

Heinrich Dauber

Vorbemerkungen

Die Frage der Eignung für den Lehrerberuf hat innerhalb der Lehrerbildung schon immer eine Rolle gespielt, wenn man etwa an die Merkmalslisten mit Eigenschaften und Fähigkeiten des vermeintlich „guten Lehrers“ aus der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts denkt. In den letzten Jahren hat die Diskussion wieder an Gewicht gewonnen, wenn auch neu akzentuiert durch den professionstheoretischen Diskurs sowie den Forschungen zur Lehrerbildung, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit.

In diesem Band geht es um die zukunftsweisende Gestaltung einer professionellen Lehrerbildung im Spannungsverhältnis von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Im Mittelpunkt steht das Konzept „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“, das an der Universität Kassel vor zehn Jahren entwickelt wurde. Im Herbst 2010 fand ein Expertenhearing hinsichtlich der theoretischen Fundierung und Anschlussfähigkeit dieses Konzepts an andere Verfahren der Eignungsabklärung statt. Die Ergebnisse der kollegialen Beratung durch die „critical friends“ werden im vorliegenden Band ebenso dokumentiert wie die Genese, wissenschaftliche Begründung, curriculare Verortung und erste Evaluation. Das Manual zur Durchführung gibt Einblicke in die praktische Umsetzung des Kasseler Konzepts.

Entstehungsgeschichte des Projekts

„Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“

Das in Kassel in den letzten 10 Jahren schrittweise entwickelte Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ ist aus einer *interdisziplinär* und *interinstitutionell* zusammengesetzten Arbeitsgruppe des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel entstanden. Der äußere Anlass für die Bildung dieser Gruppe war ein öffentlicher Widerspruch des Vorsitzenden des Zentrums (H.D.) in der Regionalpresse als Reaktion auf eine damals oft zitierte Äußerung vom damaligen Bundeskanzler Schröder, mit der der Lehrerstand extrem diffamiert wurde (vgl. Hessische/Niedersächsische All-

gemeine, 30.5.2001) sowie eine dadurch ausgelöste Leserbriefdebatte, die in eine öffentliche Ringvorlesung zu Fragen der Lehrergesundheit mündete. Auf diesem Hintergrund bildete sich 2001 die erste Arbeitsgruppe zum Thema Lehrerbelastung, in der sich Vertreter des Staatlichen Schulamts, des Studienseminars Kassel, Schulleiter, Schulpsychologen, niedergelassene Ärzte (Psychiater und Psychoanalytiker), Hochschullehrer verschiedener Fachbereiche sowie wissenschaftliche und pädagogische Mitarbeiter der Universität zusammenfanden, um Erfahrungen und unterschiedliche Perspektiven auszutauschen, Literatur zu sichten und erste Vorschläge zur Abhilfe zu sammeln. Inhaltlich entwickelte sich die Diskussion im Laufe dieser Jahre entlang von fünf Fragestellungen:

- Welche psychosozialen Belastungen sind mit dem Lehrerberuf verbunden?
- Was macht Lehrer krank? Es wurde eine erste pathogenetisch orientierte empirische Untersuchung mit Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums durchgeführt (Dauber & Vollstädt, 2004). Auf die Ergebnisse dieser Untersuchung, die von der Arbeitsgruppe mit zahlreichen Verbesserungsvorschlägen zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern an das Hessische Kultusministerium weitergeleitet wurde, gab es keine politische Reaktion.
- Damit stellte sich die Frage, was die Universität selbst in der 1. Phase der Lehrerbildung tun könne, um möglicherweise für den Lehrerberuf ungeeignet erscheinende Studierende zu identifizieren und im Blick auf die gewählte Studien- und Berufswahl zu beraten. Entsprechend wurde in Kassel – wie an anderen Universitäten – darüber diskutiert, wer möglicherweise schon von Anfang an „krank“ und damit für den Beruf des Lehrers „ungeeignet“ erscheint.
- Eine zweite salutogenetisch empirische Untersuchung (Was hält Lehrerinnen und Lehrer gesund?), die mit Hilfe der Debeka, der GEW und der Gestaltpädagogischen Vereinigung 2008 durchgeführt wurde (Dauber & Döring-Seipel, 2010), führte zu einer neuen Akzentuierung der Thematik.
Nach Verankerung des Seminars als verpflichtender Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Studieneinführung für alle Studierende der allgemeinbildenden Lehrämter im WS 2008/09 wurde die Fragestellung schrittweise weiter präzisiert.
- Wer bringt zu Beginn des Studiums welche persönlichen Ressourcen und Kompetenzen sowie Ausbildungsvoraussetzungen und Lernbereitschaften mit (Nolle, 2011)?

