

Beratung von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase – ein Konzept zur Förderung der Eignungsreflexion im Schulpraktikum

Jette Horstmeyer,
Johannes Appel,
Immanuel Ulrich,
Miriam Hansen

Hier fügen wir
Ihr Foto ein.
Es sollte mind.
200 dpi haben.

Hier fügen wir
Ihr Foto ein.
Es sollte mind.
200 dpi haben.

In diesem Beitrag werden Ansätze zur Förderung der Eignungsreflexion der Studierenden im Lehramt sowie der Beratungskompetenz der betreuenden Lehrenden an der Goethe-Universität Frankfurt dargestellt: Für die Studierenden wurden unterschiedliche Maßnahmen entwickelt und implementiert, die die Reflexion über die persönliche Eignung für den Lehrerberuf fördern und bestehende Defizite frühzeitig ausgleichen helfen. Für die betreuenden Lehrenden (an Universität und Schule) wurde eine hochschuldidaktische Weiterbildung entwickelt und eingesetzt, welche deren Beratungskompetenz stärken soll.

Gliederung	Seite
1. Ausgangslage	2
2. Beratung zur Eignungsreflexion in der universitären Lehrerbildung	6
2.1 Maßnahmen und Studienbestandteile in Hessen	6
2.2 Neue Ansätze im Rahmen des Programms „Starker Start ins Studium“	9
3. Beratungskompetenz bei Praktikumsbeauftragten und MentorInnen stärken	11
3.1 Zusammensetzung der Zielgruppe der Weiterbildung	11
3.2 Ziele und Inhalte der Weiterbildung	12
4. Fazit	15

1. Ausgangslage

Belastungsforschung

Auch wenn in der öffentlichen Meinung weit verbreitet ist, das LehrerInnen-dasein sei vor allem durch viel Freizeit, lange Ferien und andere Annehmlichkeiten gekennzeichnet, ist die Realität durchaus eine

Andere: LehrerInnen belastet ihr Beruf mehr als Feuerwehrleute, PolizistInnen oder Menschen, die einen Pflegeberuf ausüben. Die Forschergruppe um Uwe Schaarschmidt hat sich in der sog. „Potsdamer Lehrerstudie“ diesem Phänomen in einer Analyse der psychischen Gesundheit von Lehrern gewidmet (vgl. Schaarschmidt, 2005).



Buch-Tipp

Einen Überblick über die empirischen Befunde aus der Potsdamer Lehrerstudie finden Sie in folgendem Buch:

Quelle: Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse einer veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Auflage). Weinheim.

Ausgangspunkt der Studie, deren Arbeiten im Jahr 2000 aufgenommen wurden, war eine Analyse der Belastungssituation und der dafür verantwortlichen Bedingungen bei

Lehrern, die auch einen Vergleich mit anderen Berufsgruppen einschloss. Insgesamt nahmen etwa 16.000 Lehrkräfte aus ganz Deutschland, 2500 Lehramtsstudierende, 1500 LehrerInnen aus anderen Ländern sowie 8000 Vertreter anderer Berufsgruppen an der Studie teil. Als wichtigster Indikator wurde das Testinstrument AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) eingesetzt, mithilfe dessen sich Stressbewältigungsmuster unterscheiden lassen und der persönliche Stil in Auseinandersetzung mit dem Beruf deutlich wird. Das Verfahren erlaubt eine Zuordnung zu vier Mustern beruflichen Verhaltens und Erlebens, die das Arbeitsengagement, psychische Widerstandskraft sowie Emotionen gegenüber dem Beruf erfassen. Sie geben Aufschluss darüber, ob eine Person einen gesunden Umgang mit den Belastungen im Beruf pflegt.

Musterkonstellation bei Lehramtsstudierenden, ReferendarInnen und LehrerInnen

In den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie zeigt sich nicht nur für die im Beruf stehenden LehrerInnen ein hoher Anteil so genannter „riskanter“ arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster, vielmehr ist bereits beim Lehrernachwuchs eine unbefriedigende und belastende Musterkonstellation nachzuweisen. Für Studierende und ReferendareInnen ist das Bild zwar etwas günstiger als für LehrerInnen, ein Viertel der Befragten (Abbildung 1) zeigt jedoch bereits das besonders problematische Risikomuster B (Resignation, verminderte Belastbarkeit): Erleben von Erschöpfung und Resignation, Zufriedenheit und Wohlbefinden niedrig). Das Risikomuster A (Überhöhtes Engagement bei verminderter Widerstandsfähigkeit und eher eingeschränktem Lebensgefühl) ist bei LehrerInnen mit 30% am stärksten vertreten, bei Lehramtsstudierenden und ReferendarInnen ist es das am geringsten ausgeprägte Muster.

