

Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung

Überlegungen zu Unbestimmtheit und (migrations-)gesellschaftlicher Vermitteltheit

Vanessa Ohm^{1,*} & Saphira Shure¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
AG 10 – Migrationspädagogik und Rassismuskritik,
Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld
vanessa.ohm@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird Beratung als ein Raum erkundet, der im Kontext der Bildung von (angehenden) Lehrer*innen einen Platz für die kritische Reflexion von Unbestimmtheit und der Bedeutung gesellschaftlicher Verhältnisse für pädagogisches Handeln eröffnen soll. Beratung wird daher als grundlegende pädagogische Handlungsform betrachtet, die letztlich im Rahmen verschiedener Formate (wie Supervision oder Coaching) unterschiedliche Ausdrucksformen findet. In Anlehnung an (sozial-)pädagogische Perspektiven auf Beratung, den strukturtheoretischen Ansatz der Professionalisierung und die migrationspädagogische Perspektive diskutiert der Beitrag Beratung als Raum, der unter anderem durch die strukturierte Konfrontation und Auseinandersetzung mit Nicht-Wissen, der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns sowie der Eingebundenheit von Lehrer*innen und Schule in die (migrations-)gesellschaftlichen Verhältnisse Professionalisierungsprozesse ermöglicht. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Beratung als Raum entworfen werden kann, der als Element einer kritisch-reflexiven Professionalisierung Lehrer*innen in ihrer *professionellen Handlungsfähigkeit* stärkt, ohne Unbestimmtheit in Bestimmtheit zu wandeln.

Schlagwörter: Beratung; Reflexivität; Professionalisierung; Krise; Differenzverhältnisse



1 Hinführung

Beratung, als eine grundlegende pädagogische Tätigkeit (vgl. Giesecke, 2010), „hat die Offenheit von menschlichen Situationen zur Voraussetzung“ (Thiersch, 1977, S. 129). Aus dieser (sozial-)pädagogischen Perspektive verdeutlicht die professionelle Praxis der Beratung einen allgemeinen und zentralen Aspekt pädagogischen Handelns: die Bedeutung von Offenheit bzw. Unbestimmtheit im Hinblick auf Konzepte, Zielrichtungen oder Effekte des Handelns.¹ Paul Mecheril (2004a) bringt dies in seiner Auseinandersetzung mit „Beratung in der Migrationsgesellschaft“ folgendermaßen auf den Punkt:

„Beratung transformiert Unbestimmtheit (eine Frage, eine Unsicherheit, ein Klärungsbedürfnis etc. des Ratsuchenden) in unbestimmter Weise in eine Orientierung, die aber wiederum im Hinblick auf ihre handlungspraktische Relevanz unbestimmt bleibt und bleiben muss.“ (Mecheril, 2004a, S. 379; Hervorh. i.O.)

Beratung ist in dieser Perspektive eine Praxis, die jenseits von Rezepten oder klaren Handlungsanleitungen systematisch Prozesse der Reflexion – über eine mögliche „Orientierung“ (Mecheril, 2004a, S. 379) – eröffnet und anleitet. Dabei bleibt notwendig offen, wohin die Beratung führt, also was die ratsuchende Person aus der Beratung macht (vgl. Mollenhauer, 1965). Die angestrebten Prozesse der Reflexion im Kontext von pädagogischer Beratung lassen sich allerdings durchaus systematisieren bzw. konkretisieren. Sie beziehen sich einerseits auf die Ebene der Selbstreflexion von Klient*innen oder Adressat*innen² und andererseits auf die Reflexion der Bedingungen, Lebenswelten bzw. Verhältnisse, die auf die Klient*innen oder Adressat*innen wirken (vgl. etwa Gröning, 2010). Beratung ist im Rahmen vieler (sozial-)pädagogischer Perspektiven eng verknüpft mit dem Blick auf die Strukturen und Verhältnisse, also die Bedingungen des Handelns der Klient*innen oder Adressat*innen und durchaus auch verbunden mit einem gesellschaftskritischen Blick (vgl. Schmidtke, 2020, S. 51).

