



Timo Nolle

Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramts- studiums

Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements
„Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“
an der Universität Kassel

NOLLE
PSYCHOSOZIALE BASISKOMPETENZEN UND LERN-
ORIENTIERUNG BEI LEHRAMTSSTUDIERENDEN IN
DER EINGANGSPHASE DES LEHRAMTSSTUDIUMS

PSYCHOSOZIALE BASISKOMPETENZEN UND LERN-
ORIENTIERUNG BEI LEHRAMTSSTUDIERENDEN IN
DER EINGANGSPHASE DES LEHRAMTSSTUDIUMS

Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements
„Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“
an der Universität Kassel

von Timo Nolle

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2013

k

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen eines Projekts des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel erstellt und vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.
Erster Gutachter: Prof. i. R. Dr. Heinrich Dauber. Zweite Gutachterin: Dr. Elke Döring-Seipel.
Tag der mündlichen Prüfung: 7. November 2011

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Cover: © djama - Fotolia.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1896-4

Inhalt

1	Einleitung	
1.1	Problemaufriss	11
1.2	Hintergrund	12
1.3	Implikationen für die Studie	14
1.4	Anliegen der Studie	16
1.5	Aufbau der Arbeit	16
2	Psychosoziale Kompetenzen als Voraussetzung für professionelles Lehrerhandeln	19
2.1	Professionalisierungstheorien	19
2.1.1	Kennzeichen professioneller Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern	19
2.1.2	Strukturtheoretischer Ansatz	19
2.1.3	Systemtheoretischer Ansatz	21
2.1.4	Interaktionistischer Ansatz	22
2.1.5	Professionell handeln im Lehrerberuf	23
2.2	Entwicklung professioneller Kompetenzen	23
2.2.1	Kompetenz und kompetentes Handeln	24
2.2.2	Pädagogische Handlungskompetenz und Kompetenzentwicklung	25
2.3	Lernorientierung in der Lehramtsausbildung	31
2.3.1	Zielorientierungen	31
2.3.2	Individuelle und soziale Bezugsnormen	32
2.3.3	Subjektive Theorien und Selbstwertschätzung	33
2.3.4	Leistungsbezogene Emotionen	33
2.3.5	Intrinsische / Extrinsische Motivation	33
2.3.6	Umgang mit Feedback	33
2.3.7	Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben	34
2.3.8	Lernpotential im Management von Wirtschaftsunternehmen	35
2.3.9	Lernkompetenz in der Wissensgesellschaft	35
2.3.10	Personal Growth – Baustein für psychisches Wohlbefinden	35
2.3.11	Personal Mastery als eine Dimension von Professionalität	36
2.4	Bündelung der Forschungsbefunde und professionstheoretischen Überlegungen zu dem Konzept Lernorientierung als eine personale Voraussetzung für die Lehramtsausbildung	36
2.5	Psychosoziale Basiskompetenzen als basale Handlungsvoraussetzungen für Lehrpersonen	38
2.5.1	Beispiele für psychosoziale Anforderungssituationen im Lehrerberuf	39
2.5.2	Psychosoziale Basiskompetenzen als Voraussetzung für die Erreichung von Standards in der Lehrerbildung	45
2.6	Lehrerbelastungsforschung	47
2.6.1	Belastungen	47
2.6.2	Ressourcen und berufliche Anforderungen im Lehrerberuf	54

2.6.3	Emotionsarbeit im Lehrerberuf.....	59
2.6.4	Unterrichtsqualität, psychosoziale Kompetenzen und Ressourcen.....	60
2.7	Prädiktoren für Studien- und Berufserfolg.....	62
2.7.1	Kognitive Fähigkeiten	63
2.7.2	Persönlichkeitsmerkmale	63
2.7.3	Berufs- und Studienwahlmotivation bei Lehramtsstudierenden	64
2.7.4	Studienzufriedenheit	67
3	Das Projekt: Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf	69
3.1	Historie	69
3.2	Das Kompaktseminar: Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf	70
3.2.1	Diagnose von psychosozialen Kompetenzen und Verhaltensdokumentation während des Kompaktseminars	71
3.2.2	Ausgewählte Lernsituationen und Kompetenzbereiche.....	72
3.2.3	Ablauf.....	72
3.2.4	Verzahnung mit dem weiteren Studium: Reflektierte Praxis und praktische Erfahrung.....	76
3.2.5	Umsetzung.....	76
3.3	Vergleich mit anderen Verfahren im deutschsprachigen Raum.....	76
3.3.1	PARcours – Universität Passau.....	77
3.3.2	LBT – Universität Salzburg.....	79
4	Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden – Eine empirische Studie im Rahmen des Kompaktseminars „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“	81
4.1	Konzeption der empirischen Untersuchung	81
4.1.1	Fragestellung	81
4.1.2	Überblick und Forschungsdesign.....	83
4.1.3	Untersuchungsplan	84
4.1.4	Kooperation mit anderen Forschungsprojekten (STUVE).....	84
4.1.5	Beschreibung der Stichprobe	85
4.2	Studie 1: Befragung und Beobachtung	86
4.2.1	Instrumentarium – Überblick.....	86
4.2.2	Rücklauf	87
4.2.3	Datenschutz: Zuordnung personenbezogener Daten.....	88
4.2.4	Instrumente zur Erfassung der Voraussetzungen für den Erwerb und die Weiterentwicklung psychosozialer Kompetenzen	89
4.2.5	Instrumente zur Erfassung von Determinanten für Studien- und Berufserfolg im Lehramtsstudium	104
4.3	Darstellung der Ergebnisse Studie 1	111
4.3.1	Anmerkungen zur Varianzanalyse und zum Mittelwertvergleich	112
4.3.2	Geschlecht, Lebensalter und Schulstufe	112
4.3.3	Zusammenhang zwischen psychosozialer Kompetenz und Lernorientierung	114