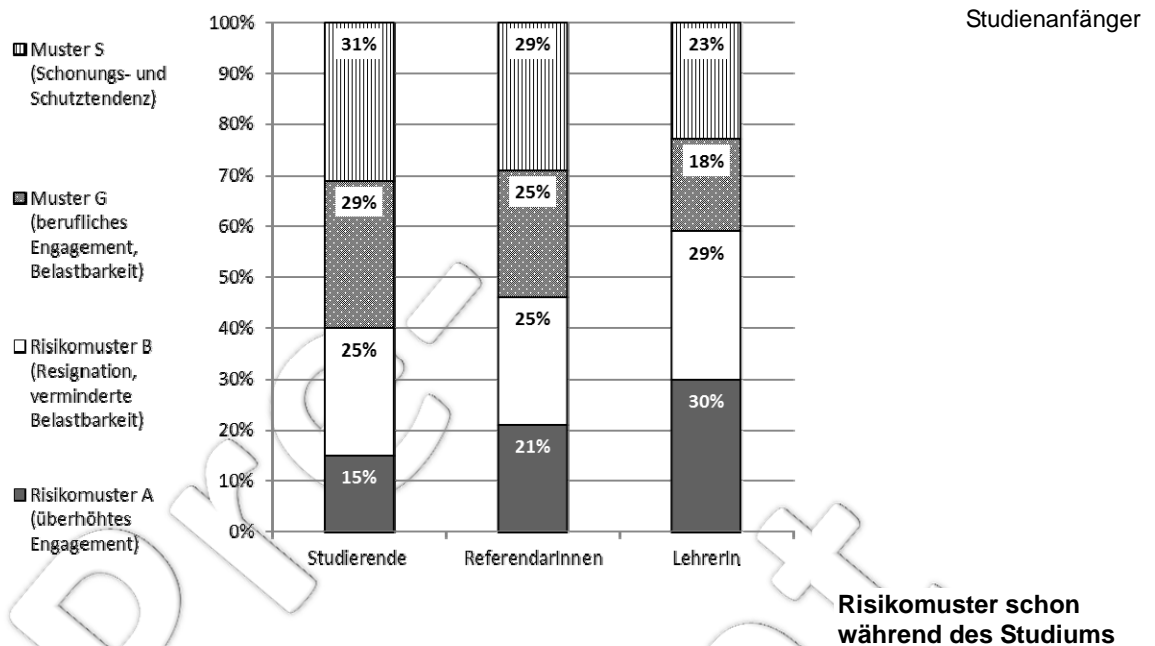


Abb.1 Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehramtsstudierenden, ReferendarInnen und LehrerInnen (vgl. Schaarschmidt, 2012)

Das allgemein wünschenswerte Muster G (Hohes Engagement, Distanzierungsfähigkeit, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen), das bei Lehramtsstudierenden noch zu 29% vertreten ist, nimmt bei ReferendarInnen (mit 25%) und LehrerInnen (mit 18%) stetig ab. Aber auch die Verteilung des „Schonungsmusters“ (Muster S: Schonende, distanzierte Haltung, Schutzfunktion) muss zu denken geben. In diesem Muster ist die Bedeutsamkeit, die eine Person ihrer Arbeit zumisst, am geringsten ausgeprägt, wohingegen die Widerstandsfähigkeit gegenüber den beruflichen Belastungen stark ist. Insgesamt weist dies auf eine verbreitete Schutz- und Schonungshaltung hin, worin sich auch motivationale Beeinträchtigungen widerspiegeln (Schaarschmidt, 2012).

Ergebnisse weiterer Studien (vgl. Rauin, 2007; Rauin & Maier 2007), die sich ebenfalls den persönlichen Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden widmen, zeigen zudem, dass nicht alle am Lehramt Interessierten die notwendigen persönlichen und motivationalen Voraussetzungen mitbringen, um den Lehrerberuf später zufrieden und erfolgreich auszuüben. Die Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung von Udo Rauin (2007) unterstützen diese Sicht. Er weist nach, dass rund ein Viertel der Lehramtsstudierenden bereits zu Studienbeginn ein so genanntes Risikomuster aufweist, in dem Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstvertrauen oder Konfliktfähigkeit unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Diese Studierenden haben das Studium meist mangels Alternativen als „Notlösung“ ergriffen, sie zeigen sich mit ihrem Studium unzufrieden und gehören später tendenziell eher zu den Lehrkräften, die im Beruf überfordert sind und resignieren.

Studienanfänger

Risikomuster bei „unsicheren“ Lehramtsstudierenden

Bezogen darauf zeigen die Ergebnisse der Potsdamer Forschergruppe des Weiteren, dass die Lehramtsstudierenden, die ihre Eignung für den LehrerInnenberuf am deutlichsten infrage stellen, überwiegend dem Risikomuster B zuzuordnen sind (Schaarschmidt, 2012). Demgegenüber sind die „Sicheren“, die „ÜberzeugungstäterInnen“, am stärksten beim Gesundheitsmuster „G“ vertreten (siehe Abbildung 2).

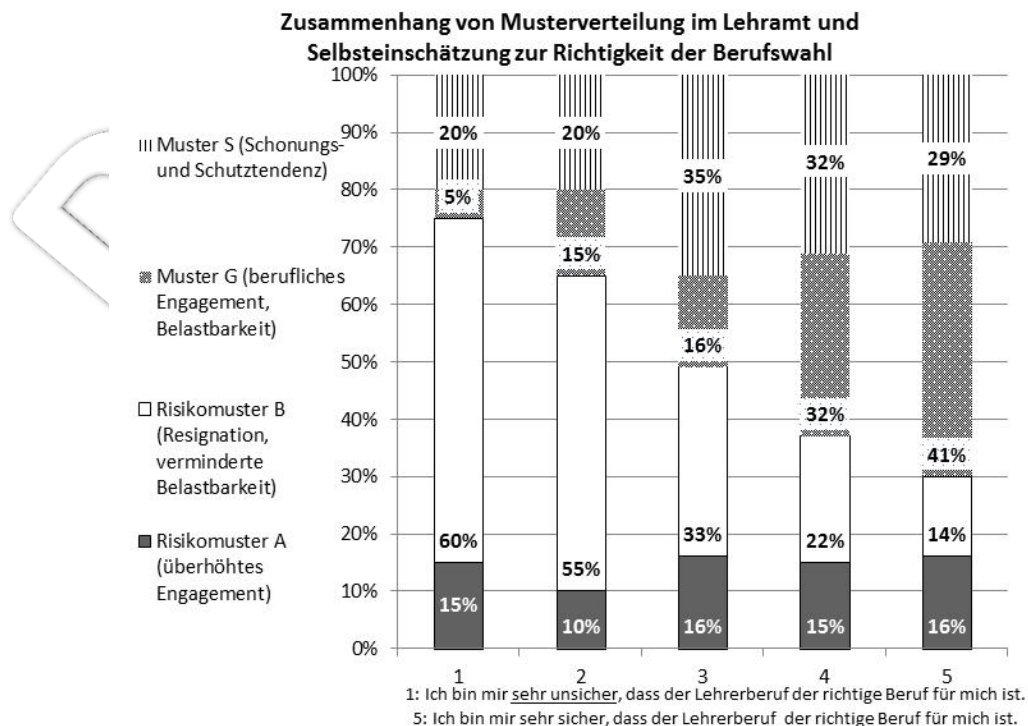


Abb. 2 Zusammenhang von Musterverteilung im Lehramt und Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl (vgl. Schaarschmidt, 2012)

Eignungsvoraussetzung bereits frühzeitig im Studium thematisieren

Wo Motivierungs- und Begeisterungsfähigkeit wünschenswert wären, zeigen sich in den Musterverteilungen bei Lehramtsstudierenden sowie ReferendarInnen ungünstige Voraussetzungen für die Berufsausübung. Die Erkenntnis, bereits in einer frühen Phase der Lehramtsausbildung auf diese Ergebnisse reagieren zu müssen, hat sich allmählich durchgesetzt. Neben der Diskussion, Eignungsvoraussetzungen für den LehrerInnenberuf über Testverfahren, Selbsterkundungs- oder Beratungsmöglichkeiten (exemplarisch Nieskens, 2009; Mayr, 2001; Lehberger, 2009) bereits vor Studienbeginn zu thematisieren, wurden ebenfalls Angebote entwickelt, die den LehrerInnennachwuchs auch im Studium unterstützen und auf den Beruf vorbereiten.