Ein Zugang, in dem Beratung mit einer „kritischen Analyse gesellschaftlicher Strukturen“ (Schmidtke, 2020, S. 52) verbunden ist, erscheint uns auch mit Blick auf die Lehrer*innenbildung und die Rolle der Beratung in diesem spezifischen Professionalisierungskontext bedeutsam. Zwar stehen hier weniger die „alltäglichen Lebenswelten“ (Schmidtke, 2020, S. 52) der (angehenden) Lehrer*innen im Fokus, sondern vielmehr die Erfahrungen im Rahmen von Professionalisierungsprozessen (auch im Kontext schulischer Praxisphasen oder im Zusammenhang mit Berufserfahrungen). Dennoch sind auch diese Erfahrungen sowie die (angehenden) Lehrer*innen selbst eingebunden in die gesellschaftlichen Strukturen, und im Falle der Lehrer*innenbildung sind die Professionalisierungsprozesse sehr konkret bezogen auf das professionelle Handeln in der (migrations-)gesellschaftlich vermittelten und (Migrations-)Gesellschaft vermittelnden Bildungsinstitution Schule (vgl. Mecheril & Shure, 2018).

Letztlich machen beide Aspekte, die wir aus Perspektiven (sozial-)pädagogischer Beratung bis hier aufgerufen haben – *erstens* die Betonung der grundlegenden Unbestimmtheit pädagogischen Handelns und *zweitens* die Ermöglichung und Anleitung von Selbst- sowie von Gesellschaftsreflexion –, Beratung zu einem interessanten sowie relevanten Element der Professionalisierung von Lehrer*innen.

Es ist auffällig, dass Beratung (auch in der Lehrer*innenbildung) besonders im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen und damit verbundenen „Herausforderungen“ thematisiert wird (vgl. Giesecke & Nittel, 2016, S. 14). Nicht selten geht es in diesem Zusammenhang um die „Handlungsnot“ der sogenannten Praktiker*innen (vgl.

¹ Zur Schwierigkeit der Bestimmung von „pädagogischer Beratung“ siehe etwa Gröning (2011). Im Rahmen unseres Beitrags verwenden wir pädagogische Beratung als einen übergeordneten Begriff für die Beratung bzw. Beratungsformate in pädagogischen Handlungsfeldern, wie zum Beispiel in der Lehrer*innenbildung. Da wir uns an einigen Punkten verstärkt auf sozialpädagogische Perspektiven beziehen, führen wir dort den Hinweis auf (sozial-)pädagogische Beratung an.

² Wir kommen an anderer Stelle auf diese beiden Begriffe zurück.

Meyer-Drawe, 1984, S. 255), und die Beratung wird als Raum gedacht, der Antworten auf „neue“ Herausforderungen/Anforderungen liefern kann, wie etwa Beratung zur Organisationsentwicklung im Kontext von Inklusion (Moser & Egger, 2017) oder im Zusammenhang mit anderen Bildungsreformen im Sinne von Prozessberatung (vgl. Gröning, 2021).

Beratung als einen Raum zu verstehen, in dem die „Handlungsnot“ der (angehenden) Lehrer*innen einen Platz hat, finden wir durchaus bedenkenswert – nicht um diese „Not“ durch eindeutige Antworten zu beheben, sondern mit dem Ziel, dass die (angehenden) Lehrer*innen die Möglichkeit erhalten, sich kritisch-reflexiv zu der konkreten Not oder auch dem Gefühl bzw. Narrativ der Not in ein Verhältnis zu setzen (vgl. Çiçek & Shure, 2022). Das Interessante und auch Brisante mit Blick auf Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung ist ja gerade, dass die zu beratenden (angehenden) Lehrer*innen als Ratsuchende in die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen pädagogischen Praxis kommen (sollen) und auf diese Weise kontextspezifische, *professionelle* Handlungsfähigkeit erkunden (vgl. Mecheril, 2004a). Wichtig ist in diesem Zusammenhang: Es geht um ein *Erkunden* der Handlungsfähigkeit im Sinne eines Schaffens von Orientierungen und nicht um die Überwindung der Unbestimmtheit. Auf diese Weise kann Beratung als Element der Lehrer*innenbildung Strukturen schaffen, in denen Offenheit und (Selbst- wie Welt-)Reflexion (vgl. Messerschmidt, 2009) mit dem Ziel professioneller Handlungsfähigkeit einen Platz haben.

