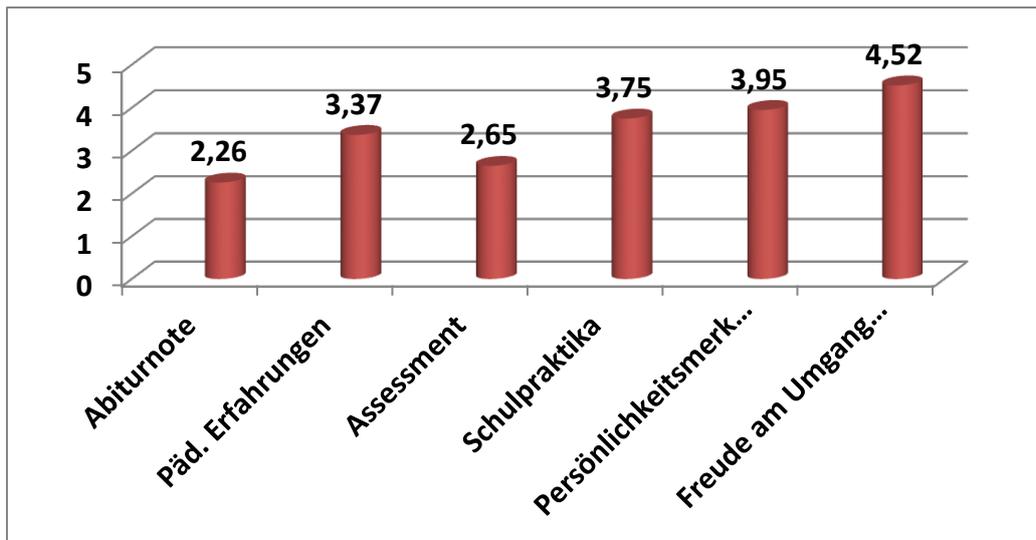


Abbildung 25: Kriterien zur Zulassung zum Lehramtsstudium

Die Mittelwerte zeigen, dass keines der genannten Kriterien für unwichtig gehalten wird, der mit Abstand höchste Wert wird der „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ (nahezu „unverzichtbar“ mit  $\bar{x} = 4,52$ ) beigemessen.

#### 8.4.6 Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterium

Den zweithöchsten Wert („sehr wichtig“ mit  $\bar{x} = 3,95$ ) nehmen die Persönlichkeitsmerkmale ein. Diesen wird mehr Bedeutung zugestanden als praktischen pädagogischen Erfahrungen!<sup>62</sup>

Im Blick über den deutschsprachigen Tellerrand halten die Autoren der OECD-Studie *Teachers matter*: „Attracting able people into profession“ fest:

„In Untersuchungen von Lingard et al. (2002) und Ayres et al. (2000) wurde ein Spektrum persönlicher Kompetenzen identifiziert, die Einfluss auf Qualität und Effizienz des Unterrichts ausüben können. Hierzu zählen: solides Fachwissen, Kompetenzen im Bereich der Kommunikation, Fähigkeit zur Pflege guter Beziehungen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern, Kompetenzen in Selbstmanagement, organisatorische Fähigkeiten, Klassenführungskompetenzen, Fähigkeit zur Problemlösung, Beherrschung verschiedener Unterrichtsmethoden, Teamfähigkeit sowie Forschungskompetenzen“ (McKenzie, P. et al. 2005, S. 107).

<sup>62</sup> Hier befinden sich die Studierenden in Einvernehmen mit vielen Lehrerbildungsforschern wie z. B. Urban (1984, 1992), Mayr & Brandstätter (1994), Mayr & Paseka (2002; Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen als Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale), Terhart (2004, 2006), Schaaerschmidt (2005, 2007).

#### 8.4.7 Abiturnote als Zulassungskriterium

Sehr auffällig ist mit einem Mittelwert von  $\bar{x} = 2,26$  die geringe und im Vergleich niedrigste Bedeutung, die der Abiturnote als Zulassungskriterium beigemessen wird. Gilt doch bei den allermeisten Zugangsbeschränkungen zu Studiengängen die Abiturnote als Mittel der Wahl und ist als valider Prädiktor für den Studienerfolg (gemessen an der Studienabschlussnote) hinlänglich in Studien erforscht (vgl. Schmidt-Atzert & Krumm 2006). Die Einstellungschan-  
cen im Lehrberuf sind hochgradig von den jeweiligen Noten der Staatsexamina abhängig.

Besteht im hier beschriebenen Kontext ein Zusammenhang mit den vergleichsweise eher schlechten Abiturnoten der Befragten? Zur Erinnerung: die durchschnittliche Abiturnote lag bei 2,48. Zur Erhellung dieser Frage wurde die Stichprobe bezüglich ihrer Abiturnote in zwei Gruppen unterteilt: „gute“ Abiturnoten = unter 2,5 und „weniger gute“ Abiturnoten = höher als 2,5.

Die Prüfung der Hypothese „Studierende mit "weniger guter" Abiturnote (N = 285) halten die Abiturnote weniger für ein relevantes Kriterium ( $\bar{x} = 2,06$ ) für die Zulassung zum Lehramtsstudium als diejenigen mit einer besseren Abiturnote (N = 237;  $\bar{x} = 2,52$ ) ergab ein hochsignifikantes Ergebnis: Studierende, die mit einer Note von 2,5 oder schlechter ihr Abitur abgeschlossen haben, halten dieses Kriterium für wenig relevant für die Zulassung zum Lehramtsstudium. Hingegen messen diejenigen mit besserer Abiturnote dem Kriterium eine höhere Bedeutung zu.

Würde man weiter annehmen, dass im Sinne einer subjektiven Kompensation bei „schlechter“ eigener Abiturnote vor allem die „Praktische Erfahrung“ und die „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ hoch bewertet würde, so wird diese Hypothese nicht bestätigt: Die Ergebnisse sind nicht signifikant ( $\alpha = 0,128$  für „Pädagogische Erfahrung“ und  $\alpha = 0,594$  für „Freude am Umgang...“). Interessant ist dennoch, dass alle Studierenden diese Items als Zulassungskriterium sehr hoch einschätzen.

#### 8.4.8 Berufsrelevante Kompetenzen in der Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden

Ein Kernstück im Fragebogen bilden vier Fragenkomplexe zu 28 berufsrelevanten Kompetenzen. Der Auswahl dieser Kompetenzen für das Erhebungsinstrument liegen u. a. folgende Gutachten und Forschungsbeiträge zugrunde: Bildungskommission NRW 1995; KMK 1999; Oser 2001; WR 2001; Merkens 2003.

Zur Einschätzung stehen:

- Konfliktfähigkeit,
- Toleranz,
- Beratungskompetenz,
- Fachlich vernetztes Denken,
- Erfassen komplexer Situationen,
- Empathie,
- Zuneigung zu Kindern und Jugendlichen,
- Methoden beherrschen,
- Fachliche Kompetenz,
- Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit,
- Gerechtigkeit,
- Bewältigung von Disziplinproblemen,
- Kreativität,
- Medienkompetenz,
- Teamfähigkeit,
- Pädagogisch – psychologische Grundbildung,
- Selbstbewusstsein/Ich-Stärke,
- Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen,
- Leitungskompetenz,
- Humor,
- Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Breites, umfassendes Expertenwissen,
- Reflektionsfähigkeit,
- Kompetenz zur Selbstbeurteilung,
- Autorität,
- Geduld,
- Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen.

Die Summe, die Diversität und Komplexität der Auswahl machen zudem den Studierenden die anspruchsvollen Berufsanforderungen sehr deutlich, dies ist auch so intendiert. Diese

Vergegenwärtigung könnte zu dem am Ende des Fragebogens stärker artikulierten Beratungsbedürfnis geführt haben.

#### 8.4.8.1 Welche Kompetenzen zeichnen „gute“ Lehrer aus?

Der erste Fragenkomplex erfasst die Kompetenzen in einer Tabelle und fragt: „Für eine gute Lehrperson ist ... unwichtig, wenig wichtig, ziemlich wichtig, sehr wichtig oder unverzichtbar?“

Die Mittelwerte zur Einschätzung der Bedeutsamkeit der Kompetenzen liegen insgesamt recht hoch: am unteren Ende finden sich mit  $\bar{x} = 3,11$  erstaunlicherweise das breite, umfassende Expertenwissen und die Medienkompetenz ( $\bar{x} = 3,16$ ); am oberen Ende stehen mit Geduld ( $\bar{x} = 4,5$ ) und Kommunikationsfähigkeit ( $\bar{x} = 4,4$ ) eindeutige personale Kompetenzen. Platz 3 nimmt die Gerechtigkeit ( $\bar{x} = 4,33$ ) und Platz 4 die Fachliche Kompetenz ( $\bar{x} = 4,29$ ) ein.

#### 8.4.8.2 Ausprägung der Kompetenzen bei den Studienanfängern

Der zweite Fragenkomplex erfasst die Kompetenzen in der gleichen Tabelle und fragt: „Wie ausgeprägt ist folgende Eigenschaft/Kompetenz derzeit bei Ihnen?“

Hier zeigen die Mittelwerte eine größere Varianz, was angesichts der eindeutig zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht oder rudimentär vorhandenen fachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen auch nicht verwundert: Die besten und insgesamt auch sehr hohen Ausprägungen attestieren sich die Studierenden für Gerechtigkeit, Empathie, Zuneigung zu... und Toleranz ( $\bar{x} = 4,25$  bis  $\bar{x} = 4,21$ ). Die letzten neun Plätze nehmen mit Mittelwerten von  $\bar{x} = 3,2$  bis  $\bar{x} = 2,23$  erwartungsgemäß die fachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen ein.

Bezüglich der Fachkompetenzen zeigen sich größere Unterschiede im Antwortverhalten. Die Fachkompetenzen werden bei den Lehrpersonen für weniger wichtig gehalten als die Sozialen und Personalen Kompetenzen.

#### 8.4.8.3 Geborene Lehrer?!

Ein dritter Fragenkomplex stellt die wiederum tabellarisch aufgelisteten Kompetenzen wie folgt zur Disposition: „Hat man oder hat man nicht (nicht erlernbar)“; „Muss man erlernen/sich erarbeiten“ und „Kommt mit der Zeit/Erfahrung von selbst“.

Diese Fragestellung beruht auf der Annahme, dass die Einschätzung der Erlernbarkeit von Kompetenzen und der Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen grundlegend ist für die Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation in der Lehrerausbildung.<sup>63</sup>

Für diesen Beitrag werden jeweils die am häufigsten genannten Kompetenzen zu den drei Einzelfragen dargestellt.

Auf die Frage, welche Kompetenzen/Persönlichkeitsmerkmale man hat oder eben nicht, die also nicht erlernbar sind, werden – nicht unerwartet – am häufigsten Persönlichkeitsmerkmale genannt, die die Studierenden offenbar für sehr stabil in ihrer Ausprägung halten.

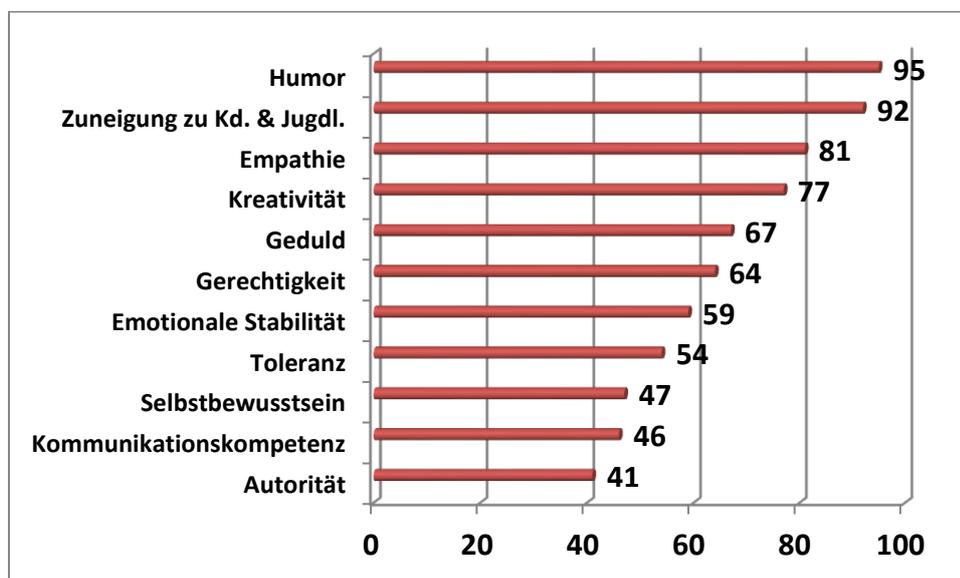


Abbildung 26: Welche Kompetenzen sind nicht erlernbar?

Kompetenzen kann man entweder in einem bewussten und aktiven Aneignungsprozess erwerben, aber auch implizit erlernen. Da sich die professionelle Entwicklung von Lehrern in einem reflektierten und damit bewussten Prozess vollziehen sollte<sup>64</sup> und dazu auch der entsprechenden Lehr-Lehr-Arrangements bedarf, ist die folgende Unterscheidung notwendig.

<sup>63</sup> Die nachfolgend aufgeführten Ergebnisse zu diesem Fragenkomplex machen deutlich, dass hier weitergehende Analysen notwendig sind. Derzeit wird an der Universität Trier, in Kooperation mit der Universität Innsbruck, eine größere Studieneingangserhebung mit dem Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) durchgeführt, in dem z.B. die Leistungsmotivation erhoben wird.

<sup>64</sup> Dieser normative Anspruch ist in den methodisch-didaktischen Standards der Reform der Lehrerbildung in RLP formuliert, siehe: <http://www.mbwjk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/lehrerausbildung-und-landespruefungsamt-kopie-1.html>

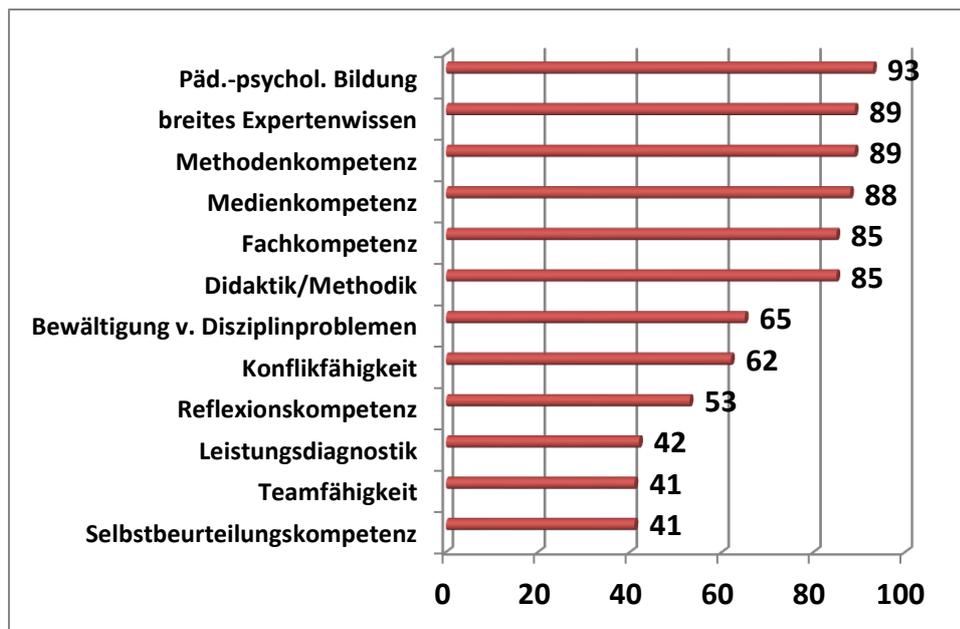


Abbildung 27: Welche Kompetenzen kommen mit der Zeit/Erfahrung von selbst?

Bei dieser Teil-Frage fällt auf, dass 93 Prozent der Lehramtsstudierenden die pädagogisch-psychologischen Theorieanteile offenbar für erwerbbar halten.

Für eine Verkennung der notwendigen Anstrengungen in der Lehrerausbildung sprechen ebenfalls die sehr hohen Werte der Items Breites, umfassendes Expertenwissen, Methodenkompetenz, Fachkompetenz und die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (Didaktik/ Methodik).

Umso spannender wird die Frage, wo die Studierenden eine Lern- und Anstrengungsnotwendigkeit sehen.

Insgesamt zeigen sich bei dieser Frage eher niedrige Werte. Mit 47 Prozent wird der Bereich Leistungsdiagnostik (als Item mit Erkennen/Beurteilen von Leistungen/ Potentialen/ Störungen benannt). Dies verwundert nicht – angesichts des Stellenwertes von Noten, Leistungsmessungen und Leistungsbewertungen etc. in unserer Gesellschaft, respektive im System Schule. Offenbar haben die ehemaligen Schüler hierbei nicht das Vertrauen, dass diese Kompetenz mit der Zeit bzw. der Erfahrung von selbst kommt.

Im Zusammenhang mit dem hohen Mittelwert ( $\bar{x} = 4,3$ ), mit dem die Studierenden der Gerechtigkeit eine erhebliche Bedeutsamkeit beimessen, wird deren Sensibilität für diesen Aspekt des zukünftigen Berufes deutlich.

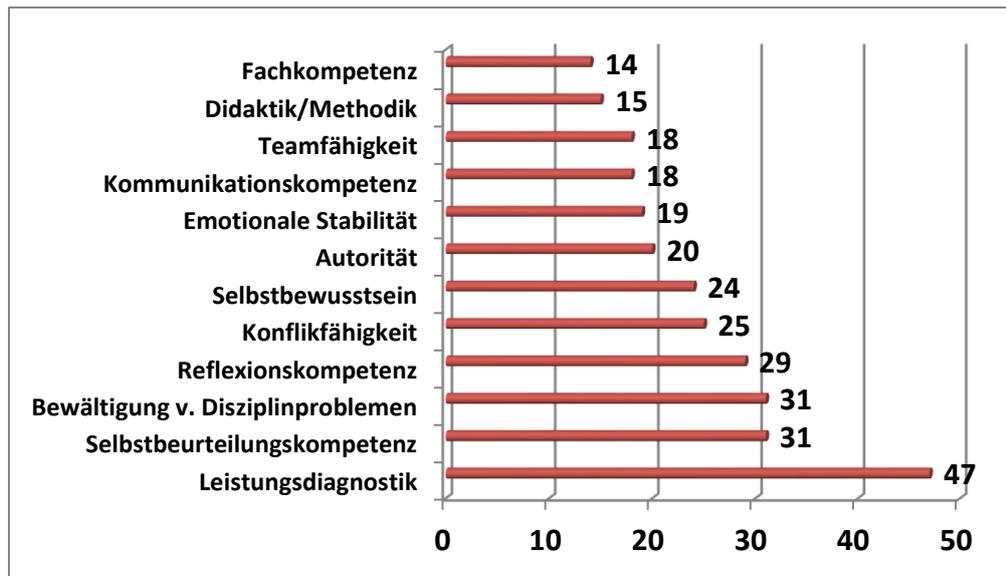


Abbildung 28: Welche Kompetenzen muss man erlernen/sich erarbeiten?

Didaktisch-methodische und Fachkompetenzen sind mit 15 bzw. 14 Prozent Häufigkeit der Nennung stark in ihren Aneignungserfordernissen unterschätzt, ein beunruhigendes Ergebnis. Hier gilt es offensichtlich gegenzusteuern, auch und gerade in den Schulpraktischen Studien! Und dort insbesondere von den Lehrern in der Praxis, denn gerade diesen wird von den meisten Studierenden eine hohe Dignität zugesprochen, womit die Praktiker eine hohe Modellwirkung entfalten.

Die Werte für die Kompetenz zur Selbstbeurteilung (31%) und die Reflexionskompetenz (29%) sind relativ hoch. Dazu passt, dass beide Kompetenzen als wichtig eingeschätzt wurden:  $\bar{x} = 3,7$  für die Selbstbeurteilungskompetenz und  $\bar{x} = 4,01$  für die Reflexionskompetenz.

## 8.5 Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellten Ergebnisse einer Untersuchung von 532 Studienanfängern im Lehramt konnten einige interessante Erkenntnisse zur Zielgruppe der (universitären) Lehrerbildung generieren. Bezug nehmend auf die eingangs formulierte Frage "Wie kann der Perspektivenwechsel durch Lehr-Lernarrangements gefördert werden?" lassen sich m. E. sowohl auf der hochschuldidaktischen Ebene als auch bezogen auf die Gestaltung der Praktika Implikationen aufzeigen.

Die paradigmatische Wende in der universitären Lehrerbildung hin zur Standardisierung und Kompetenzorientierung ist ein dringend notwendiger Schritt in die richtige Richtung. Die mit der synchronen Bachelor-Master-Studienreform einhergehenden formativen Leistungsüber-

prüfungen und -rückmeldungen sollen den Studierenden von Anfang an einen kontinuierlichen Wissenszuwachs und einen sukzessiven Kompetenzaufbau in der Lehrerbildung verdeutlichen. Denn "Die Zufriedenheit mit der Hochschulausbildung ist nirgendwo niedriger als im Lehramt"<sup>65</sup>, was auch hieran liegen kann: "Große Schwäche der universitären Ausbildung: zu wenig Feedback für die Studierenden"<sup>66</sup>.

Für die Gruppe der universitären Lehrerbildner konstatieren Bosse und Dauber sehr treffend:

„Seit längerem wird angemahnt, sich in der universitären Lehrerbildung neben der kognitiv ausgerichteten Wissensvermittlung und praxisorientierten Kompetenzaneignung stärker als bisher auch der Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen zu widmen (Dauber 1997, Holzbrecher 2001, Messner 2001, Mayr & Paseka 2002). [...] Für die universitäre Lehrerbildung stellt sich die Frage, ob psychosoziale Basiskompetenzen des Lehrerberufs gefördert werden können und wie mögliche Lern- und Trainingsarrangements aussehen könnten“ (2005, S. 57).