4.3.4	Lernorientierung: Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung.....	115
4.3.5	Persönlichkeitsmerkmale.....	115
4.3.6	Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben: Ressourcen und Bewältigungsformen.....	119
4.3.7	Studien- und Berufswahlmotivation.....	130
4.3.8	Zufriedenheit mit den Studieninhalten.....	135
4.3.9	Einschätzung der Bedeutung von Emotionen im Lehrerberuf.....	137
4.3.10	Wunsch nach Beratung zur persönlichen Entwicklung.....	138
4.4	Zusammenfassung und Diskussion Studie 1.....	139
4.4.1	Umgang mit Belastungen.....	140
4.4.2	Wie sind die Entwicklungsmöglichkeiten der vier Gruppen im Studium?.....	142
4.4.3	Lerneffekte durch das Kompaktseminar?.....	144
4.4.4	Lernorientierung trägt zur Differenzierung bei.....	145
4.5	Studie 2: Inhaltsanalyse der Seminarreflexionen und Fallkontrastierung.....	145
4.5.1	Ziele.....	145
4.5.2	Datenbasis.....	146
4.6	Inhaltsanalyse: Skalierende Strukturierung.....	148
4.6.1	Methodisches Vorgehen.....	148
4.6.2	Entwicklung der Kategorien.....	149
4.6.3	Durchführung der Kodierung.....	152
4.6.4	Stichprobe.....	155
4.6.5	Ergebnisse.....	155
4.6.6	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	160
4.7	Fallkontrastierung und Fallvergleich.....	161
4.7.1	Darstellung der Einzelfälle.....	163
4.7.2	Stefan: Gruppe A (geringe psychosoziale Kompetenz/ geringe Lernorientierung).....	164
4.7.3	Julia: Gruppe A (geringe psychosoziale Kompetenz/ geringe Lernorientierung).....	167
4.7.4	Christian: Gruppe B (hohe psychosoziale Kompetenz/ geringe Lernorientierung).....	170
4.7.5	Peter: Gruppe C (geringe psychosoziale Kompetenz/ hohe Lernorientierung).....	172
4.7.6	Susanne: Gruppe D (hohe psychosoziale Kompetenz/ hohe Lernorientierung).....	178
4.7.7	Diskussion der Einzelfälle unter psychodynamischer und entwicklungspsychologischer Perspektive.....	178
5	Zusammenfassung und Diskussion.....	183
5.1	Hintergrund.....	183
5.2	Das Kompaktseminar „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ im Fokus der Untersuchung.....	184
5.3	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse.....	184
5.4	Diskussion der Ergebnisse.....	199

5.4.1	Welche Möglichkeiten bietet das Kompaktseminar den Studierenden aus empirischer Sicht?	189
5.4.2	Welche Möglichkeiten bietet das Kompaktseminar Basiskompetenzen den Ausbildungsinstitutionen aus empirischer Sicht?	189
5.4.3	Methodische Einschränkung und weiterführende Forschungsfragen.....	190
5.5	Praktische Implikationen für das Kompaktseminar „Psychoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ und die Lehrerbildung	192
6	Anhang	195
6.1	Fragebogenitems	195
6.1.1	Studienmotivation (FEMOLA).....	195
6.1.2	Zufriedenheit mit den Studieninhalten	196
6.1.3	Persönlichkeitsmerkmale (IPIP / Big Five)	196
6.1.4	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)	198
6.1.5	Wunsch nach Beratung zur persönlichen Entwicklung	199
6.1.6	Einschätzung der Bedeutung von Emotionen im Lehrerberuf.....	199
6.1.7	Lernorientierung	200
6.2	Dokumentationsbogen des Kompaktseminars „Psychoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“, Stand: 2008/2009	201
7	Literaturverzeichnis.....	205

Danksagung

Für die Unterstützung bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit möchte ich folgenden Personen danken:

... meinen Betreuern Prof. Dr. Heinrich Dauber und Dr. Elke Döring-Seipel. Beiden – und ebenso Prof. Dr. Dorit Bosse – danke ich zudem für die Entwicklung und Leitung des Projekts Basiskompetenzen, woraus sich letztlich die Möglichkeit für die Durchführungen der vorliegenden Studie ergeben hat.

... allen Seminarleitern, mit denen ich über mehrere Jahre die Kompaktseminare geleitet habe. Vielen davon danke ich zusätzlich für die Durchführung der Beobachtung in den Lernsituationen und für die Mithilfe bei der Auswertung der studentischen Texte: Imke-Marie Badur, Andreas Behnken, Mark Esser, Johanna von Grafenstein, Lena Hartkemeyer, Christoph Hecking, Robert Heidrich, Carolin Henn, Nina Hoffmann, Hendrik Licht, Brigitte Mende, Yvonne Nolle, Christoph Plümpe, Nadja Ritter, Natalie Schlubat, Carina Schmidt, Mirjam Schmidt.

... Prof. Dr. Frank Lipowsky, Dr. Josef Künsting und Dipl.-Psych. Melanie Billich für die Kooperation mit dem Forschungsprojekt STUVE.

... Inge Schuler, Yvonne Nolle und Monika Richter für die Korrektur des Manuskripts.

... und meiner Frau Yvonne Nolle und meinem Sohn Anton Nolle für die uneingeschränkte Unterstützung und Geduld.

