

Ernst Hany, Melanie Keiner, Tobias Michael & Andrea Schmerbauch
Universität Erfurt

Persönlichkeitsorientierte Trainings für die Entwicklung eines professionellen Selbst in der Lehrerbildung

Symposium: Lehrerbildung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzerwerb (Chairs: Heike Buhl und Anne Frey). *Jahrestagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung*, Köln, 25. 2. 2019



QUALITEACH
IDENTITÄT. IMMERSION. INKLUSION

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Kompetenzmodelle in der Bildungsforschung

- Kompetenzmodelle fokussieren auf die Aufgabenbewältigung in kontextualisierten Anforderungssituationen (Weinert, 1999).
- Aus pragmatischen, nicht aus theoretischen Gründen (Kompetenzen sollen erworben und vermittelt werden) erfolgt eine Einschränkung auf „grundsätzlich erlern- und veränderbare Merkmale“ (Baumert und Kunter, 2011, S. 31, für die COAKTIV-Studie).
- Theoretisch bleibt es wichtig, „die Beziehungen und Grenzen von spezifischen Kompetenzen und kognitiven Grundfunktionen einzubeziehen und auch empirisch zu untersuchen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 88o).

Persönlichkeit in Kompetenz- modellen

- Persönlichkeitsmerkmale finden in Kompetenzmodellen wenig Beachtung, zumal kognitive Leistungen in der Regel im Vordergrund stehen.
- Hinsichtlich ihrer Generalität und Stabilität fallen sie durch den Filter der nicht „leichten Erlern- und Veränderbarkeit“, genauso wie Interessen, Grundbedürfnisse oder Grundmotive.
- Empirisch gesehen (vgl. z. B. Cramer, 2012) korrelieren Persönlichkeitszüge (im Lehramt) aber deutlich
 - mit beruflicher Leistung allgemein,
 - mit sozialer Kompetenz,
 - mit beruflichen Interessen, Motiven und Überzeugungen,
 - mit der Belastungsverarbeitung,
 - mit Einstellungen zur Bildung u.v.m.

Anforderungen des Lehrberufs

- Der Berufs der Lehrerin bzw. des Lehrers erfordert mehr als Wissensvermittlung durch Unterrichtsgestaltung.
- So sind nach Weiß, Schramm und Kiel (2014) die wichtigsten Anforderungen für Grundschullehrkräfte:
 - Orientierung am Kind
 - Soziales Feingefühl
 - Führungskompetenz
 - Work-Life-Balance
 - Distanzierungsfähigkeit
 - Stressresistenz u.a.
- Nur am Gymnasium gilt das *Fachwissen* als wichtigste Anforderung.

Fragestellung

- Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gestaltet das *Teaching Talent Center* am Standort Erfurt die Eignungsbegleitung der Lehramtsstudierenden.
- Wie können fachübergreifende Kompetenzen einschließlich der Berufswahlkompetenz und relevante Persönlichkeitsmerkmale identifiziert und gefördert werden?
- Wie können entsprechende Trainings gestaltet, evaluiert und in das Regelstudium integriert werden?
- Konkret: Wie wirksam sind Kurzzeittrainings mit studentischen Trainer*innen im Rahmen von Studienveranstaltungen?

Zielbereiche der Trainings

- Persönlichkeitsmerkmale (Hudson & Fraley, 2015, 2016; Roberts et al., 2017)
- Berufswahlkompetenz (Olos, Hoff & Härtwig, 2014)
- Achtsamkeit (Galante et al., 2018; Khoury et al., 2015; Lomas et al., 2017)
- Schlüsselkompetenzen (Kommunikation; Konfliktbewältigung; Selbst- und Zeitmanagement)

Anlage der Trainings und der Erhebungen

- Die Trainings wurden im Rahmen von Wahlveranstaltungen (Seminaren) im Bachelorstudium (Studium Fundamentale) durchgeführt.
- Sie wurden von Studierenden des Masterstudiengangs Psychologie oder Wiss. Mitarbeitenden durchgeführt.
- Sie fanden in der Regel einmal pro Woche statt und erstreckten sich über vier bis sechs Wochen.
- Vor und nach dem Training wurden die trainierten Merkmale mit standardisierten Skalen o.ä. erhoben.
- Die Befragungsergebnisse gingen **nicht** in die Leistungsbewertung ein.
- Gleichzeitig dienten andere Trainings- oder Seminargruppen als Kontrollgruppe/n.
- An den Seminaren nahmen 24 bis 32 Studierende teil.