Bosse und Dauber verweisen hierzu exemplarisch auf die PH Zürich, die ein explizites Trainingskonzept zu Reflexionsfähigkeit, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, strukturiertem Denken, Handeln und Darlegen, Flexibilität und Phantasie sowie Belastbarkeit entwickelt haben und einsetzen (vgl. ebd. S. 71). An der Universität Kassel hat Dauber seit 2005 ein zweitägiges Seminar zu psychosozialen Grundkompetenzen im Lehrberuf entwickelt, welches seit dem Wintersemester 2007/08, finanziert durch Studiengebühren, eingesetzt wird. An der Universität Trier wurden mit Erfolg Assessment-Seminare zu personalen und sozialen Kompetenzen für den Lehrberuf entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Derzeit wird im Projekt ABC-Lehramt (Assessment, Beratung und Coaching zu Eignung und Neigung für den Lehrberuf) daran gearbeitet, die bewährten Bausteine aus dem Assessment-Seminar in eine zeit- und kostenökonomische Version zu übernehmen und die Beratung bedarfsgerecht auszubauen. Zudem wird in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Trier versucht, die Lehrveranstaltungen so zu konzipieren, dass sie einen berufsmodellierenden Charakter haben und die Studierenden sich zudem in Seminaren und Übungen präfigurativ erproben können. Dies geschieht durch selbst durchgeführte Lehreinheiten und Unterrichtssimulatio-

---

<sup>65</sup> Quelle (08.01.2008): HIS - Studienqualitätsmonitor 2007 - Wasserstandsmeldungen zur Qualität der Hochschulausbildung. <http://idw-online.de/pages/de/news238870>

<sup>66</sup> ebd.

nen, Rollenspiele, Gruppenpräsentationen etc., die intensiv vor- und nachbereitet werden und in denen die Studierenden ein differenziertes Feedback durch Lehrende und Kommilitonen erhalten (vgl. Weyand 2008).

Insbesondere für die Praktika im Lehramtsstudium und deren Vor- und Nachbereitung sollten sowohl der Perspektivenwechsel als auch die personalen und sozialen Kompetenzen der Studierenden im besonderen Fokus stehen. Dies gilt explizit für die Orientierenden Praktika. Hier sollten m. E. die persönliche Eignung und das Erkennen von individuellen Stärken und Schwächen in der Interaktion – mit Einzelnen und/oder der Klasse – in den Blick genommen werden. Orientierung sollte hier also als Selbst- und Fremd-Erkundung von Persönlichkeiten verstanden werden, derart, dass sich die Praktikanten z.B. unter der Prämisse „Person-Job-Fit?“ (Hossiep & Paschen 2003, S. 9) orientieren und prüfen können. Ganz konkret z. B. könnten die Praktikanten ihre neue Rolle und damit die andere Perspektive eher durch eine seitlich-frontale Sitzposition als aktiv gestaltend erleben als hinten im Klassenraum, was vielleicht eher eine passiv-rezeptive Haltung bzw. Perspektive erzeugt. Dieser vielleicht kleine Schritt bedarf jedoch auch der bewussten Gestaltung des Lehr-Lernraums Praktikum durch die betreuenden Lehrpersonen.

Den praktikumsbetreuenden Lehrpersonen in den Schulen kommt ohnedies eine Schlüssel-funktion zu, die nicht ohne Sensibilisierung und aufgabenspezifische Qualifizierung sowie die notwendige Entlastung zur Sicherung der Betreuung ausgefüllt werden kann.

Die Universitäten sollten dem Beratungs- und Begleitungsbedarf der Studierenden mit entsprechenden Infrastrukturen und Ressourcen begegnen. Die jüngst publizierte Studie von Rauin (2008) kommt ebenfalls zu diesen Schlussfolgerungen, "zumal die Entscheidung zur Einstellung des falschen Lehrers für Schulen nicht revidierbar sei."<sup>67</sup> Hierzu bieten sich die inzwischen flächendeckend implementierten Zentren für Lehrerbildung aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion zwischen den ausbildenden Institutionen Hochschule, Studienseminare und Schulen besonders an (vgl. Hilligus & Rinkens 2005 und Rotermund 2006, S. 7).

Eine gezielte Beratung zur Studienwahl Lehramt müsste schon in der Schule beginnen. Zu diesem Zeitpunkt ist es wichtig, für die m. E. notwendige Begeisterung für die jeweiligen Fächer sowie für den Berufserfolg begünstigende Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Werthaltungen sensibilisiert werden. Bewährte Instrumente zu solchen Self-Assessments für

---

<sup>67</sup> Quelle (08.01.2008): <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,527131,00.html>

Studieninteressierte – wie das CCT (Career Counselling for Teachers)<sup>68</sup> oder der Online-Test „Fit für den Lehrerberuf“<sup>69</sup> – sollten noch stärker bekannt gemacht und von den (schulischen) Laufbahnberatern breit eingesetzt werden.

Dass sowohl die Persönlichkeitsmerkmale, die bestmöglichen Studieneingangsvoraussetzungen als auch die hohe Qualität der Ausbildung von Anfang an zur professionellen Entwicklung gehören müssen, zeigt auch der in der McKinsey-Studie "How the world's best-performing school systems come out on top" nachgewiesene Wirkungszusammenhang zwischen der Qualität 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).

Der Rekrutierung geeigneten Nachwuchses kommt insofern eine entscheidende Bedeutung zu, als der Erfolg bei internationalen Vergleichstests auch davon abhängt,

"ob die besten Absolventen eines Jahrgangs in den Lehrerberuf streben oder eher die schlechten. Mit anderen Worten: Würde der Staat bei den Lehramtsanwärtern eine ähnliche Auslese betreiben wie die Lufthansa bei ihren Pilotenschülern, dann könnte sich was tun in der Schullandschaft. Denn damit wäre automatisch eine Ansehenssteigerung verbunden, was wiederum dafür sorgt, dass sich die Besten zum Lehrerberuf berufen fühlen" (v. Lehn 2007).

Insgesamt erfordert dies aber auch, weiterhin verstärkt über Kriterien zur Eignung für den Beruf – auch jenseits der Abiturnote – sowie valide Prädiktoren für Berufszufriedenheit und damit über gute Lehrerinnen und Lehrer nachzudenken und zu forschen.

## 8.6 Literatur

Barber, M.; Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company, September 2007.

Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied, Luchterhand. S. 303ff.

Bosse, D.; Dauber, H. (2005). Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Dauber, H. & Krause-Vilmar, D. (Hrsg.). Schulpraktikum vorbereiten.

---

<sup>68</sup> vgl. Nieskens, B. (2005). Web-basierte Selbsterkundung als Grundlage der Laufbahn- und Entwicklungsberatung bei (angehenden) Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (2), S. 216 - 219.

<sup>69</sup> vgl. Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz

- Brandstätter, H., Mayr, J. (1994). Die Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In: Mayr, J. (Hg.). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Studienverlag, S. 231 - 247.
- Deutscher Philologenverband e. V. (2007). DPhV fordert freiwillige Eignungsbeurteilungsverfahren für Lehramtsstudenten. In: *Profil Heft 1-2/2007*. Berlin.
- Flagmeyer, D., Hoppe-Graff, S. (2006). Zu wenig Praxis, zu viel Theorie (Wissenschaft)? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden vor und nach den Schulpraktischen Studien. In: Rotermund, M. (Hrsg.). *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 65 - 86.
- Hentig, H. von (1984). Vom Verkäufer zum Denker. Absagen an die Lehrerbildung. In: Becker, H. & Hentig von H. (Hg.). *Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation*. Frankfurt a. M.: Ullstein, S. 99 - 146.
- Herzig, B., Grafe, S. (2005). Lernen im Praktikum als Entwicklung einer Reflexionskultur. In: Hilligus, A.H.; Rinkens, H.-D. (Hg.). *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: LIT, S. 149 - 170.
- Hilligus, A.H., Rinkens, H.-D. (Hg.) (2005). *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: LIT.
- Hossiep, R., Paschen, M. (2003). *BIP – das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung; Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehn, B. v. (2007). Bessere Lehrer für das Land Kleinere Klassen, Einheitsschulen oder mehr Geld verbessern die Leistungen nicht. Eine McKinsey-Studie zeigt: Entscheidend ist die Qualität der Pädagogen. *Welt-Online* vom 11.11.2007.
- Mayr, J., Paseka, A. (2002). *Lehrerpersönlichkeit*. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, Heft 2, S. 50 -55.
- McKenzie, P., Sliwka, A. & Santiago, P. (2005). Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte. In: OECD. *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs: Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*, Paris: OECD.
- Merkens, H. (2003). *Lehrerbildung in der Diskussion: Kriterien und Eckpunkte für eine Neuordnung*. In: Merkens, Hans (Hrsg.). *Lehrerbildung in der Diskussion*. Opladen. Leske + Budrich. S. 15.

- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser/Oelkers (Hrsg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich, Verlag Rüegger.
- Rotermund, M. (Hg.) (2006). Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2007). Die Potsdamer Lehrerstudie. Eine vorläufige Bilanz. In: Deutscher Philologenverband. Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, Heft 3, S. 4 - 10.
- Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. (2006). Professionelle Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Wege und Irrwege. In: report psychologie, 31. Jg., 2006, H. 6/7, S. 297 - 308.
- Schreder, G. (2006). Betrachten PraktikantInnen das Praktikum als Schritt in Richtung Professionalisierung? Eine Auswertung von Praktikumsberichten. In: Rotermund, M. (Hrsg.). Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig, S. 10 - 35.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. S. 37 - 59. Bad Heilbrunn/Hannover: Klinkhardt/ Schroedel.
- Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hilligus, A.H. & Rinkens, H.D. (Hg.). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. S. 29 - 42. Berlin: Lit.
- 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.
- Weyand, B. (2007a). Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: Schratz, M.; Kraler, C. (Hg.). Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf. Wien: LIT Verlag, S. 6 - 22
- Weyand, B. (2007b). Assessment-Seminar zu Eignung und Neigung für den Lehrberuf. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 2, S. 61 - 63.

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.

Weyand, B. (2008). Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Kraller, C.; Schratz, M. (Hrsg.). "Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung". Münster: Waxmann, S. 13 - 34.

## **9 Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung**

"Great teachers are neither born nor made, but they may develop"

Theo Bergen, Radboud Universiteit Nijmegen<sup>70</sup>

### 9.1 Einleitung

Die universitäre Lehrer(aus)bildung ist in den letzten Jahren in der Konsequenz der Ergebnisse der verschiedenen internationalen und nationalen Leistungsvergleichsstudien vielfach untersucht (Nolle 2004, Schaarschmidt 2005) und diskutiert worden (Terhart 1999, Oser/Oelkers 2001, Blömeke 2006). Konsens besteht derzeit weitgehend darin, dass es auch in der Ausbildung von Lehrpersonen nicht ohne Standards und Kompetenzorientierung geht. Hierin stimmen sowohl die Bildungspolitik als auch die Wissenschaft überein, denn „Standards in der Lehrerbildung sollten in definierter, differenzierter und möglichst präziser Weise die Ziele und erwartete Ergebnisse des ganzen Unternehmens `Lehrerbildung` beschreiben“, so Terhart (2006, S. 31) in einem Perspektiven entwickelnden jüngeren Beitrag. Nationalen Standards für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil (KMK 2004) folgen nun curriculare Standards für die Fachwissenschaften und deren Didaktik, die federführend in Rheinland-Pfalz entwickelt wurden und mit der Reform der Lehrerbildung im Bundesland bis zum Wintersemester 2007/08 eingeführt werden. Dies ist eine dringend notwendige Aufhebung der „typisch pädagogischen Engführung“ in erziehungs- oder bildungswissenschaftliche Elemente in der universitären Erstausbildung von angehenden Lehrer/innen, die zudem Konsequenzen in Form von „Anforderungen an die Institutionen und Prozesse der Lehrerbildung“ insgesamt hat (Terhart 2006, S. 30, 33).<sup>71</sup> Daher sind generelle Überlegungen zu hochschuldidaktischen Implikationen im Rahmen dieser Wende in der Lehrerbildung angezeigt.

---

<sup>70</sup> zitiert nach Sonderegger 2005

<sup>71</sup> Auch hier ist Rheinland-Pfalz mit der Formulierung von Standards zur Systementwicklung, zumindest programmatisch, richtungweisend vorgegangen. Näheres dazu unter: [http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/CS\\_Ueberblick.pdf](http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/CS_Ueberblick.pdf)

## 9.2 Eignung und Neigung für den Lehrberuf

Die Frage nach einer Überprüfung der Berufswahlentscheidung von angehenden Lehrpersonen wird in vielen Gutachten und Beiträgen zur Lehrerbildungsforschung und zur Lehrer-gesundheit angesprochen und deren Relevanz postuliert (Schaarschmidt 2005, 2007; Buschmann & Gamsjäger 1999), jedoch finden sich kaum konkrete Strukturvorgaben oder -empfehlungen, die über einen programmatischen Appell hinausgehen. In den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz wird die Eignungs- und Neigungsüberprüfung zwar als Querschnittsaufgabe postuliert, eine inhaltliche Verortung in einem der Module sucht man jedoch vergebens. Der einzig konkrete Bezug wird über die Praktika hergestellt, derart, dass am Ende der Bachelor-Phase zwei verbindliche Beratungsgespräche mit einer praktikumsbetreuenden Lehrperson zur Eignungsfeststellung zu führen sind. Wie anspruchsvoll, weil komplex und verantwortungsvoll, sich diese Herausforderung in der Praxis stellen wird, ist abzusehen und wird der Entwicklung eigener Standards zur Eignungsdiagnostik bzw. Lernstandsrückmeldung bedürfen.

Dazu könnte das hier vorgestellte Konzept einen Beitrag leisten, welches Lehramtsstudierenden Strukturen anbietet, die zu einer Reflexion der Studien- und damit der Berufswahl anregen und diese unterstützen sowie eine individuelle und berufsbezogene Potenzialanalyse generiert.

Flankierend und möglichst in Abstimmung mit den schulpraktischen Studien ist es notwendig, den Lehramts-Studierenden an der Universität Interventionen anzubieten, in denen sie einen theoretischen Einblick in den Berufsalltag und das Anforderungsspektrum von Lehrpersonen bekommen und zugleich ihre professionsspezifischen Kompetenzen derart überprüfen können, dass ein individuelles, berufsbezogenes Stärken-Schwächen-Profil bewusst und sichtbar wird.

Auf der Basis dieser Potenzialanalyse können die Studierenden konkrete Lern- und Entwicklungsaufgaben für sich formulieren und diese im Prozess der weiteren Ausbildung (Studium, Praktika und Vorbereitungsdienst) offensiv angehen. Dabei sollen die angehenden Lehrpersonen durch individuelle Beratungsangebote flankierend gecoacht werden.

Eine solche Intervention wird an der Universität Trier seit 2003 entwickelt und wurde bisher in drei Seminaren mit insgesamt 90 Studierenden in den Sommersemestern 2004 und 2005 erprobt und evaluiert.

Einen differenzierteren Einblick in diesen praxisorientierten Zugang und erste Ergebnisse der Evaluation des Konzeptes bilden den Kern dieses Beitrags.

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes<sup>72</sup> haben die Hochschulen die Möglichkeit erhalten, einen hohen Prozentsatz der Studierenden selbst auszuwählen. Doch allenthalben fehlt es an geeigneten fach- bzw. berufsspezifischen Kriterien zur Beurteilung der Eignung. Lediglich die Abiturnote als valider Prädiktor für den Studienerfolg ist hinlänglich in Studien<sup>73</sup> erforscht. Für die Studiengänge Jura, Medizin und Lehramt, bei denen die Studienwahl mit der Berufswahl identisch ist, wäre es jedoch sinnvoll, Kriterien zur Berufseignung schon bei der Studienwahl zu berücksichtigen.

Die kürzlich vorgestellten Ergebnisse einer Studie von Schaarschmidt (2007) zu Berufserfolg und Berufszufriedenheit von Lehrpersonen und seine daraus abgeleitete Feststellung, dass ca. 40% aller Lehramtsstudierenden aufgrund von personalen und sozialen Kompetenzschwächen nicht für den Beruf geeignet seien, findet ein erstaunlich breites aber auch unkritisches Echo in der Presse:

„Eine Studie der Universität Potsdam hat ergeben, dass 30 bis 40 Prozent der Lehramtsstudenten für den Beruf nicht geeignet sind, etwa weil sie schüchtern und labil sind. ... Was wollen Sie tun?“ So die Eingangsfrage des SPIEGEL an die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Ute Erdsiek-Rave, in einem SPIEGEL-Interview im Dezember 2006. Die Bildungspolitikerin formuliert daraus eine Empfehlung für verpflichtende Eignungsprüfungen am Ende der Bachelor-Phase. „Grundvoraussetzung ist, dass man Kinder mag. Man braucht zudem eine starke Persönlichkeit und muss natürliche Autorität ausstrahlen“ konstatiert Erdsiek-Rave die zentralen persönlichen und sozialen Kompetenzen für den Beruf LehrerIn. Ungeachtet der differenzierten Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie 2 wird hierbei deutlich, dass die genannten Kompetenzen zu Recht den „soft skills“ (Schlüsselkompetenzen) zugeordnet werden können, was nicht zuletzt in diesen zwar griffigen, jedoch auch schwammigen Begrifflichkeiten deutlich wird. Was ist unter „natürlicher Autorität“ genau zu verstehen und wie kann man überprüfen, ob ein Lehramtskandidat Kinder mag oder nicht? Ist "Kinder mögen" überhaupt eine Kompetenz oder nicht vielmehr ausschließlich ein volitionales Merkmal? Ist ein vertretbares Maß an ‚Labilität‘ in der Adoleszenz, in der sich Studienanfänger i.d.R. befinden, nicht normal und vorübergehend?

---

<sup>72</sup> Siebtes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) vom 28. August 2004, §32

<sup>73</sup> siehe hierzu: Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. (2006)

### 9.3 Hochschuldidaktische Implikationen

Die hochschulische Lehrerausbildung besteht in der Regel aus dem Nach- bzw. Nebeneinander von Theorie- und Praxisphasen. Idealtypisch werden beide Lern- und Erfahrungsräume miteinander verknüpft, de facto gelingt dies jedoch nur dann, wenn es personelle und institutionelle Kooperationen gibt. Die Lehrerbildner/innen an den Hochschulen verfügen über mehr oder weniger schulpraktische Erfahrungen und die Evaluationen von Lehrveranstaltungen haben gezeigt, dass diese Praxiserfahrungen eine eigene Dignität als Wert an sich in der Wahrnehmung und Wertschätzung durch die Studierenden erfahren.<sup>74</sup>

Prange (1991, S. 139) stellt für die Didaktik der Pädagogik fest: „Die theoretische Praxis des Studiums ist so zu organisieren, dass die maßgebenden Seiten des erzieherischen Handelns in dieser Praxis präfigurativ erlernt werden.“

Mit der theoretischen Praxis sind hier Prozesse von „Lehre und Studium in Bezug auf eine Einsozialisation“ (Homfeldt 2004, S. 339) gemeint, also die hochschuldidaktische Seite der Ausbildung. Was kann diese zur Ausbildung von habitueller Sicherheit leisten und wo sind deren Grenzen?

In den Erziehungswissenschaften für das Lehramt an der Universität Trier wird seit langem versucht, die Lehrveranstaltungen so zu konzipieren, dass sie einen berufsmodellierenden Charakter haben und die Studierenden sich zudem in Seminaren und Übungen präfigurativ erproben können. Dies geschieht durch selbst durchgeführte Lehreinheiten und Unterrichtssimulationen, Rollenspiele, Gruppenpräsentationen etc., die intensiv vor- und nachbereitet werden und in denen die Studierenden ein differenziertes Feedback durch Lehrende und Kommiliton/innen erhalten.

### 9.4 Dimensionen der Rekrutierung

#### 9.4.1 Selektion versus Reflexion

Die Autoren der Potsdamer Lehrerstudie 2 fordern angesichts ihrer Ergebnisse eine Selektion der nicht geeigneten Studienbewerber/innen.<sup>75</sup> Studienauswahlverfahren zum Lehramt werden an einigen Hochschulen seit längerem erprobt (vgl. Faust et al. 2003, Sonderegger

---

<sup>74</sup> Dies wird sehr häufig in schriftlichen Seminarevaluationen formuliert: "Endlich mal eine Dozentin, die selbst als Lehrerin an einer Schule arbeitet und weiß, wovon sie redet. Nicht nur graue Theorie!", "Die Schulerfahrung der Dozentin war sehr hilfreich." u.ä.

<sup>75</sup> So Autor Uwe Schaarschmidt auch im Rahmen seines Vortrags auf der Tagung „Berufseingangsphase“ des LIS Hamburg am 16.11.2006.

2005). Ungeachtet des enormen organisatorischen und zeitlichen Aufwands stellt sich die Frage, inwieweit die berufsspezifischen Kompetenzen hierbei überprüft werden können, also wie valide die diagnostischen Instrumente sind. Zum zweiten – und das ist der entscheidende Punkt – steht dahinter die Annahme, dass die Mängel in bestimmten Kompetenzen nicht im Rahmen der langen Ausbildung, die auch eine Ausbildung der Persönlichkeit ist, behoben bzw. kompensiert werden könnten. Ziel der allermeisten Verfahren ist demnach eine Selektion auf der Basis einer Eignungsfeststellung zu einem spezifischen Zeitpunkt. Jedoch: "Kompetenzen sind nicht etwas Statisches, sondern dynamisch und einer ständigen Veränderung ausgesetzt" (Hascher & Thonhauser, 2004, S. 5).