1 Einleitung

Die empirische Wende in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft und die großen internationalen Schülerleistungsvergleichsstudien (PISA, TIMSS) haben eine Vielzahl von Untersuchungen zu Merkmalen effektiver Unterrichtsgestaltung angestoßen. Davon ausgehend nehmen im Lehramtsstudium fachliche und fachdidaktische Ausbildungsinhalte, die sich entsprechend kognitiv abprüfen lassen, einen größer werdenden Raum ein, während die „Person des Lehrers“ und seine Bedeutung für die Gestaltung von Unterricht im Vergleich dazu abzunehmen scheint. Das Bild professionellen Lehrerhandelns, das in der universitären Phase der Lehramtsausbildung vermittelt wird, wirkt ‚emotions- und beziehungslos‘.

Zugleich liegen verschiedene empirische Studien und theoretische Perspektiven vor, die dafür sprechen, dass Lehrerinnen und Lehrer in besonderem Maße vor psychosozialen Herausforderungen stehen, für die sie entsprechende Kompetenzen benötigen.

1.1 Problemaufriss

Persönliche Voraussetzungen als Auswahlkriterium?

Studien und nicht zuletzt die Erfahrung von Generationen von Schülern und Eltern zeigen, dass es nicht allen Personen, die sich für den Lehrerberuf entscheiden, gelingt, die Kompetenzen und Ressourcen zu entwickeln, die sie brauchen, um mit den beruflichen Aufgaben und Anforderungen erfolgreich umzugehen. Nicht alle Bewerber für den Lehrerberuf besitzen die dafür notwendigen persönlichen Voraussetzungen (vgl. Rauin, 2007; Rauin & Maier, 2007; Schaarschmidt, 2005a; Mayr & Mayrhofer, 1994; Nieskens, 2009). Ein Teil der Studienanfänger, die ein Lehramtsstudium aufnehmen, verfügt über ungünstige motivationale und persönliche Voraussetzungen für den Umgang mit den Anforderungen ihres späteren Berufs. Die Folge sind teils Studienabbrüche, teils ein Scheitern in der 2. Phase der Lehramtsausbildung oder der Berufseingangsphase oder im späteren Berufsverlauf vorzeitige Pensionierung aufgrund gesundheitsbedingter Dienstunfähigkeit. Trainingsmöglichkeiten hinsichtlich dieser speziellen Kompetenzen und Möglichkeiten, die berufsrelevanten Ressourcen zu stärken, werden während der Ausbildung meist nur als freiwillige Zusatzseminare angeboten.

Aus Sicht von Ausbildungsinstitutionen stellt es einen seltenen Optimalfall dar, wenn sich nur solche Personen für die Lehramtsausbildung entscheiden, die die dafür notwendigen persönlichen Voraussetzungen mitbringen, denen alle Anforderungsbereiche bekannt sind, sich dafür umfassend interessieren und motiviert sind und die im Verlauf der Ausbildung alle relevanten Kompetenzen erwerben.

Durch die zunehmend an ökonomischen Überlegungen ausgerichteten Planungen zur Entwicklung der Studiengänge an Universitäten entstand der Wunsch, die persönlichen Voraussetzungen und die spezifische Motivationslage der Lehramtsstudierenden möglichst vor oder zu Beginn des Studiums zu prüfen und Studierenden mit ungünstigen Voraussetzungen und unklaren Motiven den Zugang zum Lehramtsstudium zu verwehren.

Es stellte sich die Frage, welche persönlichen Voraussetzungen Lehramtsstudierende bereits in das Studium mitbringen müssen und welche Kompetenzen im Verlauf der Ausbildung entwickelt werden können.

1.2 Hintergrund

Professionelles Handeln

Die beruflichen Anforderungen von Lehrerinnen und Lehrern sind komplex, extrem vielseitig, oftmals unstrukturiert, teilweise widersprüchlich. Lehrerinnen und Lehrer sind dabei als Personen gefragt, sie stehen im Mittelpunkt und können sich nicht hinter einer „Berufsmaske“ verbergen. Sie gestalten Beziehungen, halten ganze Klassen im Blick und fördern zugleich den einzelnen Schüler. In der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung werden immer auch die persönlichen Beziehungsmuster des Lehrers wie auch des Schülers reaktiviert, was für den Lehrer bedeutet, dass sein Unterrichtshandeln und seine Gestaltung der Beziehung zu den Schülern auch von seinen eigenen persönlichen Erfahrungen abhängt. Diese Beziehung ist zum einen formalisiert-technisch durch die klare Rollenzuweisung, zum anderen aber diffus-persönlich, weil der Lehrer als Person mit persönlichen Erfahrungen agiert und von den Schülern auch als solcher gesehen und angesprochen wird.¹ Dieses „Sowohl-als-auch“ ist ein Spezifikum der professionellen Lehrerrolle, welche besondere Anforderungen an die Rollensouveränität und die Fähigkeit zur Selbstreflexion stellt (vgl. Zwiebel, 2006a; Oevermann, 1996; Helsper, 2004). Dazu gehört auch, dass die pädagogische, professionelle Beziehung und das unterrichtliche Handeln gekennzeichnet sind durch Widersprüchlichkeiten, Asymmetrien und Unverfügbarkeiten, die nicht allein durch die Anwendung von technischem Wissen und mit an einem Kompetenzraster ausgerichteten pädagogischem Wissensbestand gelöst und bearbeitet werden können. Ein Kennzeichen pädagogischer Professionalität ist daher im Extremfall das Wissen um das „Nicht-Wissen-Können“ (vgl. Wimmer, 1996, S. 425).

