

Angela Ittel / Diana Raufelder

# Lehrerrolle – Schülerrolle

Wie Interaktion gelingen kann



Vandenhoeck & Ruprecht  
neue Wege  
lernen

zur Vollversion

V&R

VORSCHAU



netzwerk  
lernen

zur Vollversion

VORSCHAU

Angela Ittel / Diana Raufelder, Lehrerrolle – Schülerrolle

Angela Ittel/Diana Raufelder

# Lehrerrolle – Schülerrolle

Wie Integration gelingen kann

Mit 6 Abbildungen und 30 Tabellen

VORSCHAU

Vandenhoeck & Ruprecht



netzwerk  
lernen

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG  
ISBN Print: 9783525610459 — ISBN E-Book: 9783647610450

[zur Vollversion](#)

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-525-61045-9

© 2009, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Internet: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.

Satz: Punkt für Punkt GmbH · Mediendesign, Düsseldorf

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

## Inhalt

Vorbemerkungen .....	7
<b>Teil I</b> .....	9
1. Assessment – Eignung für den Lehrerberuf .....	9
2. Born to teach – Persönlichkeitsentwicklung von Lehrern .....	25
3. Diagnostische Kenntnisse – Probleme benennen können .....	38
<b>Teil II</b> .....	53
4. Umgang mit Heterogenität .....	53
5. Blöder Lehrer/netter Lehrer – Aufbau von Vertrauen .....	70
6. Andere wahrnehmen und verstehen – Soziale Kompetenzen und Fertigkeiten .....	85
6.1 Das Kurztraining (GSK-K) .....	88
6.2 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) .....	92
6.3 Das Schultraining sozialer Kompetenzen SOKO .....	97
6.4 Soziales Lernen .....	102
6.5 Humor als Kompetenz .....	106
7. Intervention und Prävention – Was tun, wenn es kracht? .....	110
<b>Teil III</b> .....	129
8. Mentoring im Lehrberuf – Was tun, wenn guter Rat teuer ist .....	129
9. Burn-out vermeiden – Work-Life-Balance: Stressmanagement .....	145

<b>Teil IV</b> .....	165
10. Adressen und Manuale für Lehrertrainings und Fortbildungen .....	165
Literatur .....	183

VORSCHAU

## Vorbemerkungen

In unserem Buch *Lehrer und Schüler als Bildungspartner* (Göttingen 2008) haben wir uns vor allem mit der theoretischen und wissenschaftlichen Tradition des Lehrer-Schüler-Verhältnisses beschäftigt. Im vorliegenden Band steht die schulpraktische Umsetzung pädagogischer Ansätze im Mittelpunkt der Betrachtungen. Wir stellen Anregungen vor und diskutieren, wie sie Lehrern und Personen, die in psychologischen und pädagogischen Tätigkeitsfeldern beschäftigt sind, helfen können, eine fruchtbare und tragfähige Basis für das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu finden, um so eine effektive und bildungsgerechte Lehr- und Lernsituation zu gestalten. Schließlich wissen wir, dass sich beide Seiten nur in einem freien schulischen Raum entwickeln können, in dem sie leben, arbeiten, lernen und Freude haben dürfen.

Ganz gleich, ob man die neuesten Leistungsvergleichstudien oder die Diskussionen um Qualität und Wirkung von Lehrerbildung betrachtet, das Fazit heißt: Auf die Lehrer kommt es an! (Terhart, 2007; AERA, 2005; Lipowsky, 2006). Im Vordergrund dieses Buches steht deshalb die Schulung der Wahrnehmung von sozialem Verhalten und Interaktionen auf Seiten der Lehrer. Nur wer Schülerverhalten wahrnimmt und angemessen einschätzt, Schwierigkeiten nicht nur erkennen, sondern auch benennen kann, wird adäquate pädagogische Strategien entwickeln und auch mit Konflikten produktiv umgehen können. Lehrer müssen aber nicht nur ihre eigene Rolle sinnvoll gestalten, vielmehr prägt letztlich ihr berufliches Handeln auch das Verhalten der Schüler und den Umgang miteinander.

Unter Berücksichtigung der berufsspezifischen Situationen und Eigenheiten des pädagogischen Kontextes, gehen wir auf aktuelle Phänomene ein, die die Gestaltung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und die Wahrnehmung und Ausgestaltung der jeweiligen Rollen bestimmen. Gewalt an Schulen oder der Umgang mit Heterogenität im Klassenraum sind Themen, die durch ihre Brisanz nicht nur im Schulalltag, sondern bereits für curriculare Konzeptionen der Lehrerausbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen.



Auch werden verschiedene Unterstützungsmodelle – wie Expert-Mentoring oder kollegiale Supervision in Hinsicht einer produktiven Beziehungsgestaltung thematisiert. Diese Modelle können und sollen als Stütze verstanden werden, den komplexen Ansprüchen, die der Lehrerberuf mit sich bringt, gewachsen zu sein und damit den wachsenden Belastungen im Lehrerberuf entgegenzuwirken.

Die Diagnose Burn-out sollte nicht am Ende so vieler Lehrerkarriere stehen; vielmehr müssen Lehrer in ihrer Arbeit professionell unterstützt und kontraproduktive institutionelle Strukturen derart aufgebrochen werden, dass Stress- und Burn-out-Symptome erst gar nicht entstehen können. Wir möchten ihnen mit diesem Buch eine Art Kompass in die Hand geben, der ihnen mögliche Richtungen weist, mit Schwierigkeiten im Unterricht und Schulalltag umzugehen.