Diese Perspektive auf Beratung und reflexive Professionalisierung entfalten wir im vorliegenden Beitrag entlang der strukturtheoretischen sowie der migrationspädagogischen Perspektive (Kap. 2). Dabei stärkt der strukturtheoretische Ansatz die fall- und kontextbezogene Perspektive, verdeutlicht die grundsätzlich antinomische Struktur pädagogischen Handelns und die Bedeutung von Unbestimmtheit (Kap. 2.1) und stellt die strukturelle Krisenhaftigkeit des Lehrer*innenhandelns heraus (Kap. 2.2). Zusammengedacht mit der (migrations-)gesellschaftlichen Vermitteltheit von Lehrer*innenbildung (Kap. 2.3) entwickeln wir eine Idee kritisch-reflexiver Professionalisierung, die im Kontext von Beratung ermöglicht werden kann (Kap. 3).

Über den Begriff der (migrations-)gesellschaftlichen Vermitteltheit soll unter anderem deutlich werden, dass wir durchaus um die Situiertheit unseres Blicks auf Beratung in der Lehrer*innenbildung wissen und diese auch explizieren möchten. Damit ist das allgemeine Anliegen verbunden, die Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität und Berufsrolle immer auch (migrations-)gesellschaftlich vermittelt zu denken. Reflexives (fallspezifisches) pädagogisches Handeln von (angehenden) Lehrer*innen, das aus unserer Sicht unter anderem durch Beratung entwickelt und professionalisiert werden kann, braucht auch die Reflexion auf die eigene „Involviertheit“ in Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse (Messerschmidt, 2009) bzw. auf die Eingebundenheit der Bildungsinstitutionen (der Universität sowie der Schule) in die (migrations-)gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Mecheril & Shure, 2018; Shure, 2021a; 2021b; Steinbach et al., 2020).

Beratung könnte aus unserer Perspektive als ein Raum konzipiert werden, durch welchen die Reflexion auf den Zusammenhang zwischen pädagogischer Professionalität, schulischem Handlungsfeld und gesellschaftlichen Verhältnissen systematisch in die Lehrer*innenbildung eingebracht wird. Wir verwenden die Formulierung „Beratung als Raum“, um den Blick nicht etwa auf ein spezifisches Format (Supervision, Coaching etc.) zu verengen, sondern zunächst eine allgemeinere Idee von Beratung und ihren Möglichkeiten bzw. Ermöglichungen zu bedenken. Mit dem vorliegenden Text möchten wir diese Idee erkunden und zumindest erste Hinweise sowie Anmerkungen dazu in die Auseinandersetzung um Beratung in der Lehrer*innenbildung einbringen.

2 Beratung in der Bildung von Lehrer*innen – über Unbestimmtheit, strukturelle Krisenhaftigkeit und (migrations-)gesellschaftliche Vermitteltheit