Beispiel 1: Persönlichkeit

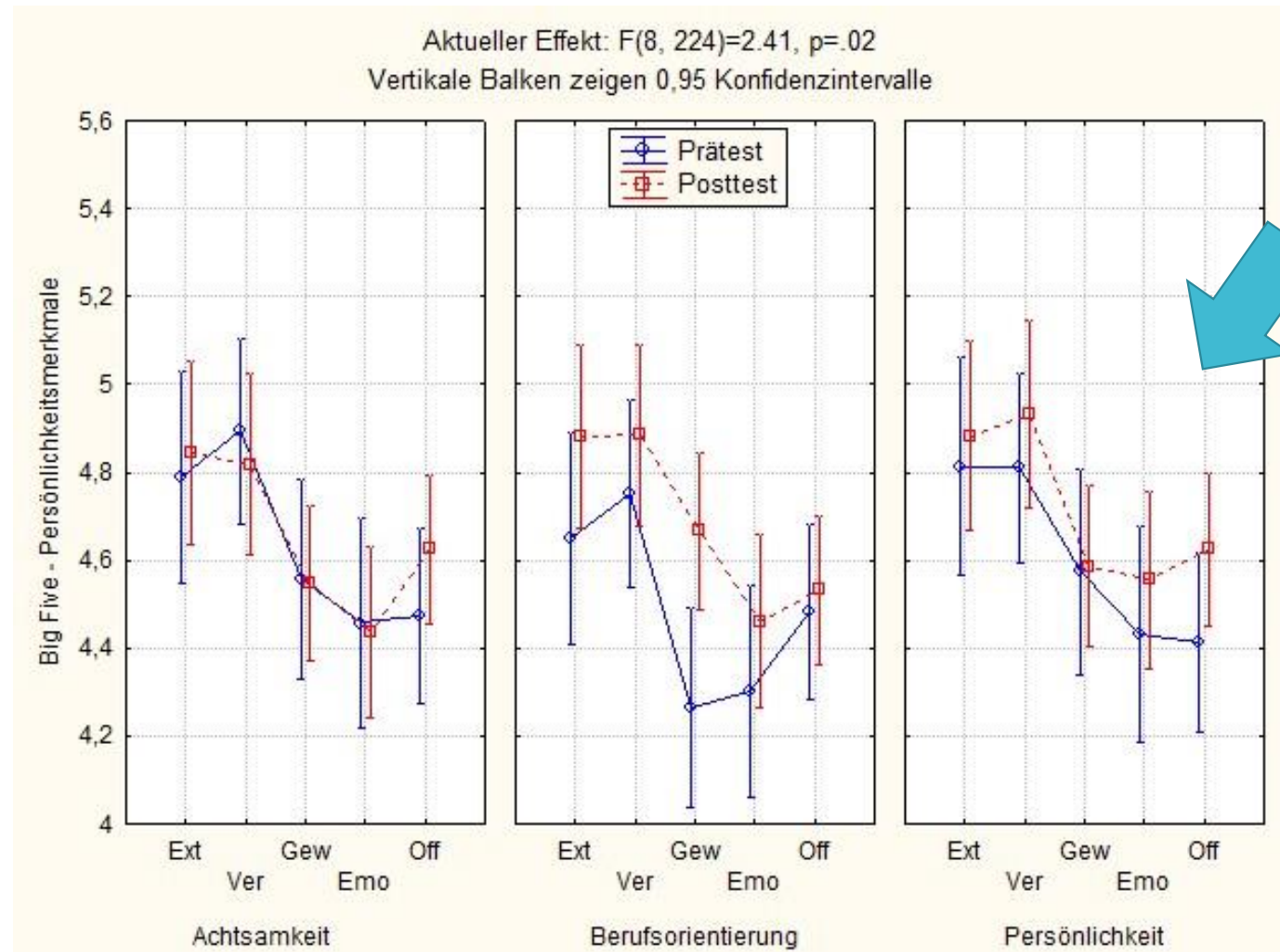
(Held, Weishahn &
Wiesenmüller, 2018)

- Verfolgen von Lernzielen mit Informationen, Rollenspielen, Übungen, Hausaufgaben:
 - Die TN kennen das Konstrukt der Persönlichkeit und sind dafür sensibilisiert.
 - Die TN sind fähig, Veränderungsziele der eigenen Persönlichkeit zu formulieren.
 - Die TN setzen sich mit der eigenen Komfortzone auseinander, reflektieren und üben, wie man diese verlassen kann.
 - Die TN können ihre eigene Persönlichkeit aus der Metaebene reflektieren und im Team über Veränderungswünsche sprechen.
- Erfassung der Big Five mit dem Instrument von Schallberger und Venetz (1999).

Beispiel 1: Persönlichkeit

Keine trainingspezifischen Effekte.
Auch bei Wiederholung mit Ausdehnung auf sechs Wochen keine Effekte.
Dennoch hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden.

- In drei Trainingsgruppen insgesamt 20 Teilnehmende (davon 15 Frauen). Mit einer Ausnahme studieren alle in Richtung Lehramt.



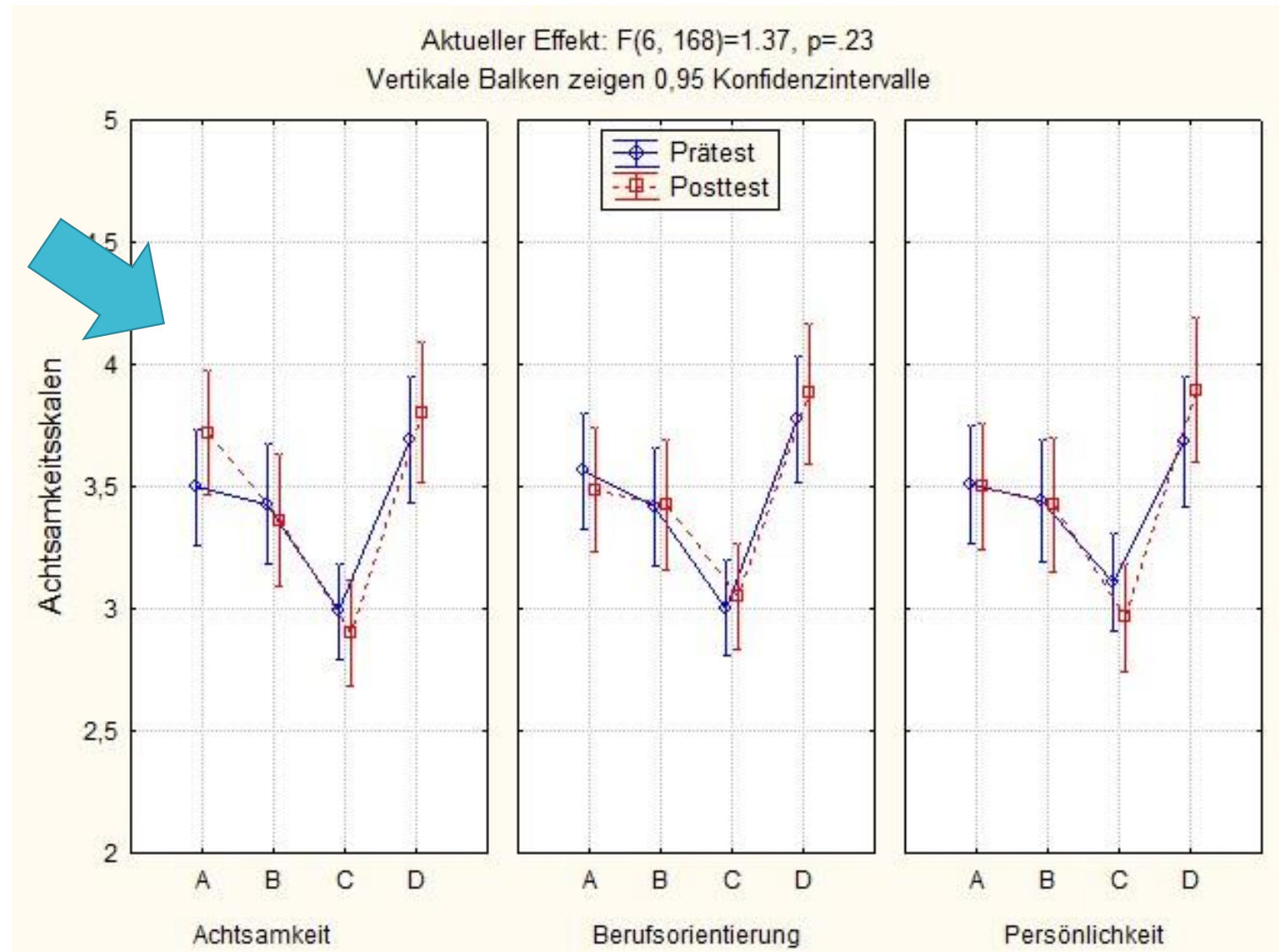
Beispiel 2: Achtsamkeit

(Grundemann, 2018)

- Erfassung der Achtsamkeitsmerkmale mit dem *Kentucky Inventory of Mindfulness Skills* (Ströhle et al., 2010)
 - Achtsam Beobachten,
 - Achtsam Beschreiben,
 - Mit Aufmerksamkeit Handeln,
 - Akzeptieren ohne Bewertung.
- Sachliche Informationen, Übungen, Rollenspiele, Hausaufgaben.
- Gleiche Teilnehmergruppe wie vorher.

Beispiel 2: Achtsamkeit

Keine trainingspezifischen Effekte.
Auch bei Wiederholung mit Ausdehnung auf sechs Wochen nur geringe Effekte.
Dennoch hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden.



KIMS-D-Skalen: A: Beobachten - B: Beschreiben - C: Mit Aufmerksamkeit Handeln - D: Akzeptieren ohne Bewertung

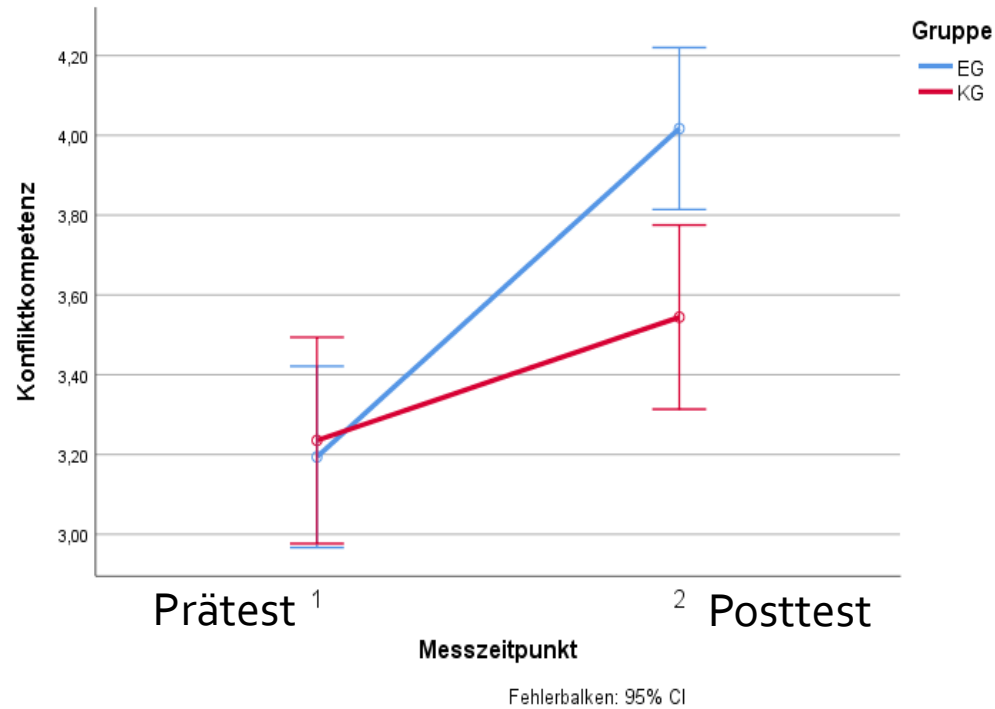
Beispiel 3: Konflikt- kompetenz

(Michael, Schmerbauch &
Keiner, i. V.)

- Lernzielorientierte Planung, z. B.
 - Die Teilnehmenden erlernen und erproben Kriterien zur treffsicheren Konfliktanalyse sowie Gesprächstechniken und Modelle zur Deeskalation von Konflikten.
- Sachliche Informationen, Übungen, Rollenspiele, Reflexionsaufträge und Fallbeispiele (im Rahmen der Hausarbeit)
- Erfassung mit acht Selbsteinschätzungssitems (vor und nach dem Training plus ein halbes Jahr später). Beispiele:
 - Ich erkenne Konflikte zwischen der eigenen Person und anderen Personen.
 - Ich spreche Konflikte an, indem ich z. B. sage, wenn ich eine Verhaltensweise einer anderen Person als störend empfinde.
 - Ich kenne die Bedingungen, unter denen Konflikte entstehen können.
- Durchführung in Ganztages-Workshops durch erfahrene wissenschaftliche Mitarbeiter*innen.
- Kontrollgruppe: Ein parallel laufendes Kommunikationstraining.

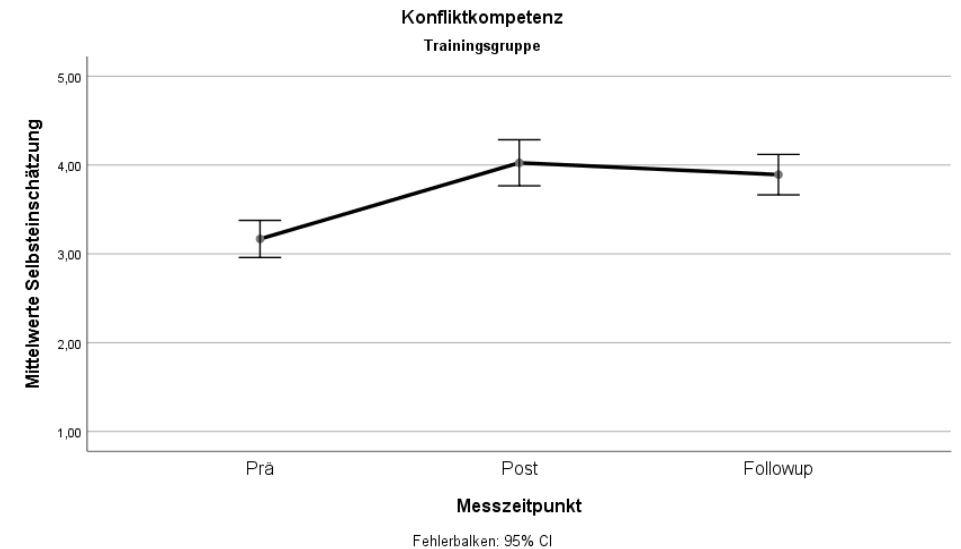
Beispiel 3: Konflikt- kompetenz

Signifikante
trainingspezifische
Effekte direkt nach dem
Training sowie ein halbes
Jahr später.
Hohe Zufriedenheit und
Transfervotation der
Teilnehmenden.



Statistisch signifikante
Interaktion zwischen dem
Messzeitpunkt und den
Untersuchungsgruppen,
 $F(1, 37) = 35.92, p = .01,$
partielles $\eta^2 = .17$.

Signifikanter Unterschied in den
Selbsteinschätzungen der
Konfliktkompetenz in der
Trainingsgruppe zwischen dem
ersten und zweiten Messzeitpunkt
($0.86, p < .001$) sowie zwischen dem
ersten und dritten Messzeitpunkt
($0.72, p < .001$). Kein signifikanter
Unterschied für die Differenz
zwischen dem zweiten und dritten
Messzeitpunkt ($-0.13, ns$).