VORSCHAU

## Teil I

### 1. Assessment – Eignung für den Lehrerberuf?

Jedes Jahr entschließen sich junge Menschen in Deutschland zu einem Lehramtsstudium, mit dem Wunsch und Ziel am Ende der Ausbildung als Lehrer arbeiten zu können. Die Motivationen, den Lehrerberuf zu ergreifen, sind vielfältig, doch viele der Anwärter können nur ungenügend einschätzen, ob sie überhaupt dafür geeignet sind. Es gibt kaum Anlaufstellen, um sich vorab über die komplexen Anforderungen zu informieren und beraten zu lassen. Und häufig genug merken Anwärter erst im Referendariat, dass ihnen das Unterrichten wenig Spaß macht und der Umgang mit den Schülern nicht gelingen will. Manche scheitern dann im zweiten Staatsexamen, das erst am Ende der Studienzeit die endgültige Berechtigung für den Lehrerberuf mit sich bringt. Wird das zweite Staatsexamen auch beim Wiederholungstermin nicht bestanden, bleibt den Lehramtsanwärtern für immer der Eintritt in den staatlichen Schuldienst verwehrt. Die berufliche Karriere als Lehrer ist nach langem Studium beendet, bevor sie überhaupt begonnen hat (vgl. Friedrich u. Erdrich, 2006). Aus all diesen Gründen werden in jüngster Zeit immer mehr Stimmen laut, die sich für eine frühzeitige Klärung der Frage nach der Eignung für den Lehrerberuf einsetzen. Was gehört eigentlich dazu? Und wer bestimmt die gesetzlichen Grundlagen dafür?

#### *Gesetzliche Grundlagen in Deutschland*

Die Besonderheit und vielleicht auch die Schwierigkeit in der deutschen Lehrerbildung liegt darin, dass es keine national einheitliche Lehrerbildung gibt. Lehrerbildung in Deutschland ist weiterhin Ländersache. Da es den Rahmen dieses Kapitels sprengen würde, lange und ausschweifend die Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung in den einzelnen Bundesländern aufzuzählen, sei hier lediglich darauf hingewiesen, dass es 2004 eine Novellierung des Hochschulrah-

mengesetzes gegeben hat, die direkte Auswirkungen auf die Lehrerbildung hatte. Diese Novellierung ist deswegen bedeutend, weil sie die Zuständigkeit der Studierendenauswahl vom Staat auf die Universitäten übertragen hat (Abel u. Foerster, 2005). Das heißt, jede Hochschule kann sich ihre Studienbewerber eigenständig auswählen. Mittels Auswahlverfahren soll so die Optimierung der Passgenauigkeit zwischen Bewerberqualifikations- und Studienanforderungsprofil gewährleistet werden. Im Fall der Lehrerbildung sollen so genannte Assessment-Center dafür Sorge tragen, diejenigen Studenten auszuwählen, die am ehesten für den Beruf des Lehrers geeignet erscheinen. Dadurch soll die Bewerberselektion verbessert werden, um eine Senkung der Studienabbrecherquote zu erreichen. Studenten sollen sich früher und intensiver mit ihrer Fachkultur identifizieren, um sich letztlich zufriedener und effektiver ihrem Studium zu widmen (Abel u. Foerster, 2005). Damit bestimmt also nicht mehr (nur) die Abi-Note den Zugang zu Lehramtsstudiengängen, sondern auch die universitären Auswahlverfahren in dafür eingesetzten Assessment-Centern. In der Schweiz und Österreich, aber auch an immer mehr deutschen Hochschulen gibt es zudem die Möglichkeit, auch ohne Abitur die Zugangsberechtigung zum Studium zu erreichen. So können sich zum Beispiel in Hessen auch Bewerber mit Fachhochschulreife für Bachelor-Studiengänge (BA) immatrikulieren. In Österreich werden auch Bewerber mit Fachabitur oder einer abgeschlossenen Ausbildung zum Erzieher für Lehramtsstudiengänge zugelassen. Viele dieser Nicht-Abiturienten müssen vorab allerdings die Assessment-Center durchlaufen. Was genau hat es damit auf sich? Und was wird da gemacht?

*Assessment-Center haben ihren Ursprung in der Wirtschaft*

Assessment-Center erlauben durch ein systematisches und flexibles Verfahren die kontrollierte und qualifizierte Feststellung von Verhaltensleistungen und -defiziten von Bewerbern. Sie werden vornehmlich zur Unterstützung der informierten Mitarbeiterauswahl eingesetzt und basieren auf vorher festgelegten und standardisierten Fragen und Übungen (Fisseni, 1995; zit. nach Fennekels, 1987). Assessment-Center haben ihren Ursprung im wirtschaftlichen Unternehmenssektor. Sie dienen der Personalentwicklung, worunter alle Maßnahmen verstanden werden, die die berufliche Ent-

wicklung und Förderung von Mitarbeitern zum Ziel haben. Dabei übernimmt das Assessment-Center eine strategische Schnittstelle (Jeserich, 1985; zit. nach Fisseni, 1995) im umfassenden Personalentwicklungskonzept. Das heißt, Assessment-Center sind keinesfalls als autonome Instanz zu verstehen, vielmehr sind sie eingebettet in das jeweilige Gesamtsystem der Personal- und Organisationsentwicklung eines Unternehmens.

Wie viele andere qualitative Verfahren wurde auch diese Idee im amerikanischen Militär zu Zeiten des Ersten Weltkriegs entwickelt. Zur Rekrutierung von Soldaten, die besondere Aufgaben übernehmen sollten, wurden bestimmte psychologische Testverfahren eingesetzt. Auch hier ging es also bereits darum, Personen dem Anforderungsprofil entsprechend gezielt auszuwählen. Ende der fünfziger Jahre wurden Assessment-Center dann erstmals in industriellen Betrieben und Unternehmen für die eigentliche Personalentwicklung institutionalisiert. Seit Anfang der Neunziger Jahre haben immer mehr Organisationen Assessment-Center in ihrem Unternehmen etabliert (Bircher, 1999). In jüngster Zahl werden Assessment-Center nicht nur zur Auswahl von Mitarbeitern, sondern bereits zur Auswahl von geeigneten Studien- oder Ausbildungskandidaten eingesetzt.

### *Ziele der Assessment-Center*

Wie bereits erwähnt, sollen die Assessment-Center die Voraussetzungen der Bewerber mit den Anforderungen des Studiums und des angestrebten Berufs zur Deckung bringen. Dahinter steht die Erwartung, dass für den angestrebten Beruf geeignete Personen das Studium bei höherem Wohlbefinden leichter, schneller und besser bewältigen (Faust, Mahrhofer, Steinhorst u. Foerster, 2003). Die Abiturnote beziehungsweise der Numerus Clausus wird also nicht mehr als einzig geeignetes Selektionskriterium angesehen. So zeigt auch eine Studie von Giesen et al., dass der Studienerfolg unter anderem aufgrund von Schulnoten bei angehenden Grund- und Hauptschullehrern besonders schlecht vorausszusagen ist (Giesen et al., 1996; zit. nach Henecka u. Gest, 1996, S. 51). Eine erste Evaluationsstudie (2005) der Bamberger Universität, an der seit einigen Jahren solche Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende stattfinden, liefert erstaunliche Ergebnisse. Die Forscher fanden heraus, dass das

Auswahlverfahren die Rangfolge gegenüber dem reinen Abiturnotendurchschnitt der Studienbewerber grundlegend durcheinander bringt. Viele Studienbewerber erlangen erst aufgrund ihrer Ergebnisse im Auswahlverfahren einen Studienplatz und nicht aufgrund ihrer Abiturnote. Dies betrifft rund 38 Prozent der Bewerber für Wirtschaftspädagogik und sogar 60 Prozent der Anwärter auf ein Studium der Grundschulpädagogik (Abel u. Foerster, 2005).

Auch die Potsdamer Lehrerstudie<sup>1</sup> konnte zeigen, dass bei einem nicht geringen Teil (25 %) der Lehramtsstudierenden in Deutschland problematische Eignungsvoraussetzungen vorliegen. Unter anderem mangelt es vielen Lehramtsstudierenden an Widerstandskraft, sie zeigen enorme Defizite in der sozial-kommunikativen Kompetenz und berichten von erheblichen Beeinträchtigungen im Selbstvertrauen. Schaarschmidt, der Leiter dieser Studie, macht deutlich, dass es sich dabei um Beeinträchtigungen handelt, die während der Ausbildung nicht oder kaum wettgemacht werden können (Schaarschmidt, 2007), da es sich oftmals um persönliche Eigenschaften handelt, die nur bedingt erlernbar sind. Daher betont auch die Potsdamer Lehrerstudie einmal mehr die Notwendigkeit der Einsetzung von Assessment-Centern in der Lehrerbildung, um geeignete Kandidaten für den Lehrerberuf zu identifizieren und andere vor dem langen Studium zu bewahren.

Neben der gezielten Auswahl von Bewerbern sollen Assessment-Center auch der Schulentwicklung, der Förderung von so genannten Schlüsselqualifikationen und der Qualitätssicherung dienlich sein (Bircher, 1999). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung soll eben nicht nur durch veränderte und verbesserte Studienstrukturen und -bedingungen erreicht werden, sondern bereits durch die gezielte Steuerung des Zugangs zum Studium beziehungsweise zum Beruf (Faust, Mahrhofer, Steinhorst u. Foerster, 2003). Durch die Teilnahme an der Vorauswahl im Assessment-Center lernen sich Studierende zudem schon vor Studienbeginn kennen, was erste Kontaktaufnahmen unter den Studierenden ermöglicht und damit

---

1 An der Potsdamer Lehrerstudie nahmen rund 16.000 Lehrer aus dem gesamten Bundesgebiet teil, außerdem 2.500 Lehramtsstudierende und Referendare. Die Untersuchung erfolgte in zwei Etappen: von 2000 bis 2003 und 2003 bis 2006. Die quantitative Fragenbogenstudie ist damit eine der größten und umfassendsten Lehrerstudien überhaupt.

einen wichtigen Schritt weg von anonymen Massenuniversitäten darstellt. Unter anderem wird erwartet, dass geeignete in Assessment-Centern ermittelte Lernende die Lehrenden stärker fördern und dass das Diskussionsniveau in den Veranstaltungen intensiviert wird (Mayr, 2002). Gleichzeitig übernehmen auch die Hochschulen durch Assessment-Center und Auswahlgespräche früher die Verantwortung für ihre Studenten und der Kontakt zwischen Hochschule und Student wird durch die individuelle Auswahl der Bewerber enger und persönlicher. Internationale Vergleiche zur Studienplatzvergabe zeigen, dass es weniger Studienabbrecher, Fachwechsler und Langzeitstudierende gibt, wenn die Hochschule die Studienplatzvergabe vornimmt (vgl. Vorwort Forschung und Lehre, 2003 (1)).

In den letzten Jahren haben sich die Assessment-Center zur Lehrerausbildung aber immer weiter von ihrer reinen Selektionsfunktion gelöst. Immer mehr Universitäten nutzen die Assessment-Center, um die Selbstreflexion der Bewerber anzuregen. Individuelle Bezugsnormen und Förderprinzipien stehen dabei im Mittelpunkt. Indem sich die Studienbewerber selbstreflexiv mit ihren persönlichen Stärken und Schwächen auseinandersetzen, kann dies natürlich auch zur Erkenntnis führen, dass der Lehrerberuf nicht der geeignete Beruf für den Bewerber ist und damit eine Selbst-Abkehr vom Lehrerberuf erfolgt (Weyand, 2007). Die Einführung von Assessment-Centern in der Lehrerbildung soll in erster Linie der fehlenden Berücksichtigung von sozialen und personalen Kompetenzen entgegenwirken, schließlich spielten und spielen diese bislang innerhalb der Ausbildung (wenn überhaupt) nur eine unbedeutende Nebenrolle. Deshalb wird Fachwissen und Methodenkompetenz in den meisten Assessment-Centern völlig ausgeklammert, zumal dies explizit in Zwischen- und Endprüfungen überprüft wird. Auch didaktische Fähigkeiten werden in Praktika und im Vorbereitungsdienst erworben und erprobt.

