



www.inter-uni.net > Forschung

Kompetenzen von Entwicklungsbegleitern. Zusammenfassung der Arbeit (redaktionell bearbeitet)

Ursula Strauß mit Elke Mesenholl als Betreuerin
Interuniversitäres Kolleg (college@inter-uni.net) 2008

Einleitung

Die Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen im schulischen Kontext stellt besondere Anforderungen an das System Schule und an die Lehrpersonen. Das Rollenbild der Lehrkraft als Vermittlerin von Wissen und Fertigkeiten greift hier zu kurz. Die Dimensionen von Lehrerhandeln und Lehrerpersönlichkeit im Sinne einer ganzheitlichen Entwicklungsbegleitung werden hier einer näheren Prüfung unterzogen.

Hintergrund und Stand des Wissens

Wenn man davon ausgeht, dass die Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen besonders kompetenter Lehrer bedarf, so interessiert in diesem Zusammenhang, wie die erziehungswissenschaftliche und die psychologisch orientierte Forschung jene definiert. Scarbath (1992) geht z.B. der Frage nach, „was in einem nicht bloß technischen, sondern humanen Sinn den „guten Lehrer“ ausmacht.“ Im Vordergrund steht bei seinen Überlegungen die Fähigkeit des „Pädagogischen Verstehens“, und zwar konkret eines psychoanalytisch orientierten pädagogischen Verstehens. Rogers (1974) spricht von „empathic understanding“, welches ermöglichendes Verstehen („facilitating“) hervorbringen kann. Dem professionellen Handeln der Lehrkraft werden dabei persönliche Eigenschaften wie Flexibilität, Reflexion und Wandlungsfähigkeit vorausgesetzt.

Diese Betrachtungsweise wirft Fragen auf: Sind es allein Merkmale der Persönlichkeit, welche eine Lehrperson zum Entwicklungsbegleiter befähigen? Lassen sich relevante Fähigkeiten definieren? Welche Kompetenzen sind gefordert? Was kann die Aus- und Fortbildung zur Entwicklung solcher Kompetenzen beisteuern?

Eine Annäherung aus verschiedenen Blickwinkeln – Schule, Schüler, Lehrer - soll die Dimensionen einer ganzheitlichen Entwicklungsbegleitung verdeutlichen.

Blickwinkel Schule

Die Qualität der individuellen Förderung ist ein wesentlicher, den Lernerfolg beeinflussender Faktor. Die individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen ist ein zentraler Auftrag der österreichischen Schule (vgl. §17 Abs.1 SCHUG). Darin wird die Rolle der Lehrerin/ des Lehrers mit erweiterten

Aufgaben bedacht: vom Wissensvermittler zum Begleiter von Lernen und persönlicher Entwicklung. Das System Schule wird damit vermehrt als Teilbereich der psychosozialen Entwicklung von Kindern wahrgenommen und diskutiert.

Jedes Kind, auch das behinderte oder benachteiligte, soll sich als von vielen Möglichkeiten bedacht erleben und entwickeln können, was in ihm angelegt ist. Wichtige Hinweise, wie eine Bewältigung belastender Entwicklungsfaktoren ablaufen kann, liefert uns die Resilienzforschung.

Resilient wirksame Ressourcen, welche sich auf die Bildungsinstitutionen beziehen, werden von Wustmann (2003, S.23) benannt:

- kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen
- klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen
- wertschätzendes Klima
- angemessener Leistungsstandard
- positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
- positive Peerkontakte
- Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

Die Autorin wählte das Setting Integrationsklasse, weil in diesem schulischen Bereich die Anforderungen an die Lehrkraft vielfältiger als in anderen Bereichen sind:

- > Notwendigkeit eines differenzierten, schülerorientierten Unterrichtsangebotes
- > Notwendigkeit des regelmäßigen Austausches mit den Bezugspersonen
- > Notwendigkeit, im Team zu arbeiten
- > Notwendigkeit, für sich selbst gut zu sorgen

Für die Betrachtung der Dimensionen einer ganzheitlichen Entwicklungsbegleitung eignet sich diese Schulsituation also hervorragend.