Damit hatte sich die generelle Orientierung an Fragen der gesundheitlichen Belastung von Lehrerinnen und Lehrern zunächst der Eignung/Nicht-

Eignung verschoben auf die Abklärung der Ausbildungsbereitschaft zur Selbstprofessionalisierung im psychosozialen Feld: Wer bringt günstige Ressourcen mit und wer nicht? Wie können diese Kompetenzen gefördert und entwickelt werden? Vor allem: Ist die „Lernbereitschaft“ dafür vorhanden?

Durchgängige Hintergrundthemen in der Durchführung des Seminars

Bei aller zeitlichen Begrenztheit (1½-tägiges Seminar) und inhaltlichen Beschränkung auf wenige Kernkompetenzen standen bei der Entwicklung des Seminarmodells folgende grundlegende professionstheoretische Überlegungen im Mittelpunkt:

- die Frage nach (zeitgemäßen) zentralen Kompetenzen für den Lehrerberuf, und zwar sowohl im Blick auf eine erfolgreiche pädagogische Praxis als auch auf den Erhalt der eigenen Gesundheit,
- die Frage nach geeigneten Formen der Anbahnung einer selbstverantworteten und in weiten Bereichen selbstgesteuerten Ausbildung und ihrem Stellenwert im Prozess einer lebenslangen Professionalisierung,
- die Frage nach berufsethischen Haltungen und biografischen Motiven der Berufswahl sowie
- die Frage nach der Passung von beruflichen Anforderungen, insbesondere in problematischen Altersstufen, Schulformen und sozialen Milieus und den personalen Ressourcen und Kompetenzen im Umgang mit diesen Anforderungen.

Im Blick auf die Ausbildung pädagogischer Professionalität eröffnet sich ein breites Spannungsfeld verschiedener Bezüge zum *Berufsfeld*, zu *Ergebnissen der empirischen Forschung* und last but not least zu den *Subjekten der Professionalisierung*. „Heimlicher Lehrplan“ des Seminars ist, diese Bezüge immer wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken.

In der Praxis des Seminars ergeben sich daraus drei ständig wiederkehrende Leitfragen:

- Was haben Inhalt und Form der Übungen mit dem beruflichen Alltag des Lehrers zu tun?
- Was sagt die Wissenschaft, insbesondere die empirische Forschung zur Lehrergesundheit, über die Bedeutung der in den Handlungssituationen trainierten Fähigkeiten?
- Was bedeutet dieses Seminar insgesamt für die Selbstreflexion der eigenen Berufsmotivation, der eigenen Haltung gegenüber anderen Menschen (insbesondere Schülern, im Seminar: Kommilitonen) und persönlich bedeutsamen Schwerpunkten und Zielen der Ausbildung?

Diese Trias von Bezügen, neben den Anleitungen zur Moderation der Handlungssituationen und der Aufmerksamkeit für sich in actu entwickelnden Gruppenprozessen, im Auge zu behalten und immer wieder anzusprechen, stellt hohe Anforderungen an die Professionalität derer, die die Seminare leiten, die so genannten „Teamer“, die Supervision und fortlaufende Fortbildung erhalten.

Offene Fragen

Darüber hinaus bleiben gerade auf dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte der Arbeitsgruppe „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ auch in neuen universitären Ausbildungsstrukturen und institutionellen Verantwortlichkeiten eine Reihe von Fragen offen:

- Wie kann dieses Seminar angesichts starker Tendenzen zur Verschulung durch die neuen modularisierten Studienstrukturen als bewertungsfreier „Lernraum“ noch besser in der curricularen Struktur des Lehramtsstudiums verankert werden?
- Wie können die Betreuer in den Schulpraktischen Studien (Hochschullehrer, Pädagogische Mitarbeiter und Lehrbeauftragte) dafür gewonnen werden, die im Seminar gewonnenen Einsichten und Ausbildungsziele der Studierenden weiter aufzugreifen?
- Wie können die im Seminar ansatzweise erworbenen Haltungen und Kompetenzen in darauf aufbauenden Veranstaltungen vertieft werden?