Zentrale Ziele sind die Bewusstmachung des komplexen Anforderungsprofils und eine berufsrelevante Potenzialanalyse in den Bereichen personaler und sozialer Kompetenz sowie die Reflexion der Berufswahlmotivation. Wie diese Aspekte durch Assessment-Center methodisch ermittelt werden können, wird im nachfolgenden Abschnitt thematisiert. Kapitel 4 widmet sich dann ausführlich dem

Aspekt der sozialen Kompetenz, schließlich stehen Lehrer- und Schülerrolle ja im Mittelpunkt dieses Buches.

### *Methodisches Vorgehen der Assessment-Center*

Wie muss man sich Assessment-Center vorstellen? Was passiert dort? Und können sie tatsächlich Berufserfolg bzw. -misserfolg vorhersagen?

Zentrales Moment der methodischen Herangehensweise von Assessment-Centern ist die Verhaltensbeobachtung. In situativen, möglichst realitätsnahen Übungen wird das Verhalten der Teilnehmer durch mehrere Assessoren (Beobachter) gleichzeitig erfasst. Tritt beispielsweise in einer unterrichtspraktischen Tätigkeit (z. B. Einführungspraktikum oder Übungslektion) eine Störung von außen auf, so ist der unterrichtende Student durch die inszenierte Intervention gezwungen zu reagieren. Das Verhalten des unterrichtenden Studenten wird dann an Hand vorher festgelegter Dimensionen (z. B. Verhalten in unvorhergesehenen Situationen, Strukturierungsvermögen, Umgang mit Konflikten etc.) beobachtet (Bircher, 1999). Die Assessoren halten in einer ersten Phase das beobachtete Verhalten der Kandidaten schriftlich fest. In einer zweiten Phase wird das schriftlich festgehaltene Verhalten mit einer vorher festgelegten Ideal- bzw. Minimalverhaltensnorm verglichen und entsprechend bewertet. Anschließend werden die jeweiligen Beobachtungen der verschiedenen Assessoren unter Anleitung eines Moderators verglichen und Divergenzen diskutiert. Ganz am Ende werden in einer Beobachterkonferenz die Bewertungen in allen Übungen innerhalb der gleichen Dimensionen verglichen und »Ausreißer« neu beurteilt (Bircher, 1999).

In dieser methodischen Beschreibung wird deutlich, dass den Assessoren eine bedeutende Rolle innerhalb der Assessment-Center zukommt. Es liegt auf der Hand, dass das Assessor-Team sehr gut geschult und vorbereitet werden muss, um geeignete Kandidaten für ein Lehramtsstudium auswählen zu können (Bircher, Frei, Tuggener, 2003). Assessoren sollten über fachliche Voraussetzungen, wie zum Beispiel differenzierte Wahrnehmungskompetenz und Analyse-/Synthesefähigkeiten verfügen, aber auch Belastbarkeit, zeitliche und mentale Flexibilität und eine hohe Frustrationstoleranz mitbringen. Bircher, Frei und Tuggener (2003) sprechen von

einer anspruchsvollen Aufgabe, die höchste Präsenz und Ausdauer im Verlauf eines mindestens zehnstündigen Assessment-Center-Tages erfordert. Neben einer umfassenden Einführung der Assessoren ist auch eine fundierte Weiterbildung unerlässlich. Durch den regelmäßigen Einsatz von Assessoren kann eine Konstanz erreicht werden, die letztlich wieder der Qualität des Verfahrens zugute kommt.

Genauso wenig wie es *die* Lehrerbildung gibt, gibt es auch das Assessment-Center. Vielmehr arbeitet jede Universität, jede Pädagogische Hochschule oder jedes Lehrerseminar mit denjenigen Methoden, die für das jeweilige Bewerberprofil am besten geeignet erscheinen. Wir hatten ja bereits angesprochen, dass Assessment-Center verschiedene Zielsetzungen beinhalten: *Selektion* (Auswahl der Studienbewerber), *Potenzialanalyse* (die Bewerber selbst erkennen ihre Stärken und Schwächen) und *Qualitätssicherung* (berufsrelevante Eignungsmerkmale und Standards definieren) (Bircher, 1999). Das heißt, Assessment-Center in der Lehrerbildung können sowohl zu Beginn des Studiums, während der Ausbildung, zur Berufseinführung, aber auch in der Weiterbildung eingesetzt werden. Im Folgenden werden einige Verfahren verschiedener Hochschulen exemplarisch vorgestellt.

An der Universität Bamberg werden in den Studienfächern Wirtschaftspädagogik und Grundschulpädagogik seit dem Wintersemester 2002/2003 nach dem Ergebnis von Bewerbungsmappen und Auswahlgesprächen Studienplätze vergeben.

Die Bewerbungsmappen müssen im Vorfeld eingereicht werden. Neben Lebenslauf, Zeugnissen, Zusatzqualifikationen sollen die Bewerber ihre Wahl des Studienganges sowie die Wahl des Studienortes in einem Bewerbungsschreiben begründen. An dieser Stelle sind Bewerber mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung im Vorteil, was durchaus beabsichtigt ist (Abel u. Foerster, 2005).

Am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik werden die Bewerber mittels eines Mini-Assessment-Centers ausgewählt. In Gruppen von vier bis fünf Teilnehmern müssen die Bewerber ein ungewöhnliches und handlungsorientiertes Problem unter Stressinduzierung (Zeitlimit, Konkurrenzsituation) innerhalb von zwanzig Minuten lösen. Anschließend visualisieren und präsentieren die Gruppen



ihre Problemlösung am Flipchart. In diesem Mini-Assessment-Center steht vor allem die Bewertung der Teamfähigkeit im Mittelpunkt, die anhand der Kriterien Initiative und Aktivitätsniveau, Problemlösefähigkeit und intellektuelle Fähigkeit sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit operationalisiert wurde (Abel u. Foerster, 2005).

Abschließend finden ca. zehnminütige Einzelgespräche mit den Bewerbern statt, in denen sie in einem strukturierten, leitfadengestützten Interview nochmals zu ihrer Person, ihrer Studienwahl, aber auch zu Auffälligkeiten in der Bewerbungsmappe bzw. in der Gruppensituation (Problemlösung) befragt werden. Auch dieses Gespräch wird mittels verschiedener Kriterien analysiert:

- Selbstbewusstes Auftreten, hohe Selbstwirksamkeitserwartung sowie eine realistische Selbsteinschätzung (psycho-soziale Ressourcen),
- Artikulationsfähigkeit, Humor, Schlagfertigkeit und Eloquenz (Grundlage für die Vermittlungskompetenz),
- Reflexionsfähigkeit (d. h. kritische Distanz gegenüber dem Bildungssystem und grundlegende Bereitschaft das System in Frage zu stellen) (Abel u. Foerster, 2005).

Am Ende dieses Verfahrens wird die Bewerbungsmappe mit 20 %, die Gruppenaufgabe mit 30 % und das Einzelgespräch mit 50 % gewichtet. Die erreichten Punkte werden in eine Note umgerechnet, die zusammen mit der Abiturnote im Verhältnis 1:1 den Platz im Bewerbungsranking definiert.

Am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik werden in einem 30-minütigen teilstrukturierten Gespräch zwischen zwei Lehrstuhlmitarbeitern und dem Bewerber vier lehrerspezifische Eignungskriterien untersucht, die anders zum Teil nicht erhoben werden können (Faust, Mahrhofer, Steinhorst u. Foerster, 2003):

- Wahrnehmungsfähigkeit, intellektuelle Beweglichkeit und Reflexionsfähigkeit,
- Berufsbezogene Interessen und Motivation für den Lehrerberuf,
- Pädagogische Vorerfahrungen,
- Kontaktfähigkeit.

Für jedes dieser Merkmale, sowie für die vorab eingereichte Mappe werden null bis vier Punkte vergeben. Die Summe der Punkte wird in eine Note umgerechnet, die zusammen mit der Abiturnote die Endnote ergibt.

Wie bereits erwähnt, bringt das Bamberger Auswahlverfahren das Bewerber-Ranking ziemlich durcheinander. Ob dieses Auswahlverfahren Studienleistungen, Abbrecherquoten etc. positiv beeinflusst, kann erst in einigen Semestern evaluiert und untersucht werden. Nichtsdestotrotz sprechen Abel und Foerster (2005) bereits von einem erfolgreichen Verfahren, weil so der Zugang zum Studium verbreitert wird und Studierwillige eine Chance erhalten, die sie über die Abiturnote allein nicht hätten. Die Rückmeldungen der Bewerber zum Bamberger Verfahren waren durchweg positiv (Faust, Mahrhofer, Steinhorst u. Foerster, 2003), was zeigt, dass auch Anwärter auf einen Studienplatz ein differenziertes Verfahren zur Selektion geeigneter Kandidaten bevorzugen.

Das Assessment-Seminar an der Universität Trier stellt neben der Selektion, vor allem die Selbstreflexion der Bewerber in den Vordergrund.

Weyand, die Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier, betont: »Zentrale Ziele des Assessment-Seminars sind die Bewusstmachung des komplexen Anforderungsprofils, die Klärung eigener Stärken und Schwächen anhand einer berufsrelevanten Potenzialanalyse in den Bereichen personale und soziale Kompetenz sowie die Reflexion der Berufswahlmotivation.«

(Weyand, 2007, S. 62)

Das Konzept des Assessment-Seminars der Universität Trier, das sich über den Zeitraum eines gesamten Semesters erstreckt, gründet auf verschiedenen Elementen: Anfänglich setzen sich die Studierenden in wöchentlich stattfindenden Sitzungen mit dem Berufsprofil von Lehrern auseinander. Daran anschließend finden Blockveranstaltungen statt, in denen Beobachtungen und Feedback zu Lehrübungen theoretisch und praktisch thematisiert werden. Dabei bearbeiten die Studierenden neben einer Selbsteinschätzung zu berufsspezifischen personalen und sozialen Kompetenzen das

berufsunspezifische BIP (Bochumer Inventar zur Berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung). In den Wochen nach der Blockveranstaltung wird in Kleingruppen zu je einer Kompetenz eine Übung konzipiert, die den späteren Berufsalltag möglichst realistisch widerspiegeln soll. Erst nach diesen Vorbereitungen findet das eigentliche Assessment-Seminar in einer weiteren Blockveranstaltung statt. Die Studierenden müssen sich in den Übungen der Kommilitonen bewähren. Abschließend erhalten sie eine Fremdeinschätzung der Assessoren und Kommilitonen in mündlicher und schriftlicher Form. Hinzu kommt ein Einzelberatungsgespräch mit einem Dozenten zum Ergebnis des BIP. Vierzehn Tage später findet dann das Abschlusstreffen der Seminargruppe statt, in dem die Teilnehmer ihre Erfahrungen und individuellen Erkenntnisse austauschen. Aus der Selbst- und Fremdeinschätzung ergibt sich eine Potenzialanalyse, aus der sich individuelle Lern- und Entwicklungsaufgaben ableiten lassen, die im weiteren Studium sowohl theoretisch als auch praktisch fokussiert werden sollen (Weyand, 2007). Ein wichtiges Instrument ist dabei das Lerntagebuch, das die Studierenden auch nach dem Assessment noch im Studium begleitet. Darin sollen sie ihre Lernerfahrungen, Fragen, Eindrücke und Gedanken chronologisch festhalten. Am Anfang steht ein kurzes Essay zur Berufswahlmotivation. Am Ende wird Bilanz gezogen: Was habe ich gelernt? Was muss ich selbstreflexiv noch verbessern? Welches sind meine Lern- und Entwicklungsaufgaben im weiteren Ausbildungsweg?