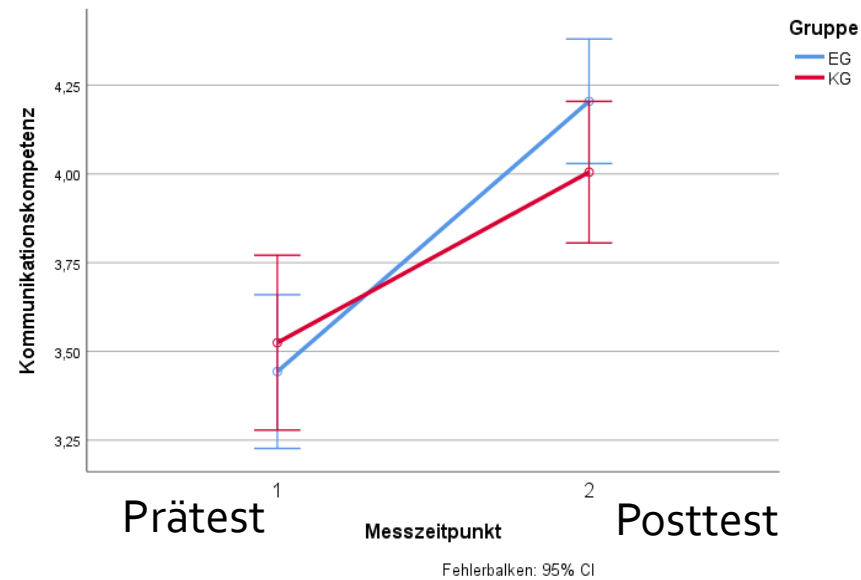


Beispiel 4: Kommunikations- kompetenz

- Lernzielorientierte Planung, z. B.
 - Die Teilnehmenden erwerben anwendungsbereites Wissen über Kommunikationsmodelle und -techniken, können dieses in Übungen und Rollenspielen praktisch demonstrieren sowie auf Beratungs- und Konfliktsituationen übertragen.
- Sachliche Informationen, Übungen, Rollenspiele, Reflexionsaufträge und Fallbeispiele (im Rahmen der Hausarbeit)
- Erfassung mit acht Selbsteinschätzungsskizzen (vor und nach dem Training plus ein halbes Jahr später). Beispiele:
 - Ich kann angemessen auf die Ich-Zustände meiner Gesprächspartner /innen eingehen.
 - Ich kann die Gefühle anderer wahrnehmen und mich in die Situation des anderen hineinversetzen.
 - Veränderungen in der Stimmung einer Person oder der Atmosphäre eines Gesprächs nehme ich wahr und gehe angemessen darauf ein.
- Durchführung in Ganztages-Workshops durch erfahrene wissenschaftliche Mitarbeiter*innen.
- Kontrollgruppe: Ein parallel laufendes Kommunikationstraining.

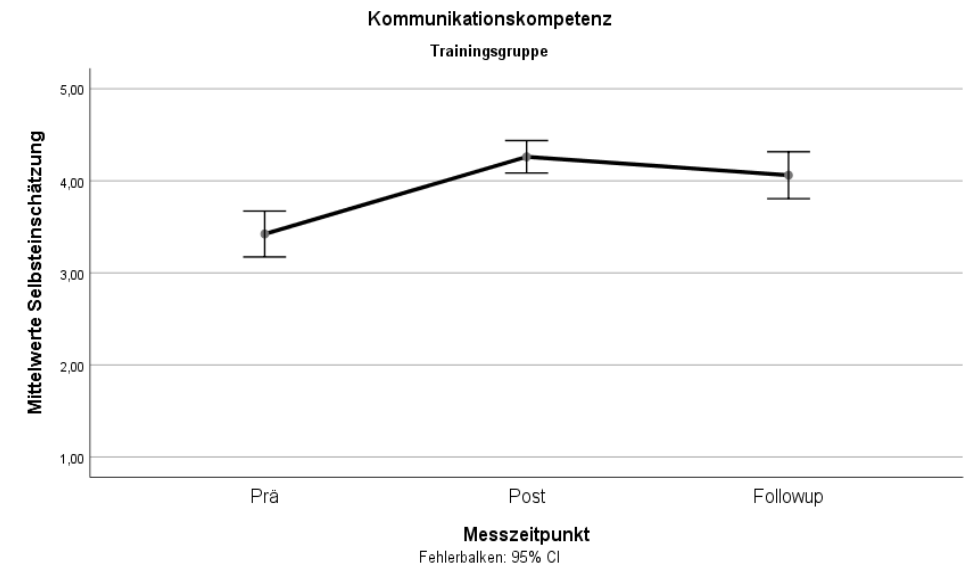
Beispiel 4: Kommunikations- kompetenz

Signifikante
trainingspezifische Effekte
direkt nach dem Training
sowie ein halbes Jahr später.
Hohe Zufriedenheit und
Transfermotivation der
Teilnehmenden.