Angestoßen von diesen Forschungsergebnissen und dem dort aufgezeigten Zusammenhang zwischen der Berufseignung und LehrerInnengesundheit hat sich in Deutschland in den letzten Jahren eine breite Diskussion zur LehrerInneneignung entwickelt. Insgesamt führten die Ergebnisse zu der Frage, ob es nicht möglich ist, Interessierten und BewerberInnen mit ungünstigen Voraussetzungen schon vor der Aufnahme des Studiums aufzuzeigen, auf welche Basisvoraussetzungen zu achten ist. Hierbei wird oft auf Selbsteinschätzungs-Verfahren („Self-Assessments“) gesetzt, mit Hilfe derer Studieninteressierte anhand eines Instruments (Fragebogen) testen können, ob sie sich den Anforderungen des Berufs gewachsen fühlen.

Im Rahmen der Potsdamer Lehrstudie wurden 21 dieser Merkmale für den Lehrerberuf durch eine empirisch abgesicherte Anforderungsanalyse extrahiert, die sich mit den Ergebnissen der Studien von Mayr (1994) und Urban (2000) zur Lehrerpersönlichkeit decken. Der daraus entstandene Fragebogen zur Selbsteinschätzung namens „Fit für den Lehrerberuf?!“ informiert Studieninteressierte einerseits über wichtige Anforderungen im LehrerInnenberuf und bietet Ihnen gleichzeitig die Möglichkeit, für sich selbst zu beurteilen, inwiefern sie diesen Anforderungen gewachsen sind. Für all die abgefragten Merkmale gilt, dass es zwar ideal wäre, wenn sie bereits bei Studieninteressierten vorliegen, aber natürlich Entwicklungsspielräume für das Studium eingeräumt und angestoßen werden sollen. Um die Studienorientierung möglichst effektiv zu gestalten und die Möglichkeiten des Instruments vollends auszu-

Prädiktoren für die Bewährung in Studium und Beruf



Internet-Tipp

<http://coping.at/index.php?kurzbeschreibung-fit>

Auf der Website von COPING, dem Institut der Entwickler von FIT-L, wird das Instrument vorgestellt und kann in seiner Basisversion online getestet werden.

schöpfen, kann in Ergänzung zur Selbsteinschätzung auch eine Fremdeinschätzung eingeholt und der eigene, möglicherweise geschönte oder allzu selbstkritische Blick auf die eigene Person korrigiert werden.

Das Selbsterkundungsinstrument lässt das Tätigkeitsprofil von LehrerInnen plastisch werden und ermöglicht es, am Lehramt Interessierten bereits in einer frühen Phase der Studien- und Berufsorientierung einen persönlichen Abgleich mit dem Anforderungsprofil des LehrerInnenberufs vorzunehmen. Diese Selbsterkundung kann zu einem späteren Zeitpunkt in einer konkreten Anforderungssituation, wie sie zum Beispiel die Schulpraktika während des Lehramtsstudiums vorsehen, wiederholt werden.

Verknüpfung mit Schulpraktika

Bestärkt von den Erfahrungen, die die Entwickler mit dem Instrument gemacht haben, wurde eine eigens angepasste Version zur Verwendung im Rahmen von Schulpraktika konzipiert (Fit-L (P)), um auch Lehramtsstudierende während ihrer universitären Ausbildung in ihrer

Instrumente zur Strukturierung des Feedback-Prozesses

Studienanfänger

Reflexion über die Berufswahl Lehramt zu unterstützen. Diese Version orientiert sich an den ersten konkreten Erfahrungen, die man z.B. im Rahmen der Schulpraktika sammeln konnte. Zentral ist hier der Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung, indem empfohlen wird, die Fremdeinschätzung durch den/die schulische MentorIn, sprich BetreuungslehrerIn, oder universitären Praktikumsbeauftragte/n vornehmen zu lassen.

Unterstützung durch MentorInnen

Bei der Zusammenstellung dieser Version des Instruments hat man sich ausschließlich auf Merkmale konzentriert, welche durch Selbst- und Fremdeinschätzung unter den Bedingungen des Schulpraktikums erleb- und beobachtbar und damit für Studierende und ihre BetreuerInnen gleichermaßen zugänglich sind (Schaarschmidt, 2012). Für das Feedbackgespräch im Anschluss an das Schulpraktikum kommt es darauf an, dass sich BetreuerInnen auf diese Aufgabe einlassen und sie als wirksamen und entwicklungsfördernden Aspekt ihrer Betreuungsarbeit sehen. Da sowohl die Selbst- als auch die Fremdeinschätzung auf Basis eines Instruments wie FIT-L (P) jedoch für beide Seiten oftmals ein Novum darstellt, müssen sich Studierende und ihrer BetreuerInnen darauf einstellen und vorbereiten können.