Beziehungen und Emotionen

Ein großer Teil der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern findet in sozialer Interaktion statt, in der die Lehrkraft mitverantwortlich für die Gestaltung dieser sozialen Interaktion ist. In vielen Situationen und Aufgabenbereichen stellt die Qualität der Arbeitsbeziehung und des sogenannten Klassenklimas eine wichtige Gelingensbedingung dar, von der die Produktivität und der Erfolg des Unterrichts abhängen (vgl. Eder, 2007). Von zentraler Bedeutung für das Lern- und Klassenklima und die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülern bzw. zwischen den Schülern untereinander ist die Gestaltung der Interaktion und Kommunikation. Die dabei übermittelten und ausgelösten Emotionen beeinflussen die Motivation der Schülerinnen und Schüler und tragen auf diesem Wege auch zum Unterrichtserfolg bei.

Für die Gestaltung guten Unterrichts müssen zunächst einmal bestimmte psychosoziale Anforderungen bewältigt werden, z.B. um ein unterstützendes Lernklima in einer Klasse zu schaffen. Psychosoziale Kompetenzen stellen daher einen berufsrelevanten Könnens-Bereich dar. Verglichen mit dem Könnens-Bereich der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen ist dieser aber weniger berufs*spezifisch* und aus Sicht angehender Lehrerinnen und Lehrer vor allem weniger offensichtlich.

¹ Vgl. hierzu die Gegenargumentation von Baumert und Kunter (2006) und die darauf folgende Antwort von Helsper (2007).

Kompetenzentwicklung

Die Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen erstreckt sich als lebenslanger Prozess über die berufliche Karriere (vgl. Messner & Reusser, 2000). Die Biografie-Forschung zeigt, dass sich die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen in verschiedene Phasen unterteilt. Dabei treten unterschiedliche Belastungen und Anforderungen auf, die von den Lehrerinnen und Lehrern individuell bewältigt werden (vgl. Herrmann & Hertrampf, 2000). Diese besonderen, teilweise krisenhaften Herausforderungen, insbesondere in der Phase des Berufseinstiegs, stellen zum einen eine Gefahr dar, weil das Risiko besteht, dass die geforderten Leistungen nicht erbracht werden können (vgl. Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978). Zum anderen können solche besonderen Herausforderungen auch konstruktiv zur Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen genutzt werden. Die Grundausbildung zum Lehramt kann nicht auf alle Aufgaben des späteren Berufs ausreichend vorbereiten, sodass die Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen mit dem Ende der Ausbildung nicht abgeschlossen ist. Expertise entsteht durch die bewusste als Lernprozess gestaltete Auseinandersetzung mit den beruflichen Aufgaben.

Ressourcen und Persönlichkeitseigenschaften beim Umgang mit Belastungen und bei der Unterrichtsgestaltung

Persönliche und soziale Ressourcen spielen in der Forschung zur gesundheitlichen Belastung von Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige Rolle. Studien zur gesundheitlichen Belastung nehmen nicht mehr ausschließlich die äußeren Arbeitsbedingungen (Lärm etc.) des Arbeitsplatzes „Schule“ ins Visier, sondern richten sich auch auf den individuellen Umgang mit beruflichen Belastungen und die dafür notwendigen Ressourcen. Das Vorhandensein bzw. das Fehlen von personalen und sozialen Ressourcen erklärt das Auftreten von Belastungserleben und gesundheitlicher Beeinträchtigung empirisch besser als äußere Kontextfaktoren, wie Fächerkombinationen, Arbeitsaufkommen, Schultyp, die Altersstruktur der Schüler etc. Persönliche Ressourcen wie Selbstwirksamkeit, Kohärenzsinn und Ungewissheitstoleranz beeinflussen die Art der Bewertung von Anforderungen positiv, wodurch diese eher als Herausforderung und weniger als Bedrohung wahrgenommen werden (vgl. Döring-Seipel & Dauber, 2010). Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass personale und soziale Ressourcen nicht nur zu einem besseren Gesundheitszustand führen, auch das Unterrichtshandeln dieser Lehrkräfte wird von diesen Ressourcen positiv beeinflusst. Die Realisierung von Unterricht zur Förderung selbstorganisierter offener Arbeitsformen und die Anregung zu kognitiver Selbstständigkeit von Schülern, die angemessene Gestaltung des Interaktionstempos, die Ausrichtung des Unterrichts an den sozialen-emotionalen-motivationalen Bedürfnissen der Schüler gelingt vor allem Lehrkräften, die über ausgeprägte personale und soziale Ressourcen verfügen (vgl. König, 2003; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Dauber & Döring-Seipel, 2010; Unterbrink et al., 2010).

Neben personalen und sozialen Ressourcen, die in gewissem Ausmaß entwickelbar und trainierbar sind, konnte auch die Wichtigkeit von zeitlich deutlich stabileren Persönlichkeitseigenschaften für beruflichen Erfolg als Lehrkraft belegt werden. Besonders emotionale Stabilität, Extraversion und Offenheit für Neues scheinen Facetten einer günstigen Persönlichkeit für Lehrerinnen und Lehrer zu sein (vgl. Mayr & Neuweg, 2006).