Keine signifikante
Interaktion zwischen dem
Messzeitpunkt und den
Untersuchungsgruppen,
 $F(1, 37) = 4.08, p = .051,$
partielles $\eta^2 = .10$ (wegen
inhaltlich vergleichbarer
Kontrollgruppe).

Signifikante Unterschiede in den
Selbsteinschätzungen zwischen
dem ersten und zweiten Mess-
zeitpunkt ($0.84, p < .001$) sowie
zwischen dem ersten und dritten
Messzeitpunkt ($0.64, p < .01$).
Kein signifikanter Unterschied
zwischen dem zweiten und
dritten Messzeitpunkt ($0.20, ns$).

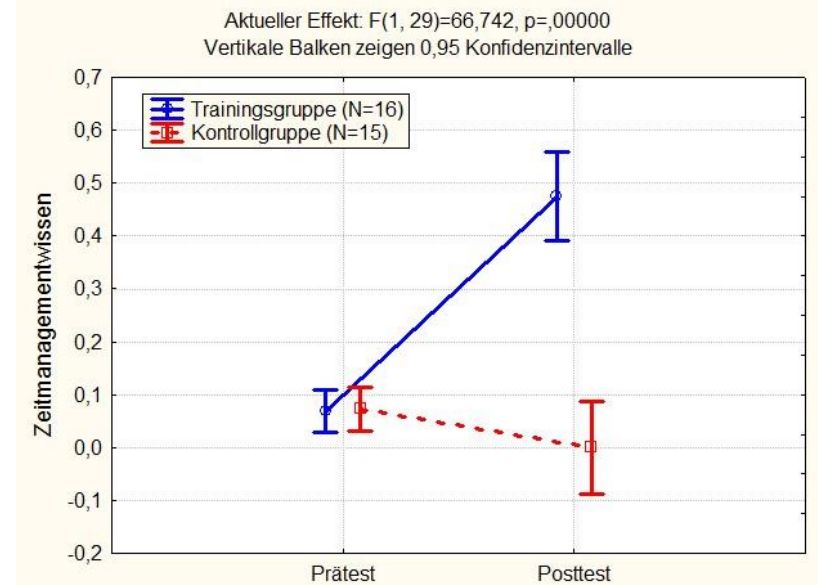
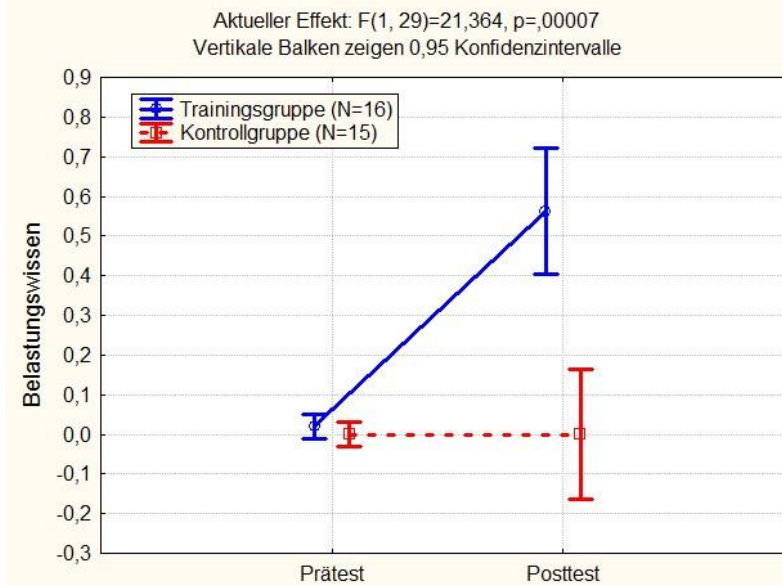