Es sollte im Zusammenhang mit der Darstellung der Entstehungsgeschichte des Projekts nicht unerwähnt bleiben, dass das Seminarmodell im Dezember 2008 durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst und die Gemeinnützige Hertie-Stiftung mit dem 1. Projektpreis für Exzellenz in der Lehre ausgezeichnet wurde.

Das Projekt als Arbeitsgruppe des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel

Seit ihrer Gründung im Jahr 1970/71 stand die Lehrerbildung im Zentrum der Gesamthochschule, später Universität Kassel. Kennzeichen der Universität als Gesamthochschule waren ein intensiver Praxisbezug (Praktika), eine institutionelle Gliederung nach Fachbereichen, die sich an Studiengängen orientierten anstelle traditioneller Fakultäten nach Fächern, sowie gestufte Abschlüsse.

In den lehrerbildenden Studiengängen, in denen zu Beginn etwa ein Drittel, heute ungefähr ein Viertel aller Studierenden eingeschrieben sind, gab es von

Anfang an neben fachwissenschaftlichen auch fachdidaktische Professuren, die sich in besonderem Maß der Lehrerbildung verpflichtet fühlten. Dennoch waren die universitären Debatten jahrelang geprägt von Auseinandersetzungen um Studienanteile und Mittelzuweisungen zwischen den Fächern und dem für Kassel spezifischen „Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium“ (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Psychoanalyse, Geschichte, Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie), das je nach Lehramt 1/4 bis 1/3 der Gesamtstundenzahl für sich beanspruchte. Mit der Einrichtung grundständiger Diplom- oder Magisterstudiengänge in den Fächern, später auch im Kernstudium, geriet die innere Einheit der Lehrerbildung zunehmend in Gefahr, was schließlich 2000 zur Gründung des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) führte. Dabei blieben die an der Lehrerbildung beteiligten Professoren und Mitarbeiter in ihren Fachbereichen angesiedelt, was bis heute zu unterschiedlichen Motivationen und unterschiedlichem Engagement beiträgt, sich mit der Lehrerbildung als Kernaufgabe zu identifizieren.

Insbesondere den Erziehungswissenschaftlern im Kernstudium lag von Anfang an eine gute Kooperation mit der 2. Phase der Lehrerbildung am Herzen, die – zunächst im gymnasialen Bereich – ihren Ausdruck in informellen, aber regelmäßigen Treffen mit Vertretern der Studienseminare ihren Ausdruck fand.

Mit der Gründung des Zentrums für Lehrerbildung (2000) wurden die verschiedenen Aufgaben und Kooperationsstrukturen innerhalb der Lehrerbildung erweitert und institutionell neu gegliedert. Dabei wurde in Kassel von der Grundidee ausgegangen, verschiedene Organisationsmodelle für ein Zentrum für Lehrerbildung auf horizontaler Ebene miteinander zu verknüpfen und zu integrieren (Dauber & Gabler, 2002):

- „ein Modell der formalen Kompetenzen
- ein Forschungsmodell
- ein Lehrmodell
- ein Fortbildungsmodell
- ein Modell der Praxisentwicklung.

Das Modell der *formalen Kompetenzen* stützt eine fachbereichs- und eventuell sogar über die Universität hinaus reichende Einrichtung mit klar definierten Entscheidungsbereichen aus, z.B. im Hinblick auf Studienordnungen oder Praktikumsbetreuung, und kennt eindeutige Mitgliedschaften, die nach definierten Proporzregelungen zusammengesetzt sind.

Das *Forschungsmodell* konzentriert seine integrative Funktion auf schul- und unterrichtsbezogene Forschung und Entwicklung. Es hat damit selbstverständlich eine Ausstrahlungswirkung auf die Lehre, erzielt auch einen Wissenstransfer und dient insbesondere der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diese Effekte stehen jedoch nicht im Vordergrund.