2. Beratung zur Eignungsreflexion in der universitären Lehrerbildung

2.1 Maßnahmen und Studienbestandteile in Hessen

Eignungsreflexion in der Studienberatung

Wie der vorangehende Abschnitt zeigt, gibt es durchaus unerwünschte Effekte, die Lehramtsstudierende im Laufe ihrer Karriere erleben können, wenn sie auf der Basis falscher Vorstellungen und Erwartungen bezüglich des beruflichen Anforderungsprofils ein Lehramtsstudium durchlaufen und in den Lehrerberuf einsteigen. Nicht nur bezogen darauf, sondern auch im Sinne einer optimalen Förderung der Potenziale von angehenden LehrerInnen erscheint es empfehlenswert, Aspekte der Eignungsreflexion möglichst früh zu thematisieren und Hilfen zur Bewältigung des Rollenwechsels „vom Schüler zum Lehrer“ anzubieten. Wie geht nun die Universität damit um? In den meisten Lehramtsstudiengängen in Deutschland sind Bestandteile vorgesehen, die konzeptionell auf die Unterstützung der Studierenden in der Reflexion über die eigene Person im Hinblick auf das spätere Berufsfeld angelegt sind. Zunächst ist dies die allgemeine oder lehramtspezifische Studienberatung, die neben Aspekten der Studienorganisation auch die persönliche Neigung und Eignung anspricht, welche aber oft eher am Rande geschieht.

Stärker fokussiert auf die Reflexion der eigenen Passung zum angestrebten Berufsfeld sind hingegen verschiedene Praxisanteile vor und während des Lehramtsstudiums. Am Beispiel Hessens ist dies vor Studienbeginn das Orientierungspraktikum, in dem erste Erfahrungen in pädagogischen Feldern gesammelt werden sollen, um ein Gefühl für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe zu bekommen. In Kombination mit dem Betriebspraktikum, welches im Kontrast dazu das Kennenlernen von Arbeitsfeldern ohne pädagogischen oder sozialen Charakter zum Ziel hat, sollen die Studierenden zum Nachdenken über das angestrebte Berufsziel angeregt werden. Während des Studiums wird dieser Faden aufgegriffen und durch den Studienanteil der so genannten Schulpraktischen Studien deutlich vertieft: Zu Ende des zweiten Semesters absolvieren die Studierenden ein fünfwöchiges Schulpraktikum (das so genannte bildungswissenschaftliche Schulpraktikum), das in vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen eingebettet ist. So sollen die zukünftigen LehrerInnen vor dem Hintergrund der Kenntnisse aus den ersten Studiensemestern das Berufsfeld Schule neu kennen lernen und sich selbst und ihr Agieren wissenschaftlich angeleitet reflektieren. Später im Studium werden die Schulpraktischen Studien in ähnlicher Form wiederholt, dann allerdings fokussiert auf das sachgemäße Unterrichten im gewählten Fach, der Fachdidaktik.

Praktika in der hessischen Lehramtsausbildung

Praxisphasen während des Lehramtsstudiums sind bedeutsame Gelegenheiten zur schrittweisen Vorbereitung des Rollenwechsels von der SchülerInnen- hin zur Lehrendenperspektive. Die Studierenden erleben das bis dahin vermeintlich wohl bekannte Feld der Schule erstmals „von der anderen Seite aus“, weshalb sie diese Phasen oft als besonders prägend empfinden. Es wird aber auch deutlich, dass die Betreuung der Studierenden während dieser Zeit entscheidend dafür ist, ob die Praxiserfahrungen produktiv für die eigene Ausbildung genutzt werden können. Denn die Hinweise und Ratschläge einer erfahrenen und sachkompetenten Betreuungsperson sind wichtig für die Einschätzung darüber, wo man steht und welche Entwicklungsschritte noch vollzogen werden müssen. Von einigen Experten wird zudem empfohlen, dass die schulpraktischen Erfahrungen von Anfang an erfolgen sollen und dabei mit einer Laufbahnberatung verbunden werden (Mayr & Teml, 2003).

Praxisphasen im Studium als Möglichkeit

Stichwort Praxisphasen im Lehramt

„Sie sollen die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden anregen, sie befähigen, forschend und reflektierend zu lernen und dabei die Praxis als eine Lernwerkstatt nutzen, in der sie durch eine professionelle Beratung unterstützt werden.“ (Mayr & Teml, 2003, S. 143)

Einige Fachleute sind allerdings der Meinung, dass das Potenzial von Praxisphasen im Lehramtsstudium insgesamt nicht ausreichend ausgeschöpft wird: Die Betreuung sei nicht intensiv genug, eine systematische Auswertung geschehe zu selten und die verschiedenen Praxisanteile stünden unverbunden nebeneinander (Merzyn, 2004). Daran anschließend zeigen hauseigene, interne Befragungen und eine Studie

Optimierungsbedarf in den Schulpraktischen Studien

Studienanfänger

von Arnold und Brückner (2010) für den Standort Frankfurt am Main, dass die individuelle biografische Ausgangslage der Studierenden und die Herausforderungen des Rollenwechsels kaum Erwähnung in den Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen finden, ebenso wenig Aspekte psychosozialer und kommunikativer Kompetenzen. Darüber hinaus wird die Kommunikation zwischen den Praktikumsbeauftragten an der Universität, die die Lehrveranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung durchführen, und den BetreuungslehrerInnen an den Schulen, auch MentorInnen genannt, aus Sicht aller Beteiligten als optimierungswürdig angesehen.

Initiativen zur Intensivierung des Berufsfeldbezugs

Aufgrund ähnlicher Einschätzungen haben sich vielerorts hochschul- oder bundeslandspezifische Ansätze herausgebildet, die einen allgemein stärkeren Professionsbezug im Lehramtsstudium zum Ziel haben und dazu entweder reale Praxiserfahrungen oder simulierte Berufsanforderungen verstärkt für die individuelle Eignungsreflexion verfügbar machen (z.B. Eignungspraktikum in Nordrhein-Westfalen, Studienanteile „Praxisorientierte Einführung“ und „Integriertes Schulpraktikum“ in Hamburg oder „Psychosoziale Basiskompetenzen“ in Kassel, vgl. auch Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Heft 4/2011). Bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung besteht der gemeinsame Gedanke dieser Initiativen und Projekte darin, den Studierenden Hilfen und Begleitung anzubieten und zugleich ihren BetreuerInnen Strukturen und Instrumente zur Verfügung zu stellen, die es ihnen erleichtern, ihre Rolle als professionell Begleitende zu erfüllen. Es ist anzunehmen, dass die meisten Betreuungspersonen über die „Beratungskompetenz“, die sie zur Wahrnehmung ihrer Rolle in diesem Prozess benötigen, nicht von vornherein ausreichend verfügen, sondern dass dahingehend gesonderte Qualifikationsbemühungen angebracht sind (Mayr & Teml, 2003). An der Goethe-Universität Frankfurt wird daher in einem lehramtsspezifischen Förderprogramm darauf gesetzt, das eingangs erwähnte Selbst- und Fremdeinschätzungsinstrumentarium „FIT-L Praktikum“ in Kombination mit einer gemeinsamen Weiterbildung für alle beteiligten Dozierenden und LehrerInnen anzubieten.