Das Trierer Modell geht ebenso davon aus, dass alle vier für den Lehrberuf relevanten Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz) weitgehend erlernbar sind und eine Selektion vor dem Studium bestenfalls über die Reflexion der Neigungsfrage zu einer Umorientierung und damit zur Selbstauswahl führen sollte. Für die Pädagogische Hochschule Rorschach in der Schweiz hat Sonderegger<sup>76</sup> (2005, S. 3) dies treffend formuliert:

"Wie lässt sich Berufseignung abklären? Ist eine Bewertung verantwortbar? Lässt sich dies prognostisch überhaupt feststellen? Wir versuchen uns dieser Herausforderung zu stellen. Allerdings mit ganz wesentlichen Schwerpunktverschiebungen:

a: Es kann nicht das primäre Ziel sein, Personen, die ungeeignet sind, zu eliminieren, sondern primäres Ziel ist es, zentrale Kompetenzen auszubilden und zu fördern. Selektion ist sekundär – aber auch Teil unseres Auftrags. Also: Förderung kommt vor Selektion.

b: Es geht nicht darum, Persönlichkeitsanalysen und -beurteilungen zu machen, sondern Kompetenzen auszubilden. Also: Kompetenzausbildung statt Persönlichkeitsbeurteilung."

Mayr und Neuweg (2006, S. 199) mahnen jedoch im Rahmen ihrer Studien zur Relevanz- und Stabilitätsthese zurecht an, dass die "Tendenz, Unterrichts- und Erziehungskompetenz ausschließlich als Konglomerat lehrbaren Handwerkswissens und -könnens aufzufassen und auch die Wirkmächtigkeit der (von ihnen beschriebenen, Anm. d. V.) Ansätze persönlich-

---

<sup>76</sup> Das Konzept der Eignungsüberprüfung in der Ausbildung von Lehrpersonen an der PH Rorschach weist sehr große Parallelen zum Trierer Modell auf, wobei sich beide Ansätze vollkommen unabhängig voneinander entwickelt haben.

keitsverändernder Lehrerbildung zu überschätzen" mit erheblicher Skepsis zu betrachten sei. Dass in diesem Zusammenhang nicht von eindimensionalen Wirkungszusammenhängen und linearen Entwicklungen ausgegangen werden kann, haben schon Müller-Fohrbrodt et al. Anfang der 1970er Jahre in Längsschnittstudien zur beruflichen Sozialisation und Professionalisierung von Lehrpersonen erhoben und beschrieben. Lipowsky (2003) hat die Komplexität berufsbiographisch orientierter Lehrerforschung jüngst für die Berufseinstiegsphase nachgewiesen.

Den Implikationen von Mayr und Neuweg kann sich das Trierer Modell dennoch anschließen, da mit dem Konzept Assessment-Seminar sowohl die ‚Persönlichkeit verändert‘ werden soll, als auch Überlegungen zum ‚Umgang mit Persönlichkeiten‘ im Blick bleiben. Mayr und Neuweg schlagen hierzu u.a. ein Angebot an Veranstaltungen vor, „in denen eine Auseinandersetzung mit der individuellen Neigung und Eignung zum Lehrerberuf erfolgt" (ebd.).

Ohne also die komplexe Problemlage nur schlicht ‚pädagogisch-optimistisch‘ (Mayr & Neuweg, 2006) wenden zu wollen, versuchen wir, forschend-entwickelnd den Studierenden Hilfestellungen zu geben, denn "ohne irgendeine Form von Wirkungsannahme oder Hoffnung würde Lehrerbildung und Lehrerhandeln sinnlos" (Terhart, 2004, S. 49).

In diesem Sinne wird an der Universität Trier zur Klärung von Eignung und Neigung einerseits auf die vorhandenen Instrumente (Informationsveranstaltungen für AbiturientInnen, Beratungsangebote, interaktive Selbsterkundungs-Plattform CCT<sup>77</sup> etc.) rekurriert sowie andererseits an komplementären Interventionen, z.B. im Sinne eines Assessments, gearbeitet.

#### 9.4.2 Quantitativer Bedarf versus qualitätsorientierter Rekrutierung

Ein weiteres Spannungsfeld, das sich derzeit nicht nur in Rheinland-Pfalz zeigt, ist die Schere zwischen einem quantitativ höheren Bedarf an Lehrer/innen, insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern, einerseits und dem Anspruch einer qualitativ orientierten Rekrutierung der bestgeeigneten Studienbewerber/innen andererseits.

In den so genannten Mangelfächern wird um Bewerber/innen aus schulfernen Berufsfeldern geworben, zu deren nachträglicher pädagogisch-didaktischen Qualifizierung wurden entsprechende Quer- bzw. Seiteneinsteigermodelle als Wege in den Beruf konstruiert. Zur generellen Sicherung der Unterrichtsversorgung wurden in einigen Bundesländern auf breiter

---

<sup>77</sup> CCT (Career Counselling for Teachers) ist ein webbasiertes Verfahren zur interaktiven Selbsterkundung für den Lehrerberuf (Mayr 2002b, Nieskens 2002): [www.cct-germany.de](http://www.cct-germany.de).

Basis nicht näher beschriebene pädagogisch geeignete Personen als Aushilfslehrkräfte rekrutiert (SPIEGEL ONLINE - 24.10.2006).

In Zeiten der Not meint man in der Kultuspolitik augenscheinlich auf jedwede professionelle Qualitätsstandards verzichten zu können und eine Reflexion der Eignung und Neigung mit auch selbstselektiver Intention käme einer Interessenkollision gleich.

Insbesondere angesichts des eher negativen Bildes des Lehrerberufs in der Gesellschaft ist eine Werbung um die Besten eines Jahrgangs für das Lehramtsstudium ein schwieriges Unterfangen. Nicht zuletzt deshalb fordern Lehrerverbände entsprechende Imagekampagnen seitens der Bildungspolitik und erhalten hierbei Zustimmung durch die OECD-Studie Teachers matter: „Attracting able people into profession“:

"In Ländern, in denen der Lehrerberuf einen hohen sozialen Status hat - wie Finnland, Irland und Korea -, herrscht ein starker Konkurrenzkampf um den Zugang zur Lehrerausbildung ... Vielleicht noch wichtiger sind die Zulassungskriterien für Länder, die um eine Expansion der Lehrerausbildung zur Bewältigung des Lehrermangels bemüht sind" (McKenzie, Sliwka, Santiago, 2005, 108f.).

Offen bleibt die Frage, wie geeignete KandidatInnen für das Lehramtsstudium gewonnen werden können, im Sinne einer der ‚key issues‘ der OECD-Studie. Und welcher Art sollen die Kriterien zur Eignung sein? Die Autoren der OECD-Studie machen dazu folgende Angaben:

"In Untersuchungen von Lingard et al. (2002) und Ayres et al. (2000) wurde ein Spektrum persönlicher Kompetenzen identifiziert, die Einfluss auf Qualität und Effizienz des Unterrichts ausüben können. Hierzu zählen: solides Fachwissen, Kompetenzen im Bereich der Kommunikation, Fähigkeit zur Pflege guter Beziehungen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern, Kompetenzen in Selbstmanagement, organisatorische Fähigkeiten, Klassenführungskompetenzen, Fähigkeit zur Problemlösung, Beherrschung verschiedener Unterrichtsmethoden, Teamfähigkeit sowie Forschungskompetenzen" (McKenzie, Sliwka, Santiago, 2005, S. 107).

Ergo sollte es eine Verbindung von den konstatierten Kompetenzen (KMK, 2004) zu daraus direkt abgeleiteten persönlichen Dispositionen geben. Daraus wiederum sollten standardisier- und damit überprüf- und vergleichbare Kompetenzstufenniveaus formuliert werden, die ein valides Rekrutierungsverfahren garantieren.

Die gleiche Forderung gilt für ein Auswahlverfahren, sowohl vor Studienbeginn als auch am Ende der Bachelor-Phase, wie es die Bildungspolitik, z.B. im reformierten Modell der rheinland-pfälzischen Lehrerbildung in Form von zwei verpflichtenden Beratungsgesprächen zur Eignungsüberprüfung, vorsieht.

Während also die Dimensionen Reflexion und Selektion als kommunizierende Röhren im konstruktiven Sinn betrachtet werden können, besteht eine Interessenkollision zwischen quantitativem Bedarf und qualitativer Rekrutierung, die – normativ ausgerichtet – überwunden werden muss.

Angesichts dieser Wechselwirkungen und Spannungsfelder sowie der recht desideraten Forschungs- und Erkenntnislage wurde an der Universität Trier seit 2004 ein komplexes Angebot aus Assessment, Beratung und Coaching zur Eignungs- und Neigungsfrage konzipiert, erprobt und evaluiert. Kernintention ist hierbei nicht die Selektion von Ungeeigneten, sondern vielmehr die Förderung von Lehramtsstudierenden durch Aufzeigen von Lern- und Kompetenzstand im Sinne einer Professionalisierung von Anfang an. Die Universitäten müssen ihren Ausbildungsauftrag ausführen und dazu gehört auch die Ausbildung der Persönlichkeit, insbesondere hinsichtlich berufsrelevanter Kriterien. Die Selbst-Selektion durch eine erkenntnisgenerierte Korrektur des eingeschlagenen Berufswegs ist ein durchaus erwünschter Nebeneffekt.

Im Sinne einer Zieldimension Klärung, Förderung bzw. Selbstselektion geht es dabei insgesamt um die Bewusstmachung und Reflexion der zentralen Fragen: Was wird von mir als Lehrer/in im Beruf erwartet? Traue ich mir das zu? Will ich das alles tun und zwar auch langfristig? Wo liegen meine Stärken und meine Schwächen? (Potenzialanalyse, Lernstandserhebung) Woran muss ich im Laufe der Ausbildung arbeiten? (Lern- und Entwicklungsaufgaben) Welche Lerngelegenheiten bieten sich an der Universität, in den Praktika und im Vorbereitungsdienst dazu an? In welche berufliche Richtung sollte ich mich evtl. umorientieren? Welche weiteren Beratungsangebote könnten mir helfen?

Neben einer individuellen Beratungssprechstunde wurde hierzu ein Prozess-orientiertes Assessment-Seminar-Konzept entwickelt, das im Folgenden genauer vorgestellt wird.

## 9.5 Das Konzept des Assessment-Seminars

Befragungen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase<sup>78</sup> lassen deren (Un-)Sicherheit bezüglich der Wahl des Lehramtsstudiums (damit implizit in der Berufswahl Lehrer/in) und der Eignung für den Beruf deutlich werden. Fast die Hälfte ist sich bezüglich der Studienwahl (noch) unsicher, 57,8% sind relativ unsicher, ob Sie für den Beruf Lehrer/in geeignet sind.

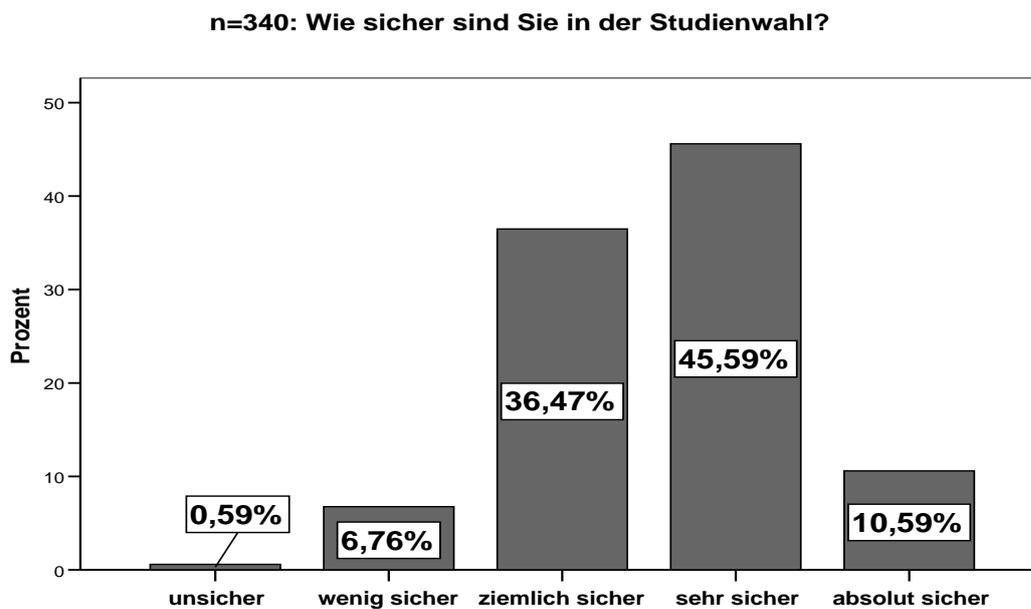


Abbildung 29: Sicherheit in der Studienwahl

<sup>78</sup> Seit 2004 werden die Studierenden des 1. bzw. 2. Studiensemesters Lehramt in der Pflichtveranstaltung „Einführung ins Lehramtsstudium“ befragt. Bisher liegen Fragebögen von über 500 Studierenden vor, von n= 340 sind die Daten bislang eingegeben und werden in diesem Beitrag zum Vergleich mit den TeilnehmerInnen am Assessment-Seminar herangezogen.

**n=340: Wie sicher sind Sie, dass Sie für den Beruf geeignet sind?**

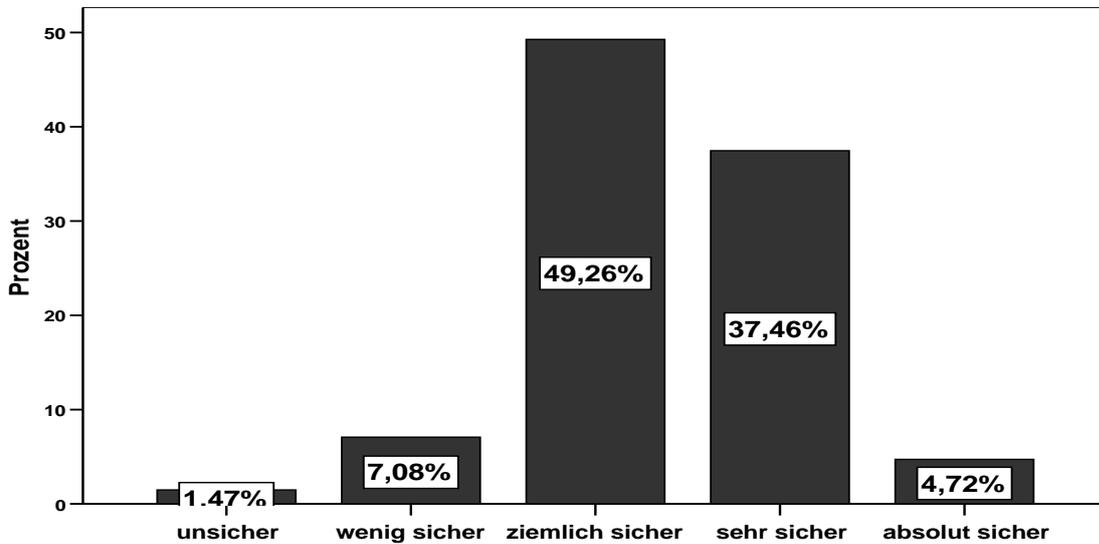


Abbildung 30: Sicherheit in der Berufseignung

So verwundert kaum der recht große Bedarf an diesbezüglichen Beratungsangeboten: 57% der StudienanfängerInnen wünschen sich eine Beratung zu Eignung und Neigung für den Lehrberuf. Zudem sind die Studierenden mehrheitlich (79%) bereit, an einem Assessment zur Überprüfung ihrer Eignung und Neigung teilzunehmen.

#### 9.5.1 Zielsetzungen

Zentrale Ziele des Assessment-Seminars sind auf der Lehrerbildungsebene die Bewusstmachung des komplexen Anforderungsprofils, die Klärung eigener Stärken und Schwächen anhand einer berufsrelevanten Potenzialanalyse in den Bereichen personale und soziale - Kompetenzen sowie die Reflexion der Berufswahlmotivation. Die Potenzialanalyse dient somit der Erfassung der Fähigkeitspotenziale für den zukünftigen Beruf als Lehrer/in.

Das Angebot eines solchen Assessment-Seminars wurde von den Studierenden sehr gut angenommen. Neben dem ursprünglichen Seminar wurde aufgrund der großen Nachfrage ein zweites angeboten. Unter dem Veranstaltungstitel „LehrerIn werden? Berufswahl auf dem Prüfstand“ konnten sich Interessierte der folgenden Zielsetzung des Seminars anschließen: „Die Studierenden sollen Wissen über das Kompetenzprofil von Lehrpersonen erwerben (Teil

1) und unter Anwendung von selbst kreierten Übungen ihre persönliche Eignung und Neigung für den Lehrberuf überprüfen und sich dabei kollegial beraten (Teil 2).“<sup>79</sup>

Das Seminar verfolgt jedoch Ziele auf zwei Ebenen: Auf der Ebene Lehre mit dem Ziel „Potentialanalyse → Lern- und Entwicklungsaufgaben bzw. Selbstselektion“ finden sich konkret folgende Bausteine: Wissen über das berufliche Anforderungsprofil; (implizites) Kompetenztraining; Reflexionshilfen; (kollegiale) Beratung; Peer-Supervision; Assessment.

Auf der Zielebene Forschung kann Wissen über Lehramtsstudierende (z.B. Berufswahlmotive, Wissen, Fähigkeiten, Werthaltungen bzw. beliefs (Blömeke 2006, S. 191) generiert werden. Im Rahmen einer Professions- bzw. Wirkungsforschung können durch Pre- und Post-Befragungen Veränderungen erhoben und auf mögliche Interventionseffekte hin analysiert werden.

### 9.5.2 Auswahl der Kompetenzbereiche

Angesichts der Vielzahl von Definitionen in der wissenschaftlichen Literatur fasst Frey (2006, S. 31) den Begriff der Kompetenz wie folgt zusammen:

„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.“

Weinert (2000) und Frey (2006) unterscheiden vier Kompetenzklassen, die in ihrer Vernetzung die berufliche Kompetenz einer Person ausbilden: fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzklasse. Die jeweilige Klasse subsumiert jeweils ein komplexes Fähigkeitsbündel, welches die Person handlungskompetent macht. Da derartige Kompetenzklassen nicht direkt erfasst werden können, ist ein Herunterbrechen auf beobachtbare und damit überprüfbare konkrete Verhaltensweisen als Indikatoren für Fähigkeiten notwendig.

---

<sup>79</sup> Aus dem kommentierten Veranstaltungsverzeichnis bzw. Handout „Veranstaltungskonzept“ im SoSe 2005.

Somit hängen die Qualität und die Aussagekraft einer Potenzialanalyse in hohem Maße von der Auswahl der überprüften Kriterien/Fähigkeiten ab. Neuenschwander (2004) empfiehlt ein ebensolches Vorgehen, da sich Kompetenzen nicht direkt, sondern nur anhand von beobachtbaren Handlungen und Verhaltensweisen in konkreten Situationen erschließen.

Man kann also von einem beruflichen Anforderungsprofil einen Anspruch ableiten, diesen in Kompetenzen bzw. Kompetenzklassen systematisieren, spezifische Situationen kreieren, die Verhaltensweisen beobachten und von dieser Performanz auf ein Potenzial schließen.

Im Assessment-Seminar wurden aus dem möglichen Spektrum spezifische personale und soziale Kompetenzen, bzw. Fähigkeiten ausgewählt und überprüft. Diese Beschränkung hat mehrere Gründe: Das Seminar fand im Rahmen der Erziehungswissenschaften für das Lehramt (EWL) statt. Dieser Studienanteil wird von allen Lehramtsstudierenden absolviert. Fach- und Methodenkompetenz werden angesichts der fächerübergreifenden Intention und der unterschiedlichen Studienphasen der teilnehmenden Studierenden nicht überprüft. Zudem ist die Bewertung von Fachwissen expliziter Gegenstand von Zwischen- und Endprüfungen, die Methodenkompetenz wird vorwiegend in den Praktika und im Vorbereitungsdienst erworben und erprobt.

Demgegenüber sind soziale und personale Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung bestenfalls implizit im Fokus von Lehrenden und Lernenden, obgleich gerade diese wichtige Prädiktoren für den Berufserfolg darstellen, wie Schaarschmidt (2005) insbesondere für den Umgang mit Belastungen festgestellt hat.

Nach Frey (2006, S. 32) werden in der Klasse Sozialkompetenz solche Fähigkeiten gefasst, die je nach Situationslage und Aufgabe eine Person befähigen, primär in Kooperation mit anderen, ein Problem verantwortungsvoll zu lösen, wohingegen die Personalkompetenzklasse solche Fähigkeiten, Eigenschaften oder Einstellungen beinhaltet, die primär dem eigenverantwortlichen Handeln dienen. Beide Kompetenzklassen sind normativ und reflexiv ausgerichtet.

In den Assessment-Seminaren wurden bislang die folgenden Fähigkeiten getestet: Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Empathie, Autorität, Reflexionsfähigkeit, Belastbarkeit sowie implizit die Teamfähigkeit.

### 9.5.3 Das Verfahren – Ablauf des Seminars

Das Seminar findet teils in wöchentlichen und teils in Blockveranstaltungen an Samstagen statt. Dies hat methodisch-didaktische und auch organisatorische Gründe. Damit die Studierenden offen mit ihren Stärken und Schwächen umgehen, bedarf es einer kohärenten und vertrauensvollen Atmosphäre. Diese entwickelt sich nach unserer Erfahrung viel eher in einer Blockveranstaltung, insbesondere am Wochenende. Die Teilnehmer/innen lassen sich zum einen in einem Block-Setting viel eher auf die Gruppe und das Thema ein und zum anderen schafft dieses eher ungewöhnliche Arrangement ein stärkeres Wir-Gefühl, und sei es nur dadurch, dass man kollektiv übereinstimmt, am Wochenende doch lieber etwas anderes machen zu wollen.

Nach den üblichen Präliminarien einer Lehrveranstaltung, wie Vorstellung der Zielsetzung und des Veranstaltungskonzepts, organisatorische Hinweise, ausführliche Vorstellungsrunde inkl. einer Begründung zur Seminarwahl, beginnt das Assessment-Seminar mit einem individuellen Essay zur Klärung der Berufswahlmotivation: Warum will ich Lehrer/in werden? Dieses Essay ist damit auch der erste Teil des begleitend geführten Lerntagebuchs.

In einer ersten theoretischen Einheit zu den Kompetenzen und Standards in der Lehrerbildung über drei wöchentliche Sitzungen setzen sich die Studierenden mit dem Berufsprofil von Lehrpersonen, dem Kompetenzbegriff, den Standards für die Bildungswissenschaften der KMK (2004), sowie mit dem Konzept des Assessment-Centers (Kleinmann 2003) auseinander<sup>80</sup>.

„Ich habe bisher die Kompetenzen, die man für den Lehrerberuf benötigt, noch nie so detailliert und systematisiert betrachtet. Mir sind die einzelnen Facetten und die Vielseitigkeit deutlich geworden.“ (LTB 2005)<sup>81</sup>

In einer Blockveranstaltung folgt eine Auseinandersetzung mit den Themen Beobachtung, Beobachtungsfehler, Instrumente der Beobachtung und Feedback. Zur Vergegenwärtigung des Selbstbildes nehmen die Studierenden an diesem Tag auch eine Selbsteinschätzung zu personalen und sozialen Kompetenzen in einem Fragebogen (Skalen und qualitative Aussagen) vor und füllen den BIP (Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbe-

---

<sup>80</sup> Im ersten Durchlauf 2004 wurde das Seminar-Konzept als „Teachers-Assessment-Center“ (TAC) bezeichnet. Aufgrund der Verknüpfung des AC-Konzepts mit der Intention Selektion und einer damit einhergehenden negativen Konnotation wurde dieser Begriff durch den neutraleren „Assessment-Seminar zur Reflexion von Eignung und Neigung“ ersetzt.

<sup>81</sup> Auszug aus einem Lerntagebuch (2005). Dieser und die folgenden Auszüge aus verschiedenen Lerntagebüchern sind kursiv hervorgehoben und werden mit LTB 2005 gekennzeichnet.

schreibung) aus. Während des Tages wechseln sich theoretische Inputs und Übungen ab, die Studierenden arbeiten in den Praxisphasen in unterschiedlichen Gruppierungen zusammen und lernen sich so besser kennen. Zum Einblick in das Prozedere des Assessment-Workshops wird eine Übung zur Teamfähigkeit durchgeführt. Am Ende dieses ersten Blocks bilden sich Sympathie-Kleingruppen (jeweils 5-6 Studierende), die in der restlichen Semesterzeit intensiv zusammenarbeiten.

Zur Vorbereitung des Assessment-Workshops erarbeiten die Gruppen jeweils eine berufsfeldorientierte Übung zu einer zugewiesenen Kompetenz, inklusive der Erarbeitung eines Beobachtungsbogens. Die Übungen sollen Situationen des Berufsalltags, wie z.B. ein Elterngespräch oder einen Lehrer-Schüler-Konflikt simulieren und können als Einzel-, Paar- oder Gruppen-Assessment konzipiert sein. Sie werden mittels eines vorgegebenen Rasters strukturiert und mit der Seminarleitung besprochen.

Der eigentliche Assessment-Workshop, der nach ca. drei Wochen wieder an einem Block-Samstag stattfindet, steht ganz im Zeichen der Übungen/Verhaltenssimulationen. Die Studierenden führen ihre eigene Übung durch und absolvieren selbst auch alle anderen Simulationen. Dabei nehmen sie jeweils unterschiedliche Rollen als Beobachter/in, Feedback-Geber/in und Testperson ein.

"Die Erfahrung an sich, wie man sich in einer Beobachtungssituation, ob als Beobachter oder zu Beobachtender fühlt, war eine ganz neue und sehr interessante. Ich hätte nie gedacht, dass man sich so leicht in eine Rolle hineinversetzen kann. Bei den Übungen, vor allem bei der Autoritätsübung habe ich das, was um mich herum passierte total vergessen. Die simulierten Situationen wurden für mich zur Wirklichkeit." (LTB 2005)

Die (Lern-)Erfahrungen, Emotionen und Eindrücke werden wiederum für das Lerntagebuch festgehalten. Dafür ist ein Aufenthaltsraum eingerichtet. Die Studierenden erhalten in diesem Workshop vielfältige Fremdeinschätzungen in mündlicher und schriftlicher Form (Beobachtungsbögen) zu ihrem Verhalten in den Simulationen. Im Laufe des Tages hat jede/r Studierende zudem ein Beratungsgespräch mit der Seminarleitung zu den Ergebnissen des BIP.

Die Aufgabe für die sich anschließenden Wochen ohne Seminarsitzung besteht in der Reflexion des Erlebten, der gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse. Selbst- und Fremdeinschätzungen zu Stärken und Schwächen in den berufsspezifischen Fähigkeiten sollen gegen-

übergestellt werden und in eine realistische Potenzial- und Lernstandsanalyse münden: Was kann ich jetzt schon gut? Woran muss ich noch arbeiten? Wie wirkt das Feedback auf mein Selbstkonzept und meine Berufswahlmotivation? So soll der Klärung der Frage nach Eignung und Neigung für den angestrebten Lehrberuf näher gekommen werden.

„Dabei ging es mir um das eigene, individuelle Aufblitzen von Gedanken in meinem Kopf: Andere davon zu überzeugen, dass „Lehrer werden“ mein Ziel und meine Befähigung ist – das kann ich. Aber was ist mit mir selbst? Ist es denn mein Traumziel? Ist es meine Befähigung?“ (LTB 2005)

In einer letzten evaluierenden Sitzung tauschen sich die Studierenden in den Kleingruppen in einer Art kollegialer Supervision über die bilanzierten Erfahrungen und Ergebnisse (Potenzialanalyse, Lern- und Entwicklungsaufgaben) des Assessment-Seminars aus.

Ihre persönliche Bilanz sowie sich daraus ergebende nächste Professionalisierungsschritte formulieren die Teilnehmer/innen im letzten Abschnitt ihres Lerntagebuchs.

„Ich habe mir in diesem Lerntagebuch genau notiert, was ich ändern und verbessern möchte und ich habe mir vorgenommen, mich in regelmäßigen Abständen und bei passenden Gelegenheiten (z.B. beim vierwöchigen Praktikum) selbst zu überprüfen und zu schauen, ob ich mich, durch die in diesem Seminar gegebenen Anregungen bereits verbessert habe oder ob ich weiter an diesem Punkt arbeiten soll. Insofern stellt das Seminar und vor allem das Lerntagebuch – für das ich inzwischen richtig dankbar bin – die Basis dar, meine Fähigkeiten nicht zu vergessen und dient somit als Erinnerungshilfe. Ganz konkret glaube ich, dass ich vor allem an meiner Ausgeglichenheit und Belastbarkeit Änderungen vornehmen kann.“ (LTB 2005)

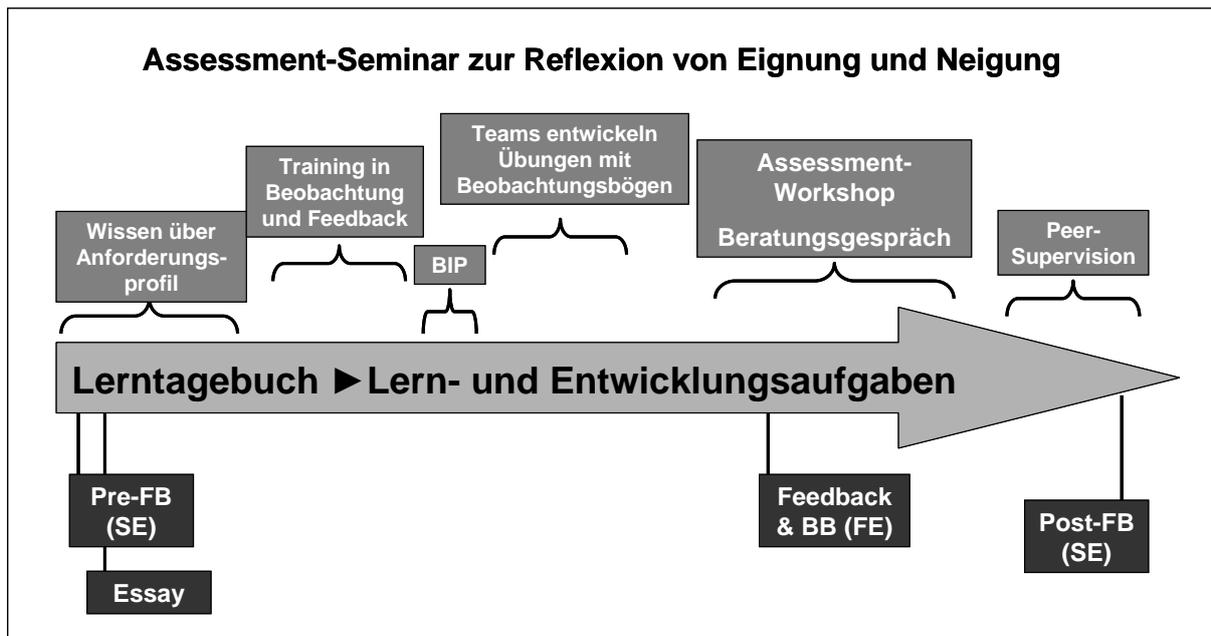


Abbildung 31: Strukturelemente des Assessment-Seminars<sup>82</sup>

#### 9.5.4 Das Lerntagebuch als Reflexionshilfe

Das Seminar wird fortlaufend durch ein Lerntagebuch begleitet, in dem nicht nur der individuelle Lernprozess dokumentiert und reflektiert, sondern auch alle Produkte (Essay, Beobachtungsbögen, BIP-Bogen, Potenzialanalyse, Lern- und Entwicklungsaufgaben) gesammelt werden.

Das Konzept des Lerntagebuchs wurde im Schulunterricht von Ruf und Gallin (1990) entwickelt. Seinen Einsatz in Lehr-Lern-Prozessen, insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, in der Hochbegabtenförderung und in der Fort- und Weiterbildung sowie Lehrerausbildung haben Rambow und Nückles (2002) beschrieben und das Lerntagebuch als Methode zur Unterstützung der Reflexion, die dem Lernenden viel Verantwortung für den eigenen Lernprozess zuteilt, definiert.

Diese Instruktionmethode stellt die zentrale Reflexionshilfe im Lernprozess des Assessment-Seminars dar. Reflexive Kompetenz als Fähigkeit, das eigene Handeln in unterschiedlichen Situationen kritisch analysieren und bewerten zu können, zählt zu den Kernkompetenzen im beruflichen Handeln von Lehrpersonen, denn

„...Die damit verbundene Tätigkeit verlangt grundlegend eine reflexive und hermeneutische Kompetenz, um die Besonderheit von Situationen und Einzel-

<sup>82</sup> FB = Fragebögen, SE = Selbsteinschätzung, FE = Fremdeinschätzung, BB = Beobachtungsbögen, BIP = Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung.

fällen des Lernens erschließen zu können...“, denn „Statt der Übernahme fremder Muster, Stereotypen und Erfahrungs-`regeln´ führt freilich nur Reflexivität im Umgang mit den aufgebauten Deutungs- und Handlungsmustern dazu, dass Professionalität entsteht.“ (Kolbe & Stelmaszyk, 2005, S. 68f.)

Bezogen auf professionsbezogene Handlungskompetenzen für Pädagogen stellt Homfeldt fest:

„In den Selbstreporten zeigen sich lebensgeschichtlich begründete Verankerungen von Handlungskompetenzen. Organisieren, Beraten, Helfen, Einschätzen, Vergleichen, Intervenieren sind im Curriculum vitae gewachsene Kompetenzen, auf die im professionellen Handeln zurückgegriffen wird. Erstellen eines biografisch begründeten Selbstreports, seine Reflexion und Einordnung in den wissenschaftlichen Diskurs, bilden nicht zuletzt deshalb einen Baustein zur Ausbildung wissenschaftlich ausgebildeter Professioneller“ (2004, S. 340).

Man könnte das Instrument auch Portfolio oder Selbstreport<sup>83</sup> nennen, der Begriff Lerntagebuch soll jedoch die Analogie zum herkömmlichen Tagebuch derart nutzen, dass die Studierenden zu einer kontinuierlichen und chronologischen Dokumentation und Reflexion angehalten werden.

„Ich habe noch nie ein Lerntagebuch führen müssen. ...Jetzt jedoch, nachdem ich diese ersten Seiten geschrieben habe, stelle ich fest, dass es mir auch persönlich helfen wird, die Inhalte dieses Seminars besser zu behalten und vor allem ausführlich – ausführlicher als ich es vielleicht jemals getan habe – zu reflektieren.“  
(LTB 2005)

Laut Mayr haben empirische Untersuchungen auch für die Hochschuldidaktik gezeigt, dass das "Lerntagebuch im Gegensatz zum traditionellen "Prüfungslernen" das langfristige Behalten von Inhalten, also das eher bedeutsame und anwendungsorientierte Lernen fördert" (Mayr 1997, S. 234).

“Ich bin erstaunt, was das Erstellen des Lerntagebuchs dann doch bewirkt. Wenn man einmal in einem Schreibfluss ist, fallen einem immer mehr Sachen ein, die

---

<sup>83</sup> Als Portfolio kann im Bildungsbereich eine strukturierte und kommentierte Sammlung von Dokumenten und Materialien zur Dokumentation, Reflexion und Präsentation der Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen bezeichnet werden (vgl. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4/2001, „Portfolios in der LehrerInnenbildung“ sowie Kraler 2006). Ein Lerntagebuch kann in Form eines Portfolios konzipiert sein, während ein Portfolio jedoch nicht unbedingt chronologisch den Lernprozess dokumentieren muss, wie z.B. beim Präsentations-Portfolio. Bei der Methode Selbstreport steht wie beim Lerntagebuch die selbstreferenzielle und reflexive didaktische Intention im Vordergrund, während das chronologische Merkmal beim Selbstreport optional ist.

man anmerken möchte und die Gedanken gehen immer tiefer. Also Selbstreflexion findet hier in einem nicht erwarteten Maße statt.“ (LTB 2005)

Das Ziel des Gedankenflusses und eines inneren Dialogs zur Klärung und Bewusstmachung eines Lern- und Erkenntnisprozesses kann m. E. jedoch nur gelingen, wenn formativ dokumentiert und summativ bilanziert wird.

Eine Teilnehmerin formulierte dies folgendermaßen:

„Ich denke, dass es interessant sein wird das Lerntagebuch nach ein paar Jahren Berufsalltag wieder zu lesen um mir die einzelnen Fähigkeiten wieder ins Bewusstsein zu rufen. Somit ist mein Lerntagebuch auch ein Beitrag zur Selbstreflexion, welche man im täglichen Berufsstress leicht vergisst und unterstützt auch meine ständige Weiterbildung im Beruf.“ (LTB 2005)

Ein weiterer Teilnehmer konstatierte ebenfalls eine Anregung zur Reflexion, stellte den Transfer zum Lehrberuf jedoch unter einem anderen Aspekt her:

„Ich denke auch, dass ich mich selbst gut reflektieren und einschätzen kann. ... Dennoch habe ich diese Reflexion noch nie so ausführlich durchgeführt, wie in unserem Seminar. Mir kommt es vor mich selber genauer kennen zu lernen. Ich denke, dass ich mich selbst oft etwas kritischer einschätze, was sich aber auf keinen Fall auf meine Notengebung auswirken darf.“ (LTB 2005)

Zunächst formulierten jedoch viele Studierende Unsicherheiten und Schwierigkeiten mit der Methode Lerntagebuch. Das relativ junge Instrument zur Lern- und Leistungsdokumentation war ihnen weder aus der eigenen Schulzeit noch aus dem universitären Kontext bekannt. Eine kurze theoretische Einführung in das Instrument, aber mehr noch eine Ermunterung zu einem im Rahmen des Studiums eher unorthodoxen prosaischen Schreibstil, war notwendig: „Ein Lerntagebuch ist nicht mit den Ansprüchen und Kriterien der Bewertung einer wissenschaftlichen Hausarbeit gleichzusetzen, es soll nicht abstrakt, objektiv und Ich-fern sein. Hierbei geht es um Sie als lernende Person. D.h. ein Ich-Bezug ist im Lerntagebuch ausdrücklich erwünscht“ (Weyand, 2004).<sup>84</sup>

Auch anfängliche Skeptiker konnten erkennen:

„Ich kann viel befreiter schreiben und muss meine Persönlichkeit nicht hinter wissenschaftlichen Fachbegriffen verbergen.“ (LTB 2005)

---

<sup>84</sup> Auszug: Seminar-Handout (Sommersemester 2004) zur Methode Lerntagebuch.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Instruktionmethode Lerntagebuch zum einen die Reflexionsprozesse der Studierenden nachhaltig angeregt hat, die generierten Dokumente eine reiche und interessante Analyse erwarten lassen, auf der anderen Seite jedoch sowohl für die Studierenden in der Erstellung als auch für die Seminarleitung in der Begutachtung und Beurteilung ein sehr zeit- und arbeitsintensives Instrument darstellen. Hier zeigte sich im Übrigen ein weiteres Desiderat in Form von theoretisch begründeten und hinlänglich evaluierten Beurteilungskriterien für Lerntagebücher und Portfolios allgemein.

Die Erfahrungen mit Lerntagebüchern und Portfolios an der Universität Trier sind insgesamt neu, aber durchaus positiv. Zu überregionalen Erfahrungen, Effekten sowie Vor- und Nachteilen der Portfolioarbeit im Lehramtsstudium hat Kräler (2005, 2006, 2007 i. E.) differenzierte Beiträge für die Lehrerbildung geliefert.

#### 9.5.5 Erste Datenbetrachtungen

Seit 2004 haben insgesamt 90 Studierende an einem Assessment-Seminar teilgenommen. Die Seminarevaluation und eine erste Analyse der Pre- und Post-Fragebögen und der Lerntagebücher lassen Effekte bezüglich der Intentionen erwarten.

Für die Zielebene Lehrerbildungsforschung stehen sowohl die einzelnen Lerntagebücher als auch die Berufswahlmotivations-Essays zur Dokumentenanalyse an. Daneben wurden die Studierenden vorher und nachher in einem umfangreichen Fragebogen u. a. zu ihrer Eignungseinschätzung und zur Beurteilung und Einschätzung berufsrelevanter Kompetenzen befragt. Damit könnte z.B. der Wirkungshypothese der Intervention Assessment-Seminar nachgegangen werden, die Daten können jedoch auch Hypothesen generierend analysiert werden.

Die Analyse der Datenmengen hat erst begonnen und zeichnet sich als sehr umfangreich ab. Für diesen Beitrag wurde die Sicherheit in Berufswahl und Eignung durch die Studierenden sowie Veränderungen in der Einschätzung bzgl. der Empathie betrachtet.

Vorab einige allgemeine Angaben zu den beteiligten Studierenden:

Die hier betrachteten Daten stammen von 54 Lehramtsstudierenden im Alter von 20 bis 34 Jahren (Durchschnittsalter 23 Jahre) für die Lehrämter Gymnasium (> 80%) und Realschule. Die TeilnehmerInnen waren zu 67% weiblich und die durchschnittliche Abiturnote lag bei 2,7. Im Vergleich dazu die entsprechenden Daten aus Erhebungen bei n=340 Studienanfängerinnen: der Anteil weiblicher Studierender ist 66%, das Durchschnittsalter beträgt, der

Studienphase entsprechend, 20 Jahre. Allerdings liegt die durchschnittliche Abiturnote bei den Kohorten an StudienanfängerInnen seit 2004 bei 2,4.

Die teilnehmenden Studierenden am Assessment-Seminar befanden sich zum Zeitpunkt des Seminars im dritten bis achten Semester. Daher fällt die insgesamt recht große Unsicherheit (weniger als die Hälfte, 44% war sehr bzw. absolut sicher) bzgl. der Berufswahl auf. Eine Hypothese dafür könnte sein, dass das spezifische Anforderungsprofil zu diesem Zeitpunkt, also in der Mitte des Studiums, noch recht diffus war. Jedoch hatten zwei Drittel der Studierenden bis zum Zeitpunkt des Assessment-Seminars schon Schulpraktika absolviert.<sup>85</sup> Am Ende des Seminars waren hingegen 71% sehr bzw. absolut sicher in der Wahl des Berufs.

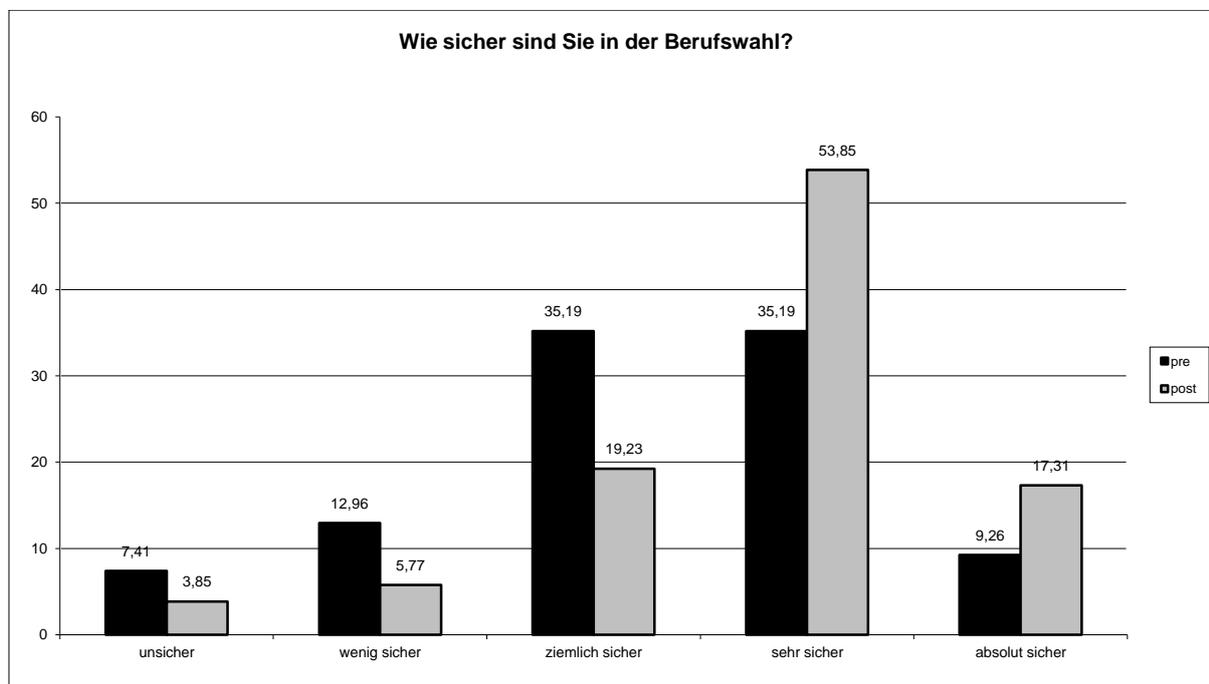


Abbildung 32: Sicherheit in der Berufswahl

Vergleicht man diese Daten mit den Erhebungen bei Studienanfänger/innen im ersten bzw. zweiten Semester, so zeigt sich, dass von diesen, noch relativ unbeeinflusst von einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Lehramtsstudium und ohne Erfahrungen in den Praktika, 56%, also 12% mehr, sehr bzw. absolut sicher in der Berufswahl sind. Ist die Klientel des Assessment-Seminars also insgesamt unsicherer und daher freiwillig im Assessment-Seminar oder trugen die Erfahrungen in den Praktika eher zum In-Frage-Stellen von Berufswahl und persönlicher Eignung bei?

<sup>85</sup> Die hier geltende Studien- und Prüfungsordnung schreibt verpflichtend ein zwei- und ein vierwöchiges Praktikum sowie optional ein Fachpraktikum vor.

Für diesen Beitrag soll exemplarisch die Kompetenz Empathie genauer betrachtet werden. Erstaunlich und zugleich bedenklich ist, dass sich vor dem Assessment-Seminar immerhin 13% für wenig bzw. mittel empathiefähig gehalten haben (i. V. zu 14% der befragten Studienanfänger/innen), denn fast 53% haben den Umgang mit (jungen) Menschen als wichtigstes Berufswahlmotiv angegeben und insgesamt wird die Relevanz von Empathie recht hoch eingeschätzt:

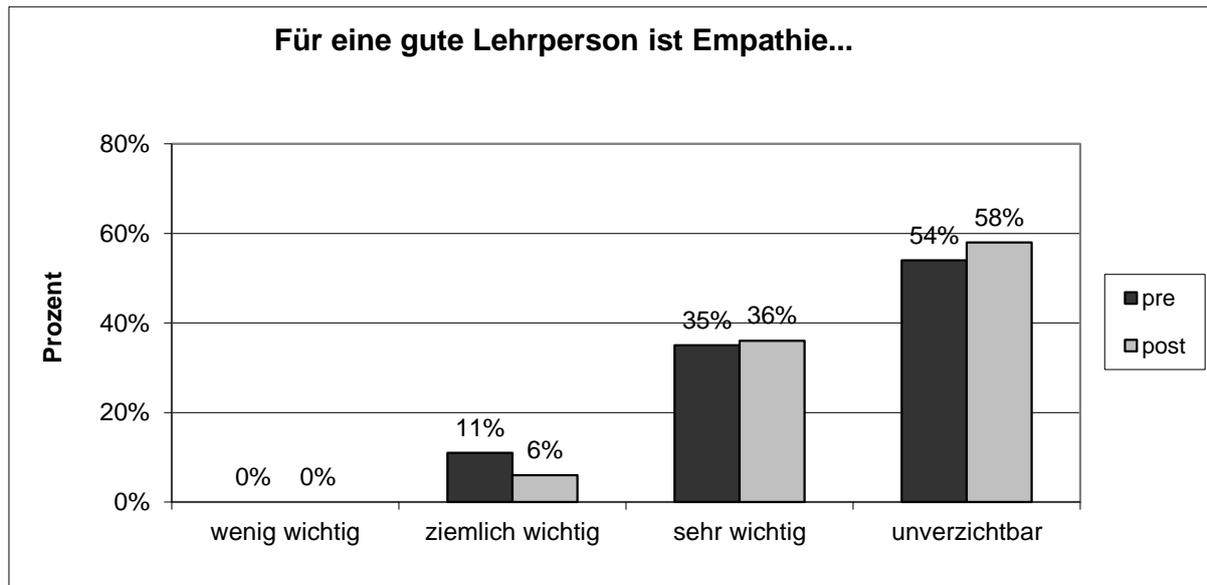


Abbildung 33: Bedeutung Empathie

Ca. 90% der Teilnehmer/innen halten Empathie für eine sehr wichtige bzw. unverzichtbare Kompetenz guter Lehrpersonen (i. V. z. 82% der befragten Studienanfänger/innen).

Bei der Empathiefähigkeit, die im Assessment getestet wurde, zeigt sich über das Semester bzw. vor versus nach der Intervention Assessment-Seminar kaum eine Veränderung in der Selbsteinschätzung:

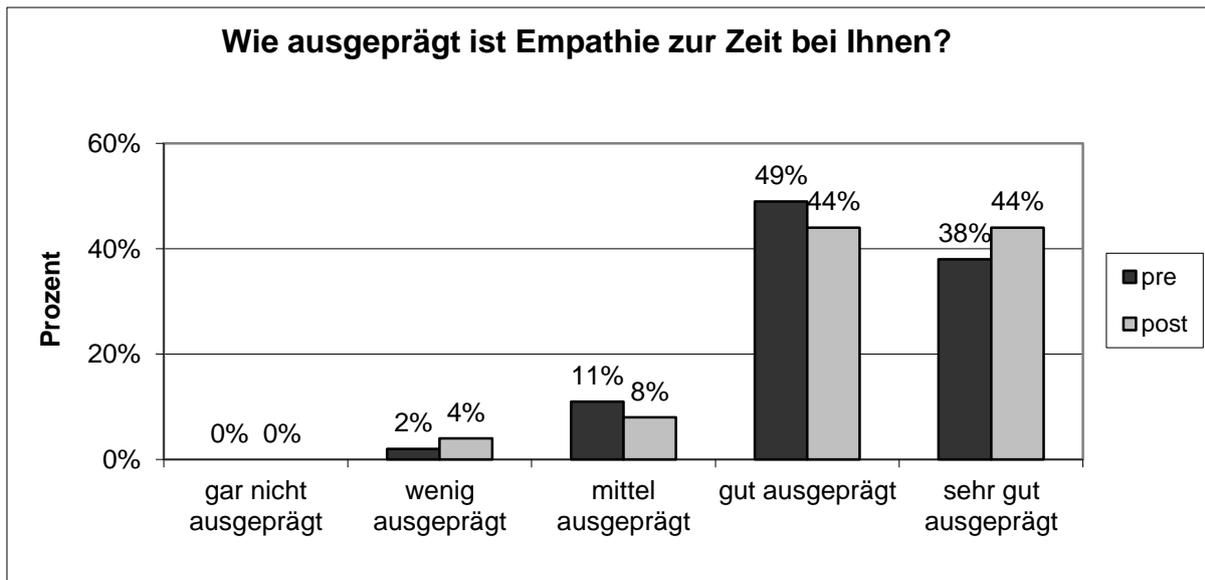


Abbildung 34: Ausprägung Empathie

Dies entspricht dem Ergebnis, dass ca. 80% der Teilnehmer/innen Empathie für ein sehr stabiles Persönlichkeitsmerkmal halten. Dies deckt sich mit 80% der Studienanfänger/innen, die ebenfalls dieser Ansicht sind. Die übrigen Studierenden im Assessment-Seminar haben ihre Einschätzung teilweise dahingehend revidiert, dass eine Verbesserung der Empathiefähigkeit offensiv erlernt bzw. erarbeitet werden kann:

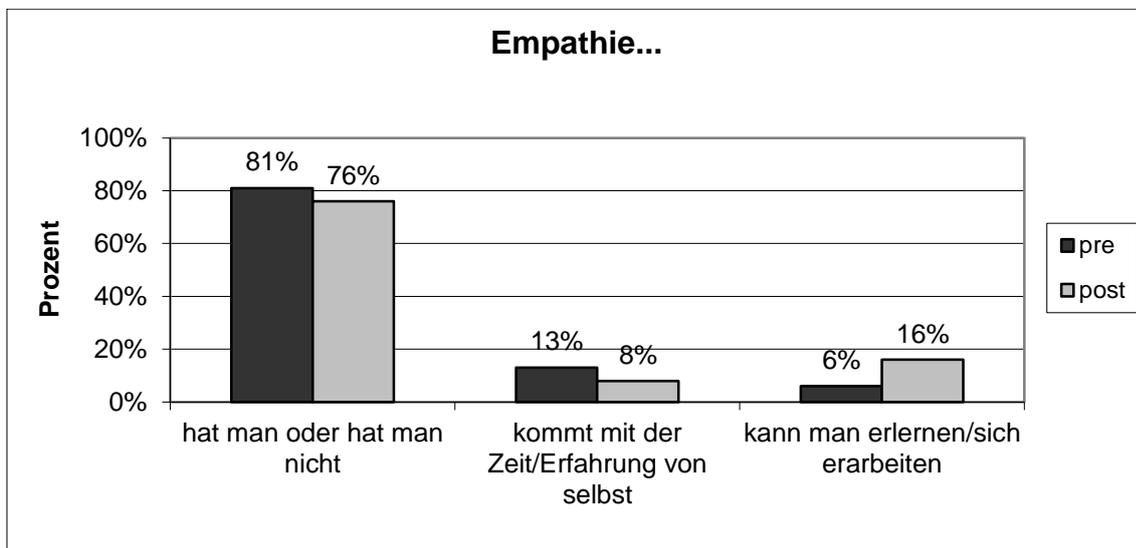


Abbildung 35: Erwerb Empathie

Auch bzgl. weiterer, im Assessment geprüfter Fähigkeiten wie Autorität, Kommunikations-, Konflikt- und Reflexionsfähigkeit haben Veränderungen in den Selbsteinschätzungen stattgefunden. Nun wird es interessant werden, unter diesem Aspekt zu analysieren und dies mit

den Lerntagebüchern zu verknüpfen. Finden sich Hinweise/ Antworten auf die Frage, welche konkreten Interventionen/ Ereignisse/ Lernarrangements zu dieser Veränderung der Selbsteinschätzung geführt haben. Wie sah die entsprechende Fremdeinschätzung durch die Beobachter/innen im Assessment aus? Inwieweit korreliert die Relevanzeinschätzung der Kompetenzen mit den entsprechenden Selbstbild-Aussagen? Gibt es Zusammenhänge bzgl. der Selbsteinschätzung und den Aussagen zur Stabilität der Kompetenzen/ Eigenschaften? Hat der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung bewirkt, dass eine Korrektur von Unter- oder Überschätzung stattgefunden hat? Trägt das Konzept zur Ausbildung eines realistischeren Selbstbildes bei?

Bei der Betrachtung und Analyse der Daten aus dem Assessment-Seminar darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass diese von einer ausgewählten, weil freiwilligen Studierenden-Klientel mit potenziell stärkerem Interesse an der Berufswahl- und Eignungsfrage bzw. größerer Unsicherheit (s.v.) stammen.

#### 9.5.6 Kritik und Ausblick

Neben einer ausführlichen Evaluation und Optimierung muss die Intervention jedoch ökonomisiert werden, damit alle Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase zu einer strukturierten Reflexion über Eignung und Neigung angeleitet werden. Denkbar sind eine Konzentration auf den Assessment-Workshop unter Verwendung des bisher entstandenen Übungsmanuals und der Einsatz von Lehramtsstudierenden aus höheren Semestern als Beobachter/innen, die damit zugleich berufsrelevante Feedback- und Diagnosekompetenzen trainieren.

Zur Erfassung eines Bedarfs an Beratungsangeboten zur Eignungs- und Neigungsfrage wurden seit 2004 mehr als 500 Studierende in der Eingangsphase befragt, die Dateneingabe und Analyse findet derzeit ebenfalls statt.

Für viele Studierende war jedoch schon die Teilnahme am Assessment-Seminar ein persönlicher Gewinn im Sinne der Intention, wie diese beiden Auszüge exemplarisch zeigen:

„Ich nehme aus diesem Seminar neben einem umfangreichen fachlichen Wissen über die Anforderungen und erforderlichen Kompetenzen des Lehrerberufs auch jede Menge neue Erkenntnisse und Anregungen mit. Zum einen ist mir klar geworden, dass ich mir erst über meine Fähigkeiten bewusst werden muss, bevor ich sie ändern kann; zum anderen bin ich nun sehr motiviert, auch wirklich an

meinen Schwächen zu arbeiten und meine Stärken auszubauen – die Zeit an der Universität also nicht nur als eine Gelegenheit zum Erwerb von fachlichem Wissen zu sehen [...]. Ich weiß nun, wo ich ansetzen muss und was ich guten Gewissens so lassen kann, wie es ist. Das ist wahrscheinlich die beste Erfahrung an diesem Seminar überhaupt[...] von dritter Stelle, durch die Dozenten, die anderen Studierenden und durch mich selbst beim BIP zu erfahren, was gut oder schlecht ist. Nun weiß ich, was gefordert ist und was ich davon erfülle. Und dies nicht irgendwann im Referendariat, sondern jetzt, im Studium. Ich wurde vor allem angeregt, an mir zu arbeiten.“ (LTB 2005)

"Ich habe noch nie zuvor in einem Seminar so viel über meine eigene Persönlichkeit erfahren. Meine Schwächen sowie Stärken habe ich hier kennen gelernt. Für mich persönlich war die Erkenntnis, dass ich mich zu stark auf die Meinung anderer konzentriere eine sehr wichtige. Ich habe mich damit genau auseinander gesetzt und so konnte ich am Ende des Seminars schon eine Besserung merken. Ebenso habe ich bemerkt, dass ich vorurteilsfreier geworden bin. Diese beiden Schwachpunkte meiner Persönlichkeit wollte ich vorher nicht wahrhaben. Mich hat zuvor niemand bzw. nichts darauf aufmerksam gemacht. [...] Nicht nur die Thematik und die Blockveranstaltungen, sondern auch die Fragebögen haben mich zum Nachdenken über meine eigene Persönlichkeit angeregt." (LTB 2005)

Im Sinne eines Ongoing-Coaching-Ansatzes, wie er z.B. in Kanada praktiziert wird, wird eine Fortführung des Konzepts angestrebt. Das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier hat hierzu einen Projektantrag, ABC-Lehramt (Assessment, Beratung und Coaching in der Lehrerausbildung), in Planung, der unter dem Aspekt der Eignungs- und Neigungsreflexion die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern vom Studieninteresse bis hin zur Berufseinstiegsphase umfassen soll.

## 9.6 Literatur

Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.) (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.

- Blömeke, S. (2006). „Fast Fish – Loose Fish“: International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. In: Hilligus, A., Rinkens, H.-D. (Hg.), Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. S. 189 - 213. Berlin: Lit.
- Buschmann, I, Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46, S. 281 - 292.
- Faust, G., Mahrhofer, C., Steinhorst, H. (2003). Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrerstudium. Erfahrungen im Fach Grundschulpädagogik in Bamberg. In: Die Deutsche Schule, 95 Jg., 2003, H. 3, S. 329 - 338.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 30 - 46.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1990). Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer.
- Hascher, T., Thonhauser, J. (2004). Die Entwicklung von Kompetenzen beurteilen. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 1, S. 4 - 9.
- Homfeldt, H.G. (2004). Wissenschaftlich ausgebildete Professionelle. In: Hörster, R., Küster, E.-U., Wolff, S. (Hrsg.), Orte der Verständigung. Beispiele zum sozialpädagogischen Argumentieren. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Hossiep, R., Paschen, M. (2003). BIP – das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung ; Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Kleinmann, M. (2003). Assessment-Center. Göttingen: Hogrefe.
- KMK Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004, Bonn.
- Kolbe, F.-U., Stelmaszyk, B. (2005). Entwicklung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Strukturveränderung und Entwicklung curricularer Standards. In: Bastian, J., Keuffer, J., Leh-

- berger, R. (Hrsg.). *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Kraler, Ch. (2005). *Kompetenzen gehen vor – Das Portfolio des Innsbrucker Modells zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung.* In: *Forum Schule Heute*, Heft 4, Okt. 2005, S. 12 - 13.
- Kraler, Ch. (2006). *Kompetenzorientierung und Portfolioarbeit als Kernaspekte des Innsbrucker Modells zur Lehramtsausbildung.* In: Hilligus, A.H. & Rinkens, H.D. (Hg.). *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.* Berlin: Lit. S. 367 - 376.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). *Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung.* In: Heinrich, M. & Greiner, U. (Hrsg.). *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen.* Wien: Lit. S. 183 - 206.
- Mayr, J. (1997). *Evaluieren.* In Buchberger, F., Eichelberger, H., Klement, K., Mayr, J., Seel A., Teml, H. (Hrsg.), *Seminardidaktik.* Innsbruck: Studienverlag.
- McKenzie, P., Sliwka, A. & Santiago, P. (2005). *Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte.* In: *OECD. Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs: Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können,* Paris: OECD.
- Müller-Fohrbrodt, G. (1973). *Wie sind Lehrer wirklich? Ideale - Vorurteile - Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer.* Stuttgart: Klett.
- Neuenschwander, M.P. (2004). *Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung.* In: *Kompetenzentwicklung beurteilen. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4. Jg., 2004 H. 1, Innsbruck: Studienverlag, S. 23 - 29.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich.
- Prange, K. (1991). Pädagogik des Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rambow, R., Nückles, M. (2002). Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. In: Das Hochschulwesen, 50 Jg., 2002, H. 3, S. 113 - 120.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2007). Die Potsdamer Lehrerstudie. Eine vorläufige Bilanz. In: Deutscher Philologenverband. Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, 3, S. 4 - 10.
- Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. (2006). Professionelle Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Wege und Irrwege. In: report psychologie, 31. Jg., 2006, H. 6/7, S. 297 - 308.
- Sonderegger, J. (2005). Eignungsüberprüfung in der Ausbildung von Lehrpersonen: Chancen und Schwierigkeiten einer Potentialanalyse. Vortragsfolien vom 9. Gespräch über Bildung der Heinrich Böll Stiftung am 18.03.2005 in Berlin. <http://www.phr.ch/docs/pdf/ReferatBerlin.pps#346,1>, Eignungsüberprüfung in der Ausbildung von Lehrpersonen Chancen und Schwierigkeiten einer Potentialanalyse [30.12.2006]
- Terhart, E. (1999). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. S. 37 - 59. Bad Heilbrunn/Hannover: Klinkhardt/Schroedel.
- Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hilligus, A.H. & Rinkens, H.D. (Hg.). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit. S. 29 - 42.
- Weinert, F.E. (2000). Lernen des Lernens. In: Forum Bildung (Hrsg.). Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen: Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn: Forum Bildung.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Pressemitteilung 20/2001 vom 16. November 2001.

Interview mit Ute Erdsiek-Rave: „Falsche Vorstellungen“. In: DER SPIEGEL, 2007, H. 1 vom 30.12.2006, S. 15.

Eignungstests für Lehrer – Ministerin verlangt bessere Auswahl der Pädagogen. In: Süddeutsche Zeitung vom 30./31.12.2006, S. 7.

Quereinsteiger als Lehrer: Aus dem Wald ins Klassenzimmer. SPIEGEL ONLINE.

<http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,431195,00.html> [24.10.2006]

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

## **10 Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung**

### **10.1 Eignungsüberprüfung angehender LehrerInnen**

Die Überprüfung der Eignung angehender Lehrerinnen und Lehrer wird in vielen Gutachten und Beiträgen zur Lehrerbildung immer wieder und aktuell besonders nachdrücklich gefordert. Während beispielsweise der Deutsche Philologenverband von der Kultusministerkonferenz "entsprechende Aktionen wie zum Beispiel Lehrerwerbungs- und Lehrerimagekampagnen" zur Rekrutierung junger Menschen mit dem "entsprechenden Eignungsprofil" für die Ausbildung erwartet (Profil 2007), warnen andere vor den aufgrund ihrer persönlichen Disposition „problematischen“ Lehramtsstudierenden (vgl. Schaarschmidt 2007), die von Beginn an zu den Risikogruppen gehörten. Konsequenzen aus einer derart beschriebenen Problemlage werden dahingehend gezogen, dass durch Self-Assessments vor Studienbeginn die „Spreu vom Weizen“ getrennt werden soll. Die „Spreu“ stellen diejenigen Studieninteressierten dar, die zum Beispiel "Einschränkungen in der Widerstandskraft. Defizite in der sozialkommunikativen Kompetenz und Beeinträchtigung des Selbstvertrauens" zum Zeitpunkt X aufweisen, denn "Klar ist, dass derartige Handicaps nicht oder kaum wettgemacht werden können" (Schaarschmidt 2007, S. 10).