Ausbildung zum Lehrerberuf

Psychosoziale Kompetenzen und Anforderungen und personale und soziale Ressourcen werden in der universitären Lehramtsausbildung im Allgemeinen nicht systematisch als relevante Aspekte des späteren Lehrerberufs thematisiert. In den Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge tauchen diese Kompetenzbereiche – wenn überhaupt – nur marginal auf. Für Studierende werden kaum Gelegenheiten geboten, die Bedeutung dieser Kompetenzbereiche für die zukünftige berufliche Tätigkeit zu reflektieren und selbst Erfahrungen mit diesen Anforderungen zu sammeln. Ein handhabbares Konzept psychosozialer Kompetenzen zu entwickeln, ist im Rahmen der Ausbildung in der Regel nicht möglich. Eigenverantwortliche Lern- und Professionalisierungsprozesse dieser Kompetenzbereiche können von den Studierenden nicht bedarfs- und zielorientiert geplant und betrieben werden. Im subjektiven Berufsbild angehender Lehramtsstudierender spiegeln sich diese speziellen Anforderungs- und Entwicklungsbereiche nur selten wider. Meist sind es in der Berufsentscheidungsphase andere und teilweise einseitige Vorstellungen der Ausbildungs- und Tätigkeitsschwerpunkte, manchmal auch unrealistische Erwartungen, die zur Wahl dieser Ausbildung geführt haben und die in der Folge ausbleibende persönliche Weiterentwicklung oder berufliche Unzufriedenheit aufgrund unerfüllter Hoffnungen zur Folge haben können (vgl. Ulich, 1998, 2004; Lehr, 2003).

1.3 Implikationen für die Studie

In den Jahren 2004 bis 2008 wurde an der Universität Kassel das Kompaktseminar „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ entwickelt. Seit 2008 ist das Kompaktseminar verpflichtender Bestandteil der Lehramtsausbildung für die Primar- und Sekundarstufen und wird im ersten Studienjahr von allen Lehramtsstudierenden eines Jahrgangs absolviert. Vier zentrale Lern- und Selbsterprobungssituationen werden als Übungen im Kompaktseminar durchgeführt. Durch die Rückmeldungen sowohl zwischen den Seminarteilnehmern als auch von den Seminarleitern wird den Studierenden die realitätsnahe Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen ermöglicht. Jeder Studierende nimmt daher zum einen die Position des Feedbackgebers, aber auch die Position desjenigen ein, der Feedback erhält. Das Kompaktseminar schließt mit einem Einzelberatungsgespräch ab, in dem die Studierenden zur Reflexion ihrer Berufswahl vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrungen aus den Lernsituationen angeregt werden und von den Seminarleitern Rückmeldung zu ihrem Verhalten bekommen. Diese Verschränkung von Selbsterprobungssituationen und verhaltensbezogenem Feedback soll impulshaft Lernprozesse anregen, die von den Studierenden im weiteren Verlauf des Studiums fortgesetzt werden.

In der Entwicklungsphase von 2004 bis 2008 wurde die Lehrveranstaltung als frei wählbares Kompaktseminar angeboten. Überwiegend nahmen inhaltlich motivierte Studierende an dem Seminar teil, die sich in zwei Gruppen einteilen ließen: Studierende, die bereits sehr viel Erfahrung im sozialen Umgang mit Menschen besaßen, hohe psychosoziale Kompetenzen mitbrachten und sich eher aus akademischen Gründen für die Inhalte interessierten, und Studierende, die gezielt bestimmte Kompetenzen erwerben wollten, eigene bereits erkannte Schwächen auszugleichen versuchten oder mit dem Wunsch nach Klärung der Berufswahlmotivation. Diese Studierenden unterschieden sich also vor

allem in ihrem aktuellen Kompetenzniveau. Hinsichtlich der Motivation und der Beteiligung an den Übungen waren sich die Teilnehmer relativ ähnlich.

Mit der Einbindung des Kompaktseminars 2008 als obligatorischen Teil in das Regelstudium, nahmen auch Studierende teil, die mit den Inhalten und Methoden nur wenig anfangen konnten und sich in den Übungen zum Teil sehr passiv verhielten. In der praktischen Seminaredurchführung ließen sich nun zwei weitere Gruppen recht klar von den zuvor genannten motivierten, aktiven Studierenden unterscheiden: Studierende, die bereits über viel Routine und Kompetenzen verfügten, aber (vielleicht genau deshalb) die weitere Beschäftigung mit diesen Inhalten im Rahmen einer Lehrveranstaltung ablehnten, und Studierende, die mit den Übungen und Inhalten des Kompaktseminars mehr oder weniger große Schwierigkeiten hatten und gleichzeitig das Trainingsangebot ablehnten und die Feedback- und Beratungsmöglichkeiten nicht annahmten.

Die Unterschiede in der Beteiligung an den Lernsituationen und die Nutzung der kollektionalen Rückmeldung im Rahmen des Kompaktseminars „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ wurden in Anlehnung an Dweck (1986), Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen (1996) und Sarges (2000a) als Hinweise auf eine unterschiedlich ausgeprägte Haltung aufgefasst, die als *Lernorientierung* bezeichnet wird. Lernorientierung beschreibt eine spezifische Haltung einer Person ihren Entwicklungsmöglichkeiten und -zielen gegenüber. Diese Haltung umfasst die Annahme, dass das, was eine Person als ihre Persönlichkeit bezeichnet, veränderbar ist und dass sich ihre Kompetenzen, Begabungen und ihre Intelligenz steigern lassen. Dies führt zu Offenheit für Situationen, die die Möglichkeit zur Selbsterprobung bieten und Erkenntnisse über sich selbst zulassen und damit persönliche Weiterentwicklung fördern. Personen mit hoher Lernorientierung nehmen soziale Interaktionssituationen als Lernmöglichkeit wahr und nutzen diese zur Selbsterprobung und zur Aneignung neuer Erfahrungen und Kompetenzen, sie sind eigenen Fehlern gegenüber tolerant, sie holen aktiv Feedback zu ihrem eigenen Handeln, Verhalten und ihrer sozialen Wirkung ein und verwenden dieses Feedback zur Optimierung zukünftigen Verhaltens.