Blickwinkel Lehrer

Der Einfluss der Lehrerpersönlichkeit auf den Lernerfolg scheint nahe liegend, ist aber schwer zu belegen. Nach einer von der OECD veröffentlichten Studie ist der Faktor „Lehrer“ auf bis zu 23% der Varianz von Schülerleistungen zu beziehen (Terhart 2006). Mitschka (1986) führt Aspekte von Lehrerverhalten an, welche sich motivationsfördernd auswirken (können):

- soziale Identität: eigene Auffassung von der Rolle als Lehrer, Führungsstil
- soziale Einstellungen des Lehrers zu Kind und Unterricht
- persönliche Identität: personale Eigenschaften

Terhart (2006) nennt vier Rollenfunktionen der Lehrperson:

- Umgang mit Schülern
- Umgang mit Bezugspersonen
- Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten
- Umgang mit der eigenen Person

Alle Rollenfunktionen sind gleichzeitig Kommunikationsfelder, die von der Qualität der Beziehungen gestaltet werden. Sie lassen sich auf Lernerfolg und Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers beziehen und sind daher für die Ausbildung der genannten risikomildernden Kompetenzen relevant.

Buchacher/Wimmer (2002) nennen als Voraussetzung für gelingende Beziehungen im System Schule Führungskompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz.

Blickwinkel Schüler

Wie Largo (1999) und Brooks/Goldstein (2007) ausführen, stellen außerfamiliäre Bezugspersonen etwa ab dem Kindergartenalter bis zur Adoleszenz eine annähernd konstante Größe im Bezugsgefüge eines Kindes/Jugendlichen dar. Der Einfluss solcher bindungsrelevanter Beziehungen darf somit nicht vernachlässigt werden. Darin liegt auch die Chance für Kinder aus bildungsfernen oder ungünstigen sozialen Herkunftsverhältnissen. Gerade jene Kinder, die besondere Förderung benötigen, können aus guten Beziehungserfahrungen mehr Möglichkeiten für ihre Entwicklung schöpfen. Eine zukunftsgerichtete erzieherische Haltung (weiter ausgeführt bei Bauer 2007a) begleitet die Bewältigung von personalen Entwicklungsaufgaben:

- Ich-Kompetenz, das heißt, ein intaktes Selbstbild entwickeln, über sich selbst Bescheid wissen, auch um sich von anderen abzugrenzen
- Kommunikationskompetenz, das heißt, sich selbst, seine Bedürfnisse mitteilen können und Interesse am Anderen entwickeln können
- Zukunftskompetenz, das heißt sich mit Möglichkeiten und Handlungsfähigkeit ausgestattet erleben

Diese Kompetenzen können als resilient wirksame Faktoren (in Anlehnung an Wustmann 2004 und Grotberg 1995) betrachtet werden.

Definition: „Entwicklungsbegleitung“

Die bisherigen Betrachtungen zusammenfassend kann folgende Definition formuliert werden:

Intention einer Entwicklungsbegleitung ist, dass der junge Mensch sagen bzw. empfinden kann: „Heute habe ich mich wohl gefühlt, habe ausreichend Zuwendung erhalten und habe geleistet, was ich wollte und was ich zustande bringen kann.“ (Largo 1999, S.328)

Forschungsfrage

Welche Kompetenzen brauchen Lehrerinnen und Lehrer in Integrationsklassen, um ihre Rolle als Entwicklungsbegleiter optimal erfüllen zu können?

Nebenfragen:

1. Wie nehmen die Handelnden in diesem Umfeld (Lehrerinnen und Lehrer, SPZ-Leiter und Auszubildende) die Anforderungen wahr, welche an diese Rolle gestellt werden?
2. Was sind die äußeren und sozialen Bedingungen, um im Unterricht eine Beziehung zu gestalten, die Lernen und persönliches Wachstum möglich macht?
3. Über welche personalen Kompetenzen muss eine Lehrerin/ein Lehrer einer Integrationsklasse verfügen, um entwicklungsbegleitend wirken zu können?
4. Wie werden die nötigen Kompetenzen erworben?