So klar ist dies m. E. nicht, denn in der Regel befinden sich Studieninteressierte in einem Lebensalter starkerer Entwicklungsschübe, die zum einen biologisch (Lebensalter) und zum anderen biografisch (Identitäts- und Perspektivfindung) determiniert sind. Dabei ist die Phase des Studienbeginns i. d. R. eng mit einer Umbruchphase in der biografisch-persönlichen Entwicklung verknüpft: evtl. Wohnortwechsel, Auszug aus dem Elternhaus, teilweise Verlust des die Persönlichkeit stabilisierenden sozialen Netzes, Orientierung in neuem sozialen und institutionellen Setting usw. Für die allermeisten Studieninteressierten sollte diese Lebensphase also eher mit Orientierungsherausforderungen und damit einhergehender partieller Instabilität verbunden sein. Genau zu diesem Zeitpunkt nun von webbasierten Assessment-Ergebnissen auf stabile Persönlichkeitsmerkmale rück zu schließen und eine dementsprechend abschlägige Empfehlung für das Lehramtsstudium geben zu wollen, ist m. E. jedoch bedenklich.

Eine weitere Variante studienspezifischer Assessment-Verfahren stellen an einigen Hochschulen Auswahlgespräche mit StudienbewerberInnen dar. Hell et al. (2005) haben in einer Metaanalyse die Validität von Prädiktoren für Studienerfolg untersucht und dabei für Auswahlgespräche in Form von strukturierten bzw. unstrukturierten Interviews eine geringere Validität als für Schulnoten und Studierfähigkeitstests festgestellt. Spannend verspricht das diesbezügliche Forschungsprojekt an der Universität Bamberg (Faust 2003) dahingehend zu werden, dass dort vergleichend die Effekte auf den Studienerfolg im Grundschullehramt durch a) über Auswahlgespräche rekrutierte Studierende und b) solche, die bei diesem Verfahren "durchfielen", jedoch über ein Nachrückverfahren dennoch ins Studium gelangten, erforscht werden.

Explizit geht es bei Auswahlverfahren zum Lehramtsstudium – unabhängig von selektiver oder reflexiver Intention – um Kriterien zur Erhebung von berufsspezifischen Kompetenzen und deren Niveaustufen, die als Prädiktoren für Berufserfolg und Berufszufriedenheit gelten und verwendet werden können. Dass dies ein schwieriges und noch unerprobtes Gelände ist, stellen Hascher und Thonhauser im Editorial zum Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung-Themenheft „Kompetenzentwicklung beurteilen“ fest:

„Schon bei der Definition des Kompetenzbegriffs beginnt die Uneinigkeit und es bestehen Unklarheiten. Offensichtlich haben wir mit der Wahl unseres Themas mitten in eine erst teilweise erhellte Black Box der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gezielt – nicht nur in der Theorie, auch in der Praxis herrscht diesbezüglich noch breite Dunkelheit.“ (2004, S. 7)

Seit 2004 werden nun unzählige Spots auf das Thema „Kompetenzen in der Lehrerbildung und deren Erhebung“ gerichtet, um dieses Feld zu erhellen. Exemplarisch sei hierzu auf die Sammelbände von Hilligus/Rinkens 2006 sowie Allemann-Ghionda/Terhart 2006 verwiesen.

Der hier vorgestellte Ansatz geht von einer breiten Definition von Kompetenz aus:

„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten be-

zeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.“

(Frey 2006, S. 31)

Angesichts dieser Ausgangslage und der Zusammenstellung von Methoden und Instrumenten zur Erfassung berufsspezifischer Kompetenzen durch Frey (2006) spricht einiges für die (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von berufsspezifischen Beratungsinstrumenten und deren Wirkungsforschung.

Ein solches Vorhaben an der Universität Trier soll im Folgenden unter der Fragestellung "Wie können Lehramtsstudierende hinsichtlich der Klärung ihrer Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf beraten werden?" beschrieben und diskutiert werden.

Angesichts der bundesweiten Vielzahl an Lehrerbildungsmodellen und Reformansätzen ist zur Einschätzung des Konzepts eine Vorab-Beschreibung des spezifischen Kontextes notwendig.

## 10.2 Das (Reform-) Modell der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

Zum Wintersemester 2007/08 starten in Rheinland-Pfalz die Universitäten Koblenz-Landau und Kaiserslautern ein reformiertes Lehrerbildungsmodell, die beiden anderen Standorte, Mainz und Trier, folgen ein Jahr später. Zeitgleich werden alle Studiengänge, somit auch die Lehramtsstudiengänge, auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt.

Dieser Implementierung ging eine recht lange konzeptionelle Phase voraus, in der in intensivem Austausch und Partizipation aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und Interessengruppen die Reformziele kompetenzorientierte Standardisierung, Modularisierung, Polyvalenz bei gleichzeitig stärkerer und frühzeitigerer Berufsfeldorientierung unter Straffung der Ausbildungsdauer, nunmehr auf eine operationale Ebene transformiert werden müssen.

Diese Intentionen sind sehr ambitioniert, teils spannungsgeladen, weil auf den ersten Blick dichotom (Polyvalenz versus Professionsorientierung), und zudem muss der Reformprozess zeitgleich mit der Bachelor-Master-Studienreform implementiert und zu dieser kompatibel gemacht werden. Eine große Herausforderung, die angesichts des mit dem Bologna-Prozess verknüpften Paradigmenwechsels von der Lehr- zur Outcome-Orientierung an den Hochschulen jedoch auch Synergieeffekte und Chancen für die universitäre Lehrerbildung birgt.

Als relatives Alleinstellungsmerkmal wurden im Bundesland für jede Fachwissenschaft Curriculare Standards erarbeitet. Diese legen für die jeweilige Fachwissenschaft verbindliche, auf das Berufsfeld Schule ausgerichtete Inhalte und Qualifikationsziele fest. Damit soll die Kompetenzorientierung des Studiums sowie die Professionalisierung von Anfang an, im Sinne einer stärkeren Ausrichtung an den beruflichen Anforderungen, eingelöst werden. Wesentlich dabei war die interinstitutionelle Zusammensetzung der Arbeitsgruppen auf Landesebene, die mit dem Curriculum für die universitäre Ausbildungsphase einen ersten Meilenstein der Verzahnung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern insgesamt gesetzt hat. Zwingend notwendig wird damit der nächste Reformschritt, die Modularisierung und kompetenzorientierte Standardisierung der zweiten Phase, und zwar ebenfalls konzipiert von gemischten Arbeitsgruppen aus VertreterInnen aller Phasen der Lehrerbildung. Nur so kann zum einen die Anschlussfähigkeit und Konsistenz des Ausbildungscurriculums gewährleistet werden und zum anderen ein wichtiger Schritt auch hin zur personellen und damit institutionellen Verzahnung der mehrphasigen Lehrerbildung erreicht werden.

Mit dieser Orientierung der Ausbildung an Standards wird von einer „Erlernbarkeit wesentlicher Lehrerqualifikationen“ ausgegangen und diese „als Forderung an die Ausbildungsinstitutionen wie auch an Studierende“ (Häcker/Winter 2006, S. 230) postuliert.

Somit tritt nicht nur der lerntheoretische Aspekt in den Vordergrund, sondern die Hochschule selbst wird bezüglich ihres Ausbildungsauftrags in die Pflicht genommen. Dieser ist in § 7 des Hochschulrahmengesetzes formuliert:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“ (Hochschulrahmengesetz 1999, S. 247)

Soweit die Programmatik des Gesetzes. Faktisch jedoch ist eine konkrete Berufsvorbereitung für die Schule, insbesondere in den Erziehungswissenschaften, nicht unumstritten:

„Die Mehrheit der Universitäten wehrte sich mehr als fünfzig Jahre lang aus standespolitischen Motiven und aus Sorge um den wissenschaftlichen Charakter ihrer Ausbildungsgänge gegen eine Aufnahme dieses Ausbildungszweigs, für den erst in den 60er Jahren eine zweite Ausbildungsphase eingeführt wurde. Vorrei-

ter der Ablehnung war die noch junge Disziplin der Erziehungswissenschaft.“

(Blömeke 2002, S. 129).

Für die gegenwärtige Lehrerbildung „bedeutet diese historische Entwicklung eine Belastung in Bezug auf berufsbezogene (wissenschaftliche) Ausbildungselemente, da diesen einerseits die Anerkennung der Scientific Community fehlt und da ihre Etablierung mit dem Ausbau der Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin kollidiert“ (ebd.).

Demgegenüber steht der persönlich-pädagogisch ausgerichtete Eignungsaspekt der Lehramtsstudierenden eher nur am Rande des Blicks der fachwissenschaftlichen Disziplinen, da für diese oftmals immer noch die Diskussion um Polyvalenz versus Professionsorientierung, „eine besonders heftige Debatte um die Orientierung der Lehre an der Fachsystematik bzw. an der späteren Berufspraxis“ (Blömeke 2002, S. 130) gilt. Die Abiturnote als empirisch nachgewiesener Prädiktor für den Studienerfolg ist in der Konsequenz so auch das in der Regel einzige Kriterium einer Zulassungsbeschränkung auf Fächerebene. Die Frage einer pädagogischen Eignung könnte jedoch mit dem dringend notwendigen Ausbau der Fachdidaktik über deren integrierende Wirkung auch in den Fokus der Fachwissenschaften rücken.

Durch die Verantwortungsdiffusion an den Universitäten wird somit die Frage nach der Eignung an die nachfolgende Ausbildungsinstanz verlagert. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt erfolgt daher zumeist erst in der 2. Ausbildungsphase in den Studienseminaren eine konsequente Auseinandersetzung mit den spezifischen Anforderungen des Lehrberufs. Dieser Zeitpunkt liegt jedoch zu spät, um sowohl im Hinblick auf die Lebensplanung der Studierenden als auch im Sinne eines effizienten Einsatzes begrenzter Ressourcen verantwortliches Handeln zu induzieren.

Das hier vorgestellte Konzept "ABC-Lehramt" verfolgt einen mehrdimensionalen, konsekutiven methodischen Ansatz zur Unterstützung der Reflexion von Eignung und Neigung für das Lehramtsstudium und damit für den Lehrberuf. Das Konzept zielt langfristig auf das reformierte Modell der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz, zu dessen Studienstruktur sei auf die Website des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur verwiesen.<sup>86</sup> Es ist als Forschungsprojekt im Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier angesiedelt.

---

<sup>86</sup> <http://www.mbwjk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/lehrausbildung-und-landespruefungsamt/reform-der-lehrerbildung.html>

### 10.3 Implikationen aus Studien zur Berufszufriedenheit

Die Entwicklung und Erprobung eines berufsspezifischen Self-Assessment-Verfahrens erscheint aufgrund der Ergebnisse der Studien von Schaarschmidt (2003, 2007) zur Berufszufriedenheit bzw. zur Lehrergesundheit angebracht.

Da die AbsolventInnen des Lehramtsstudiengangs überwiegend in den Lehrberuf eintreten, ist es sinnvoll, hier die Berufseignung in den Vordergrund zu stellen.

Ein guter Prädiktor für Berufszufriedenheit und Berufserfolg ist die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Anforderungsprofil und die intensive und kontinuierliche Überprüfung der Volition aus kognitions- und motivationspsychologischer Sicht (vgl. Schaarschmidt 2005, 2007). Dazu gibt es bislang jedoch wenig systematische Strukturen im Rahmen der Lehrerbildung (z.B. das interaktive Webportal [cct-germany.de](http://cct-germany.de)). Auch in den verschiedenen Reformmodellen zur Lehrerbildung findet man kaum konkrete konzeptionelle Überlegungen zur Eignungsüberprüfung im Rahmen universitärer Lehre, die Relevanz wird postuliert, bleibt jedoch zumeist auf der appellativen Ebene.

### 10.4 Implikationen aus Analysen von Auswahlverfahren

Bei der Frage nach Auswahlverfahren stellt sich zwingend die Entscheidung für oder gegen eine selektive Intention der Instrumente. Diese Entscheidung wird in der Regel im Spannungsfeld von qualitativ orientierter Rekrutierung einerseits und quantitativem Bedarf an LehrerInnen andererseits (auch) bildungspolitisch über die Hochschulrahmengesetze bzw. Lehrerbildungsgesetze entschieden. Dies geschieht im bundesdeutschen Bildungsföderalismus durchaus heterogen. Zur theoretischen Diskussion um Selektion versus Reflexion und spezifische Ansätze und Modelle in der Lehrerbildung sei hier aktuell auf das Themenheft „Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten LehrerInnen“ des Journals für Lehrerinnenbildung (Rahm/Thonhauser, 2007, i. D.) verwiesen.

Mit der Änderung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) erhalten die Hochschulen seit 2004 die Option, 60 Prozent ihrer Studienplätze über eigene Auswahlverfahren zu vergeben. Dies kann, vorbehaltlich länderspezifischer Einschränkungen, auch für die Lehramtsausbildung gelten. Schmidt-Atzert und Krumm stellen dazu fest:

"Bei der Entwicklung eines Auswahlverfahrens ist vorab zu entscheiden, welche Eignung vorhergesagt werden soll: Soll Studien- und/oder Berufserfolg vorhergesagt werden? Bei den meisten Studienfächern sind die sich anschließenden Be-

rufstätigkeiten so heterogen, dass es vermessen wäre, sich am Berufserfolg zu orientieren. [...] Allenfalls bei Studienfächern, deren Absolventen später überwiegend in einen bestimmten Beruf eintreten, wäre es sinnvoll, die Berufseignung in den Vordergrund zu stellen. Eine solche Konstellation liegt bei Studierenden für das Lehramt (zusätzlich spezifiziert durch einen Schultyp wie Gymnasien) vor." (2006, S. 298)

Die Einschränkung hinsichtlich einer Schultypspezifik ist jedoch bezüglich der psychosozialen Prädiktoren für Berufserfolg und -zufriedenheit durch die Potsdamer-Lehrerstudien 1 und 2 relativiert worden. Die Autoren konnten in der Analyse der Befragungen von rund sechzehntausend LehrerInnen und rund 2500 Lehramtsstudierenden und ReferendarInnen hinsichtlich deren arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben vier Muster typisieren: Muster Gesundheit und Schonung, sowie die beiden Risikomuster A (Selbstüberforderung) und B (Resignation), deren prozentuale Verteilung sowohl reaktive als auch präventive Strategien und Konzepte impliziert:

"Im berufsübergreifenden Vergleich zeigt sich, dass für diese Berufsgruppe die ungünstigste Musterkonstellation besteht. Auf der einen Seite ist der Anteil des wünschenswerten G-Musters sehr gering (17 Prozent), auf der anderen kommen die Risikomuster A und B außerordentlich häufig vor (mit je dreißig Prozent)." Jedoch konnten "für die Schulformen ... keine nennenswerten Unterschiede ausgemacht werden." (Schaarschmidt 2007, S. 5f.)

Besonders bedenklich ist dabei das Ergebnis, dass schon 25 Prozent der Lehramtsstudierenden dem Risikomuster B zuzuordnen sind. Schaarschmidt, der Leiter der Studien, schreibt vielen dieser Fälle die Endphase einer Burnout-Entwicklung zu (vgl. ebd.). Hierzu wäre es jedoch wichtig zu wissen, in welcher bzw. in welchen Studienphasen die Lehramtsstudierenden zum Zeitpunkt der Erhebung waren. Befanden sie sich gerade in der Orientierungsphase des komplexen und segmentierten Studiengangs, in Prüfungsphasen oder aber lagen keine besonders (heraus-)fordernden Rahmenbedingungen vor?

Bezüglich der gleich hohen Zahl an Muster-B-Fällen in der Gruppe der befragten ReferendarInnen könnte eine Ursache in der außerordentlichen Belastungssituation in dieser Ausbildungsphase liegen: die LehramtsanwärterInnen stehen in diesem Zeitraum unter einem dichten, weil fast permanenten Demonstrations-, Leistungs- und Bewertungsdruck im Rah-

men der Ausbildung, zugleich müssen sie sich den Herausforderungen der alltäglichen Schulpraxis mit selbstständigem Unterrichten, Classroom-Management, Elternarbeit etc. stellen. Die Frage nach den Ursachen für die hohe Zahl der angehenden LehrerInnen mit problematischem Profil kann somit nicht monokausal mit der persönlichen Disposition beantwortet werden. Zudem müsste geklärt werden, welche der von Schaarschmidt als problematisch bezeichneten Persönlichkeitseigenschaften persistierend bzw. nur vorübergehend sind usw. In jedem Fall sind Aufklärungs- und Präventionsstrategien, Beratung, Trainings etc. hinsichtlich des Umgangs mit Belastungen, zu Fragen des Selbstmanagements und der psychischen Stabilität indiziert. Letzteres scheint besonders angezeigt, da die subjektive Interpretation von Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf "von der Persönlichkeitsstruktur, dem Alter, dem Geschlecht, der Wertorientierung, aber auch der fachlichen und beruflichen Qualifikation" abhängt (Gudjons 2000, S. 35).

#### 10.5 Erfahrungen mit einem Self-Assessment-Seminar

Die Notwendigkeit einer frühen Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Lehrberufs und daraus resultierend einer möglichst frühzeitigen Entscheidung für oder gegen den eingeschlagenen Berufsweg ist eine der Säulen der Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz, die an der Universität Trier zum Wintersemester 2008/2009 umgesetzt wird.

Seit 2004 wurden hier erste Erfahrungen mit einem spezifischen Seminarkonzept zur Reflexion von Eignung und Neigung für den Lehrberuf gemacht. Explizites Ziel des Seminars war die Reflexion und Klärung der persönlichen Eignung und Neigung, eine individuelle Potenzialanalyse über ausgewählte, berufsbezogene soziale und personale Kompetenzen (z.B. Empathie, Belastbarkeit, Autorität, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Reflexionskompetenz) sowie daraus abgeleitete konkrete Lern- und Entwicklungsaufgaben für die weitere Ausbildung. Implizit sollte zudem die Reflexionskompetenz als zentrale Fähigkeit geschult werden. Die Ausbildung der Reflexionskompetenz erfolgt mit Altrichter derart, dass „sie sich in der pädagogischen Handlung durch den Wechsel von Aktion und Reflexion herausbildet“ (vgl. Altrichter 2002, zit. n. Schreder 2006, S. 14).

„Diskrepanzen zwischen Erwartungen, Planungen und tatsächlichem Verlauf einer Situation veranlassen das Entwickeln von Optionen und alternativen Handlungsschritten. Lernen am Fall, Lernen in der Situation erfolgt im Praktikum.“ (ebd., S. 14)

Im hier beschriebenen Kontext bilden die Studierenden sozusagen ihren je eigenen „Fall“ ab, kreieren die eigene Situation, agieren und reflektieren ihr Verhalten und die Diskrepanzen zwischen Selbsteinschätzung, daraus abgeleiteten Selbstwirksamkeitserwartung und der Fremdeinschätzung durch die Peers.

Das innovative Moment des Konzepts ist die Idee, das klassische Assessment-Center-Verfahren zur Selektion geeigneter BewerberInnen auf ein vorab definiertes berufliches Anforderungs- bzw. Tätigkeitsprofil, wie es in der Personalauswahl in der freien Wirtschaft zu meist eingesetzt wird (vgl. Kleinmann 2003), in einen universitären Lern- und Reflexionskontext zu transferieren. Entscheidender Unterschied ist die Intention: Beim hier transformierten Verfahren geht es nicht um Selektion, sondern um Reflexion und ggf. daraus resultierender Selbstselektion.

Die Lehrveranstaltung war daher so konzipiert, dass die Studierenden sich zuerst mit dem beruflichen Anforderungsprofil auseinandersetzen, in ihrer Beobachtungskompetenz und der Praxis von Feedback geschult wurden sowie selbst in Kleingruppen Übungen für den berufsspezifischen Assessment-Workshop kreierten. Parallel dazu bearbeiteten sie den berufsunspezifischen BIP (Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung, Hossiep & Paschen 2003). Diese Selbsteinschätzungen wurden im anschließenden Assessment-Workshop durch eine Fremdeinschätzung derart ergänzt, dass die Studierenden Übungen durchlaufen mussten, dabei systematisch beobachtet wurden und im Anschluss an jede Übung ein mündliches und schriftliches Feedback erhielten.

Aus der Zusammenschau von Selbst- und Fremdeinschätzung sowie dem Ergebnis des BIP ergab sich für die Studierenden eine Potenzialanalyse hinsichtlich berufsrelevanter sozialer und personaler Kompetenzen. Diese Stärken-Schwächen-Analyse sollte zur Formulierung konkreter Lern- und Entwicklungsaufgaben für die weitere Lehrerausbildung an Universität und Studienseminar dienen.

Begleitend zum Seminar führten die TeilnehmerInnen ein Lerntagebuch, das neben der Reflexion des Lern- und Erlebnisprozesses im Laufe des Semesters ein Essay zur Berufswahlmotivation sowie die Beobachtungsbögen und den Profilbogen des BIP enthielt. Zudem hatten alle Studierenden ein individuelles Beratungsgespräch zu den Ergebnissen des BIP und deren Implikationen für die Berufseignung: Was bedeutet z.B. ein gering ausgeprägtes Selbstbewusstsein in Verbindung mit niedriger Belastbarkeit und gering ausgeprägter Führungskompetenz für den angestrebten Beruf mit seinem komplexen Anforderungsprofil und welche

Präventionsstrategien bzw. Trainings o. ä. kämen dazu für mich in Frage? Wie korreliert die selbst eingeschätzte Führungskompetenz im BIP mit der Fremdeinschätzung im entsprechenden Assessment zur Autorität?

Soweit in Kürze die Komplexität des Seminarkonzepts. Zur ausführlichen Darstellung und ersten Analysen sei auf den Beitrag "Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung" von Weyand verwiesen, der 2007 erscheinen wird (Schratz & Kraler).