Das *Lehrmodell* legt dagegen den Akzent auf die Koordination von Lehre und Studium – zumeist allerdings nur in Teilbereichen quer zu den Fachgrenzen. Fachübergreifende Beratungseinrichtungen, Institutionen zur Praktikumsbetreuung, zur Organisation bestimmter Studienanteile (Medienkompetenz, Studier-techniken, Schlüsselqualifikationen) können hier ebenfalls Gegenstand der koordinierten Integration sein.

Das *Fortbildungsmodell* bezieht sich auf eine Einrichtung innerhalb der Universität, aber jenseits der Fachbereiche. Sie unterstützt die Fachbereiche oder Einzelpersonen in übergreifenden Fragen der Lehrerbildung und legt dabei einen besonderen Akzent auf Innovation und Wissenschaftstransfer für die Schule im Wege von Lehrerfortbildung.

Beim *Modell der Praxisentwicklung* liegt der Schwerpunkt in der projekthaften, themenbezogenen institutionsübergreifenden Kooperation. Dabei ist die Zielperspektive nicht auf die konkreten Projektergebnisse beschränkt; es geht vor allem auch um die Entwicklung von Gemeinsamkeiten zwischen den Institutionen – in Zielen, in gegenseitigem Verständnis von Konzepten, Eigenheiten und Interessen.“ (Dauber & Gabler 2002, S. 114 f.)

Im Blick auf die Gesamtstruktur bildete sich eine vierfache Zielperspektive von *Lehre, Forschung, Lehrerfortbildung und regionaler Schulentwicklung* heraus, durch die interdisziplinär, interinstitutionell und phasenübergreifend arbeitende Projekte relativ lose miteinander verbunden waren.



Abb. 1: Strukturmodell einer Arbeitsgruppe (2001)

Dieser Ansatz prägte auch die interne Arbeitsstruktur zumindest einiger Projekte, insbesondere besagter 2001 gegründeter Projektgruppe „Psychosoziale Belastungen im Lehramt“ (s. Abb. 1), aus deren Arbeit das hier dokumentierte Seminar ursprünglich hervorgegangen ist.

Rückblickend lässt sich die interne Arbeitsstruktur und -atmosphäre dieser Gruppe verallgemeinert thesenartig folgendermaßen charakterisieren (vgl. Scharmer 2009, S. 223 f.):

1. Bildung einer *Kerngruppe*, die repräsentativ für alle im Gesamtfeld Betroffenen und geeignet ist, deren Erfahrungen zu spiegeln und zu reflektieren.
2. Orientierung an der *Praxis* im Sinne professioneller Erfahrungen und Kompetenzen mit dem Ziel, diese zu verbessern; im Sinne persönlicher Praxis, für sich selbst den besten Weg herauszufinden und im Sinne einer relationalen Praxis, gemeinsame Denkprozesse und Handlungsinitiativen zu fördern.
3. Bereitschaft, neue Formen der Umsetzung selbst konkret auszuprobieren und zu trainieren.
4. Gleichberechtigte Kooperations- und Lernstrukturen, in denen alle Erfahrungen, Vorschläge und Einwände Platz haben und gewürdigt werden.
5. Primäre Orientierung an den Problemen und Fragen der betroffenen Adressaten und erst in zweiter Linie an den Interessen der Institution.
6. Etablierung einer kontinuierlichen, integrierenden Leitung, die das Projekt personalisiert und verkörpert.
7. Ausbildung einer wertschätzenden Kultur, eigene Wahrnehmungen und Einsichten anderen als „Geschenk“ zur Verfügung zu stellen und nicht primär eigene Ziele zu verfolgen.
8. Ausrichtung an einem konkreten Produkt, das sowohl den eigenen Kompetenzen wie der Gemeinschaftsentwicklung dient.

Literatur

- Dauber, H.; Gabler, W. (2002): Gründung eines Zentrums für Lehrerbildung. In: Fuhr, R.; Dauber, H. (Hrsg.): Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz. Bad Heilbrunn, S. 107–142
- Dauber, H.; Vollstädt, W. (2004): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Heft 3, S. 359–369
- Dauber, H.; Döring-Seipel, E. (2010): Salutogenese in Lehrberuf und Schule. In: PÄDAGOGIK 62 (10), S. 32–35
- Hessische/Niedersächsische Allgemeine HNA, 30.5.2001
- Nolle, T. (2011): Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernerorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ an der Universität Kassel. Diss. Universität Kassel
- Scharmer, C. O. (2009): Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg