

Nolle, Timo; Döring-Seipel, Elke

BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2011) 1, S. 88-106



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Nolle, Timo; Döring-Seipel, Elke: BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2011) 1, S. 88-106 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-147189

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-147189>

in Kooperation mit / in cooperation with:

VEP

www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Andreas Frey und Reinhold S. Jäger
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Zitiervorschlag

Mayr, J. & Nieskens, B. (Hrsg.). (2011). Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

ISBN 978-3-941320-63-5

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2011

Inhalt

Editorial

- Mayr, J. & Nieskens, B.:
Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung,
Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess 1

Originalarbeiten

- Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdieks, I.:
CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines
Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte 8
- Bieri Buschor, C., Moser, P., Périsset, N. & Schuler, P.:
Der Check am Eingang – Das Assessment Centre der Pädagogischen
Hochschule Zürich zur Aufnahme der Studierenden und seine
prognostische Validität 33
- Wirth, R. & Seibert, N.:
PARcours – ein eignungsdiagnostisches Verfahren für
Lehramtsstudierende der Universität Passau 47
- Eder, F. & Hörl, G.:
Studienberatungstests für Lehramtsstudierende der
Universität Salzburg 63
- Nolle, T. & Döring-Seipel, E.:
BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen
für den Lehrerberuf 88
- Reintjes, C., Rotter, C. & Stebner, F.:
Zum Einfluss von Steuerungsmaßnahmen auf die Studierendenpopulation
im Lehramt. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt BASL 107

Projektberichte

- Lehberger, R. & Matthiesen, T.:
Der Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“ – Hintergrund,
Konzept und Wirkung 124
- Fuchs, M. & Luthiger, H.:
Praktika als Ort der beruflichen Eignungsabklärung 138

- Impressum** 149

Contents

Articles

Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdieks, I.: CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluation of an online programme for teacher training applicants	8
Bieri Buschor, C., Moser, P., Périsset, N. & Schuler, P.: Checking beginning student teachers' competencies – assessment centre admission tests at the Zurich University of Teacher Training and their predictive validity	33
Wirth, R. & Seibert, N.: PArcours – an occupational aptitude diagnostic procedure for students of the University of Passau	47
Eder, F. & Hörl, G.: Career counseling tests for teacher trainees at Salzburg university	63
Nolle, T. & Döring-Seipel, E.: BASIS: A workshop for psycho-social basis competences for the teaching profession	88
Reintjes, C., Rotter, C. & Stebner, F.: Relevance of different governance tools for students choosing Master of Education. First results from the BASL-Study	107

Originalarbeiten

Timo Nolle und Elke Döring-Seipel

BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf

Zusammenfassung: An verschiedenen Universitäten werden seit einigen Jahren Diagnose- und Beratungsverfahren entwickelt, um bereits zu frühen Zeitpunkten in der Lehramtsausbildung zu prüfen, ob die angehenden Lehrer die notwendigen persönlichen Voraussetzungen mitbringen. Der vorliegende Artikel stellt das Kasseler Modell „BASIS: Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ dar, welches seit 2008 als verpflichtendes Kompaktseminar in Kleingruppen durchgeführt wird, das von allen Lehramtsstudierenden an der Universität Kassel im ersten Studienjahr belegt wird. BASIS bietet ein Erfahrungsfeld, welches Studierenden die realitätsnahe Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen, die Reflexion ihrer motivationalen Grundlagen und die Formulierung von Lernzielen ermöglicht. Nach einer theoretischen Begründung des Konzepts werden praktische Erfahrungen und Ergebnisse aus der empirischen Begleitstudie berichtet. Es finden sich Hinweise dafür, dass für die Beurteilung der Passung einer Person zum Lehrerberuf nicht nur bestimmte – bereits vorhandene – Kompetenzausprägungen relevant sind, sondern auch die Ausprägung einer als Lernorientierung bezeichneten Haltung gegenüber Lernsituationen, wie sie z. B. in dem Kasseler Modell BASIS realisiert werden.

Schlagwörter: Eignung – Kompetenzentwicklung – Lehrerbildung – Lernorientierung

BASIS: A workshop for psycho-social basis competences for the teaching profession

Summary: In the last years different universities have developed specific diagnosis and counseling tools for teacher students in order to examine at a very early stage of the students' academic qualification if they meet the necessary personal requirements. This article describes the Kassel Model "BASIS: Psycho-social basis competences for the teaching profession". The topic is dealt with in small groups in compulsory workshops for all teacher students in their first year at the University of Kassel. BASIS provides a setting which enables the students to estimate their competences on a realistic basis, to reflect their motivational basis and to clarify their learning goals.

After theoretically explaining the concept, practical experience and results from an evaluation study are discussed. The results point to relevance of a parameter called learning orientation which is important for the appraisal of the development of the person-profession fit besides and above the already achieved competence level.

Key words: aptitude – development of competence – learning orientation – teacher education

1. Hintergrund

Verschiedene aktuelle Studien zu den persönlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten von berufstätigen Lehrern sowie von Lehramtsstudierenden bestätigen im Prinzip das, was Eltern und Schüler seit Generationen schon wissen: Nicht alle Bewerber, die sich für den Lehrerberuf interessieren, bringen hierfür die notwen-

digen motivationalen und persönlichen Voraussetzungen mit, um mit den späteren Anforderungen erfolgreich umzugehen (Rauin, 2007; Rauin & Maier, 2007; Schaarschmidt, 2005b).

Diese Ergebnisse führten zu der Frage, ob es nicht möglich sei, Bewerber mit ungünstigen Voraussetzungen frühzeitig zu identifizieren und zu einer Korrektur ihrer Studienwahl zu bewegen. Einige der in diesem Heft vorgestellten Studien und Diagnoseverfahren (PARcours-Passau; LBT-Salzburg) sind mehr oder weniger durch diese Studienergebnisse angeregt worden und verfolgen mit unterschiedlichen Konzepten dasselbe Ziel: die Überprüfung der persönlichen Voraussetzungen von Studierenden für den Beruf und die Beratung hinsichtlich der Studienwahl vor dem Hintergrund der späteren Berufsanforderungen. Der Fokus liegt hierbei oft auf Studierenden und Bewerbern mit ungünstigen Eignungsvoraussetzungen, die von ihren gegenwärtigen Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften nicht optimal zu den Anforderungen des Lehrerberufs passen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie diese Eignung festgestellt werden kann und wie im Fall einer geringen Eignung wirksame Interventionen gestaltet sein sollten.

Ausgangspunkt des Kasseler Modells ist ein Konzept, in dem *Eignung als Prozess* verstanden wird. Es wird davon ausgegangen, dass mit der Ausbildung zum Lehramt das Ziel verfolgt wird, die berufsrelevanten Kompetenzen zu vermitteln und Lernsettings anzubieten, um diese Kompetenzen zu erwerben und weiter zu entwickeln, wobei dieser Lernprozess vom individuellen Entwicklungs- bzw. Lernstand der Studierenden abhängt. Der Ausbildungsprozess, zu dessen Gelingen die Studierenden zu einem wesentlichen Teil selbst beitragen, hat die Entwicklung von Eignung zum Ziel und setzt diese nicht voraus. Im Zentrum des Kasseler Modells BASIS steht daher der individuelle Entwicklungsprozess der Studierenden, der im Verlauf der kompletten Ausbildung bis in den Berufseinstieg und darüber hinaus zum Erwerb der berufsrelevanten Kompetenzen führen soll. Eine selbstkritische Standortbestimmung zu ermöglichen und einen darauf aufbauenden selbstgesteuerten Professionalisierungsprozess anzuregen, ist Anliegen des Kasseler Modells „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“.

2. Theoretische Konzeption

Der Grundstein des Kasseler Modells ruht auf verschiedenen Forschungsarbeiten zur Lehrerbelastung (Barth, 1997; Becker & Gonschorek, 1991; Dauber & Vollstädt, 2004). Um das Jahr 2000 waren diese Forschungen besonders an den enormen Zahlen von Lehrkräften orientiert, die aus gesundheitlichen Gründen die Berufstätigkeit frühzeitig beendeten (Statistisches Bundesamt, 5.2.2008 Nr. 042). Diese Studien richteten sich vornehmlich auf die äußeren Bedingungen der Schule und die beruflichen Anforderungen, die als Belastungsquelle identifiziert wurden.

Spätere Studien nahmen die Lehrkräfte selbst und den individuellen Umgang mit diesen Anforderungen und Bedingungen in den Blick (Döring-Seipel & Dauber, 2010; Schaarschmidt, 2005a). Es zeigte sich, dass ein bestimmter Anteil der Lehrkräfte ungünstige persönliche Voraussetzungen für den Beruf mitbringt. Diese Lehrkräfte, so die Vermutung, hatten offenbar bestimmte Aspekte des Lehrerberufs bei der Berufswahl nicht berücksichtigt oder vermochten sich nicht in entsprechender Weise weiter zu entwickeln, um mit diesen Anforderungen erfolgreich umzugehen.

2.1 Psychosoziale Anforderungen im Lehrerberuf

Die beruflichen Anforderungen, die Lehrer bewältigen müssen, sind nicht nur komplex, sondern auch extrem vielseitig, oftmals unstrukturiert, teilweise widersprüchlich. Lehrer sind dabei als Personen gefragt und können sich nicht hinter einer „Berufsmaske“ verbergen. Sie stehen als Personen im Mittelpunkt, 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 (Helsper, 2004; Oevermann, 1996; Zwiebel, 2006). 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 pädagogischen Wissensbestand gelöst und bearbeitet werden können. Ein Kennzeichen pädagogischer Professionalität ist daher im Extremfall das Wissen um das „Nicht-Wissen-Können“ (Wimmer, 1996, S. 425).

Die Beziehungen zu Schülern, Eltern, Kollegen und der Schulleitung und die damit zusammenhängenden Konflikte stehen in der Hierarchie der Belastungsfaktoren in verschiedenen Studien weit oben (Barth, 1997; Becker & Gonschorek, 1991; Dauber & Vollstädt, 2004). Die empirischen Ergebnisse weisen deutlich darauf hin, dass zwar eine Reihe von objektiven Anforderungsbedingungen im

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

Lehrerberuf bestehen, die ein besonderes gesundheitliches Gefährdungspotential bergen. Ob sich diese Belastungen jedoch für den einzelnen Lehrer zu einem kritischen Stressniveau kumulieren, hängt von den individuellen Bewältigungsstrategien und den sozialen und personalen Ressourcen der Lehrkraft ab. In der Studie von Döring-Seipel und Dauber (2010) konnte das Auftreten von psychischen / physischen Krankheiten und Belastungserleben empirisch nicht mit objektiven Tätigkeitsmerkmalen wie Schultyp, Fächerkombinationen, Altersstruktur der Schüler, Wochenarbeitszeit etc. erklärt werden.

Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass günstige Bewältigungsformen von beruflichen Belastungen nicht nur die Entstehung von Überlastungssymptomen verhindern, sondern auch deutlich positive Auswirkungen auf die Qualität von Unterrichtshandeln haben. Für die Förderung kognitiver Selbstständigkeit von Schülern, die angemessene Gestaltung des Interaktionstempos, für ein an den sozialen-emotionalen-motivationalen Bedürfnissen der Schüler orientiertes Unterrichtshandeln, für die Förderung selbstorganisierter offener Arbeitsformen bedarf es anscheinend der gleichen Kompetenzen und Ressourcen, wie für den Umgang mit beruflichen Belastungen (Dauber & Döring-Seipel, 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Sieland, 2009; Unterbrink, Zimmermann, Pfeifer, Rose, Joos & Hartmann, 2010).