Beispiel 5: Zeit- und Selbst- management

- Sechswöchiges Training mit zwei zeitversetzten Gruppen.
- Erfassung mit Selbsteinschätzungen und **Wissensfragen** (deklaratives und prozedurales Wissen).
- Selbst erstellte inhaltsvalide Aufgabensammlung, Beispiele:
 - Nennen Sie drei empirisch nachgewiesene Beispiele für Belastungen von Lehrern.
 - Was ist ein SMART-Ziel? Geben Sie anhand eines eigenen Beispiels die Inhalte von SMART wieder!
 - Welche Vorteile hat ein sinnvolles Zeitmanagement? Nennen Sie drei Beispiele nach Jäger (2014) und begründen Sie Ihre Auswahl!
- Durchführung durch gründlich vorbereitete Studierende.
- Kontrollgruppe: Ein parallel laufendes Achtsamkeitstraining.

Beispiel 5: Zeit- und Selbst- management

(Hänsel & Weber, i. V.)



- Die Wissenszuwächse sind in der Trainingsgruppe enorm und trotz der überschaubaren Stichproben signifikant.
- Die Effekte beziehen sich auf die zweite Stufe des Wirkungsmodells von Kirkpatrick (Lernen).
- Inwieweit Handlungskompetenzen und Alltagsroutinen aufgebaut wurden, muss offenbleiben.

Diskussion 1

- Eine gelungene Professionalisierung für den Lehrberuf umfasst mehr als die Kompetenzen für die wirksame Unterrichtsgestaltung.
- Die passende Berufswahl (inkl. ggf. Ausstieg), der Umgang mit der Organisation Schule, die Sicherung der Arbeitsfähigkeit und das Zurechtkommen mit starker zeitlicher und emotionaler Belastung (Mußmann et al., 2017) fordern die *ganze Persönlichkeit*.
- Der Aufbau und die Veränderung geeigneter Verhaltensdispositionen, Einstellungen und Handlungsstrategien ist aufwändig und gelingt selten mit einem Kurzzeittraining.
- Langfristig angelegte und wiederkehrende Übungs- und Reflexionsgelegenheiten während des Studiums könnten hilfreich sein.

Diskussion 2

- Für die Bewältigung der *persönlichen Anforderungen* des Lehrberufs müssten eigene (aufgabenbezogene und kontextualisierte) Kompetenzen formuliert werden, deren *spezifische Komponenten* erlernbar, veränderbar und messbar sind, ohne dass ein Rückgriff auf basale Traits erforderlich sein sollte.
- Die sozial-kognitive Lerntheorie, der zufolge traitaffine Dispositionen und Verhaltenssignaturen *erlernt und veränderbar* sind, bietet bereits eine Reihe von passenden Konzepten an.
- Davon nennt bereits Weinert (1999): Bereichsspezifisches Selbstvertrauen, spezifische Attributionsstile, domänenspezifische Selbstwirksamkeit, Prüfungsangst, Zielorientierung, persönliche Erwartungen. Für diese und ähnliche Merkmale sind Erlernbarkeit, Veränderbarkeit und Verhaltenswirksamkeit nachgewiesen.

Literatur 1

- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howarth, E., & Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3(2), e72–e81.
- Hudson, N. W., & Fraley, R. C. (2015). Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? *Journal of Personality and Social Psychology*, 109, 490–507.
- Hudson, N. W., & Fraley, R. C. (2016). Do people's desires to change their personality traits vary with age? An examination of trait change goals across adulthood. *Social Psychological and Personality Science*, 7(8), 847–856.
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.

Literatur 2

- Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupperecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education, 61*, 132-141.
- Olos, L., Hoff, E.-H., & Härtwig, C. (2014). *Berufliche Zielklärung und Selbststeuerung: Ein Programm für Studierende: Konzepte, Durchführung, Evaluation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin, 143*(2), 117–141.
- Schallberger, U., & Venetz, M. (1999). *Kurzversionen des MRS-Inventars von Ostendorf (1990) zur Erfassung der fünf "großen" Persönlichkeitsfaktoren*. *Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen*. Zürich, Schweiz: Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Ströhle, G., Nachtigall, C., Michalak, J., & Heidenreich, T. (2010). Die Erfassung von Achtsamkeit als mehrdimensionales Konstrukt. Die deutsche Version des Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS-D). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 39*(1), 1–12.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence. Contribution within the OECD project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Neuchatel: DeSeCo.