Auch hier sprechen die ersten Evaluationsstudien zu dem Seminar und den Lerntagebüchern für deutliche positive Effekte dieser Maßnahmen, die Eignung einer Person zu identifizieren und gleichzeitig die Studienanwärter frühzeitig auf den Erwartungshorizont ihrer Tätigkeit vorzubereiten (vgl. Weyand, 2007).

Im Lehrer-Seminar<sup>2</sup> Offenbach führt man so genannte eignungsdiagnostische Maßnahmen (EdM) durch. Dieses Verfahren steht am Übergang von der ersten theoretisch-fachlichen Phase (Erstes

2 In Baden-Württemberg findet die Lehrerbildung für Grund- und Hauptschulen in einer ersten Phase (fachlich-theoretischer Teil: 1. Staatsexamen) an Pädagogischen Hochschulen (PH) statt und in einer zweiten Phase (Referendariat: praktisch-schulischer Teil) 18 Monate im Schuleinsatz und in begleitenden Lehrer-Seminaren (2. Staatsexamen).

Staatsexamen) der Lehrerbildung zur schulisch-praktischen Phase (Referendariat). Letzteres wird durch die Lehrer-Seminare begleitet. Daher zielen diese Maßnahmen nicht so sehr auf Selektion, vielmehr geht es um Einstellungen und Haltungen der Referendare:

»Die Intention der EdM ist also zusammengefasst: Personen erhalten eine Rückmeldung über ihre Stärken und Lernfelder, und mit dieser Rückmeldung eine Orientierung für weiteres gezieltes Handeln. Darin besteht der wichtige Unterschied zum Assessment: Die EdM ist kein Auswahlverfahren, sie ist ein Rückmeldeverfahren.«

(Friedrich u. Erdrich, 2006, S. 3)

Im Frühjahr 2004 wurden die EdM den Referendaren zum ersten Mal angeboten. Die Teilnahme ist freiwillig. Grundsätzlich orientiert man sich beim EdM am Aufbau der Assessment-Center. Die Teilnehmer (Referendare) durchlaufen Übungen mit Aufgabenstellungen aus dem beruflichen Feld. Ähnlich wie im Assessment-Center beobachten und dokumentieren Assessoren das Verhalten der Referendare. Auch hier bildet ein Anforderungsprofil die Grundlage zur Analyse. In einer Auswertungskonferenz werden die Beobachtungen verglichen, diskutiert und bewertet. Die Beobachtergruppe erstellt daraufhin für jeden Teilnehmer eine qualifizierte Rückmeldung zu Stärken und zukünftigen Lernfeldern (Potenzialeinschätzung). Die Gruppenrückmeldung erfolgt durch einen Beobachter in einem Rückmeldegespräch. Abschließend erhält jeder Proband eine individuelle Orientierung für sein weiteres Handeln (Friedrich u. Erdrich, 2006). Mittels qualitativer Interviews haben die Forscher die EdM 2005 erstmals evaluiert. Das Fazit der Teilnehmerbefragung haben wir zusammengefasst:

*Ergebnisse der Evaluation der Offenbacher Maßnahmen*

- Für eine hohe Wirksamkeit der EdM spricht die eindeutige Tendenz der Ergebnisse der Interviews
- Die Referendare nehmen die Philosophie der EdM und ihre eigene Selbstverantwortung in hohem Maße an.
- Der auf die Persönlichkeit gerichtete überfachliche Fokus findet Zustimmung und ist wirksam.

- Qualität und Verlässlichkeit des Verfahrens sind unabdingbar.
- Häufig vorkommende Stärken und Lernfelder könnten in ausgewiesenen Trainingsangeboten unterstützt werden.
- Die Ergebnisse sprechen für einen früheren Einsatz der EdM bereits in der ersten Phase der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule.

(Friedrich u. Erdrich 2006)

Das Verfahren der EdM des Lehrer-Seminars Offenbach wird inzwischen auch in drei staatlichen Schulämtern als Instrument der Personalentwicklung in Baden-Württemberg angewendet, um neue Wege der Führungskräfteentwicklung zu gehen. Außerdem konnte auch der Leiter der PH Freiburg von der Notwendigkeit und Bedeutsamkeit der Eignungsdiagnostischen Maßnahmen überzeugt werden, so dass gegenwärtig an einem gemeinsamen Forschungsprojekt gearbeitet wird, damit die Eignungsdiagnostischen Maßnahmen schon in den Pädagogischen Hochschulen und nicht erst mit beginnendem Referendariat zum Einsatz kommen können.

Auch die PH Zürich arbeitet mit Assessment-Verfahren im Rahmen der Lehrerbildung. Zwei Formen des Assessments werden dabei unterschieden: das selektive Assessment-Verfahren und das entwicklungsorientierte Assessment-Verfahren. Diese dürfen nicht als autonome Instrumente verstanden werden, vielmehr sind sie Bestandteil komplexer Maßnahmen zur Selektion bzw. zur Entwicklungsplanung (Bircher, Frei u. Tuggener, 2003). Wie der Name schon sagt, dient das selektive Assessment-Verfahren der Auswahl geeigneter Studienbewerber für die Primar- und Sekundarstufe. Hierfür werden auch Bewerber ohne gymnasiale Matura (Abitur) zugelassen, die über bedeutende überfachliche Kompetenzen verfügen<sup>3</sup>. Im Assessment-Center werden folgende Kompetenzen überprüft:

- Kommunikation, Kooperation und Präsentation,
- Wissenstransfer,
- Selbstmanagement und Selbstreflexion.