Allerdings spiegeln sich diese speziellen Anforderungsbereiche des zukünftigen Berufsfeldes nur selten in dem Lehrerbild wider, das Studienanfänger zu Beginn ihres Lehramtsstudiums mitbringen und das sie in vielen Fällen zum Ergreifen dieser Ausbildung bewegt hatte (Ulich, 1998, 2004). Auch in der Realität des Lehramtsstudiums sind diese Inhalte nicht systematisch verortet (Kultusministerkonferenz, 2004). Das reguläre universitäre Studienangebot mit den Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftliches Kernstudium (spezifisch für die Uni Kassel) bietet den Studierenden wenige Möglichkeiten, ein handhabbares Konzept von diesen Kompetenzen zu entwickeln. Gelegenheiten, die Bedeutung dieser Kompetenzbereiche für die zukünftige berufliche Tätigkeit zu reflektieren und selbst Erfahrungen mit diesen Anforderungen zu sammeln, um gezielt aus diesen Erfahrungen ein Selbstkonzept für die eigenen psychosozialen Kompetenzen zu entwickeln, finden sich in der universitären Lehrerbildung nur selten.

Ausgehend von diesen Überlegungen lassen sich verschiedene Implikationen für die Eingangsphase der Lehramtsausbildung formulieren, die zum Teil in der Konzeption des Kompaktseminars BASIS umgesetzt werden:

- Zu Beginn der Lehramtsausbildung oder bereits vorher sollte ein ernsthafter reflexiver Prozess in Gang gesetzt werden mit der Frage „Passt der Lehrerberuf zu mir und passe ich zum Lehrerberuf?“. Dieser Prozess sollte nicht nur der Stabilisierung der Studienwahl dienen, sondern auch das Ergebnis zulassen, dass die getroffene Wahl falsch war (vgl. www.cct-germany.de).
- Möglichkeiten der Berufswahlreflexion sollten frühzeitig im Studium verortet sein und auch frühzeitig zu Konsequenzen führen können, um einen evtl. Wechsel des Studiums zu erleichtern. Der Fokus müsste hier auf dem psychosozialen Teil des Anforderungs- und Ausbildungsspektrums liegen, um für Kompetenzbereiche zu sensibilisieren, die weniger offensichtlich sind als fachbezogene Aspekte des Lehrerberufs.
- Die Reflexion des eigenen Kompetenzniveaus mit Blick auf spätere Anforderungen des Lehrerberufs sollte in praktischen Handlungserfahrungen und -situationen mit direktem und konkretem Feedback ermöglicht werden, weil gerade zu Beginn einer Ausbildung Personen mit wenig entwickelten Kompetenzen die korrekte Selbsteinschätzung schwer fällt (Kruger & Dunning, 1999).
- Bei der Durchführung von Lehrangeboten mit Beobachtungs- und Beratungsanteilen ist zu berücksichtigen, dass sich Studierende zu Beginn des Studiums nicht selten in einer Umbruchphase befinden, die eine zuverlässige Feststellung der Voraussetzungen für den Lehrerberuf erschwert, weil persönliche Krisen und bspw. postadoleszente Abgrenzungsprozesse die Seminarleiter-Studierenden-Beziehung massiv irritieren können. Die Seminarleiter sollten in der Lage sein, solche Beziehungen und Konflikte mit Studierenden professionell zu gestalten.
- Erst vor dem Hintergrund eines aktualisierten und ansatzweise komplettierten Lehrerbilds kann die Passungsfrage nicht nur auf die aktuell verfügbaren und eher offensichtlichen Kompetenzen gerichtet werden („Kann ich das?“), sondern es wird auch die Frage möglich, ob sich die Berufs- und besonders die Ausbildungsmotivation auf alle Aspekte des Lehrerberufs beziehen und ob es persönlich als motivierend und bereichernd empfunden wird, in all diesen Bereichen professionell gefordert zu sein („Will ich das?“).
- Um insbesondere Studierende, die nur über wenige oder abstrakte Vorstellungen von psychosozialen Anforderungssituationen verfügen, zu einer Reflexion der Studienwahlentscheidung anzuregen – und wichtiger noch für die Planung bedarfsgesteuerter individueller Entwicklungsziele zu motivieren –, muss ein solches Lehrkonzept obligatorisch angelegt sein, weil diese Studierenden in fakultativen Angeboten aufgrund von geringerem inhaltlichem Interesse systematisch unterrepräsentiert sind.

3. Das Kompaktseminar BASIS – Elemente und Ablauf

Das Kompaktseminar BASIS bietet ein Erfahrungsfeld, welches Studierenden die realitätsnahe Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen ermöglicht. Darüber hinaus können die motivationalen Grundlagen reflektiert, Entwicklungsbedarf gesichtet und dem entsprechend Lernziele für das weitere Studium formuliert werden. Das Gesamtkonzept gliedert sich in vier Einheiten.

3.1 Element 1 – Lernbiografie

Der erste Schritt besteht für die Studierenden im Verfassen einer ca. 3-seitigen Lernbiografie. Diese Aufgabe soll einen Selbstreflexionsprozess bei den Studierenden bezüglich der zentralen Triebkräfte und biografischen Erfahrungen einleiten, die ihre Studienwahlentscheidung beeinflussen und ihre Haltung zum Lehrerberuf prägen. Die Seminarleiter der Kompaktseminare bekommen über die Lernbiografien einen ersten Einblick in die Motivationslage und die prägenden Erfahrungen der Studierenden, die sie während des Kompaktseminars beobachten, begleiten und beraten.

3.2 Element 2 – Kompaktseminar

Im zweiten Schritt nehmen die Studierenden an einem 1½ – tägigen Kompaktseminar teil, bei dem sie vier verschiedene Lernsituationen durchlaufen. Diese Kompaktseminare werden in Gruppen mit 12 Personen durchgeführt und von zwei ausgebildeten Seminarleitern moderiert. Die folgende Übersicht (1) stellt die vier Lernsituationen vor.