2.2 Neue Ansätze im Rahmen des Programms „Starker Start ins Studium“

Die Goethe-Universität Frankfurt hat in den genannten Bereichen Handlungsbedarf gesehen und zugleich mit Blick auf die Menge ihrer Lehramtsstudierenden

Feedback und Eignungsreflexion als „roter Faden“



Internet-Tipp

www.starkerstart.uni-frankfurt.de

Auf der Internetseite des „Starken Starts ins Studium“ an der Goethe-Universität gibt es alle Informationen zu dem Gesamtprogramm und den Maßnahmen im Bereich der Lehrerbildung.

(ca. 5800, verteilt auf 14 an der Lehrerbildung beteiligte Fachbereiche) die Notwendigkeit erkannt, ihre Bemühungen auf ein strukturell starkes Fundament zu stellen. Im Rahmen des fachbereichsübergreifenden Programms „Starker Start

ins Studium“, welches die Goethe-Universität Frankfurt mit Förderung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2011 einrichten konnte, wurde ein umfassendes Maßnahmenpaket zur Stärkung des Professionsbezugs im Lehramtsstudium aufgestellt. Der Fokus des Programms richtet sich auf die Unterstützung in der Studieneinstiegsphase, da in diesem Studienabschnitt bedeutende Weichen für den weiteren Entwicklungsverlauf gestellt werden.

Mit Blick auf die eingangs dargestellte berufsbiografische Situation vieler (zukünftiger) LehrerInnen werden durch die Maßnahmen des Programms „Starker Start ins Studium“ die Selbstreflexion und die Einschätzung des eigenen Entwicklungspotenzials angeregt. Die Idee besteht darin, auf diese Weise eine zielgerichtete Ausgestaltung des Studiums zu fördern, Fehleinschätzungen oder Fehlentscheidungen hinsichtlich des Berufswunsches vorzubeugen und im äußersten Falle Laufbahnkorrekturen rechtzeitig anzubahnen. Um die Studierenden nicht mit ihren Einschätzungen und Gedanken alleine zu lassen, sollen unter der Zielvorstellung einer „Feedback-Kultur“ Anlässe der professionellen Rückmeldung geschaffen und die Studierenden gemeinsam mit ergänzenden Unterstützungsangeboten über ihr Studium hinweg begleitet werden. Ansatzpunkt sind verschiedene Anlässe in der Studieneingangsphase (siehe Maßnahmenmodell, Abbildung 3), sprich den ersten drei Semestern, zu denen die Lehramtsstudierenden mit Fragen der Eignungsreflexion konfrontiert werden.

Studienanfänger

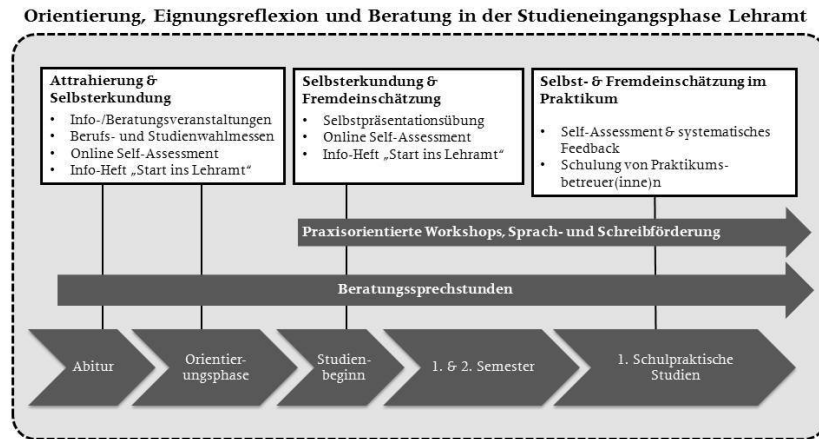


Abb.3

Maßnahmen des Programms „Starker Start ins Studium“ in den Bereichen Orientierung, Eignungsreflexion und Beratung im Lehramtsstudium

Unterstützung vor und zu Studienbeginn

Bereits für Studieninteressierte geschieht dies durch eigens konzipierte Informations- und Beratungsveranstaltungen an der Universität, wie zum Beispiel der eintägigen Veranstaltung „Back to School?“ oder dem viertägigen Schülercampus der ZEIT-Stiftung „Mehr Migranten werden Lehrer“, Einzelvorträge im Rahmen von Berufs- und Studienwahlmessen, onlinebasierter Beratung durch die Info- und Self-Assessment-Plattform „Career Counselling for Teachers“ oder Printmedien in Form eines Orientierungs- und Studienbegleithefts namens „Start ins Lehramt“. Als nächstes werden die Studierenden zu Beginn des ersten Semesters erneut dazu aufgefordert, sich sowohl mit dem Self-Assessment, als auch den allgemeinen Informationsmaterialien auseinanderzusetzen. Zusätzlich dazu wird eine Selbstpräsentationsübung in der Orientierungswoche unmittelbar vor Beginn der Vorlesungen angeboten, in der sich die Studierenden in einem simulierten Setting gegenüber KommilitonInnen als LehrerIn ausprobieren und mit Hilfe eines Leitfadens kollegiales Feedback geben können.

Studienbegleitende Unterstützung

Flankiert werden diese Angebote ab Studienbeginn durch kontinuierlich bestehende Beratungssprechstunden sowohl zum Lehramtsstudium allgemein, als auch zu spezifischen Bedarfslagen wie beispielsweise der Beratung von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund. Zudem gibt es jederzeit die Möglichkeit, praxisorientierte Workshops zu berufsfeldrelevanten Themen wie beispielsweise Classroom Management oder Gesprächsführung in der Schule, und zusätzlich Förderangebote zum Thema Sprache und Schreiben zu besuchen.