Methodik

Struktur

Die vorliegende Erhebung fußt auf neun Experteninterviews, in denen die Befragten als Spezialisten für die schulische Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen Auskunft geben über ihre Deutung der Rolle eines Entwicklungsbegleiters, ihre aktuelle Arbeitssituation sowie den Änderungsbedarf.

Die Expertenbefragung erfolgte an Hand eines vorab erstellten Interviewleitfadens, welcher strukturierte, halbstrukturierte und offene Fragestellungen beinhaltet und in vier Abschnitte gegliedert ist:

- Angaben zur Person und Rollendefinition
- Externe Bedingungen der Entwicklungsbegleitung (Setting und soziale Beziehungen) sowie die Bewertung des aktuellen Arbeitsumfeldes nach den formulierten Kriterien
- Innere Bedingungen der Entwicklungsbegleitung sowie Einschätzung der Kompetenzgenese
- Bedeutung von Aus- und Fortbildung im Zusammenhang mit den formulierten Bedingungen

Die qualitative Inhaltsanalyse der offenen Fragestellungen erfolgte deduktiv: „von der Theorie zum konkreten Material.“ (Mayring/Gläser-Zikuda 2005, S.11). Bereits im Vorfeld wurden Kategorien erstellt, denen Antworten zugeordnet werden konnten.

TeilnehmerInnen

Sieben Frauen und zwei Männer, welche als Experten mit der integrativen Praxis vertraut sind, wurden befragt. Es handelt sich dabei um Personen mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund. Sie sind als Klassenführende Lehrperson, IntegrationslehrerIn oder als SPZ-LeiterIn im beruflichen Einsatz; einige auch als Professionisten der Ausbildung.

Durchführung

Die Interviews wurden im Zeitraum November, Dezember 2007 in Graz und Graz-Umgebung durchgeführt. Die TeilnehmerInnen erhielten etwa eine Woche vor dem Interview den Impulstext „Entwicklungsbegleitung“ zur Vorbereitung zugesandt. Die ersten Abschnitte des Fragebogens wurden gemeinsam mit den Teilnehmenden ausgefüllt. Die Fragen zu den inneren Bedingungen (personale Kompetenzen) wurden im offenen Interview aufgezeichnet und nach den Transkriptionsregeln von Rosenthal (1995) transkribiert. Die Aussagen der Befragten wurden anschließend den Kategorien zugeordnet.

Kategorien

Die ermittelten Kompetenzkategorien sind

- Fachkompetenz
- Kommunikationskompetenz, mit den Unterkategorien:
- Selbstkompetenz
- Zukunftskompetenz
- Werte und Einstellungen

Ergebnisse

In den Formulierungen der externen Bedingungen (Setting und soziale Bedingungen) entsprechen die Aussagen der Interviewpartner weitgehend den Ergebnissen der in QSP (Specht et al 2007) formulierten Qualitätsstandards:

- festgelegte Anzahl der Schüler mit besonderen Bedürfnissen und eine günstige Zusammensetzung der Klasse im Sinne echter Heterogenität
- Behindertengerechte Architektur und entsprechende Räumlichkeiten für Differenzierungsangebote

- Mehr Personal (Betreuung, Therapie)
- hohe fachliche und sonderpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte
- Soziale Kontinuität (Klasse, Lehrerteam)
- Team Teaching, wobei das Team möglichst klein zu halten ist
- Unterstützung des integrativen Unterrichts im Rahmen der Schulgemeinschaft

Die sozialen Bedingungen werden hingegen von den Befragten spezifiziert: Motivation, der Wille zur Kooperation, Zielorientierung und Konfliktfähigkeit werden am häufigsten genannt. Diese Bedingungen ziehen sich durch alle Beziehungsfelder: Teampartner, Aufsichts- und Pflegepersonal, Kollegen und Vorgesetzte.

Gegenüber den äußeren Bedingungen im eigenen Arbeitsbereich herrscht relativ hohe Unzufriedenheit (*siehe Abbildung 1-1*). Im Vergleich dazu überwiegt in den sozialen Bedingungen Zufriedenheit, mit Ausnahme der Bewertung die eigenen Vorgesetzten betreffend. Etwa die Hälfte der Befragten (fünf Interviewpartner) äußerten hier überwiegend Übereinstimmung, vier Interviewpartner überwiegend Differenzen (*siehe Abbildung 1-2*).