Während der Lernsituationen sind die Studierenden immer in zweifacher Weise gefordert, einmal als Akteure/Protagonisten und einmal in der Rolle derjenigen, die anderen Kommilitonen Rückmeldungen geben. Die verschiedenen Feedback-ebenen und -formen werden im Rahmen des Seminars als wesentliche Komponente des Lernarrangements verstanden. Die Seminarleiter beobachten die Teilnehmer während der Übungseinheiten und dokumentieren diese Beobachtungen, die dann eine Basis für das abschließende Perspektivgespräch bilden.

ÜBUNGSSITUATIONEN IM KOMPAKTSEMINAR**1. Lernsituation: Kooperation in einer Gruppe**

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

Angesprochene Kompetenzen:

Kooperationskompetenz, Interaktions- und Kommunikationskompetenzen.

Beobachtungskriterien:

Gruppenprozess, Aktivität, Einflussnahme der einzelnen Teilnehmer.

2. Lernsituation: Selbstpräsentation, basale verbale und nonverbale Kommunikationskompetenzen

Rollenspiel „Auftritt vor einer Lerngruppe“: Die Teilnehmer übernehmen nacheinander in der Rolle eines Vertretungslehrers die Begrüßung und Kontaktaufnahme in einer fremden Klasse (die restlichen Gruppenmitglieder). Dauer pro Auftritt ca. 20 Sek. Die „Schüler“ melden die in diesem Moment entstandene Atmosphäre zurück.

Angesprochene Kompetenzen:

Protagonist: Kommunikationskompetenz, Beziehungsaufnahme, Selbstregulationskompetenz.

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

Beobachtungskriterien:

Sprache, Positionierung, Körperhaltung und Stimme, Art und Qualität der Kontaktaufnahme.

3. Lernsituation: Reflexion bedeutsamer Erfahrungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Kontext

Aufgabe: Biografisch bedeutsame pädagogische Erfahrungen kreativ darstellen. Die Teilnehmer werden aufgefordert, eine bedeutsame pädagogische Erfahrung mit einfachen Holzbausteinen (Fröbel-Baukästen) nachzubauen und in einem strukturierten Prozess gemeinsam mit der Gruppe zu reflektieren.

Angesprochene Kompetenzen:

Selbstreflexion, Empathie.

Beobachtungskriterien:

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

4. Lernsituation: Kennenlernen strukturierter sozialer Unterstützungsformen im Rahmen kollegialer Fallberatung

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

Angesprochene Kompetenzen:

Selbstreflexion, Empathie, Perspektivenwechsel, Problemlösungskompetenzen.

Beobachtungskriterien:

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

3.3 Element 3 – Perspektivgespräch

Jeder Teilnehmer wählt am Ende des Kompaktseminars einen der beiden Seminarleiter aus, mit dem er bzw. sie dann ein 15-minütiges Perspektivgespräch führt. Hier geht es um einen Rückblick auf die vergangenen 1½ Tage und um die Formulierung von Lern- und Entwicklungszielen. Gegenstand des Gesprächs können mit individuell unterschiedlichen Gewichtungen folgende Bereiche sein:

- Motivationen und Haltungen (Quelle Lernbiografie),
- Rückmeldungen zu den Verhaltensweisen während der Übungseinheiten im Kompaktseminar (Quelle Beobachtungen),
- Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung und
- Entwicklung einer auf die Erfahrungen des Kompaktseminars bezogenen Lernperspektive für den weiteren Studienverlauf.

Nicht alle Gespräche können in dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen zu einem befriedigenden Ende geführt werden. Oft berichten Studierende erst in dem Einzelgespräch von persönlichen Schwierigkeiten mit den Lernsettings oder von problematischen Lebens- oder Studiensituationen. Um auf derartige Problemlagen angemessen reagieren zu können, wurde ein weiteres im Einzelfall obligatorisches Beratungsangebot mit einem großzügigeren Zeitbudget bei einer externen Beraterin eingerichtet. Erfahrungsgemäß werden etwa 9 % der Perspektivgespräche in dem sogenannten *erweiterten Perspektivgespräch* fortgesetzt.

3.4 Element 4 – Seminarreflexion

Nach dem Kompaktseminar haben die Teilnehmer zwei Wochen Zeit, um eine schriftliche Seminarreflexion im Umfang von 2-3 Seiten zu verfassen (siehe Übersicht 2). Diese soll den individuellen Lernprozess während des Kompaktseminars dokumentieren und perspektivisch auf das weitere Studium ausgerichtet sein. Die Texte sollen sich auf Lernerfahrungen während des Kompaktseminars und deren Implikation für die Initiierung eines darauf aufbauenden Lernprozesses beziehen und somit die Themen des Perspektivgesprächs noch einmal reflektieren und vertiefen.

AUFGABENSTELLUNG FÜR DIE SEMINARREFLEXION

1. Zentrale Lernerfahrung

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

2. Entwicklungsperspektive

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

3. Blockpraktikum

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

Übersicht 2

3.5 Entstehungsphase des Kompaktseminars und aktuelle Umsetzung

Die ersten Forschungen zum Thema Lehrerbelastung und die Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrereignung begannen in Kassel im Jahr 2003. Eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe, bestehend aus Erziehungswissenschaftlern, Psychologen, Medizinern, Lehrern und Supervisoren, erarbeitete ein erstes Konzept, um frühzeitig im Studienverlauf Personen zu identifizieren, die nach damaligem Stand der Diskussion keine günstigen persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf besaßen. Dieses Seminarkonzept wurde in den folgenden Jahren mehrfach als freiwilliges Angebot im regulären Studium angeboten und dabei weiter optimiert. Die wesentlichen Grundbausteine Lernbiografie, 1,5 Tage Kompaktseminar, vier Lernsituationen zu vier Kompetenzbereichen, Einzelgespräch, schriftliche Reflexion, wurden beibehalten.

Seit 2008 wird das Kompaktseminar Basiskompetenzen als Pflichtveranstaltung von allen Studierenden des Lehramts für Grund-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien im Rahmen des Einführungsmoduls während der ersten beiden Studiensemester durchlaufen. Die Durchführung von ca. 60 Seminaren mit insgesamt ca. 650 Studierenden pro Jahr stellte sich als organisatorische Herausforderung dar und machte weitere Optimierungen notwendig, insbesondere die Aus- und Weiterbildung eines Teams für die Seminarleitung. Seit 2008 haben bis zum Frühjahr 2011 insgesamt ca. 1 500 Studierende an dem Kompaktseminar teilgenommen.

4. Praktische Erfahrungen und Implikationen für Forschung und Weiterentwicklung

Das Kompaktseminar verfolgt nicht nur das Ziel, einen ersten Lernimpuls zu setzen und zur Reflexion anzuregen, sondern es sollen auch Studierende identifiziert werden, die ungünstige Ausbildungsvoraussetzungen mitbringen, die also zum einen durch unklare oder problematische Motivations- und Kompetenzvoraussetzungen in den Lernsituationen auffallen und zum anderen Schwierigkeiten haben, in einen Selbstklärungs- oder Entwicklungsprozess im Bereich dieser Kompetenzen einzusteigen. In der Entwicklungsphase des Kompaktseminars wurde die Lehrveranstaltung als frei wählbares Kompaktseminar angeboten, weshalb vorwiegend inhaltlich motivierte Studierende an dem Seminar teilnahmen, 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 verbalisierten Wunsch nach Klärung der Berufswahlmotivation. Bis 2008, als das

Kompaktseminar BASIS als freiwilliges Angebot belegt werden konnte, unterschieden sich die Studierenden vor allem in ihrem aktuellen Kompetenzniveau, während die Motivation, die Beteiligung und das Interesse an den Übungen bei allen Teilnehmern relativ ähnlich war.

Nachdem 2008/09 das Seminar als obligatorischer Teil in das Regelstudium implementiert wurde, nahmen an dem Kompaktseminar 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 Seminardurchführung ließen sich nun zwei weitere Gruppen recht klar von den zuvor genannten motivierten, aktiven Studierenden unterscheiden: Studierende, die bereits über viel Routine und Kompetenzen verfügen, aber (vielleicht genau deshalb) die weitere Beschäftigung mit diesen Inhalten im Rahmen einer Lehrveranstaltung ablehnen, 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 annahmen.

Die Unterschiede in der Beteiligung an den Lernsituationen und die Nutzung der kollegialen Rückmeldung im Rahmen des Kompaktseminars BASIS wurden in Anlehnung an Sarges (2000) und Stiensmeier-Pelster, Balke und Schlangen (1996) als Hinweise auf eine unterschiedlich ausgeprägte Haltung aufgefasst, die als *psychosoziale Lernorientierung* bezeichnet wird. Psychosoziale Lernorientierung wird verstanden als eine spezifische Haltung einer Person sich selbst und ihren Entwicklungsmöglichkeiten und -zielen gegenüber. Diese Haltung umfasst die Annahme, dass die allgemeinen Eigenschaften, Kompetenzen und Begabungen, die eine Person als ihre Persönlichkeit bezeichnet, veränderbar und vor allem steigerbar sind. Dies führt zu Offenheit für Situationen, die die Möglichkeit zur Selbsterprobung bieten und Erkenntnisse über sich selbst zulassen und damit persönliche Weiterentwicklung fördern. Studierende mit hoher psychosozialer Lernorientierung nehmen soziale Interaktionssituationen als Lernmöglichkeit wahr und nutzen diese zur Selbsterprobung und zur Aneignung neuer Erfahrungen und Kompetenzen, sie holen aktiv Feedback zu ihrem eigenen Handeln, Verhalten und ihrer sozialen Wirkung ein und verwenden dieses Feedback zur Optimierung zukünftigen Verhaltens.

5. Evaluation

Dem Konzept von *Eignung als Prozess* folgend, bietet das Kompaktseminar BASIS Studierenden die Möglichkeit, frühzeitig eigene Kompetenzstärken und Schwächen zu erkennen, Kompetenzen weiter zu entwickeln und in einen selbst-gesteuerten Professionalisierungsprozess einzutreten, der sich über das Lehrangebot hinaus fortsetzen kann. Für die Prognose des Studienerfolgs ist in dieser Hin-

sicht nicht nur der aktuelle Kompetenzstand entscheidend, sondern ebenso, ob eine Person die Lehr- und Lernangebote wahrnehmen und gewinnbringend umsetzen kann. Im Kompaktseminar BASIS wird daher nicht nur die aktuelle psychosoziale Kompetenz erhoben, sondern auch Aspekte der psychosozialen Lernorientierung.

5.1 Messung der psychosozialen Kompetenz

Für die Erfassung der psychosozialen Kompetenz der Studierenden führten die Seminarleiter in der Kohorte 2008/2009 neben der Moderation der Lernsituationen eine standardisierte Beobachtung durch. Um den Aufwand der Dokumentation in einem bewältigbaren Rahmen zu halten, wurde in mehreren Gruppendiskussionen mit den Seminarleitern ein Dokumentations- und Notationsverfahren entwickelt, das nicht alle Verhaltensakte vollständig erfasst, sondern für jede Übung mehrere konkrete stereotype Verhaltensindikatoren beschreibt, die auf problematische Kompetenzausprägungen hindeuten.² Die erhobenen Beobachtungsdaten wurden nach speziell für die Übungen entwickelten Berechnungsregeln in einen aggregierten Kompetenzindex übersetzt, wobei „0“ hohe psychosoziale Kompetenz und „3“ geringe psychosoziale Kompetenz bedeutet ($N = 437$, $M = .64$, $SD = .66$, $\alpha = .67$). 25 % der Studierenden fielen in keiner Lernsituation negativ im Sinne der Übungsziele auf (Kompetenzindex = 0). 10 % der Studierenden hatten in mindestens zwei Lernsituationen große Schwierigkeiten oder zeigten in allen Lernsituationen mittlere oder große Schwierigkeiten (Kompetenzindex ≥ 1.75). Das konnten bspw. besondere Unsicherheiten im Kommunikationsverhalten, der Emotionsregulation und der Beziehungsaufnahme während der Übung zur Auftrittskompetenz sein, ebenso Schwierigkeiten in der kollegialen Zusammenarbeit mit den Kommilitonen bei der Kooperations- oder Beratungsübung oder Schwierigkeiten im Umgang mit eigenen und fremden biographischen Erfahrungen bei der Übung zur Reflexion bedeutsamer Erfahrungs- und Handlungsmuster.