## 10.6 Weiterentwicklung des Self-Assessment-Seminars zum Konzept „ABC-Lehramt“

Die bisherigen Erfahrungen mit den Pilotseminaren zum Self-Assessment aus den (2004,2005) sowie erste Analysen der begleitenden Forschung haben zur Idee eines zum einen zeitökonomisch gestrafften und zum anderen problemorientiert weiterentwickelten Ansatz geführt, dem „ABC-Lehramt“. Im Folgenden werden die drei Elemente dieses Konzepts, Assessment, Beratung und Coaching, näher skizziert und begründet.

### 10.6.1 Assessment

Die bisherigen Erfahrungen aus den Pilot-Seminaren mit Assessments zu berufsspezifischen Kompetenzen sind dahingehend als positiv zu bewerten, dass die Intervention bei den teilnehmenden Studierenden zu einer stärkeren Reflexion über ihre Stärken und Schwächen im personalen und sozialen Kompetenzbereich angeregt hat und großteils individuelle konkrete Lern- und Entwicklungsaufgaben erzeugt hat. Dennoch muss festgestellt werden, dass der zeitliche Aufwand dieser Pilot-Seminare zu hoch ist, da pro Semester nur je 30 Studierende an dem Angebot teilnehmen konnten. Eine Weiterentwicklung soll daher darin bestehen, in den Pilot-Seminaren bewährte Bausteine (Simulative Übungen, Beobachtungsbögen etc.) zu überprüfen und zu standardisieren. Eine weitere Idee ist der Einsatz von Lehramtsstudierenden aus höheren Semestern als BeobachterInnen, die dabei modellierend ihre berufsrelevanten Beobachtungs-, Diagnose- und Feedbackkompetenzen trainieren. In einer Kompromittierung auf einen standardisierten Assessment-Workshop am Einführungstag ins Lehramtsstudium könnte das berufliche Anforderungsprofil vergegenwärtigt sowie eine individuelle Lernstands- bzw. Potenzialanalyse erhoben werden. Diese Modifizierung könnte also ein verbindliches Angebot für alle Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase schaffen (derzeit ca. 2000).

Bei den Pilot-Seminaren konnten die freiwillig teilnehmenden Studierenden ebenfalls diese Ziele einlösen, jedoch blieben sie mit den Ergebnissen und sich daraus abzuleitenden Strategieüberlegungen und Lernprozessplanungen strukturell allein gelassen. Sie hätten zwar die Eignungsberatungssprechstunde im Zentrum für Lehrerbildung aufsuchen können, jedoch hat bislang keiner der 93 TeilnehmerInnen diese Option genutzt. Es fehlt daher m. E. an verbindlicheren Strukturen der Beratung im Nachgang des Self-Assessments.

Um diesem Nachteil des bisherigen Verfahrens zu begegnen, sollten sich an dieses Assessment zu Studienbeginn kontinuierliche Beratungs- und Coaching-Angebote anschließen.

### 10.6.2 Beratung

Bezüglich der Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase sollte zum einen das spezifische Beratungsangebot des Zentrums für Lehrerbildung über die Einführungsveranstaltung ins Lehramtsstudium und das Assessment bekannt gemacht werden.

Ebenfalls fehlt bislang eine konzeptionelle und strukturelle Verbindung zu den Schulpraktischen Studien. Das reformierte Modell der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz sieht bspw. drei Orientierende Praktika im Bachelor vor, deren Hauptintention der Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle sowie die Reflexion der Berufswahl- und Schularentscheidung ist. Die Verantwortlichkeit für diese Praktika liegt bei den Schulen, respektive den jeweiligen praktikumsbetreuenden Lehrpersonen. Diesen obliegt auch die Durchführung von zwei verbindlichen Beratungsgesprächen am Ende der Bachelorphase mit anschließender Eignungsdiagnose.

„Professionelle Entwicklung beginnt bei der Grundausbildung von Lehrpersonen“ konstatiert Hascher (2004, S. 47), zudem sei sie eng verwoben mit der Persönlichkeitsentwicklung. Versteht man die Lehramtsausbildung – und damit auch die Praktika in der universitären Phase – normativ als Teil der professionellen Entwicklung, also als einen „Prozess [...], durch den ein Praktiker die für effektive professionelle Praxis notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt oder verbessert“ (Hoyle 1991, S. 135, zit. n. Hascher 2004, S. 46), so ist eine angeleitete Reflexion und theoriegeleitete Verarbeitung und Deutung des Erlebten zwingend induziert, damit die Praktikumserfahrungen nicht zur bloßen Sozialisation ins schulpädagogische Handlungsfeld werden. Die mit der reformierten Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz einhergehende Ausweitung der Praxisphasen im Studium kann dazu führen, dass es „bei zunehmendem Kontakt zur `Praxis` zu einer Anpassung an deren Strukturen kommt“, wie es Terhart

(2001, S. 20) für die Berufseingangsphase bzw. das Referendariat beschreibt. Damit werden die Praktika in ihrer Summe gleichsam zu einer „Phase der Initiation in die Profession“ (ebd.). Schließt man sich Terharts Perspektive auf „Lehrer werden als Entwicklungsprozess“ (ebd., S. 27) an und versteht diesen „Prozess der Entwicklung einer beruflichen Identität“ (ebd., S. 27) als konstruktivistischen, so kommt der intentionalen Gestaltung der Rahmenbedingungen und der Konzeption reflexionsfördernder Strukturen und Interventionen für die professionelle Entwicklung angehender LehrerInnen eine zentrale Bedeutung zu. Ansonsten erhielten die Praktika bei unzureichender Vor- und Nachbereitung und mangelhafter Betreuung den Charakter des bloßen „Überlebens im Praktikum“, ähnlich der von Fuller/Brown (1975, zit. n. Hascher 2004, S. 47) beschriebenen Phase des „survival stage“ (Überleben im Klassenzimmer) im Prozess des Berufseinstiegs.

Aufgrund der relativ kurzen Verweildauer in den einzelnen Praktika des Bachelor (10-15 Tage) und damit verbunden knapper Beobachtungsmöglichkeit durch die praktikumsbetreuende Lehrperson sowie angesichts der Justiziabilität einer negativen Entscheidung gehen die LehrerbildnerInnen vor Ort davon aus, dass diese Entscheidung in der Regel positiv ausfallen wird. Ausnahmen werden nur bei Verstößen gegen die formalen Anforderungen an die Praktikanten erwartet (unentschuldigtes Fehlen, Vertraulichkeit, grobe Verstöße gegen die Schulordnung etc.). Diese stellen m. E. jedoch nicht unbedingt valide Kriterien im Sinne einer berufsspezifischen Eignungseinschätzung dar.

Im Rahmen des Konzepts ABC-Lehramt könnten dazu kooperative Strukturen mit den PraktikumsbetreuerInnen der Schulen erarbeitet und erprobt werden. Die Lehrpersonen, die an der jeweiligen Schule für die Betreuung der PraktikantInnen zuständig sein werden, nehmen durch die Zertifizierung der Eignung eine besonders verantwortungsvolle Aufgabe wahr. Diese Eignungsentscheidung entscheidet letztendlich auch über die Fortführung des universitären Studiums. Dabei muss die Universität als ausbildende Institution diese Verantwortung an die Institution Schule delegieren. Allein aus diesem Grund scheint eine konkrete Kooperationsstruktur in Form von Beratung und kollegialem Coaching als vertrauenssichernde Maßnahme unabdingbar.

Eine gemeinsam erarbeitete Matrix bzw. Expertise von Eignungskriterien/-Standards zur Beurteilung von Studierenden im Praktikum könnte ein erster Schritt hin zu mehr Sicherheit und damit Differenzierungsfähigkeit bei der Ausführung dieser verantwortungsvollen Aufgabe sein. Denn sollten Unsicherheit und Vereinzelung dazu führen, dass alle Praktikanten,

auch diejenigen, bei denen Zweifel und Bedenken hinsichtlich der Eignung und des Entwicklungspotenzials bestehen, zur Vermeidung von rechtlichen Konsequenzen zweimal als geeignet testiert werden, hätte dies angesichts der normativen Kraft der Schulpraktiker für die "Problemgruppe" eine kontraproduktive Signalwirkung.

Die bisherigen guten Erfahrungen mit dem Einsatz des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) sollen derart weiter standardisiert werden, dass aus den vorliegenden Profilbögen „Typen“ bzw. „Muster“ generiert werden, die eine jeweils spezifische Prädiktion hinsichtlich der personalen und sozialen Berufseignung ermöglichen. Neben der Typenbildung von Lehramtsstudierenden sollen LehrerbildnerInnen vor Ort anhand des BIP zum Vergleich eine Idealnorm für Lehrpersonen erstellen. Hierzu besteht eine Forschungsk Kooperation mit der Universität Innsbruck (C. Kraler), wo das BIP in diesem Eignungskontext seit 2006 ebenfalls eingesetzt wird.

### 10.6.3 Coaching

Ein weiterer konsequenter Schritt der Weiterentwicklung wäre zudem ein Coaching-Angebot für die praktikumsbetreuenden Lehrpersonen in Einzel- und Gruppenform, das neben einem kollegialen Austausch bzw. Supervision auch deren Expertise-Erwerb im Prozess begleitet und in strittigen Entscheidungsfällen die notwendige Sicherheit gibt. In diesen Ansatz könnten auch die LehrerbildnerInnen der Universität (respektive die Lehrenden der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften) sowie die Studienseminare eingebunden werden. Eine auf der Meta-Ebene programmatisch intendierte Verzahnung der Ausbildungsinstitutionen braucht betreute und funktionsfähige Arbeitsgruppen auf dieser Meso-Ebene, damit, im Sinne des kontinuierlichen Kompetenzaufbaus, die Lehrerausbildung auf der jeweiligen Mikro-Ebene in der Face-to-face-Interaktion zielführend und konstruktiv verläuft.

## 10.7 Fazit

In Bezug zur Ausgangsfragestellung "Wie können Lehramtsstudierende hinsichtlich der Klärung ihrer Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf beraten werden?" könnte das Konzept "ABC-Lehramt" eine hohe Praxisrelevanz bzw. Employability erlangen, da es den Studierenden dabei hilft, personale, soziale, fachliche und methodisch-didaktische Kompetenzen im Prozess der identifizierenden Professionalisierung zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen und ihnen damit unter Vermeidung des viel zitierten "Praxisschocks" den Berufseintritt erleichtert. Insofern stellt das hier entwickelte Kon-

zept „ABC-Lehramt“ ein diagnostisches Instrument zur Erfassung der Berufseignung sowie im weiteren Sinne zur Professionalisierung dar, das es nun zu erproben und zu evaluieren gilt. Wünschenswert wäre die wissenschaftliche Begleitung und Erforschung einer Kohorte von Lehramtsstudierenden im Rahmen einer Langzeitstudie.

Die reformierte Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz mit ihrer Verzahnung von Theorie- und Praxisanteilen im Studium und der Idee der kontinuierlichen Überprüfung von Eignung und Neigung bietet einen passenden Rahmen für die Erprobung dieses mehrdimensionalen und konsekutiven Beratungskonzepts zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen, welches nachhaltig zu einer qualitativen Verbesserung der Rekrutierung von geeigneten Lehramtskandidaten sowie zu mehr Berufserfolg und -zufriedenheit bei Lehrpersonen, wie sie nationale und internationale Studien zur Lehrerbildungsforschung (Terhart 1999, 2004, 2006; OECD 2005 und Wissenschaftsrat 2001) fordern, beitragen kann.

M.E. sollte der Professionalisierungsprozess insgesamt und somit auch dessen erste Phase, das Lehramtsstudium, im Sinne eines kontinuierlichen „reflection of action“ durch ein Portfolio begleitet werden, welches, idealtypisch als Ergebnis eines je reflektierten Lern- und/oder Entwicklungsschrittes, Werkstücke aus allen Teilen der universitären Ausbildung, also der Fachwissenschaften, der Bildungswissenschaften und auch der Praktika, enthält. Beschränkt sich ein studienbegleitendes Portfolio auf nur ein Segment des Studiums, erschwert dies die komplexe Aufgabe der Lehramtsstudierenden, die verschiedenen Segmente in einen gesamtintentionalen, sinnhaften und curricularen Zusammenhang zu stellen. Konsequenterweise sollte dieses Portfolio auch die sich anschließenden Phasen (Referendariat und Berufseinstiegsphase) begleiten.

Der Frage der Wechselwirkung wird im Rahmen der Evaluation der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz nachgegangen. Auf die ersten Ergebnisse sind wir sehr gespannt, ebenso wie auf die Begleitstudien alternativer Auswahlverfahren und Methoden, wie sie derzeit bundesweit erprobt und implementiert werden. Eine engere Kooperation mit dem Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck wird in diesem Zusammenhang angestrebt, um die beiderseitigen Erfahrungen mit Self-Assessments zu vergleichen, standortspezifische Bedingungen zu analysieren sowie Synergieeffekte zu erzeugen.

## 10.8 Literatur

- Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.) (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Blömeke, S. (2002). Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Hascher, T., Mayr, J. (2005). Beruf: LehrerbildnerIn – Selbstverständnis, Aufgaben, Qualifizierung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 4/2005. Innsbruck: Studienverlag. S. 7 - 20.
- Deutscher Philologenverband e. V. (2007). DPhV fordert freiwillige Eignungsbeurteilungsverfahren für Lehramtsstudenten. In: Profil Heft 1-2/2007. Berlin.
- Faust, G., Mahrhofer, C., Steinhorst, H. (2003). Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrerstudium. Erfahrungen im Fach Grundschulpädagogik in Bamberg. In: Die Deutsche Schule, 95 Jg., 2003, Heft 3, S. 329 - 338.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gudjons, H. (2000). Belastungen und neue Anforderungen - Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: Bastian, J., Helsper, W. et al. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske + Budrich.
- Häcker, T., Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmayr.
- Hascher, T. (2004). Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 1/2004. Innsbruck: Studienverlag. S. 44 - 50.
- Hascher, T., Thonhauser, J. (2004). Die Entwicklung von Kompetenzen beurteilen. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 1/2004. Innsbruck: Studienverlag. S. 4 - 9.

- Hell, B. et al. (2005). Die Validität von Prädiktoren des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. Vortrag auf der 4. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bonn.
- Hilligus, A.H. & Rinkens, H.D. (Hg.) (2006). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit.
- Hossiep, R., Paschen, M. (2003). BIP – das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung; Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Kleinmann, M. (2003). Assessment-Center. Göttingen: Hogrefe.
- Kraler, Ch. (2006). Kompetenzorientierung und Portfolioarbeit als Kernaspekte des Innsbruck Modells zur Lehramtsausbildung. In: Hilligus, A.H. & Rinkens, H.D. (Hg.). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit. S. 367 - 376.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2005). Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rahm, S., Thonhauser, J. (Hrsg.) (2007, i. D.). Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Heft 2/2007. Innsbruck: Studienverlag.
- Saterdag, H. (2004). Professionalität als Ziel der Lehrerbildung. Die Vorbereitung einer bildungspolitischen Entscheidung am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Heft 1/2004. Innsbruck: Studienverlag, S. 60 - 68.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2007). Die Potsdamer Lehrerstudie. Eine vorläufige Bilanz. In: Deutscher Philologenverband. *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*, Heft 3, S. 4 - 10.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

- Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. (2006). Professionelle Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Wege und Irrwege. In: *report psychologie*, 31. Jg., 2006, H. 6/7, S. 297 - 308.
- Schreder, G. (2006). Betrachten PraktikantInnen das Praktikum als Schritt in Richtung Professionalisierung? Eine Auswertung von Praktikumsberichten. In: Rotermund, M. (Hrsg.). *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weyand, B. (2007, i. D.). Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: *Professionalität durch kompetenzorientierte Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Weyand, B. (2007, i. D.). Assessment-Seminar zu Eignung und Neigung für den Lehrberuf. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, Heft 2. Innsbruck: Studienverlag.
- Winter, F. (2006). Es muss zueinander passen: Lernkultur – Leistungsbewertung – Prüfungen. In: Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Kallmayr.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zeitleiste zu Interventionen, Studien und Konzeptionen.....	2
Abbildung 2: Lehrerexpertise als Bündel von Kompetenzen und Dispositionen.....	6
Abbildung 3: Wirkungsmodell des Seminars auf individueller Ebene der Studierenden .....	14
Abbildung 4: Arbeitsmodell 2005.....	18
Abbildung 5: Arbeitsmodell 2013.....	18
Abbildung 6: Instruktion und Ko-Konstruktion .....	22
Abbildung 7: Felder professioneller Entwicklung in der Lehrerbildung.....	39
Abbildung 8: Sensible Phasen für die Klärung der Passung von Person und Beruf .....	45
Abbildung 9: Trierer Modell zur Eignungsklä rung.....	47
Abbildung 10: Trierer Modell in den sensiblen Phasen .....	48
Abbildung 11: Seminarstruktur PARABEL .....	51
Abbildung 12: Vergleich der Studierenden der Erhebungen FABEL und PARABEL.....	52
Abbildung 13: Interventionsmodell zur Klärung der Berufseignung und -motivation .....	63
Abbildung 14: Bewertung möglicher Zulassungskriterien für das Lehramtsstudium.....	64
Abbildung 15: Strukturmodell zum Trierer Assessment-Seminar .....	67
Abbildung 16: Kongruenz-Divergenz-Modell zur Berufseignung.....	132
Abbildung 17: Verlauf des Trierer Assessment-Seminars mit den einzelnen Interventionen .....	133
Abbildung 18: Zufriedenheit mit den einzelnen Interventionen des Assessment-Seminars	134
Abbildung 19: Beratungswunsch vor und nach Intervention .....	135
Abbildung 20: Struktur der Praktika (RS und GY) in der reformierten Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz .....	147
Abbildung 21: Lage und Streuung der Abiturnote nach Geschlecht.....	150
Abbildung 22: Sicherheit in der Studienwahl.....	151
Abbildung 23: Sicherheit in der Berufseignung .....	152
Abbildung 24: Bereitschaft zum Assessment (Anfang und Ende des FB) .....	154
Abbildung 25: Kriterien zur Zulassung zum Lehramtsstudium .....	155
Abbildung 26: Welche Kompetenzen sind nicht erlernbar? .....	159
Abbildung 27: Welche Kompetenzen kommen mit der Zeit/Erfahrung von selbst?.....	160
Abbildung 28: Welche Kompetenzen muss man erlernen/sich erarbeiten?.....	161
Abbildung 29: Sicherheit in der Studienwahl.....	176

Abbildung 30: Sicherheit in der Berufseignung .....	177
Abbildung 31: Strukturelemente des Assessment-Seminars.....	183
Abbildung 32: Sicherheit in der Berufswahl.....	187
Abbildung 33: Bedeutung Empathie .....	188
Abbildung 34: Ausprägung Empathie.....	189
Abbildung 35: Erwerb Empathie .....	189

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Erste Ergebnisse im Vergleich der beiden Interventionen EIS und TAC.....	68
Tabelle 2: Zufriedenheit mit den TAC-Einzelinterventionen (Nennung in Prozent der Teilnehmerinnen) .....	70
Tabelle 3: Motivationslagen nach Kategorien.....	120
Tabelle 4: Pre-Post Vergleich bzgl. der Sicherheit in der Studienwahl .....	129
Tabelle 5: Pre-Post Vergleich bzgl. der Sicherheit in der Eignung .....	130
Tabelle 6: Pre-Post Vergleich bzgl. der Sicherheit in der Eignung nach Geschlecht.....	130
Tabelle 7: Mittelwertvergleich der Abiturnote nach Geschlecht .....	131

## Anhang 1: Fragebogen zum Teachers Assessment Center Trier, TAC (PRE)

### Fragebogen zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden

Universität Trier, FB I, Schulpädagogik  
Dipl. Päd. Birgit Weyand  
Mai 2005

#### Liebe Lehramtsstudierende!

In diesem Fragebogen bitte ich Sie um Angaben zu Ihren Berufswahlmotiven sowie um Ihre Meinung zum Kompetenzprofil von Lehrpersonen. Zum einen sind Ihre Aussagen/Angaben wichtig für mein Forschungsprojekt zum Thema „Eignung und Neigung für den Lehrberuf“, zum anderen stellt die Beschäftigung mit den Fragen für Sie selbst ein Schritt im Prozess der Selbstklärung dar.

Ihre Angaben werden **streng vertraulich** bearbeitet und **anonym** ausgewertet! Dazu ist ein individueller Code erforderlich, den Sie jetzt bitte selbst erstellen. Bitte kombinieren Sie nacheinander

- Zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter, z.B. Ruth = U
- Geburtsmonat Ihres Vaters (Zahl von 1 – 12), z.B. Mai = 5
- Letzter Buchstabe Ihres Geburtsortes, z.B. Bitburg = G

Beispielcode U  G

Diesen Code tragen Sie nun deutlich hier ein:

Jetzt zu den Fragen...

Bitte beantworten Sie alle Fragen in der angegebenen Reihenfolge!

Lesen Sie bitte zuerst in Ruhe die jeweilige Frage und alle Antwort-Alternativen durch und antworten Sie erst dann. Sie haben 30-40 Minuten Zeit.

*Zuerst einige allgemeine Fragen...*

**Wie alt sind Sie?** ..... Jahre

**Ihr Geschlecht:**

- weiblich  
 männlich

**Welche Schultypen haben Sie besucht?** (Mehrfachnennungen möglich)



**Welches Lehramt studieren Sie?**

Gy  RS  Sonstige  .....