Beratung ist ein konstitutives Element sowohl in der Professionalisierung von Lehrer*innen als auch in ihrer Tätigkeit als Professionelle in der Schule selbst: *Einerseits* stellt Beratung einen Reflexionsraum und so auch einen Raum der Professionalisierung von Lehrer*innen wie angehenden Lehrer*innen dar. Dabei sind angehende Lehrkräfte und bereits berufstätige Lehrkräfte Adressat*innen der unterschiedlichen Beratungsformate. Innerhalb der Beratung geht es, wie in unserer Hinführung angesprochen, unter anderem darum, die Handlungsfähigkeit der (angehenden) Lehrer*innen zu stärken, etwa indem Prozesse der (Selbst-)Reflexion angestoßen und strukturiert werden. *Andererseits* stellt Beratung aber auch einen grundlegenden Modus professionellen pädagogischen Handelns von Lehrer*innen dar. So ist etwa im Sinne der Standards der Lehrer*innenbildung Beratungskompetenz als ein wichtiges Element von Professionalität zu verstehen und im Studium zu erwerben (vgl. KMK, 2019, S. 11). Es wäre durchaus interessant, über die Verwobenheit dieser beiden Funktionen und Ansprüche der Beratung nachzudenken, da möglicherweise über Beratung als Raum der Professionalisierung auch ein grundlegendes Verständnis von Beratung als Modus des pädagogischen Handelns der Lehrer*innen deutlich werden kann – eben weil Beratung in der hier eingebrachten Perspektive vor allem die *Unbestimmtheit des Pädagogischen* herausstellt, die durchaus als eine wichtige Grundlage für beides verstanden werden kann: Professionalisierung und professionelles Handeln.

Im vorliegenden Beitrag wenden wir uns nun allerdings Ersterem, also der Beratung als Element der Professionalisierung von Lehrer*innen, zu. In diesem Zusammenhang erscheint es uns erwähnenswert, dass in unseren Überlegungen zu Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung die Lehrer*innen nicht, wie etwa im Rahmen sozialer Arbeit, als Klient*innen zu verstehen sind, deren alltagsweltliche Handlungsfähigkeit gefördert wird (vgl. Thiersch, 1977); vielmehr geht es in solchen Formaten darum, die *professionelle* Handlungsfähigkeit zu steigern, *um* den Schüler*innen, Eltern oder auch Kolleg*innen gegenüber professionell handeln zu können. Mit Blick auf Beratung als Element der Professionalisierung erscheint uns daher für die Ansprache der (angehenden) Lehrkräfte der Begriff der Adressat*innen angemessen. Wie es Leser und Jornitz für Supervision beschreiben: „Im Mittelpunkt stehen dabei professionalisierte Helfer*innen, die aufgrund der Strukturlogik ihrer Handlungspraxis selbst professionalisierter Hilfe in Form der Reflexion des beruflichen Handelns bedürfen.“ (2021, S. 244) Beratung (etwa in Gestalt von Supervision) wäre aus dieser Perspektive nicht ausschließlich „helfende Praxis“ (Gröning, 2021, S. 119) für Lehrer*innen, in der grundlegende Aspekte der Kritik und Aufklärung in den Hintergrund geraten und so auch eine kritische Befragung des Handelns der Lehrkraft zweitrangig wird. Beratung stünde vielmehr im Zeichen kritisch-reflexiver Professionalisierung, die letztlich in einem übergeordneten Sinne das eigene professionelle pädagogische Handeln und damit auch die pädagogischen Beziehungen sowie das pädagogische Gegenüber berücksichtigt.

Als Element der Professionalisierung ist Beratung innerhalb der Professionalisierungsforschung in den letzten Jahren insbesondere über Formate wie Coaching (s. bspw. die im Referendariat verpflichtende Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen; vgl. Krächter, 2018; Schade, 2016), Supervision (Griewatz, 2021; Griewatz et al., 2021; Leser & Jornitz, 2021) oder kollegiale Fallberatung oder Peer-Beratung (etwa Fricke et al., 2019) diskutiert worden. Diesen Formaten wird ein hohes Professionalisierungspotenzial zugeschrieben (s. bspw. die Beiträge in dem Sammelband von Völschow & Kunze, 2021), und dieses zugeschriebene Potenzial hängt insbesondere zusammen mit dem Paradigma und Leitprinzip der Reflexivität als grundlegende Voraussetzung professionellen Lehrer*innenhandelns, die innerhalb solcher Strukturen er-

worben und vertieft werden soll. So soll eine handlungspraktisch orientierte Fallarbeit beispielsweise eine „vergleichsweise handlungsentlastende fallbezogene Reflexion“ (Leser & Jornitz, 2021, S. 243) und Supervision einen „entlasteten Reflexionsraum“ (Griewatz et al., 2021, S. 2) ermöglichen, der jedoch nicht mit der Entlastung, „nicht ‚falsch‘ gehandelt zu haben“ (Griewatz et al., 2021, S. 13), gleichzusetzen wäre, sondern eine Entlastung im Sinne eines Raums der Thematisierung und Reflexion darstellt.