5.2 Messung der „psychosozialen Lernorientierung“

Als ein Indikator zur empirischen Erhebung von psychosozialer Lernorientierung wurde im Anschluss an das Kompaktseminar eine Onlinebefragung zu der Einschätzung der Bedeutung der Lernerfahrungen für den eigenen Lernprozess durchgeführt. Etwa 25 % der Studierenden konnten mit der Lehrveranstaltung sehr wenig anfangen und empfanden das Seminar als verlorene Zeit und etwa 25 % berichteten von wichtigen Anregungen für das weitere Studium. Tabelle 1 führt die Items der Skala „Psychosoziale Lernorientierung“ auf.

² Beispiel für Verhaltensindikatoren in der Auftrittssübung: „Tn beginnt zu reden, bevor er/sie angekommen ist.“ „Kein oder wenig Blickkontakt mit den Schülern.“ „Extreme Aufregung“.

Tabelle 1: Psychosoziale Lernorientierung: Deskriptive Statistik und teststatistische Kennwerte

Item	M	SD	r _{it}
„Ich konnte mit den Übungen viel anfangen.“	3.23	1.06	.74
„Mir ist klar, wofür das Kompaktseminar gut sein soll.“	3.87	1.09	.56
„Das Kompaktseminar war für mich persönlich hilfreich.“	3.50	1.12	.79
„Durch das Kompaktseminar habe ich klare Vorstellungen, welche Kompetenzen ich noch entwickeln möchte.“	3.32	1.12	.70
„Das Kompaktseminar hatte Einfluss auf mein Interesse am Studium oder speziellen Studieninhalten.“	2.63	1.23	.72
„Das Kompaktseminar hatte Einfluss auf mein Privatleben (z.B. Beziehungsgestaltung zu Freunden und Bekannten).“	2.01	1.11	.55

N = 401, M = 3.09, SD = .88, α = .87, 1 = „trifft überhaupt nicht zu“; 5 = „trifft voll zu“

5.3 Gruppierung der Studierenden

Ausgehend von der anfangs genannten Frage nach den Möglichkeiten, Lehramtsstudierende mit ungünstigen Voraussetzungen frühzeitig zu identifizieren, stellt die Kombination von geringer psychosozialer Kompetenz und geringer psychosozialer Lernorientierung eine ungünstige Voraussetzung für zukünftigen Kompetenzerwerb im Rahmen der Ausbildung dar. Für die empirische Auswertung wurden auf der Basis der hohen respektive niedrigen Ausprägung der beiden Variablen ‚psychosoziale Lernorientierung‘ und ‚psychosoziale Kompetenz‘ durch Mediansplit vier Gruppen (n = 308) gebildet, wobei die beiden Extremgruppen³ besonders interessant erscheinen:

Günstige Ausbildungsvoraussetzungen (n = 89/29 %) = hohe Lernorientierung und hohe Kompetenz

Ungünstige Ausbildungsvoraussetzungen (n = 99/32 %) = niedrige Lernorientierung und niedrige Kompetenz

Das gesamte Untersuchungssample umfasste alle Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr des Jahrgangs 2008/2009 (n = 564). 90 % der Studierenden waren jünger als 26 Jahre. 73 % der Studierenden in der Untersuchungsgruppe waren weiblich. 24 % studierten Primarstufe, 29 % Haupt-/Realstufe und 47 % Gymnasium.

³ Die beiden Mischgruppen (hohe psychosoziale Lernorientierung / niedrige psychosoziale Kompetenz und umgekehrt) werden in diesem Artikel nicht diskutiert, siehe hierzu Nolle (in Vorbereitung).

5.4 Studien- und berufsrelevante Personenmerkmale

Mittels Fragebogen wurden die Studierenden der Kohorte 2008/2009 im Hinblick auf Studienwahlmotive (FEMOLA, Pohlmann & Möller, 2010) und Verhaltensmuster im Umgang mit beruflichen Belastungen (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 1996) verglichen. Diese Daten entstammen einer Erhebung, die im Rahmen des Kasseler Projekts STUVE-Studienverlauf und -erfolg (Künsting & Lipowsky, im Druck) durchgeführt wurde.

Zusätzlich wurde in Anlehnung an Rindermann (2009) die Einschätzung der Bedeutung von emotionaler Kompetenz im Lehrerberuf (sechs selbstformulierte Items, Bsp. Item „Lehrerinnen und Lehrer sollten eigene Emotionen gut wahrnehmen können.“, 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“, $N = 414$, $M = 4.53$, $SD = .44$, $\alpha = .76$) und der Wunsch nach Beratung (ein selbstformuliertes Item, „Ich wünsche mir Beratung zur persönlichen Weiterentwicklung.“, 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“, $N = 419$, $M = 3.42$, $SD = 1.24$) erhoben. Tabelle 2 zeigt die Unterschiede zwischen den beiden Extremgruppen. Es zeigen sich hochsignifikante Unterschiede. Als Maß für die Effektstärke wurde η^2 berechnet. Nach den üblichen Konventionen liegen kleine bis mittlere Effekte vor.