Fokus erstes Schulpraktikum

Ein Anlass im weiteren Verlauf der ersten Studienhälfte, der ganz besonders zur individuellen Berufswahlüberprüfung und Einschätzung des eigenen Entwicklungsstandes genutzt werden soll, sind die bereits beschriebenen ersten Schulpraktischen Studien am Ende des zweiten

Semesters. An dieser Stelle wird sowohl den Studierenden als auch den betreuenden Dozierenden und LehrerInnen an den Schulen das Selbst- und Fremdeinschätzungsinstrument „FIT-L Praktikum“ (Herlt & Schaarschmidt, 2007) bereitgestellt. Dieser onlinebasierte Einschätzungsbogen soll dabei helfen, in einem gemeinsamen Auswertungsgespräch die Praxiserfahrungen kriteriengeleitet und situationsnah zu diskutieren, gezielt Stärken und Schwächen benennen zu können und daraus weitere Entwicklungsschritte für die Studierenden abzuleiten.

Zur Rückmeldungsgestaltung und Einbettung des Einschätzungsinstruments in den Feedback-Prozess wurde für die universitären Praktikumsbeauftragten und schulischen MentorInnen eine spezielle hochschuldidaktische Weiterbildung entwickelt und regelmäßig angeboten, die in den nächsten Abschnitten vorgestellt werden soll.

3. Beratungskompetenz bei Praktikumsbeauftragten und MentorInnen stärken

3.1 Zusammensetzung der Zielgruppe der Weiterbildung

Aufgrund des in der Regel sehr geringen Feedbackesatzes für Studierende in den Schulpraktischen Studien ist zunächst eine Qualifikation der Feedbackgebenden wünschenswert. Feedbackgebende sind in diesem Fall Lehrende zweier Professionsgruppen: die universitären PraktikumsbetreuerInnen (oftmals abgeordnete LehrerInnen) sowie die schulischen MentorInnen. Letztere betreuen im Rahmen ihrer Arbeit als LehrerIn die Lehramtsstudierenden in der Schule vor Ort.

**Schulische MentorInnen
und universitäre Praktikumbeauftragte**

Um Lehramtsstudierende während ihres Schulpraktikums gut zu begleiten, ist eine Abstimmung zwischen den universitätsangehörigen PraktikumsbetreuerInnen und den MentorInnen der Schulen wünschenswert. Leider ist dies im Alltag häufig nicht in ausreichendem Maße möglich, da ein/e PraktikumsbetreuerIn Studierende in vielen unterschiedlichen Schulen betreut und die betreuenden LehrerInnen an den Schulen (die MentorInnen) zeitlich durch ihre Lehr- und Betreuungsaufgaben stark ausgelastet sind.

Zur Förderung des Austausches in einem phasenverbindenden und professionsübergreifenden Schulungskonzept, werden universitätsangehörige PraktikumsbetreuerInnen und schulische MentorInnen gemeinsam zu einer hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltung eingeladen. Im Rahmen dieser gemeinsamen Veranstaltung kann somit eine gemeinsame Wissensbasis geschaffen werden, Perspektivwechsel

**Abstimmung zu Lehr-
Lernzielen im Schul-
praktikum**

Studienanfänger

und Austausch der Erfahrungen und Sichtweisen erreicht werden sowie eine Abstimmung bezüglich Lehr-Lernzielen des Schulpraktikums und Beurteilungskriterien zur Beratung der Studierenden erreicht werden.

3.2 Ziele und Inhalte der Weiterbildung

Bedarfsanalyse als Grundlage der Inhalte

Die Inhalte der hochschuldidaktischen Weiterbildung wurden anhand einer umfangreichen Bedarfsanalyse bei Praktikumsbeauftragten und BetreuungslehrerInnen festgelegt: Übergreifend wurde die als suboptimal empfundene eigene Beratungskompetenz gegenüber den Studierenden genannt. Dies galt gerade für die zwar wenigen, aber für die Betreuenden als besonders belastend empfundene Fälle, in welchen Praktikumsbeauftragte und / oder MentorInnen zum Ende des Schulpraktikums einem Studierenden ein sehr negatives Feedback geben mussten bzgl. seiner Kompetenzen als potenziell zukünftige Lehrkraft.

Die Ziele der Weiterbildung fußen dabei auf den in Tabelle 1 dargestellten Aspekten.

Nr.	Lernziel	Inhalte
1	Gesprächsleitfaden nutzen zur Strukturierung und Standardisierung	Multimodales Beratungsgespräch (entwickelt analog zu Schulers Multimodalem Einstellungsinterview, 2002)
2	Standardisierte Grundlage zur Selbsteinschätzung als Grundlage des Gesprächs kennen, einsetzen und interpretieren	FIT-L Praktikum: Leitfaden zur Rückmeldung von Beobachtungen / Eindrücken an Lehramtsstudierende
3	Konstruktives Feedback geben können	Feedbackregeln: Sandwich, SMART etc.
4	Spezifika der Beratung erkennen und diesen adäquat begegnen können	Fragetechniken, Konfliktpotenziale erkennen

Tab. -1 Lernziele und Inhalte der Weiterbildung

Als Methoden werden zunächst theoretische Inputs gegeben, deren Umsetzung später in umfangreichen Rollenspielen geprüft und reflektiert wird. Der Workshop umfasst zwei volle Tage, der Schwerpunkt liegt im praktischen Rollenspiel.

Reale Fälle als Grundlage

Im Rollenspiel werden reale Fälle aus der Praxis der teilnehmenden PraktikumsbetreuerInnen und MentorInnen genommen. Der/die Trai-

nerIn hält vorbereitete Fälle bereit (vgl. Handout 1), falls wider Erwarten keine Fälle seitens der Teilnehmenden vorgelegt würden. Wichtig ist dabei, dass im Rollenspiel die Akteure unterschiedliche Wissensstände haben, wie sie sich in der Realität auch zeigen können:

Hintergrundinformationen für beide Rollenspieler zur Situation während des Unterrichtsbesuchs bei dem/r Studierenden:

- Viel Unruhe und Störungen in der Klasse (viele SchülerInnen waren laut, machten anderes während des Unterrichts, einige folgten).
- Disziplinierungsversuche griffen nicht, SchülerInnen reagierten nicht auf sanfte Art (sanfte Ermahnung, inkonsistentes Klassenmanagement).
- Unterrichtsziele wurden nicht erreicht.