---

3 Die Bewerber ohne gymnasiale Matura (Abitur) müssen zwei der drei Übungsanlagen bestehen.

Am Ende des Assessment-Verfahrens wird mit den Teilnehmern in einem Einzelgespräch der Vergleich zwischen Selbstbild und Fremdbild (das von den Assessoren analytisch erstellt wird) erörtert, wobei auch Ressourcen und Entwicklungsräume definiert werden. Das heißt, in erster Linie zielt das Assessment-Center auf Selektion, aber es bedient zudem entwicklungsorientierte Dimensionen. Bewerber erhalten somit die Möglichkeit, an ihren überfachlichen Kompetenzen zu arbeiten, sie auszubauen und sich bewusst mit ihnen auseinanderzusetzen.

Das entwicklungsorientierte Assessment-Center wird vor allem im Zuge der beruflichen Weiterbildung von Lehrern eingesetzt. Auch hier wird in einem Gespräch das Selbstbild dem Fremdbild der Assessoren bezüglich der beruflichen und persönlichen Stärken und Schwächen des jeweiligen Kandidaten gegenübergestellt. Dieses Gespräch bildet dabei den Anfang eines langen Entwicklungsprozesses (Bircher, Frei u. Tuggener, 2003): Nach dem Gespräch muss jeder Teilnehmer eine Zusammenfassung über seine beruflichen Erfahrungen und Problemfelder, aber auch seine Stärken schreiben, die an den zuständigen Assessor gesandt wird, um dessen Eindruck gegebenenfalls zu ergänzen. Die Zusammenfassung wird mit Hilfe eines Rasters erstellt, so dass die individuellen Themen des jeweiligen Bewerbers verdichtet und fokussiert werden. In einem zweiten Gespräch zwischen Assessor und Teilnehmer werden dann auf Grundlage der individuellen Themen zwei so genannte Entwicklungsthemen (inklusive verschiedener Handlungsmuster und Leitthemen) ausgewählt. In den darauf folgenden Wochen sollen die Teilnehmer ihren eigenen beruflichen Alltag selbstreflexiv beobachten: in Hinblick auf die von ihnen formulierten Themen fertigen sie Beschreibungen an, die dann wiederum der Assessor kommentiert und mit weiterführenden Anmerkungen und Handlungshilfen versieht. So arbeiten Assessor und Teilnehmer Hand in Hand und ergänzen die Entwicklung des Teilnehmers in der ersten Phase der berufspraktischen Weiterbildung.

Und wie reagierten die Teilnehmer auf die Assessment-Center? Viele Kandidaten, die das selektive Assessment-Center nicht bestehen, reagieren – verständlicherweise – oftmals enttäuscht und verstehen nicht, wie Selbst- und Fremdbild so weit auseinander driften können. Doch sind viele Bewerber von dem Urteil des Assessment-

Centers überzeugt und akzeptieren, dass dieser Berufsweg im Moment nicht die richtige Entscheidung für ihre persönliche Entwicklung darstellt. Sie können dank der Assessment-Center frühzeitig erkennen, ob das beabsichtigte Studium sinnvoll bzw. ein erfolgreicher Werdegang realistisch ist (Bircher, Frei u. Tuggener, 2003). Letztlich profitiert natürlich auch die PH Zürich durch die professionelle Auswahl der Bewerber, die weniger Studienabbrecher zur Folge hat.

»Im Rahmen des entwicklungsorientierten AC für bereits amtierende Lehrpersonen waren zu Beginn Vorbehalte und Widerstände der Kandidatinnen und Kandidaten gegenüber dem für die Lehrerinnen-/Lehrerweiterbildung ungewohnten Instrument zu spüren. Eine verstärkte und präzisere Information über Ablauf, Zielsetzung und Einbettung des AC ins Gesamtkonzept der Weiterbildung zeigt aber bereits im zweiten Durchführungsjahr weitgehend positive Rückmeldungen und eine sehr hohe Akzeptanz des Verfahrens.«

(Bircher, Frei u. Tuggener, 2003, S.34)

Die hier beschriebenen Verfahren sollten einen ersten Eindruck vermitteln, wie unterschiedlich Assessment-Center konzipiert, aber auch wie vielseitig ihre Einsatzmöglichkeiten sind: Neben der Auswahl von geeigneten Bewerbern und der Unterstützung während der Ausbildung werden sie auch als Instrument in der beruflichen Weiterbildung genutzt. Sie wenden unterschiedliche und vielseitige Verfahren an, um die Eignung oder das Entwicklungspotenzial einer (zukünftigen) Lehrperson aufzudecken.

Abschließend bleibt die Frage zu klären, inwiefern wir diesen Auswahlverfahren vertrauen können. Verfügen sie tatsächlich über »orakelhafte« Aussagekraft?

### *Kritische Anmerkungen zum Assessment-Center in der Lehrerbildung*

Vielen Lehrerbildner, aber auch vielen angehenden Lehrpersonen erscheint es suspekt, Studienbewerbern bzw. Lehramtsstudenten mittels Assessment-Centern oder anderen eignungsdiagnostischen Maßnahmen vorherzusagen, wie es ihnen in Studium und Beruf ergehen wird und welche Kompetenzen sie aufweisen oder entwickeln werden (Hanfstingl u. Mayr, 2007). Ist eine solche Prognose

überhaupt möglich? Schließlich entzieht sich die gesellschaftliche und menschliche Entwicklung einfachen Prognosemodellen. Und was, wenn die Vorhersage die Rolle einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung übernimmt, anstatt sich kritisch damit auseinanderzusetzen? Wenn Bewerber oder Studenten sich also aufgrund der gestellten Diagnose nicht mehr frei entwickeln, sondern die Diagnose als uneingeschränkt geltend verstehen und ihre Berufspläne als Lehrer verwerfen. Einige Kritiker machen auch auf den brisanten politischen Aspekt aufmerksam (vgl. Hanfstigl u. Mayr, 2007) und äußern die Befürchtung, dass nur solche Bewerber zum Lehrerberuf ausgewählt werden, die an die bestehenden Bedingungen optimal angepasst erscheinen. Diese berechtigten Einwände können dazu anregen, reflektiert und sensibel mit dieser Thematik umzugehen (Mayr, 2000), um Auswahlverfahren herum kommt man allerdings nicht (Hanfstigl u. Mayr, 2007).