Tabelle 3 führt die Korrelationen zwischen den untersuchten Variablen auf. Das Korrelationsmuster zeigt, dass sich die beiden Konstrukte „Psychosoziale Lernorientierung“ und „Psychosoziale Kompetenzen“ ergänzen und sich hierdurch ein differenzierteres Bild ergibt, als die alleinige Betrachtung des aktuellen Kompetenzniveaus. „Psychosoziale Lernorientierung“ korreliert mit einer Reihe von Merkmalen, die allgemein als günstig für die Arbeit als Lehrerin oder Lehrer anzusehen sind. Besonders die Zusammenhänge mit dem „Wunsch nach Beratung“ und dem „Pädagogischen Interesse“ verweisen auf die motivationale Komponente der „Psychosozialen Lernorientierung“. Dies kann auch als Validierung des Konstrukts interpretiert werden.

Tabelle 2: Unterschiede zwischen den Extremgruppen auf nach Signifikanz ausgewählten Skalen

	Berufliches Engagement²	Berufs- beglei- tende Emotion²	Pädago- gisches Interesse	Einschätzung der Bedeutung von emotionaler Kompetenz im Lehrerberuf	Wunsch nach Beratung zur persönlichen Entwicklung
Deskriptive Statistik n = ~417	M = 3.01 SD = .63	M = 3.93 SD = .52	M = 5.11 SD = .60	M = 4.53 SD = .44	M = 3.42 SD = 1.24
Gruppe Kom- / Lo-	M = 2.83 SD = .62	M = 3.71 SD = .47	M = 4.94 SD = .75	M = 4.41 SD = .49	M = 3.10 SD = 1.28
Gruppe Kom+ / Lo+	M = 3.03 SD = .58	M = 4.02 SD = .51	M = 5.14 SD = .55	M = 4.65 SD = .39	M = 3.52 SD = 1.23
Signifikanz ¹	df = 3,172 F = 4.57 p = .004 $\eta^2 = .074$ n = 176	df = 3,169 F = 3.98 p = .009 $\eta^2 = .066$ n = 173	df = 3,188 F = 2.84 p = .039 $\eta^2 = .043$ n = 192	df = 3,289 F = 6.31 p = .000 $\eta^2 = .060$ n = 302	df = 3,303 F = 5.73 p = .001 $\eta^2 = .054$ n = 307

Die unterschiedlichen n entstehen durch verschiedene Rücklaufquoten bei der Datenerhebung. 1 = Zur Messung der Unterschiede zwischen den Gruppen wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit den vier Gruppen als Faktor und dem entsprechenden Merkmal als abhängige Variable durchgeführt.

2 = Engagement und Emotion sind Sekundärfaktoren des Instruments AVEM (Schaarschmidt et al., 1996)

Tabelle 3: Korrelation zwischen psychosozialer Lernorientierung und Kompetenz und den ausgewählten Skalen

	Berufliches Engagement	Berufs- beglei- tende Emotion	Pädago- gisches Interesse	Einschätzung der Bedeutung von emotiona- ler Kompetenz im Lehrerberuf	Wunsch nach Beratung zur persönlichen Entwicklung
Psychosoziale Lernorien- tierung	.206** n = 231	n. s.	.198** n = 250	.216** n = 388	.225** n = 396
Psychosoziale Kompetenz (invers)	n. s.	-.175** n = 234	-.134* n = 258	-.141* n = 312	n. s.
Psychosoziale Kompetenz und Lernorientierung korrelieren mit $r = -.298^{**}$, n = 308					
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant					
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant					

Die Ergebnisse zeigen, dass im Gruppenvergleich die Gruppe mit niedriger Kompetenzausprägung und niedriger Lernorientierung auch im Blick auf verschiedene andere Merkmale durch eher ungünstige Werte auffällt und somit offenbar eine Teilpopulation bildete, die über recht begrenzte Ressourcen verfügte, um Kompetenzen aufzubauen und vorhandene Kompetenzdefizite auszugleichen. Die Entwicklung psychosozialer Kompetenzen fällt diesen Studierenden schwer, sie sind wenig interessiert an Beratung zur persönlichen Entwicklung, gleichzeitig besteht teilweise deutlicher Entwicklungs- und Beratungsbedarf. Die Ausstattung an personalen und sozialen Ressourcen ist eingeschränkt, was zum einen aus Gesundheitsaspekten für die Bewältigung bestimmter Anforderungen ungünstig ist und zum anderen den Einsatz selbstständigkeitsfördernder Unterrichtsmethoden erschwert (Dauber & Döring-Seipel, 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006).

Studierende, die in den Übungen als unauffällig wahrgenommen wurden und zudem angeben, viele Lernanregungen mitgenommen zu haben, geben auch an, engagierter in der Arbeit für das Studium zu sein. Die hierfür notwendigen Ressourcen stehen ihnen in Form von größerer Lebenszufriedenheit und sozialer Unterstützung zur Verfügung. Bei auftretenden Konflikten ist zu erwarten, dass sie bei beruflichen Konflikten die emotionale Ebene mit einbeziehen. Diese Studierenden zeichnen sich durch ein höheres Interesse an pädagogischen Inhalten aus und sind eher bereit, Beratung zur persönlichen Weiterentwicklung anzunehmen.

Aus Sicht der Ausbildungsinstitutionen stellen die Studierenden mit geringen psychosozialen Kompetenzen und geringer Lernorientierung ein Dilemma dar:

Es scheint fraglich, ob diese Studierenden, für die die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und der Ausbau von personalen und sozialen Ressourcen besonders wichtig wären, von Lehr- und Trainingsangeboten angemessen profitieren. Diese Bereiche sind zwar im Rahmen der Lehrerbildung lehr- und trainierbar, dieser Gruppe von Studierenden stehen jedoch die dafür benötigten Ressourcen nicht zur Verfügung, sie lehnen die Beschäftigung mit diesen Inhalten des Lehrberufs und -studiums ab und unterschätzen die Relevanz dieser Inhalte. Es ist unklar, ob diese Studierenden die richtige Haltung für die Lehramtsausbildung besitzen, um die notwendigen Kompetenzen für die spätere berufliche Tätigkeit adäquat zu erwerben.