Das Kompaktseminar „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ stellt exemplarisch dar, wie Kompetenzentwicklungsprozesse während der Lehramtsausbildung und im späteren Beruf verlaufen können. Durch die Selbsterprobung eigener Kompetenzen in bewertungsfreien Lernsituationen wird der Konkurrenzcharakter weitgehend minimiert, wodurch sich ein Erfahrungsbereich eröffnet, der über kognitive Leistungsbe- reiche hinausgeht. In Lernsituationen besteht die Herausforderung nicht primär im Erbringen einer bestimmten Aufgabe oder Leistung oder im „Besser-sein-als-andere“. Wie im späteren Beruf stellen die sozialen Interaktionssituationen mit den Schülern, Kollegen, Eltern und Vorgesetzten Lernmöglichkeiten dar, die z.B. zur Neujustierung des eigenen Rollenverhaltens einladen oder Raum bieten zur Entwicklung von alternativen Handlungsstrategien und Verhaltensweisen. Durch diese für eine akademische, universitäre Lehrveranstaltung ungewöhnliche Ausrichtung wird die Lernorientierung der Lehramtsstudierenden im psychosozialen Bereich besonders angesprochen.

1.4 Anliegen der Studie

Mit Instrumenten und Testverfahren zur Prognose von Studien- und Berufserfolg wird an manchen Universitäten versucht diejenigen Bewerber zu finden, die die für die bevorstehende Ausbildung notwendigen Voraussetzungen mitbringen, bzw. Bewerber zu finden, die nicht über diese Voraussetzungen verfügen. Dabei wird davon ausgegangen, dass bestimmte Kompetenzen oder bestimmte Vorwissensbestände bereits vor der Ausbildung basal vorhanden sein müssen und andere im Verlauf der Ausbildung erworben werden können. Eignungstestverfahren vor dem Beginn einer Ausbildung prognostizieren somit Kompetenzentwicklungsprozesse.

Die unterschiedlichen Erfahrungen mit den Studierendengruppen vor und nach der verpflichtenden Implementierung des Kompaktseminars „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ in das Lehramtsstudium zeigten, dass sich die Studierenden neben der vorhandenen psychosozialen Kompetenz auch in der Lernorientierung unterschieden. Zur Vorhersage von Kompetenzentwicklungsprozessen erscheint Lernorientierung, also die Nutzung entsprechender Lernmöglichkeiten zum Kompetenzaufbau, ebenso von Bedeutung, wie das aktuelle Kompetenzniveau zu Beginn der Ausbildung. Ausgehend von diesen Überlegungen lassen sich vier Gruppen von Studierenden unterscheiden. Studierende mit:

- hoher psychosozialer Kompetenz und hoher Lernorientierung
- niedriger psychosozialer Kompetenz und hoher Lernorientierung
- hoher psychosozialer Kompetenz und niedriger Lernorientierung
- niedriger psychosozialer Kompetenz und niedriger Lernorientierung.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, was diese Studierendengruppen im Blick auf lehrerberufsrelevante Merkmale voneinander unterscheidet und welchen Beitrag das Merkmal „Lernorientierung“ zur Analyse der persönlichen Voraussetzungen bei Lehramtsstudierenden beisteuern kann. Des Weiteren soll untersucht werden, warum das Kompaktseminar für die einen Studierenden im Einzelfall von hohem und für andere von niedrigem subjektivem Nutzen für ihre persönliche Lernentwicklung war.

1.5 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil wird der Lehrerberuf im Blick auf die Theorie von Professionalität, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung, Erkenntnissen der Belastungsforschung im Lehrerberuf und Determinanten für Studien- und Berufserfolg unter die Lupe genommen. Zum einen wird damit auf Ausbildungsinhalte und Kompetenzen verwiesen, die im regulären Lehramtsstudium in der Regel nicht vermittelt oder thematisiert werden. Diese Zusammenschau stellt auch den Begründungskontext des Kompaktseminars „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ dar. Zum anderen findet sich in diesem Teil der Arbeit die Theorie für die nachfolgenden Studien.

Im zweiten Teil wird das Kompaktseminar „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ vorgestellt und mit zwei ähnlichen Verfahren verglichen.

Im dritten empirisch ausgerichteten Teil der Arbeit stehen die vier definierten Studierendengruppen im Mittelpunkt. In der ersten Studie werden die vier Gruppen deskriptiv-quantitativ charakterisiert. Es werden Mittelwertunterschiede bei verschiedenen relevan-

ten Merkmalsbereichen zwischen den Studierendengruppen nachgewiesen. Die zweite Studie befasst sich mit den von den Studierenden angefertigten schriftlichen Seminarreflexionen. Eine inhaltsanalytische Auswertung der Texte zeigt, wie die vier Gruppen die Erfahrungen aus den Lernsituationen schriftlich-kognitiv weiterverarbeitet haben und ggf. welche weiteren Entwicklungsschritte sie für ihren Ausbildungsprozess planen. Zusätzlich werden fünf Einzelfälle analysiert. Es wird qualitativ rekonstruiert, wie die einzelnen Personen das Kompaktseminar wahrgenommen haben und ob sie aus diesen Erfahrungen Anregungen für das weitere Studium erhielten. Die Diskussion der Einzelfälle wird vor dem Hintergrund der entwicklungspsychologisch bedeutsamen Lebensphase geführt, in welcher sich die meisten Studierenden zu Studienbeginn befinden. Die abschließende Diskussion gibt einen Überblick über die Ergebnisse der durchgeführten Studien und skizziert mögliche Konsequenzen und Implikationen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

2 Psychosoziale Kompetenzen als Voraussetzung für professionelles Lehrerhandeln

2.1 Professionalisierungstheorien

Im Folgenden werden verschiedene Professionalisierungstheorien des Lehrerberufs dargestellt. Es zeigt sich, dass sich der Lehrerberuf durch bestimmte Anforderungen und Kennzeichen von Professionalität auszeichnet. Aus diesen Anforderungen und Kennzeichen lassen sich Hinweise für Ausbildungsinhalte der Lehrerbildung ableiten. Der professionstheoretische Diskurs stellt somit einen Rahmen für die nachfolgenden Kapitel dar, in denen die späteren Anforderungen des Berufs im Verhältnis zu den Inhalten der Lehrerbildung diskutiert werden.

2.1.1 Kennzeichen professioneller Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern

Will man die Berufsaufgaben und den Anspruch an Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern bestimmen, muss zunächst Professionalität und Profession als Begriff bestimmt werden.

Geschichtlich war „der Professionelle“ zunächst nur jemand, der seinen Lebensunterhalt mit seiner Tätigkeit verdiente, wodurch er sich vom Dilettanten unterschied. Später wurde der Begriff mehr und mehr auf akademische Berufe eingeeignet: Arzt, Jurist, Geistlicher (vgl. Schreckenberg, 1984). Ein zentrales Merkmal von Professionalität ist eine bestimmte Art und Qualität der Ausbildung, die Eignung für die Berufsausübung. Diese Eignung richtet sich vor allem auf die Person selbst, die in einem situativ und interaktiv herzustellenden Zustand von Realität handelt, der nicht durch Handlungsrouninen ersetzt werden kann, weil Intuition und persönliches Ermessen für die Ausübung benötigt werden (vgl. Nittel, 2004). Die am häufigsten genannten Merkmale von professionellen Berufsgruppen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Professionen verfügen über selbst verwaltete Berufsverbände, sie berufen sich auf eine gemeinsame Berufsethik und besitzen eine besondere Wissensbasis. Professionelle Arbeit findet im Dienst der Allgemeinheit statt und bearbeitet einen Zentralwert der Gesellschaft. Die Beziehung zwischen Professionellen und Klienten ist asymmetrisch, und dem Professionellen obliegt das spezifische Handlungsmonopol seiner Profession. Eine solche Addition von Merkmalen und Kriterien bildet jedoch noch keine Professionalisierungstheorie, und auch ein fundiertes Rahmenmodell professionellen Handelns und Wissens im Lehrerberuf liegt nicht vor. Versuche, in einem Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenzen die verschiedenen Ansätze der Professionalisierungstheorien zu verbinden, sind bisher nicht geglückt (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Die hier vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Aspekten und Theorien von Professionalität im Lehrerberuf, die in Bezug auf die Vermittlung und Entwicklung psychosozialer Kompetenzen im Rahmen der universitären Lehrerbildung von Interesse sind. Eine erschöpfende Darstellung des Professionalisierungsdiskurses ist nicht Ziel dieser Arbeit.

2.1.2 Strukturtheoretischer Ansatz

Zu den einflussreichsten Professionalisierungstheorien für den Lehrerberuf zählt der strukturtheoretische Ansatz von Oevermann (1996). Oevermann begründet seine Theorie

tiefenpsychologisch und orientiert sich an der psychoanalytischen Behandlungsmethode, deren spezifische soziale Interaktion er auf das Geschehen im Klassenzimmer überträgt. Grundlage dieser Interaktion ist ein Arbeitsbündnis zwischen Patient und Therapeut bzw. zwischen Schüler und Lehrer. Dieses duale Arbeitsbündnis ermöglicht dem Therapeuten die stellvertretende Deutung, in dem er die Sinnstrukturen der Interaktion über die subjektive Bedeutung des Berichts des Patienten hinaus entziffert und so Interpretationen als Deutungs- und Lösungsmöglichkeiten anbietet. In diesem Arbeitsbündnis werden der Patient und ebenso der Schüler mit seiner ganzen Persönlichkeit wahrgenommen und thematisiert. Diese Sozialbeziehung ist gekennzeichnet durch ein Spannungsfeld zwischen Spezifität und Diffusität. Einerseits erzeugen partikulares Verständnis und emotionale Zuwendung eine Diffusität der Beziehung. Andererseits herrschen konkrete, sachliche Anforderungen und Gütemaßstäbe. Lehrerinnen und Lehrer befinden sich also in einem Dilemma zwischen dem Anspruch, die Institution und damit die Vorgaben des Systems zu vertreten und gleichzeitig unbedingt auf die Individualität des einzelnen Schülers einzugehen. Nach Oevermann ist die zentrale Frage,

„ob und wie diese widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen im pädagogischen Handeln in ein professionelles Arbeitsbündnis überführt werden kann“ (Oevermann, 1996, S. 148).

Oevermann sieht im professionellen Handeln der Lehrkräfte einen Erziehungsauftrag, der sich auf die ganze Person des Schülers richtet. Die damit einhergehenden strukturell diffusen Näheanteile in der Lehrer-Schülerbeziehung müssen wie im psychotherapeutischen Setting begrenzt und kontrolliert (Abstinenzregel), dabei auch aufgenommen und reflektiert werden (vgl. Helsper, 2007, S. 569).