Die Differenzen zwischen äußeren und sozialen Bedingungen deuten auf das Ausmaß der persönlichen Einflussnahme hin.

Die Nennungen zu personalen Kompetenzen zeigen (*siehe Abbildung 1-3*), dass besonders hohe Ansprüche an Kommunikationskompetenz, was den Umgang mit anderen Personen betrifft, gestellt werden. Häufige Überschneidungen der Nennungen in den Kompetenzebenen Kommunikation und Werte/Einstellungen spiegeln dies wider: „Die Basis scheint immer die gleiche zu sein“ (Interviewpartner 4). Die Kurven von Kommunikationskompetenz und Einstellungen verlaufen tendenziell ähnlich, was auf einen Zusammenhang zwischen diesen Kompetenzebenen hinweist.

Den Wunsch nach persönlicher Stabilität und effektivem Umgang mit eigenen Ressourcen lassen die Nennungen zu Selbstkompetenz erkennen. Die meisten Angaben zur Kategorie Selbstkompetenz werden im Umgang mit Schülern und im Umgang mit der eigenen Person angegeben. Die Kurven für Selbstkompetenz, Zukunftskompetenz und Fachkompetenz verlaufen tendenziell ähnlich, was einen Zusammenhang nahe legt.

Den Befragten ist der Zusammenhang zwischen persönlicher Reflexion und Beziehungsgestaltung, vor allem im Umgang mit Schülern, sehr wohl bewusst; ein Umstand, der jedoch eine deutliche Differenz zu den Fortbildungswünschen erkennen lässt.

Fachkompetenz scheint in allen vier Bereichen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, was ebenfalls in Widerspruch zu den Fortbildungswünschen steht.

Die Angaben zu jenen besuchten Fortbildungen, welche sich konkret den vier Rollenfunktionen zuordnen lassen, sowie deren Effektivität, blieben Einzelnennungen. Offenbar konnten die Befragten nur wenige Veranstaltungen mit den von ihnen formulierten Anforderungen in Beziehung setzen. Als effektiv und sehr effektiv wurden in erster Linie Fortbildungsmaßnahmen bewertet, welche in Eigeninitiative, also außerhalb des institutionalisierten Angebotes, verfolgt wurden (Selbststudium, Training, Therapie).

Die Angaben zu den erwünschten Fortbildungsangeboten (*siehe Abbildung 1-4*) geben wieder, dass sich die Befragten stark auf ein solides pädagogisch-didaktisches Grundgerüst verlassen. Alle übrigen Angaben gehen zum Teil ineinander über bzw. lassen sich nur bedingt voneinander abgrenzen. Ihnen

gemeinsam ist die Bereitschaft, die eigene Rolle zu reflektieren. Die Nennungen für Strategien zur Bewältigung von Konflikten und Krisen überwiegen dabei. Im Bereich Persönlichkeitsbildung legen die Befragten besonderen Wert auf den Umgang mit persönlichen Ressourcen. Und gerade dieser Aspekt wirkt sich auf alle anderen Bereiche aus.