**Konnten Sie bei der Wahl Ihrer Fächer und der Schulart Ihrer Neigung folgen?**

Ja  Nein

**Wenn nein: aus welchen Gründen nicht?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....

*Im Folgenden geht es nun um die Eignung für den Beruf Lehrer/in...*

**Haben Sie sich bisher mit Ihrer persönlichen Eignung für den Lehrberuf beschäftigt?**

Ja  Nein

**Wenn ja, in welcher Form?** Bitte ankreuzen und eventuell ergänzen...

	ja	nein
Gespräche mit Eltern		
Gespräche mit Lehrpersonen		
Gespräche mit Freunden		
Literatur/ Internet		
Einführungsveranstaltung der EWL		
(Berufs-) Beratung in der Schulzeit		
Beratung an der Universität		
...		
...		

	Unsicher	Wenig sicher	Ziemlich sicher	Sehr sicher	Absolut sicher
<b>Wie sicher sind Sie, dass Sie für den Lehrberuf geeignet sind?</b>					

**Wünschen Sie sich eine (weitere) Beratung bzgl. Ihrer Berufswahlentscheidung?**

Ja  Nein

Warum?

.....  
 .....  
 .....

**Halten Sie eine Auswahl der Studierenden für das Lehramt, also eine Zulassungsbeschränkung für sinnvoll?**

Ja

Nein

**Wie bedeutsam würden Sie folgende Kriterien zur Zulassung zum Lehramtsstudium bewerten?** Nutzen Sie die Leerzeilen, um weitere Kriterien zu ergänzen.

	Un- wichtig	Wenig wichtig	Ziemlich wichtig	Sehr wichtig	Unver- zichtbar
Abitur-Note					
Pädagogische (Vor-) Erfahrungen (Nachhilfe, Kinder- und Jugendarbeit etc.)					
Ergebnis in einem Assessment Center für Lehramtsstudierende					
Hospitationen/Unterrichtspraktika					
Persönlichkeitsmerkmale					
Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen					
...					
...					
...					
...					

*Nun geht es um die Eigenschaften/Kompetenzen im Lehrberuf...*

**Welche halten Sie für die wichtigsten Kompetenzen für den Lehrberuf (mit Begründung)?**

Kompetenz	Begründung
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

**Für eine gute Lehrperson ist....**

	Un- wichtig	Wenig Wichtig	Ziemlich Wichtig	Sehr Wichtig	Unver- zichtbar
Konfliktfähigkeit					
Toleranz					
Beratungskompetenz					
Fachlich vernetztes Denken					
Erfassen komplexer Situationen					
Empathie/Einfühlungsvermögen					
Zuneigung zu Kindern und Jugendlichen					
Methoden beherrschen					
Fachliche Kompetenz					
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit					
Gerechtigkeit					
Bewältigung von Disziplinproblemen					
Kreativität					
Medienkompetenz					
Teamfähigkeit					
Pädagogisch – psychologische Grundbildung					
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke					
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen					
Leitungskompetenz					
Humor					
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen					
Kommunikationsfähigkeit					
Breites, umfassendes Expertenwissen					
Reflektionsfähigkeit					
Kompetenz zur Selbstbeurteilung					
Autorität					
Geduld					
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen					

**Wie ausgeprägt ist folgende Eigenschaft/Kompetenz zum jetzigen Zeitpunkt bei Ihnen?**

	Gar nicht ausgeprägt	Wenig ausgeprägt	Mittel ausgeprägt	Gut ausgeprägt	Sehr Gut ausgeprägt
Konfliktfähigkeit					
Toleranz					
Beratungskompetenz					
Fachlich vernetztes Denken					
Erfassen komplexer Situationen					
Empathie/ Einfühlungsvermögen					
Zuneigung zu Kindern & Jugendlichen					
Methoden beherrschen					
Fachliche Kompetenz					
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit					
Gerechtigkeit					
Bewältigung von Disziplinproblemen					
Kreativität					
Medienkompetenz					
Teamfähigkeit					
Pädagogisch – psychologische Grundbildung					
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke					
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen					
Leitungskompetenz					
Humor					
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen					
Kommunikationsfähigkeit					
Breites, umfassendes Expertenwissen					
Reflektionsfähigkeit					
Kompetenz zur Selbstbeurteilung					
Autorität					
Geduld					
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen					

**Was würden Sie sagen? Bitte nur eine Antwort ankreuzen!**

	Hat man oder hat man nicht (nicht erlernbar)	Kommt mit der Zeit/Erfahrung von selbst	Muss man erlernen/sich erarbeiten
Konfliktfähigkeit			
Toleranz			
Beratungskompetenz			
Fachlich vernetztes Denken			
Erfassen komplexer Situationen			
Empathie/ Einfühlungsvermögen			
Zuneigung zu Kindern und Jugendlichen			
Methoden beherrschen			
Fachliche Kompetenz			
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit			
Gerechtigkeit			
Bewältigung von Disziplinproblemen			
Kreativität			
Medienkompetenz			
Teamfähigkeit			
Pädagogisch – psychologische Grundbildung			
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke			
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen			
Leitungskompetenz			
Humor			
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen			
Kommunikationsfähigkeit			
Breites, umfassendes Expertenwissen			
Reflektionsfähigkeit			
Kompetenz zur Selbstbeurteilung			
Autorität			
Geduld			
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen			



## Anhang 2: Fragebogen zum Teachers Assessment Center Trier, TAC (POST)

### Fragebogen zum Teachers Assessment Center Trier

Universität Trier, FB I, Schulpädagogik

Dipl. Päd. Birgit Weyand

Juli 2005

#### Liebe SeminarteilnehmerInnen!

In einem ähnlichen Fragebogen zu Beginn des Seminars hatte ich Sie um Angaben zu Ihren Berufswahlmotiven sowie um Ihre Meinung zum Kompetenzprofil von Lehrpersonen gebeten. Im heutigen Fragebogen wiederholen sich einige Fragen, um zu sehen, ob sich in der Zwischenzeit bezüglich Ihrer Meinung zu Eignung und Neigung für den Beruf etwas verändert hat.

Falls Sie im ersten Fragebogen ihren Namen am Ende angegeben hatten, bitte ich Sie, dies auch jetzt zu tun.

Ihre Angaben werden streng vertraulich bearbeitet und anonymisiert ausgewertet!

In jedem Fall ist ein individueller Code erforderlich, den Sie jetzt wieder selbst erstellen. Bitte kombinieren Sie nacheinander

- Zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter, z.B. Ruth = U
- Geburtsmonat Ihres Vaters (Zahl von 1 – 12), z.B. Mai = 5
- Letzter Buchstabe Ihres Geburtsortes, z.B. Bitburg = G

Beispielcode: U 5 G

Ihren individuellen Code tragen Sie nun deutlich hier ein:

Jetzt zu den Fragen...

Bitte beantworten Sie alle Fragen in der angegebenen Reihenfolge!

Lesen Sie zuerst in Ruhe die jeweilige Frage und alle Antwort-Alternativen durch und antworten Sie erst dann.

#### A: Zunächst zu Ihrer Neigung bzw. Wahl des Berufs „Lehrer/in“ ...

	Unsicher	Wenig sicher	Ziemlich sicher	Sehr si- cher	Absolut sicher
<b>Wie sicher sind Sie im Moment in der Wahl des Berufs „Lehrer/in“?</b>					

Gründe:

.....

.....

.....

Warum möchte Sie Lehrer/in werden? Nennen und hierarchisieren Sie bitte Ihre Motive zur Wahl des Lehrberufs. Bitte versuchen Sie eine Rangfolge zu finden, auch wenn Ihnen zwei oder mehrere Motive nahezu gleichgewichtig erscheinen.

Wichtigkeit	Motiv/Grund für die Berufswahl
Wichtigstes Motiv	
Zweitwichtigstes Motiv	
Drittwichtigstes Motiv	
Viertwichtigstes Motiv	
Fünftwichtigstes Motiv	
Sechstwichtigstes Motiv	
Siebtwichtigstes Motiv	
Achtwichtigstes Motiv	

**B: Im Folgenden geht es um die Eignung für den Beruf „Lehrer/in“...**

	Unsicher	Wenig sicher	Ziemlich sicher	Sehr sicher	Absolut sicher
<b>Wie sicher sind Sie zur Zeit, dass Sie für den Lehrberuf geeignet sind?</b>					

**Gründe:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**C: Nun zu Ihrer Einschätzung zu den Kompetenzen/Eigenschaften für den Lehrberuf...**

**Welche Kompetenzen für den Lehrberuf halten Sie für die wichtigsten (mit Begründung)?**

Kompetenz	Begründung
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

**Für eine gute Lehrperson ist....**

	Unwichtig	Wenig wichtig	Ziemlich wichtig	Sehr wichtig	Unverzichtbar
Konfliktfähigkeit					
Toleranz					
Beratungskompetenz					
Fachlich vernetztes Denken					
Erfassen komplexer Situationen					
Empathie/Einfühlungsvermögen					
Zuneigung zu Kindern & Jugendlichen					
Methoden beherrschen					
Fachliche Kompetenz					
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit					
Gerechtigkeit					
Bewältigung von Disziplinproblemen					
Kreativität					
Medienkompetenz					
Teamfähigkeit					
Pädagogisch – psychologische Grundbildung					
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke					
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen					
Leitungskompetenz					
Humor					
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen					
Kommunikationsfähigkeit					

	Unwichtig	Wenig wichtig	Ziemlich wichtig	Sehr wichtig	Unverzichtbar
Breites, umfassendes Expertenwissen					
Reflektionsfähigkeit					
Kompetenz zur Selbstbeurteilung					
Autorität					
Geduld					
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen					

**Wie ausgeprägt ist folgende Kompetenz/Eigenschaft zum jetzigen Zeitpunkt bei Ihnen?**

	Gar nicht ausgeprägt	Wenig ausgeprägt	Mittel ausgeprägt	Gut ausgeprägt	Sehr gut ausgeprägt
Konfliktfähigkeit					
Toleranz					
Beratungskompetenz					
Fachlich vernetztes Denken					
Erfassen komplexer Situationen					
Empathie/ Einfühlungsvermögen					
Zuneigung zu Kindern & Jugendlichen					
Methoden beherrschen					
Fachliche Kompetenz					
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit					
Gerechtigkeit					
Bewältigung von Disziplinproblemen					
Kreativität					
Medienkompetenz					
Teamfähigkeit					
Pädagogisch – psychologische Grundbildung					
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke					
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen					
Leitungskompetenz					
Humor					
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen					
Kommunikationsfähigkeit					
Breites, umfassendes Expertenwissen					
Reflektionsfähigkeit					
Kompetenz zur Selbstbeurteilung					

	Gar nicht ausgeprägt	Wenig ausgeprägt	Mittel ausgeprägt	Gut ausgeprägt	Sehr gut ausgeprägt
Autorität					
Geduld					
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen					

**Was würden Sie sagen? Bitte nur eine Antwort ankreuzen!**

	Hat man oder hat man nicht (nicht erlernbar)	Kommt mit der Zeit/Erfahrung von selbst	Kann man erlernen/sich erarbeiten
Konfliktfähigkeit			
Toleranz			
Beratungskompetenz			
Fachlich vernetztes Denken			
Erfassen komplexer Situationen			
Empathie/ Einfühlungsvermögen			
Zuneigung zu Kindern und Jugendlichen			
Methoden beherrschen			
Fachliche Kompetenz			
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit			
Gerechtigkeit			
Bewältigung von Disziplinproblemen			
Kreativität			
Medienkompetenz			
Teamfähigkeit			
Pädagogisch – psychologische Grundbildung			
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke			
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen			
Leitungskompetenz			
Humor			
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen			
Kommunikationsfähigkeit			
Breites, umfassendes Expertenwissen			
Reflektionsfähigkeit			
Kompetenz zur Selbstbeurteilung			
Autorität			
Geduld			
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen			

**D: Ihre Zufriedenheit mit den Beratungselementen im Rahmen des Teachers Assessment Centers (TAC):**

	Unzufrieden	Mäßig zufrieden	Ziemlich zufrieden	Sehr zufrieden
<b>Wie zufrieden sind Sie mit der Beratung im TAC <u>insgesamt</u>?</b>				

<b>Wie zufrieden sind Sie mit den einzelnen Elementen der Beratung im TAC?</b>	Unzufrieden	Mäßig zufrieden	Ziemlich zufrieden	Sehr zufrieden
Informationen über die wichtigsten Kompetenzen im Lehrberuf				
Berufsbezogener Persönlichkeitstest BIP				
TAC-Workshop mit Übungen/Feedback				
Beratungsgespräch zum BIP				
Kollegiale Supervision (heutige Sitzung)				

**Anmerkungen und Kommentare zu den einzelnen Elementen und zum TAC insgesamt:**

.....

.....

.....

**Wünschen Sie eine weitere Beratung bzgl. Ihrer Berufswahlentscheidung?**

Ja                       eventuell ja                       Nein

Warum?

.....

.....

.....

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit**

**Name:** .....

## Fragebogen zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden

Universität Trier  
FB I, Schulpädagogik  
Dipl. Päd. Birgit Weyand  
September 2004

### Liebe Lehramtsstudierende!

In diesem Fragebogen bitte ich Sie um Angaben zu Ihren Berufswahlmotiven sowie um Ihre Meinung zum Kompetenzprofil von Lehrpersonen. Zum einen sind Ihre Aussagen/Angaben wichtig für mein Forschungsprojekt zum Thema „Eignung und Neigung für den Lehrberuf“, zum anderen kann die Beschäftigung mit den Fragen für Sie selbst ein Schritt im Prozess der Selbstklärung sein.

Dazu habe ich einen Fragebogen erstellt.

Ihre Angaben werden **streng vertraulich** bearbeitet und **anonym** ausgewertet!

Dazu ist ein individueller Code erforderlich, den Sie jetzt bitte selbst erstellen. Bitte kombinieren Sie nacheinander

- Zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter, z.B. Ruth = U
- Geburtsmonat Ihres Vaters (Zahl von 1 – 12), z.B. Mai = 5
- Letzter Buchstabe Ihres Geburtsortes, z.B. Bitburg = G

Beispielcode: U  G

Diesen Code tragen Sie nun deutlich hier ein:

Jetzt zu den Fragen...

Lesen Sie bitte zuerst in Ruhe die jeweilige Frage und alle Antwort-Alternativen durch und antworten Sie erst dann. Bitte beantworten Sie alle Fragen in der angegebenen Reihenfolge!

Sie haben 30-40 Minuten Zeit.

*Zuerst einige allgemeine Fragen...*

Wie alt sind Sie? ..... Jahre

Ihr Geschlecht:

- weiblich
- männlich

Welche Schultypen haben Sie besucht? (Mehrfachnennungen möglich)

- Hauptschule
- Realschule
- Integrierte Gesamtschule
- Gymnasium
- Ande-  
re:.....

Ihre Abitur-Note? .....

Nun zu Ihrer Wahl des Lehramtsstudiums...

	Unsicher	Wenig sicher	Ziemlich sicher	Sehr sicher	Absolut sicher
Wie sicher sind Sie in der Wahl des Lehramtsstudiums?					

Seit wann beschäftigen Sie sich mit Ihrer beruflichen Zukunft?

.....  
.....  
.....  
.....

Warum möchten Sie Lehrperson werden?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



Welches sollten Ihrer Meinung nach Kriterien zur Zulassung zum Lehramtsstudium sein?

.....

.....

.....

.....

.....

Wie bedeutsam würden Sie folgende Kriterien zur Zulassung zum Lehramtsstudium bewerten:

	Un- wichtig	Wenig wichtig	Ziemlich wichtig	Sehr wichtig	Unver- zichtbar
Abitur-Note					
Pädagogische (Vor-) Erfahrungen (Nachhilfe, Kinder- und Jugendarbeit etc.)					
Ergebnis in einem Assessment Center für Lehramtsstudierende					
Hospitationen/Unterrichtspraktika					
Persönlichkeitsmerkmale					
Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen					
....					
....					

Nun geht es um die Eigenschaften/Kompetenzen im Lehrberuf...

Vervollständigen Sie bitte folgende Sätze:

Eine gute Lehrperson ist .....

.....

.....

Eine schlechte Lehrperson ist .....

.....

.....

Welche halten Sie für die wichtigsten Kompetenzen für den Lehrberuf (mit Begründung)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Für eine gute Lehrperson ist....**

	Un- wichtig	Wenig Wichtig	Ziemlich Wichtig	Sehr Wichtig	Unver- zichtbar
Konfliktfähigkeit					
Toleranz					
Beratungskompetenz					
Fachlich vernetztes Denken					
Erfassen komplexer Situationen					
Empathie					
Zuneigung zu Kindern und Jugendlichen					
Methoden beherrschen					
Fachliche Kompetenz					
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit					
Gerechtigkeit					
Bewältigung von Disziplinproblemen					
Kreativität					
Medienkompetenz					
Teamfähigkeit					
Pädagogisch – psychologische Grundbildung					
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke					
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen					
Leitungskompetenz					
Humor					
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen					
Kommunikationsfähigkeit					
Breites, umfassendes Expertenwissen					
Reflektionsfähigkeit					
Kompetenz zur Selbstbeurteilung					
Autorität					
Geduld					
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen					

**Wie ausgeprägt ist folgende Eigenschaft/Kompetenz bei Ihnen?**

	Gar nicht ausgeprägt	Wenig ausgeprägt	Mittel ausgeprägt	Gut ausgeprägt	Sehr Gut ausgeprägt
Konfliktfähigkeit					
Toleranz					
Beratungskompetenz					
Fachlich vernetztes Denken					
Erfassen komplexer Situationen					
Empathie					

	Gar nicht ausgeprägt	Wenig ausgeprägt	Mittel ausgeprägt	Gut ausgeprägt	Sehr Gut ausgeprägt
Zuneigung zu Kindern & Jugendlichen					
Methoden beherrschen					
Fachliche Kompetenz					
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit					
Gerechtigkeit					
Bewältigung von Disziplinproblemen					
Kreativität					
Medienkompetenz					
Teamfähigkeit					
Pädagogisch – psychologische Grundbildung					
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke					
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen					
Leitungskompetenz					
Humor					
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen					
Kommunikationsfähigkeit					
Breites, umfassendes Expertenwissen					
Reflektionsfähigkeit					
Kompetenz zur Selbstbeurteilung					
Autorität					
Geduld					
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen					

**Was würden Sie sagen?**

	Hat man oder hat man nicht (nicht erlernbar)	Muss man erlernen/ sich erarbeiten	Kommt mit der Zeit/Erfahrung von selbst
Konfliktfähigkeit			
Toleranz			
Beratungskompetenz			
Fachlich vernetztes Denken			
Erfassen komplexer Situationen			
Empathie			
Zuneigung zu Kindern und Jugendlichen			
Methoden beherrschen			
Fachliche Kompetenz			
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit			
Gerechtigkeit			
Bewältigung von Disziplinproblemen			
Kreativität			
Medienkompetenz			
Teamfähigkeit			
Pädagogisch – psychologische Grundbildung			
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke			
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen			
Leitungskompetenz			
Humor			
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen			
Kommunikationsfähigkeit			
Breites, umfassendes Expertenwissen			
Reflektionsfähigkeit			
Kompetenz zur Selbstbeurteilung			
Autorität			
Geduld			
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen			

**Wie viele Ihrer ehemaligen Lehrpersonen hatten folgende Eigenschaften/Kompetenzen?**

	Nahezu niemand	wenige	einige	viele	fast alle
Konfliktfähigkeit					
Toleranz					
Beratungskompetenz					
Fachlich vernetztes Denken					
Erfassen komplexer Situationen					
Empathie					
Zuneigung zu Kindern und Jugendlichen					
Methoden beherrschen					
Fachliche Kompetenz					
Emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit					
Gerechtigkeit					
Bewältigung von Disziplinproblemen					
Kreativität					
Medienkompetenz					
Teamfähigkeit					
Pädagogisch – psychologische Grundbildung					
Selbstbewusstsein/Ich-Stärke					
Erkennen/Beurteilen von Leistungen/Potentialen/Störungen					
Leitungskompetenz					
Humor					
Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen					
Kommunikationsfähigkeit					
Breites, umfassendes Expertenwissen					
Reflektionsfähigkeit					
Kompetenz zur Selbstbeurteilung					
Autorität					
Geduld					
Fähigkeit zur Mitarbeit in Fachkonferenzen					









---

---

---

---

---

**7. Haben Sie Befürchtungen bzgl. dieser Rolle/Aufgabe? Wenn ja, welche?**

---

---

---

---

---

---

---

**8. Auf welche konkreten Teilaufgaben fühlen Sie sich**

**8 a) gut vorbereitet?**

---

---

---

---

---

**8 b) weniger gut vorbereitet?**

---

---

---

---

---

**9. Über welche (weiteren) Qualifikationen für die Lehrerausbildung bzw. die vor Ihnen liegende Aufgabe verfügen Sie?**

---

---

---

---

**Vielen Dank!**



UNIVERSITÄT  
HEIDELBERG  
ZUKUNFT  
SEIT 1386

## FAKULTÄT FÜR VERHALTENS- UND EMPIRISCHE KULTURWISSENSCHAFTEN

**Promotionsausschuss der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**  
Doctoral Committee of the Faculty of Behavioural and Cultural Studies, of Heidelberg University

**Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg  
für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**  
Declaration in accordance to § 8 (1) b) and § 8 (1) c) of the doctoral degree regulation of Heidelberg University, Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Zitate gekennzeichnet habe.  
I declare that I have made the submitted dissertation independently, using only the specified tools and have correctly marked all quotations.

**Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. c) der Promotionsordnung  
der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation in dieser oder einer anderen Form nicht anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet oder einer anderen Fakultät als Dissertation vorgelegt habe.  
I declare that I did not use the submitted dissertation in this or any other form as an examination paper until now and that I did not submit it in another faculty.

Vorname Nachname  
First name Family name        Birgit Weyand    

Datum, Unterschrift  
Date, Signature        22.02.2016            *Birgit Weyand*