Rollenanweisung und zusätzliche Information für „Lehramtsstudierende“

- Er /sie hat Schwierigkeiten, sich durchzusetzen, ist etwas schüchtern.
- Er/ sie will gerne gute/r LehrerIn und FreundIn der SchülerInnen sein.
- Studierende/r ist sehr zurückhaltend und harmoniebedürftig (Dimension „zaghafte und defensiv“ im FIT-L).
- Lehramt ist sein/ihr Traumberuf.
- In den letzten Wochen entstand viel Unterrichtsausfall, Studierende hat die Deutschlehrerin komplett vertreten.

(Mögliches) Ziel des Feedbackgesprächs:

Der/die MentorIn sollte dem/der Studierenden Möglichkeiten zur Optimierung seines/ihres Klassenmanagements aufzeigen. Der/die Studierende sollte dieses üben (z.B. in Vertretungsstunden). Im folgenden zweiten Praktikum sollte diese Dimension in einem nächsten Gespräch erneut beleuchtet werden.

Handout -1

Rollenspielanweisung Feedbackgespräch

Multimodales Feedbackgespräch Diese Fälle werden nun im Rollenspiel erprobt. Um einen professionellen Rahmen zu schaffen, wurde ein multimodales Feedbackgespräch konzeptioniert (vgl. Tabelle 2). Dabei wurde Schulers (2002) bekanntes und validiertes multimodales Einstellungsinterview auf den Kontext des Feedbackgesprächs (im Schulpraktikum) hin adaptiert. Er beinhaltet verschiedenen Phasen, welche u.a. (a) die Selbsteinschätzung des/der Studierenden, (b) die Fremdeinschätzung der betreuenden Lehrperson sowie (c) einen

Studienanfänger

(möglichen) Maßnahmenkatalog aufgrund der erteilten Rückmeldung abdecken. Gerade letzteres ist dabei zentral, um auch ein Gespräch mit eher kritischem Feedback für die Studierenden produktiv zu halten. Dieser Gesprächsleitfaden soll zugleich dem/der gesprächsführendem/n MentorIn bzw. Praktikumsbeauftragtem/n Sicherheit für die schweren Fälle geben, bei denen er/sie ein größtenteils negatives Feedback zurück zu melden hat.

Nr.	Phase	Details
1	Gesprächsbeginn (Richtwert: 5 Minuten)	Informelle Unterhaltungsphase: Eis brechen Zweck und Ablauf klären: Beratungs-/ Feedbackgespräch über das Praktikum inkl. empfohlenem Maßnahmenplan
2	Selbstvorstellung des Studierenden (10 Min.)	Zum persönlichem und beruflichen Hintergrund; zur aktuellen Situation im Praktikum; zu den Erwartungen für die Zukunft (als Lehrer); zur eigenen Einschätzung auf dem Selbsteinschätzungsbogen FIT-L: konkreter Wert inkl. spezifischer Situation, um den Wert greifbarer zu machen.
3	Berufsorientierung & Organisationswahl (optional, 5 Min.)	Klärung der Berufswahlmotivation; <i>optional</i> nutzbar bei kritischen Kandidaten, um Alternativen vorab zu eruieren
4	Realistische Tätigkeitsinformationen (optional, 5-10 Min.)	Zum Lehrerberuf; <i>optional</i> nutzbar sofern ein unrealistisches Berufsbild bei Studierenden vorliegt (z.B. „viel frei haben“) zur Aufklärung und (notfalls) zur Animierung der Reflexion möglicher Berufsalternativen
5	Feedback seitens des/der Mentors/in (10 Min.)	Vorstellung der Fremdeinschätzung des/der Studierenden durch den/die MentorIn anhand des FIT-L Bogens. Beachtung von kritischen Bereichen und divergierenden Einschätzungen
6	Freier Gesprächsteil (5 Min.)	Klärung offener Fragen zum Feedback
7	Maßnahmenplan (10 Min.)	Erarbeitung möglicher Schritte auf Basis des Feedbacks (z.B. Stimmtraining bei unsicherer Stimme)
8	Gesprächsabschluss (5 Min.)	Informelle Unterhaltungsphase: Klärung weiteres Vorgehen, ggf. Treffen von Vereinbarungen (siehe Maßnahmenplan), Abschied

Tab. -2

Überblick zum multimodalen Feedbackgespräch (basierend auf Schuler, 2002)

Zentral sind dabei die Phase 5 und 7, in welchen (sofern vorhanden) kritisches Feedback (Phase 5) in produktive Bahnen gelenkt wird (Phase 7).

4. Fazit

Insgesamt bietet das vorhandene Konzept die Möglichkeit, den Professionsbezug im Lehramtsstudium durch kontinuierliche Selbsteinschätzung in Kombination mit professionellem Feedback zu stärken. Es baut auf der Voraussetzung auf, dass die berufliche Eignung eine kontinuierliche und spezifische Weiterentwicklung erfordert. Das Konzept adressiert sowohl die Seite der Studierenden, indem es den zukünftigen LehrerInnen durch die Eröffnung von konkreten Entwicklungsperspektiven ein zielgerichtetes Studium ermöglicht. Das Konzept kann auch als Beitrag zur Optimierung der Studienbedingungen im Lehramt gesehen werden, da auf der anderen Seite eine Weiterqualifizierung der beteiligten Lehrenden an Universitäten und Schulen zu den Themen Eignungsreflexion und Laufbahnberatung stattfindet. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass der Fokus des Feedbacks im Rahmen der Schulpraktika nicht auf der Selektion der Studierenden, sondern auf deren Fokussierung auf ihre wichtigsten Entwicklungspotenziale und Entwicklungsaufgaben liegt.