6. Konsequenzen und Ausblick

Die Evaluationsergebnisse, von denen wesentliche hier dargestellt wurden, und die umfangreichen praktischen Erfahrungen bestätigen die Sinnhaftigkeit des Konzepts BASIS. Zum einen gelingt es, im Seminarprozess Studierende zu identifizieren, die im Blick auf diesen eher weniger offensichtlichen Teil der beruflichen Anforderungen Entwicklungsbedarf besitzen. Zum anderen geben viele Stu-

dierende an, aus dem Kompaktseminar hilfreiche Impulse für das weitere Studium mitgenommen zu haben. Es muss allerdings angemerkt werden, dass ein bestimmter Anteil von Studierenden mit erheblichem Entwicklungsbedarf sich zugleich diesem Lehrangebot gegenüber verschließt. In der Studienordnung des Lehramtsstudiums ist die Leistungsbeurteilung dieser Kompetenzbereiche nicht vorgesehen, weshalb dies gegenwärtig keinerlei Konsequenzen für den Studienverlauf hat. Längsschnittliche Untersuchungen werden zeigen, wie sich diese Studierenden im Ausbildungsverlauf entwickeln.

Neben dem Initiieren von Lernprozessen besteht das Ziel des Kompaktseminars BASIS aber auch darin, diese Lernanregungen zu erhalten und zu unterstützen und weist damit über die 1½ Seminartage und die vorliegenden Forschungsergebnisse weit hinaus. Um solche kontinuierlichen Lernprozesse zu ermöglichen, wird derzeit an der Verzahnung des Kompaktseminars mit dem Schulpraktikum gearbeitet. Des Weiteren bestehen intensive Kooperationen mit verschiedenen Studienseminaren der zweiten Ausbildungsphase zur Erstellung eines phasenübergreifenden Beratungskonzepts.

Die Ergebnisse der hier berichteten Studie verweisen auf die Bedeutung von psychosozialer Lernorientierung als einer persönlichen Voraussetzung für einen gelingenden Ausbildungsprozess und wahrscheinlich auch als einer Voraussetzung für beruflichen Erfolg. In Verbindung mit einem Anschlussprojekt zur Verzahnung des Kompaktseminars BASIS mit dem Schulpraktikum ist eine Studie zur psychosozialen Lernorientierung der Studierenden und deren Bedeutung für die Lernprozesse im weiteren Verlauf des Studiums geplant.

Das Seminarkonzept BASIS blickt mittlerweile auf einen fast 10 Jahre bestehenden Entwicklungsprozess mit verschiedenen Schwerpunktverschiebungen und Kurskorrekturen zurück. Die Universität Kassel hat diesen Prozess von Beginn an konsequent ressourciell unterstützt und somit die Entstehung eines zukunftsfähigen und profilbildenden Elements in der Kasseler Lehrerbildung ermöglicht.

Literatur

- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern: Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Becker, G. E. & Gonschorek, G. (1991). Das Burnout-Syndrom. In E. Meyer (Hrsg.), *Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung* (S. 3-25). Hohengehren: Schneider.
- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010). Salutogenese in Lehrerberuf und Schule: Konzeption und Befunde des Projekts SALUS. *Pädagogik*, 62, 32-35.
- Dauber, H. & Vollstädt, W. (2004). Psychosoziale Belastungen im Lehramt: Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. *Die Deutsche Schule*, 3, 359-369.

- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastungen für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1, 1-16.
- Helsper, W. (2004). Antinomie, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerbildung – ein unmögliches Geschäft?: Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 16.04.2004.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161-173.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflate self-assessment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 105-114.
- Nolle (in Vorbereitung). Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Dissertation.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Compe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-82). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 73-84.
- Rindermann, H. (2009). Emotionale Kompetenz Fragebogen. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Rauin, U. & Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 103-135). Münster: Waxmann.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. *Forschung Frankfurt*, 3, 60-64.

- Sarges, W. (2000). Diagnose von Managementpotential für eine sich immer schneller und unvorhersehbarer ändernde Wirtschaftswelt. In L. Rosenstiehl & T. Lang-von Wins (Hrsg.), *Perspektiven der Potentialbeurteilung* (S. 107-128). Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005a). *Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005b). Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage) (S. 15-39). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster: (AVEM); Manual*. Frankfurt/M.: Swets Test Services.
- Sieland, B. (2009). *Lehrergesundheit als Pflichtaufgabe angehender Lehrkräfte und Lehrerbildner: Diagnosegeleitete kooperative Selbstprofessionalisierung in der Lehrerausbildung*. Seminar, 1, 12-21.
- Statistisches Bundesamt. (2008, 05. Februar Nr.042). *Weniger Lehrer gehen wegen Dienstunfähigkeit in den Ruhestand*. Wiesbaden
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996). Lern- vs. Leistungsziele als Bedingungen des Lernverhaltens und des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2, 167-187.
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrerin werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. *Die Deutsche Schule*, 90, 64-78.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M. & Bauer, J. (2010). Improvement in school teachers' mental health by a manual-based psychological group program. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79, 262-264.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Widerkehr des Singulären.: Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Compe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404-447). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zwiebel, R. (2006). Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext 1. In H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 41-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anschrift der Autoren:

Timo Nolle M.A., Universität Kassel, Zentrum für Lehrerbildung, Projekt Basiskompetenzen, Nora-Platiel-Str. 1, 34127 Kassel, E-Mail: tnolle@uni-kassel.de

Dr. Elke Döring-Seipel, Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Psychologie, Holländische Str. 36-38, 34109 Kassel, E-Mail: doering.seipel@uni-kassel.de