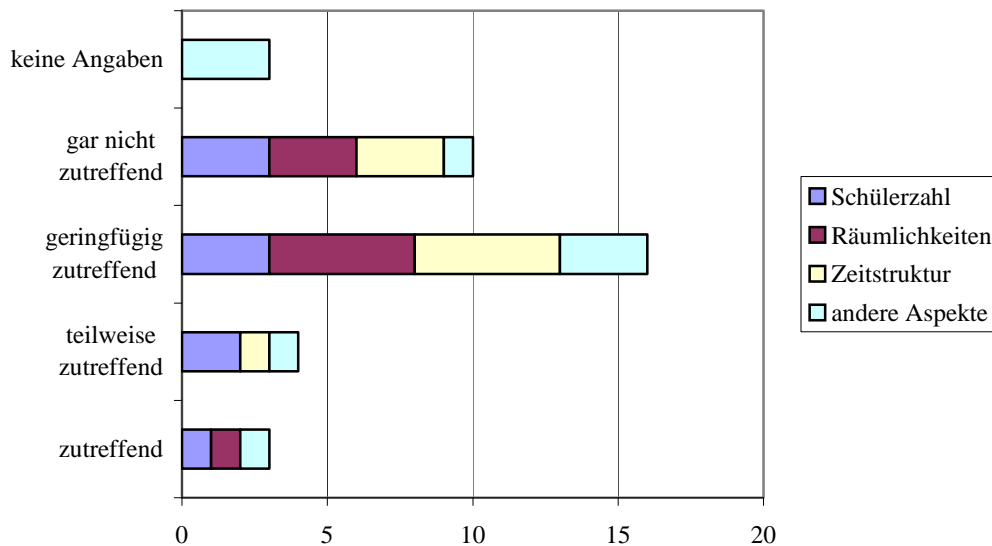


Abbildung 1-1: Einschätzung der geforderten Setting-Bedingungen im eigenen Arbeitsbereich

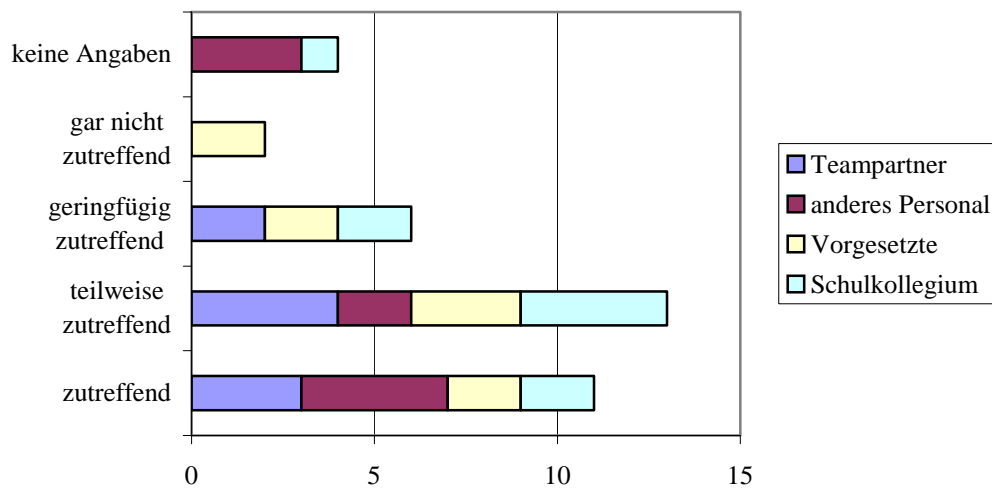


Abbildung 1-2: Einschätzung der geforderten sozialen Bedingungen im eigenen Arbeitsbereich