Wir gehen im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht weiter auf die unterschiedlichen Beratungsformate ein, zu denen es wiederum eigene Diskurse und Forschung gibt (s. etwa Gröning, 2013; Leser & Jornitz, 2021). Stattdessen nehmen wir die eingangs aufgerufene Bedeutung von *Unbestimmtheit*, die etwa über Konzepte (sozial-)pädagogischer Beratung besonders offenkundig wird, sowie die Bedeutung von *Kritik bzw. Reflexion* durch Beratung zum Ausgangspunkt, um uns mit Blick auf Beratung als Raum einer reflexiven Professionalisierung auf einen grundlegenden Aspekt des Lehrer*innenhandelns selbst zu konzentrieren: die diffuse Logik bzw. das Handeln in Widersprüchen und das Technologiedefizit der Pädagogik. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass Lehrer*innenhandeln grundsätzlich eine professionalisierungsbedürftige Praxis ist (Oevermann, 2002a).

Im Folgenden soll daher der strukturtheoretische Ansatz zum Handeln von Lehrer*innen kurz angerissen werden, um auf dieser Grundlage das Professionalisierungspotenzial von Beratung zu beleuchten. In diesem Zusammenhang geht es uns auch darum, das reflexive bzw. kritisch-reflexive Moment als eines zu entwerfen, das auf die Eingebundenheit von pädagogischem Handeln in die (migrations-)gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Karakaşoğlu & Mecheril, 2019) Bezug nimmt.

2.1 Die Professionalisierungsbedürftigkeit des professionellen Handelns von Lehrer*innen

Anders als bei klassifikatorischen und kriterialen Ansätzen von Professionalisierung befassen sich strukturtheoretische und handlungslogische Modelle mit der *Struktur* des professionell zu bearbeitenden Handlungsproblems und mit der inneren Logik des Handelns. Es geht um die „theoretische Bestimmung der handlungsimmanenten Qualitäten professioneller Problemlösung“ (Wernet, 2014, S. 79). Grundlegend für die strukturtheoretische Perspektive ist das Moment der Krise bzw. die strukturelle Krisenhaftigkeit. Diese resultiert mitunter aus dem der Problemlösepraxis immanenten Technologiedefizit der Pädagogik, auf das Luhmann und Schorr bereits 1982 verwiesen haben. Damit bleibt die professionelle Praxis immer zukunfts offen und beinhaltet überraschende und unerwartete Momente (vgl. Oevermann, 2008, S. 57). In der Problembearbeitung ist Lehrer*innenhandeln zudem immer auch widersprüchliches Handeln als berufliche Problembearbeitung und kann damit nicht einfach durch eine subsumierende Anwendung von Wissen gelöst werden.

„Was als strukturelles ‚Technologiedefizit‘ pädagogischen Handelns bezeichnet wird (vgl. Luhmann/Schorr 1982), die Arbeit an der Veränderung von Personen durch komplexe interaktive, nicht technologisierbare Vermittlungsprozesse, wird zum Ansatzpunkt für eine professionelle Handlungstheorie, die von Ungewissheit und einer ‚gebrochenen Teleologie‘ ausgeht und pädagogisches Handeln als antinomisches fasst: Der Pädagoge muss mit Veränderungsabsichten handeln, ohne über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfügen zu können und mit ungewollten Nebenwirkungen rechnen, die seine Absicht durchkreuzen können (vgl. Luhmann 1992; Helsper/Hörster/Kade 2003). Obwohl der Pädagoge wissenschaftliches Regelwissen besitzt, kann er es nicht einfach zur Anwendung bringen, da er nicht wissen kann, ob er damit nicht die Besonderheit des Bildungsverlaufs einem abstrakten Schema subsumiert. Pädagogen stehen somit in strukturell ungewissen Kontexten unter Handlungs- und Entscheidungsdruck, bei gleichzeitig bestehender Begründungs- und Legitimationsverpflichtung (vgl. Koring 1989; Dewe u.a. 1993; Oevermann 1981; Combe/Helsper 1996).“ (Helsper, 2004, S. 18f.)