Kontinuierliches professionelles Feedback zur Optimierung der Lehramtsausbildung

Letztlich ist zu betonen, dass die Reflexion zur Berufseignung nicht nur vor und während des Studiums gezielt zu fördern ist, sondern auch im Beruf bzw. während des pädagogischen Vorbereitungsdienstes an den Voraussetzungen für die Berufsausübung gearbeitet werden sollte. Es ist anzunehmen, dass das Konzept in ähnlicher Weise auf weitere Studiengänge übertragbar ist und insbesondere vergleichbare Studiengruppen von einem solchen Angebot profitieren könnten. Wie zum Beispiel Forschungsergebnisse zum Vergleich von Studierenden des Lehramts und der Rechtswissenschaften zeigen, bringen auch StudieneinsteigerInnen in den Rechtswissenschaften in Teilen ähnliche Eingangsvoraussetzungen mit wie Lehramtsstudierende, was ihr berufsbezogenes Belastungserleben betrifft (vgl. Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012). In beiden Fällen wird durch das Studium ein staatlicher Abschluss angestrebt, und auch die Rechtswissenschaften sehen während des Studiums Praktika vor, die als möglicher Ansatzpunkt für berufsbezogene Eignungsreflexion genutzt und in Feedback-Szenarien thematisiert werden könnten.

Übertragbarkeit auf andere Studiengänge

Literatur

Zugriffsdatum für alle elektronischen Quellen: 07.08.2013

- [1] Arnold, D.; Brückner, M. (2000): Funktion und Wirkung Schulpraktischer Studien an der Goethe-Universität Frankfurt. In: Liebsch, K. (Hrsg.): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien. Hohengehren, S. 73-140.
- [2] Herlt, S.; Schaarschmidt, U. (2007): Fit für den Lehrerberuf?! In: Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, S. 157–182.
- [3] Nieskens, B. (2009): Lehrer/in werden? Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung. http://www.bak-online.de/ivb/badenwuerttemberg/Bad_Urach_09_nieskens.pdf
- [4] Mayr, J. (2001): Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungsverfahren als Entscheidungshilfe. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1 (1. Jg.), S. 88-97.
- [5] Mayr, J. (2002): Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungsverfahren. In: Brunner, H.; Mayr, E.; Schratz, M.; Wieser, I. (Hrsg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck, S. 413-434.
- [6] Mayr, J.; Teml, H. (2003): Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“. Entwicklungstendenzen in der österreichischen LehrerInnenbildung. In: Lemmermöhle, D.; Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule. Weinheim, S. 133-156.
- [7] Mayr, J.; Nieskens, B. (Hrsg.) (2011): Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess (Lehrerbildung auf dem Prüfungsstand, 4 (1), Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- [8] Merzryn, G. (2004): Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf. Hohengehren.
- [9] Rauin, U. (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. In: Forschung Frankfurt, 3, S. 60-64.
- [10] Rauin, U.; Maier, U. (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M.; Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster, S. 103-135.
- [11] Römer, J.; Appel, J.; Drews, F.; Rauin, U. (2012): Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. In: Prävention und Gesundheitsförderung, 3 (7. Jg.), S. 203-208.
- [12] Schuler, H. (2002): Das Einstellungsinterview. Göttingen.
- [13] Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Auflage. Weinheim.
- [14] Schaarschmidt, U. (2012): Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. 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, S. 58-77.

Informationen zu den Autoren:

Heide Horstmeyer, Diplom-Soziologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Akademie für Lern- und Leistungsforschung und Lehrerbildung (ABL) der Goethe-Universität Frankfurt. Im Rahmen des Projekts „Starker Start ins Studium“ ist sie im Fachverbund Lehrerbildung für die Entwicklung von lernfeldspezifischen Assessments im Bereich Lehramt sowie die Evaluation der überverbundinternen Maßnahmen zuständig. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der letzten Phase der Lehrerbildung.

Johannes Appel, Diplom-Pädagoge, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie für Lern- und Leistungsforschung und Lehrerbildung der Goethe-Universität Frankfurt. Im Rahmen des Projekts „Starker Start ins Studium“ arbeitet er dort an Angeboten zur Eignungsreflexion im Lehramt und am Programm mit praxisorientierten Workshops für Lehramtsstudierende. Sein Forschungsschwerpunkt liegt darüber hinaus in der videobasierten Unterrichtsforschung, wozu er in Lehrveranstaltungen und Workshops für Studierende und Jungforscher/innen durchführt.

Immanuel Ulrich, Dr., Diplom-Psychologe, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Interdisziplinären Kolleg für Hochschuldidaktik (IKH) der Goethe-Universität Frankfurt. Die Schwerpunkte seiner Tätigkeiten liegen in der Konzeption und Verknüpfung von wissenschaftlichen Kennzeichen guter Hochschullehre, hochschuldidaktischer Intervention und kompetenzorientierter (Lehr-)Evaluation. Nebenhat er (Lehr-)Evaluationen an natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen durchgeführt, führt selbst hochschuldidaktische Workshops für Lehrende durch und gibt Lehrveranstaltungen für Studierende, v.a. in der pädagogischen Psychologie.

Manuela Hansen, Dr., Diplom-Psychologin, leitet operativ das Interdisziplinäre Kolleg für Hochschuldidaktik (IKH) der Goethe-Universität (GU) Frankfurt. Gemeinsam mit ihrem Team plant und gestaltet sie die hochschuldidaktische Weiterbildung aller Lehrenden der GU. Ihre Forschung im Bereich der Pädagogischen Psychologie beschäftigt sich unter anderem mit Themen der interkulturellen Kommunikation.

Kontakt:

Heide Horstmeyer	Tel. 069 / 798 – 23280 Email: horstmeyer@em.uni-frankfurt.de
Johannes Appel	Tel. 069 / 798 – 28069 Email: appel@em.uni-frankfurt.de
Immanuel Ulrich	Tel. 069 / 798 – 35394 Email: ulrich@psych.uni-frankfurt.de Web: www.immanuel-ulrich.de
Manuela Hansen	Tel. 069 / 798 – 35359 Email: hansen@paed.psych.uni-frankfurt.de