Auswahl- und Beratungsverfahren erscheinen gerade beim Übergang von Schule und Studium bzw. zum Studienbeginn unabkömmlich. Oft entscheiden sich Lehramtsstudierende allein aufgrund ihres fachlichen Interesses für das entsprechende Unterrichtsfach (Müller u. Zeitz, 2007; Rauin, 2007). Dass sie darüber hinaus aber auch Freude an der Arbeit mit jungen Menschen haben müssen, über gute Präsentationstechniken und ausgeprägte soziale und pädagogische Kompetenzen verfügen müssen, ist ihnen oftmals nicht bewusst. Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass Prognosen nicht zwingend eine Laufbahnentscheidung nach sich ziehen. Wie ja bereits unsere Beispiele der verschiedenen Assessment-Center gezeigt haben, können die Ergebnisse der Assessments auch zum Anlass genommen werden, Entwicklungsziele zu formulieren und passende Lernarrangements zu entwerfen. So können vorhandene Stärken von Studierenden ausgebaut und Kompetenzen entwickelt werden, die möglichen Defiziten entgegenwirken (Nieskens, 2002).

Wir möchten an dieser Stelle ausdrücklich betonen, dass die Ergebnisse solcher Assessment-Center nicht als definitive und allgemeingültige Vorhersagen in Bezug auf die Entwicklung eines Menschen zu verstehen sind. Ganz im Gegenteil: Im psychischen und sozialen Bereich ist es nicht angemessen, von einer deterministischen Vorstellung von Prognosen auszugehen (Hanfstigl u.



Mayr, 2007). Vielmehr hat die Prognose einen Wahrscheinlichkeitscharakter. Hanfstigl und Mayr (2007) erklären dies im folgenden Kasten sehr anschaulich:

»Wenn man z. B. seine psychische Belastbarkeit kennt und über seine Unterrichtskompetenz und über sein soziales Umfeld Bescheid weiß, dann ist eine Prognose durchaus möglich. Allerdings wird man stets nur einen Teil der potenziell relevanten Variablen berücksichtigen können. Sie sind außerdem nur näherungsweise messbar, sie ändern sich im Lauf der Zeit und es gibt keine stringente Theorie darüber, wie sie zusammenwirken. Die Prognose kann deshalb – so wie in allen sozialwissenschaftlich relevanten Fällen – nur probabilistischen Charakter haben (vgl. Bortz u. Döring, 2005).«

(Hanfstigl u. Mayr, 2007, S. 50)

Bleibt die Frage zu klären, welche Persönlichkeitskompetenzen denn nun einen guten Lehrer auszeichnen und ob diese Kompetenzen erlernbar sind, oder ob man tatsächlich als Lehrer geboren wird? In Kapitel 2 werden wir dieser Frage näher auf den Grund gehen.

VORSCHAU

## 2. »Born to teach?« – Persönlichkeitsentwicklung von Lehrern

Was macht einen guten Lehrer aus? Gibt es den geborenen Lehrer? Welche Gründe bewegen junge Menschen zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums? Diese und andere Fragen rund um die Persönlichkeit des Lehrers sollen im Folgenden thematisiert werden.

### *Berufswahlentscheidung*

Verschiedene Untersuchungen von Lehramtsstudierenden zur Ausbildungs- und Berufswahl zeichnen ein Bild, das viele kritische Stimmen laut werden lässt (Bergmann u. Eder, 1994; Giesen u. Gold, 1993; Spinath, van Ophuysen u. Heise, 2005; Ulich, 2000). Wie die Ergebnisse dieser Studien zeigen, entscheiden sich viele Studierende für das Lehramtsstudium lediglich aus der Not heraus, dass sie keine alternative Studien- und/oder Berufswahl haben. Sie berücksichtigen dabei selten, ob ihre persönlichen Eigenschaften und Charaktermerkmale mit den späteren Anforderungen im Lehrerberuf übereinstimmen (Spinath, van Ophuysen u. Heise, 2005). Die Ergebnisse der Studien zeigen auch, dass nur unzureichende Übereinstimmungen zwischen den kognitiven und motivationalen Lern- und Leistungsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden mit den Bedingungen eines Hochschulstudiums vorzufinden sind (Eder u. Hörl, 2007).

Allerdings verweisen Bergmann und Eder (1994) auf die Notwendigkeit einer näheren Differenzierung der Gruppe der Lehramtsstudierenden: So unterscheiden sie eine Gruppe von Studierenden, die sich lange vor Studienbeginn für den Berufswunsch Lehrer entschieden hat, und eine andere Gruppe, die sich erst zu Studieneintritt kurzfristig für ein Lehramtsstudium entscheidet, weil kein anderes Studium attraktiv oder plausibel erscheint. Vor allem die zweite Gruppe ist für die oben angeführten Ergebnisse verantwortlich, so dass bei diesen Studierenden durchaus von einer problematischen Voraussetzung für den Lehrerberuf gesprochen werden kann. Die erste Gruppe hingegen entscheidet sich meist aus intrinsischen Gründen für ein Lehramtsstudium, die sich von den Motivationen Studierender anderer Fächer nicht wesentlich unterscheiden (Eder