Demnach ist Lehrer*innenhandeln also durch eine strukturelle Ungewissheit (oder auch Unbestimmtheit) geprägt: Handeln ist nicht standardisierbar, und demgemäß bedeutet Professionalisierung, auf diese Grundbedingung des Lehrer*innenhandelns einzugehen. Es gilt, im Handeln von Lehrer*innen das Unsichere und nicht Planbare, Fallspezifische und Uneindeutige beständig zu reflektieren und produktiv zu gestalten. Um die grundlegenden Strukturprobleme des Lehrer*innenhandelns näher zu beschreiben, hat Werner Helsper auf Grundlage der Professionstheorie Oevermanns die Widersprüche des Lehrer*innenhandelns als „Antinomien der Moderne“ ausformuliert (Helsper, 2004). Nach Helsper müssen Antinomien immer wieder neu bearbeitet werden und sind als Strukturprobleme zu verstehen, die einer Reflexion bedürfen. Zugleich befinden sich Lehrer*innen in einer Handlungsnotwendigkeit in der konkreten Situation selbst bzw. in einem Handlungszwang, was Käthe Meyer-Drawe bereits 1984 mit Bezug auf das Theorie-Praxis Problem und die „Not des Praktikers“ formuliert hat (Meyer-Drawe, 1984, S. 255) oder Werner Helsper als Antinomien fasst, die auch erst aus dem Handlungsdruck einer Entscheidung entstehen, ohne dass direkt ein Begründungswissen, welches dem professionalisierten Handeln als wissenschaftlich fundiertes Wissen zugrunde liegt, zur Verfügung steht (vgl. Helsper, 2021, S. 183). Daraus lassen sich mit Bezug auf Beratung insbesondere zwei zu berücksichtigende Grundbedingungen des Lehrer*innenhandelns festhalten: Aufgrund der antinomischen Handlungsstruktur ist Lehrer*innenhandeln zum einen strukturell krisenhaft. Zum anderen ist in der Beschäftigung mit Professionalisierung notwendig mitzudenken, dass Lehrer*innen in den Situationen selbst Handlungszwängen unterliegen und dies eine besondere Schwierigkeit des Lehrer*innenhandelns ausmacht, das mit der Anforderung an Reflexion verbunden ist. Diese zueinander in einem Spannungsverhältnis stehenden Grundbedingungen des Lehrer*innenhandelns können aus strukturtheoretischer Perspektive nicht aufgelöst werden. Ein zentrales Element von Professionalisierung ist daher die Auseinandersetzung mit den Spannungsverhältnissen, die immer wieder neu ausgehandelt bzw. reflexiv gehandhabt werden müssen, und deren Reflexion (vgl. etwa Helsper, 2021, S. 166 ff.). Dies kann etwa über kritisch-reflexive Momente in Beratung ermöglicht werden.