Nach Tenorth (2006) und Baumert und Kunter (2006) sind die Dilemmata und Überforderungen eben dieser generalisierten Erziehungserwartung geschuldet. Vor allem die Fokussierung auf die Zweierbeziehung zwischen Lehrkraft und Schüler und die Anleihen an ein therapeutisches Setting werden Baumert und Kunter zufolge der Komplexität des Unterrichtsgeschehens nicht gerecht und sind nicht ohne Vermittlungsschritte auf die Schulrealität übertragbar.²

„Von hier führt kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d.h. zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer [sicher]gestellt werden kann, systematisches und kumulatives Lernen über Kindheit und Jugend hinweg erreichbar und die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beruflicher, politischer, kultureller und zivilgesellschaftlicher Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern sind und welche Anforderungen sich daraus für das Kompetenzprofil einer Lehrkraft ergeben“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 472).

Die Kritik am strukturtheoretischen Ansatz richtet sich auf verschiedene Punkte: Zum einen interagieren Lehrkräfte i.d.R. immer mit mehreren Schülern gleichzeitig. Der Vergleich mit der dualen Zweierbeziehung ist daher nur eingeschränkt zutreffend. Zum anderen ist die therapeutische Beziehungslogik nicht uneingeschränkt mit der Schulrealität vergleichbar, in welcher sich der Patient auf Grund eines Leidensdrucks freiwillig in die Therapie begibt, deren Ziel es ist, diesen zu heilen. Im Blick auf die Aushandlung

² Baumert und Kunter (2006) kritisieren den strukturtheoretischen Ansatz grundlegend und greifen insbesondere den Vergleich von pädagogischem und psychotherapeutischem Handeln an. Eine entsprechende Gegenrede ist von Helsper (2007) verfasst worden.

und das Etablieren von Regeln zur Sicherung eines geordneten Unterrichtsverlaufs lässt sich das Modell des therapeutischen Arbeitsbündnisses durchaus auf die Schulrealität übertragen. Die Schulpflicht, die die Schüler auch gegen ihren Willen zur Teilnahme am Unterricht verpflichtet, stellt in diesem Zusammenhang ein Dilemma dar. Vertreter des strukturtheoretischen Ansatzes lösen dieses konzeptionelle Problem, in dem sie genau dieses Aushalten der Widersprüchlichkeit und Unmöglichkeit als Kennzeichen von Professionalität darstellen (vgl. Zwiebel, 2006a). Der Einzelfall in seiner Spezifität entzieht sich theoretischen-systematisierten Wissensbeständen und macht das Fallverstehen zum Kern pädagogischer Kompetenz (vgl. Technologiedefizit Luhmann & Schorr, 1979; Helsper, 2004). Professionelles Wissen sei im Extremfall Wissen um das „Nicht-Wissen-Können“ (Wimmer, 1996, S. 425). Die therapeutischen Wurzeln von Oevermanns Ansatz einer Professionalisierungstheorie für den Lehrerberuf gehen mit einem spezifischen Verständnis der Anwendung von wissenschaftlichem Wissen im Hinblick auf die Klienten einher. Die Anwendung von Wissen in der professionellen (therapeutischen) Situation steht im Gegensatz zur ingenieuralen Anwendung von Wissen, die sich meist in der technischen Anwendung von wissenschaftlichem Wissen erschöpft (vgl. Oevermann, 1996, S. 138). Professionelles Handeln kann demnach keine Kausalableitungen anbieten, die sich direkt auf Basis von Wissensbeständen ergeben, sondern bedarf immer der situativ angepassten Neuinterpretation, des Verständnisses des Einzelfalls im Sinne einer Rekonstruktion konkreter Schul- und Unterrichtsszenen (vgl. Helsper, 2007, S. 571). Trotz der Kritik, die sich gegenüber dem strukturtheoretischen Ansatz formulieren lässt, ergeben sich doch wichtige Hinweise für die Gestaltung von Beziehungen, sei es auf der Handlungsebene, der Wissensebene oder auf der Ebene von Arbeitsbündnissen, die mit ihrer Widersprüchlichkeit und dem Anspruch an das „Handeln als ganze Person“ stets individuell geregelt werden müssen (vgl. Oevermann, 1996, S. 109).

2.1.3 Systemtheoretischer Ansatz

Der systemtheoretische Ansatz richtet sich auf den Entwicklungsprozess von Professionen, die eine funktionale Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften darstellen. Diese sind nach Stichweh (1992) auf die Lösung bzw. Bearbeitung spezifischer Probleme ausgerichtet. Im Gegensatz zu gewerblich-gewinnmaximierenden Wirtschaftsorganisationen, bearbeiten Professionen Probleme und Aufgaben von kollektivem und gesellschaftlichem Interesse.

Allgemein benennt Stichweh Probleme der Strukturveränderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen. Diese komplexen Interaktionsprozesse, die auf face-to-face Kommunikation und Interaktion angewiesen sind, sind nicht technologisierbar und nur in geringem Maße generalisierbar. Die Leistungen, die z.B. Lehrerinnen und Lehrer erbringen, stellen keine reine Dienstleistung dar. Bei Dienstleistungen kann das Leistungsziel klar definiert und vertraglich festgehalten werden. Die Mitarbeit des Leistungsempfängers ist nicht erforderlich. Unterricht hingegen findet nicht losgelöst von den Schülerinnen und Schülern statt, sondern bedarf gerade dieser intensiven Mitarbeit. Das Lernziel kann zwar von der Lehrperson vorab bestimmt und festgelegt werden, jedoch nicht im Sinne eines bindenden Vertrags und ist zudem von der Eigenleistung der Schülerinnen und Schüler abhängig.

„Eine Kompetenz als Lernergebnis kann nicht wie eine beliebige Dienstleistung gegen Bezahlung auf Bestellung geliefert werden, sondern muss zu einem erheblichen Teil vom