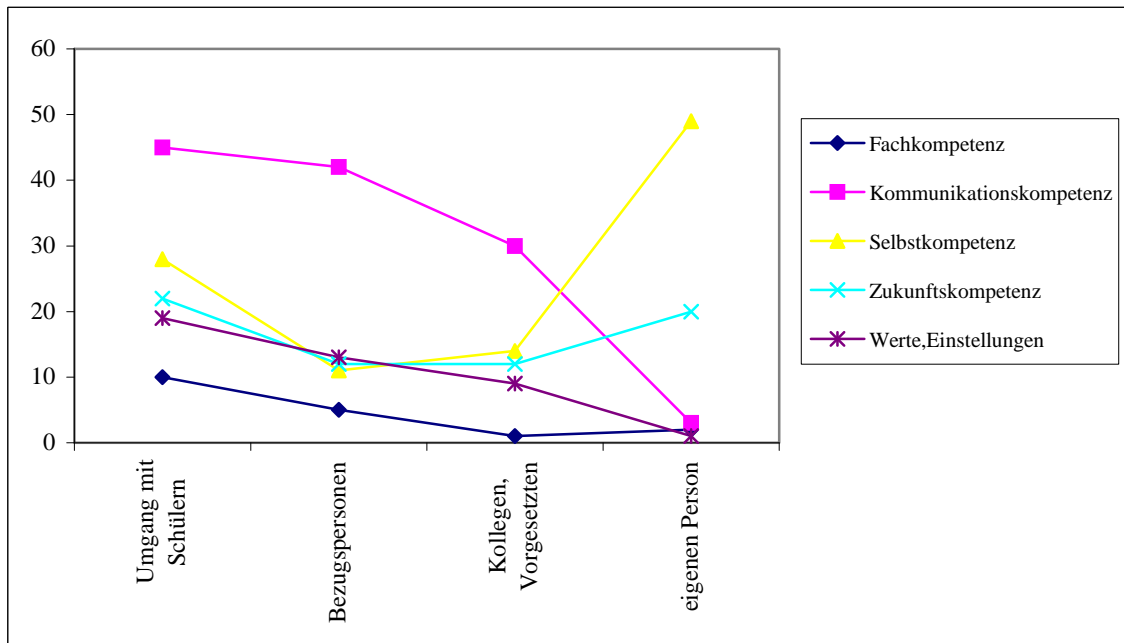


Abbildung 1-3: Anzahl der Nennungen zu personalen Kompetenzen in Rollenfunktionen

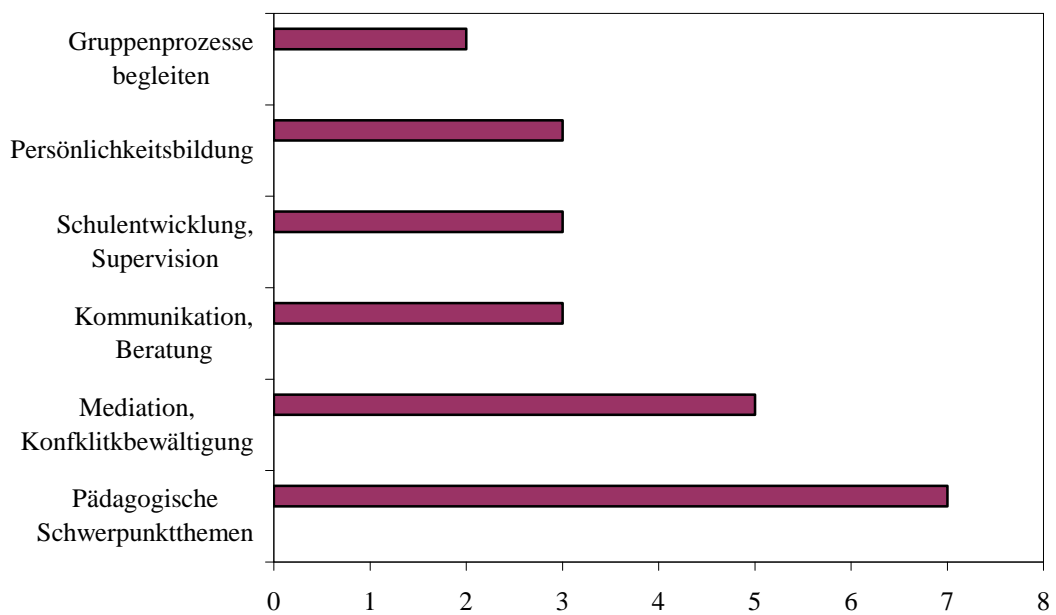


Abbildung 1-4: Themen erwünschter Fortbildungsangebote

Diskussion

Die Ergebnisse der Befragung zu personalen Kompetenzen überschneiden sich zwar in weiten Teilen mit dem von Buchacher/Wimmer (2002) beschriebenen Kompetenzkataloges in den Bereichen Führungskompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz. Im Unterschied zur Auflistung von Buchacher/Wimmer haben jedoch die Interviewpartner der vorliegenden Befragung detaillierte Angaben zu den Dimensionen Zukunftskompetenz sowie Werte und Einstellungen gemacht. So bewerten beispielsweise die Interviewpartner es als Maßnahme der Qualitätssicherung, sich Hilfe von außen zu holen.

Auch in der Beschreibung der Kommunikationskompetenzen treten Differenzen zu Tage. Buchacher/Wimmer lassen jeden Zusammenhang mit anderen Kommunikationspartnern als den Schülern außer Acht. Im Unterschied dazu werden die Aspekte Teamfähigkeit und Beratungskompetenz von den Befragten als bedeutend für ihre Arbeit angesehen.