2.2 Krise, Beratung und Reflexion

Beratungsformate, wie Supervision und Coaching, werden vielfach als Räume entworfen, in denen handlungsentlastende Reflexion möglich wird: In solchen Räumen können Handlungskrisen, wie sie notwendig im professionalisierten Handeln entstehen, thematisiert werden und Lehrkräfte sich zu diesen *professionellen* Krisen in ein Verhältnis setzen. Denn Beratungsformate werden häufig dann aufgesucht, wenn sich professionell Tätige in einer Krise befinden, wobei hier von einem „entdramatisierten Krisenbegriff“ (Hericks, 2006, S. 81) die Rede ist: Jede Situation, in der Entscheidungen getroffen werden, sind laut Oevermann Krisensituationen; und wenn die eingeübte, routinisierte Lösung für ein Handlungsproblem scheitert, wird die Krise bewusst (vgl. Oevermann, 2002b, S. 9f.; vgl. auch Helsper, 2021, S. 139), denn vor allem durch den Handlungszwang wird häufig auf routinisiertes Handeln und implizites Wissen zurückgegriffen. Meist wird eine solche als krisenhaft erlebte Situation in die Supervision eingebracht. Mit Bezug auf die unterschiedlichen, für den Lehrer*innenberuf relevanten Wissensformen (s. hierzu auch Neuweg, 2014) beschreibt Helsper, wie das implizite Handlungswissen, das sich in Handlungsrouninen niederschlägt, in die Krise geraten kann, „denn ob das routinisierte Können [...] angemessen ist, bleibt fraglich [...]. Professionelle müssen demgegenüber auch in ein reflexives Verhältnis zu ihrem praktischen impliziten Handlungswissen treten können, also wissen, was sie wie tun.“ (2021, S. 138) Handlungsrouninen können aufgrund der Zukunftsoffenheit und aufgrund des Technologiedefizits scheitern. Beides, Offenheit und Defizit, kann durch die angesprochene Spannung

zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung offenkundig werden. Damit bleibt professionelles Handeln krisenhaft, egal ob Noviz*in oder langjährige Lehrkraft, da jedwede Routine in eine solche Krise geraten kann (Helsper, 2021, S. 136ff.).

Im Rahmen von Beratung wird Reflexivität möglich bzw. die Erarbeitung einer reflexiven Haltung zum grundlegenden Ziel (vgl. Griewatz et al., 2021, S. 15). So wird ein in der Supervision eingebrachter Fall im Hinblick auf die „immer schon prekäre[] Praxis“ (Griewatz et al., 2021, S. 15) des Lehrer*innenhandelns reflektiert und darauf aufbauend Fallverstehen möglich – hier ist grundlegend die damit zusammenhängende Tatsache bedeutsam, dass Pädagog*innen im selben Augenblick selbst zum Fall werden. Supervision soll dann ein Fallverstehen ermöglichen, das auch die eigene Person (eben als Fall) mit einbezieht (für die Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen, s. Heinrich & Klenner, 2020).

Wir möchten den Begriff der Krise und den der Orientierung am Fall weiter aufgreifen, wobei hier das „Selbst-zum-Fall-Werden“ von besonderer Bedeutung ist. Denn damit, so schreiben Leser und Jornitz (vgl. 2021, S. 247) mit Bezug auf Supervision, ist hier eine doppelte Krisenbewältigung bzw. ein Fallverstehen zweiter Ordnung nötig, und dies verweist bereits auf die Komplexität der Strukturlogik des Lehrer*innenhandelns.

Fallverstehen bedeutet, dass Lehrer*innen fallangemessen Wissen abrufen. Ein solches Verstehen und darauf aufbauendes fallangemessenes Handeln beruhen eben nicht nur auf einer subsumptionslogischen Anwendung von Wissen, sondern auf der Anwendung ihres erlernten Wissens (fachwissenschaftliches, bildungswissenschaftliches sowie erfahrungswissenschaftlich-fallbezogenes Wissen) in Bezug auf den Einzelfall.

Zugleich, und das ist für unseren Beitrag besonders relevant, geht es auch um die Reflexion auf das Nicht-Wissen und die Grenzen des eigenen Wissens (vgl. Helsper, 2021, S. 139; 2002), sodass ein solches Nicht-Wissen zu einem *gewussten* Nicht-Wissen wird und damit neue Möglichkeiten gibt, sich professionell zu eben diesem Nicht-Wissen verhalten zu können: Professionell Tätige können damit Problemlösungen und Handlungsoptionen offenhalten sowie eine Sensibilität gegenüber dem eigenen Handeln entwickeln. Darin wird deutlich, dass das Handeln durch die Antinomien sowie die dadurch bedingte Krisenanfälligkeit des eigenen Handelns ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexion benötigt. Von hier ausgehend ist ein wichtiges Ziel der Beratung, sich der Krisenhaftigkeit bewusst zu werden, diese als allgemeine Handlungsstruktur zu erkennen und damit auch keine eindeutigen Ziele vorgeben zu können. Darüber werden eine immer wieder fallbezogene Wissensanwendung sowie die Reflexion von Wissen notwendig.