Die Ergebnisse der Kompetenzgenese von Herrmann/Hertrampf (2002) finden Übereinstimmung mit den Aussagen der vorliegenden Experteninterviews. Die Analyse, wie Lehrpersonen durch berufliche wie außerberufliche Erfahrungen gewonnene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als eigene Kompetenzen (oder Schwächen) wahrnehmen, lässt sich in den Interviews nachvollziehen.

Eigenkritik und weiterführende Fragestellungen

Nach Ansicht der Autorin fehlt eine Evaluation der personalen Kompetenzen: „Inwieweit treffen diese Kompetenzen auf mich zu/ verfüge ich bereits darüber?“

Weitere Fragestellungen für die erziehungswissenschaftliche Forschung:

- Welche geeigneten berufsbegleitende Angebote bestehen bereits in Österreich? Wie werden sie angenommen? Werden sie als effektiv erlebt?
- Entwicklung von Modellen für systeminterne Stützsystemen wie das kollegiale Coaching
- Von welchen Faktoren hängt die Effektivität im Sinne von persönlicher Verwertbarkeit der beruflichen Fortbildung ab und wie kann man diese in der Planungsphase berücksichtigen?
- Unterscheidet sich das Kohärenzempfinden von Team-Teachers und „Einzelkämpfern“?

Literatur

BAUER, J.: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hoffmann und Campe, Hamburg 2007a

BAUER, J.: Lehrkräfte müssen wieder selbstbewusster werden. Beziehungen gestalten, Konflikte entschärfen. Coaching für Lehrergruppen. Ein Manual.

in: PSYCHOLOGIE HEUTE compact: Schule verändern! Heft 16/2007, Beltz, Weinheim 2007b, S.86-95

BROOKS, R.; GOLDSTEIN, S.: Das Resilienzbuch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken.
Klett-Cotta, Stuttgart 2007

BUCHACHER, W.; WIMMER, J.: Der Beitrag eines Kompetenzenkataloges zur
Ausbildungskoordination und Qualitätssicherung.
in: KLEMENT, K. et al (Hrsg): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der
Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Studienverlag, Innsbruck et al 2002,
S.235ff

GROTBERG, E.H.: A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit.
(1995) <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html> (20.4.2008)

HERRMANN, U.; HERTRAMPH, H.: „Lehrer“ - eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von
„Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der
Selbstwirksamkeitsüberzeugung.
in: HERRMANN, U.: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische
Vorschläge. Beltz Pädagogik, Weinheim 2002, S.200-220

LARGO, R.H.: Kinderjahre. Piper, München 1999, 4.Aufl.

MAYRING, P.; GLÄSER-ZIKUDA, M.(Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.
Beltz, Weinheim et al 2005

MITSCHKA, R.: Einige Aspekte der Lehrerpersönlichkeit, in: Beiträge zur pädagogischen
Psychologie, 670 – 675, Verlag Eugen Ketterl, Wien 1986

NICKEL, H.: Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens.
in: Erziehung und Psychologie, Heft 67. Ernst Reinhardt Verlag, München 1974

ROGERS, C.: Lernen in Freiheit. München 1974, S.113
zitiert in: SCARBATH, H.: Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-
förderndes Verstehen in Erziehung und Unterricht. Auer, Donauwörth 1992, S.114f

ROSENTHAL, G.: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer
Selbstbeschreibungen. Campus, Frankfurt/Main 1995

SCARBATH, H.: Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes
Verstehen in Erziehung und Unterricht. Auer, Donauwörth 1992

SCHULUNTERRICHTSGESETZ idF BGBl. I Nr. 20/2006, § 17 Abs. 1

SPECHT, W. et al: Qsp-Qualität in der Sonderpädagogik. Individuelle Förderung im System Schule.
Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz 2007. (pdf)
<http://qsp.or.at> (20.2.2008)

TERHART, E.: Was wissen wir über gute Lehrer?
in: Pädagogik, Heft 5, Beltz , Weinheim 2006, S.42 – 47

WUSTMANN, C.: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern.
In: FTHENAKIS, W.E. (Hrsg.): Beiträge zur Bildungsqualität. Beltz , Weinheim et al 2004