Insbesondere in Verbindung mit Topoi wie Diversität oder Inklusion werden die Wahrnehmung der Einschränkung von Handlungsfähigkeit (etwa von Lehrer*innen) und der Wunsch nach Antworten auf Handlungssituationen und damit verbundene Fragen offenkundig (vgl. Mecheril, 2004a). Das heißt: Das Ringen um Handlungsfähigkeit wird durch die Betonung von Differenz, Heterogenität und dem damit verbundenen Narrativ der „Anforderungsvielfalt“ (Gröning, 2021, S. 118) besonders häufig thematisiert (vgl. Çiçek & Shure, 2022). Nicht selten ist damit das Anliegen verbunden, Klarheit über Handlungsmöglichkeiten zu bekommen (vgl. dazu etwa Diskurse um interkulturelle Kompetenz, z.B. Auernheimer, 2013) bzw. interkulturelle Beratung (s. das Schwerpunktheft „Beratung im System Schule“ des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2009; kritisch s. etwa Kupfer, 2016). Dies birgt die Gefahr, dass Unbestimmtheit mit Blick auf Handlungsfähigkeit in „Bestimmtheit“ transformiert wird. Die vermeintliche Klarheit für die pädagogische Situation kann dann auch zu einer Festlegung der pädagogischen Situation und des pädagogischen Gegenübers führen. So ist zum Beispiel durch die Kritik an der „Ausländer(-sozial-)beratung“ (Kupfer, 2016, S. 583), die in den 1950er- und 1960er-Jahren in der BRD entstanden ist (Kupfer, 2016, S. 583), und auch an einigen Perspektiven der „interkulturellen Beratung“ deutlich ge-

worden (vgl. Mecheril, 2004a), inwiefern Unterscheidungsschemata wie „kulturelle Differenz“ oder „kulturelle Zugehörigkeit“ ein „umfassendes Fallverstehen und damit gelungene Beratungsprozesse verhindern“ können (Kupfer, 2016, S. 585).

Dieser Punkt erscheint uns auch hinsichtlich der Konzeption von Beratung als Professionalisierungsraum für (angehende) Lehrer*innen relevant. Wenn Beratung, wie auch mithilfe der strukturtheoretischen Perspektive deutlich wurde, den Fokus auf Unbestimmtheit im pädagogischen Handeln sowie Einzelfallorientierung richtet, können eindeutige Erklärungsschemata nicht zu einer angemessenen Orientierung leiten. Denn zunächst sind die eingebrachten Situationen, Fälle und Krisen als Ausdruck eines Professionalisierungsanlasses zu verstehen und darauf aufbauend aus kritisch-reflexiver Perspektive in mehrerlei Hinsicht zu reflektieren: So braucht es eine Reflexion auf die antinomische Handlungsstruktur, eine Reflexion des professionellen Handelns, Selbst-Reflexion in Bezug auf Deutungsmuster und Überzeugungen, eine Reflexion auf die Orte, an denen gehandelt (Schule) und gelernt (Universität und Studienseminar) wird, sowie auf die gesellschaftliche Vermitteltheit all dieser Aspekte, womit wir zu der von uns hier hervorgehobenen Bedeutung der Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse sowie der „Involviertheit“ (Messerschmidt, 2009) der Professionellen, der Schüler*innen sowie der Bildungsinstitutionen und auch der Beratungsformate selbst kommen, die wir als wichtige Bezugspunkte für Beratung in der Lehrer*innenbildung ausmachen.

2.3 Zur (migrations-)gesellschaftlichen Vermitteltheit der Lehrer*innenbildung

In der Professionstheorie Helpers wird implizit auf die gesellschaftlichen Strukturen und Eingebundenheiten des eigenen Handelns eingegangen, wenn von einem „milieubezogene[n] Habitus von Lehrkräften“ (Helsper, 2018, S. 107) gesprochen wird. Die eigenen milieuspezifischen Orientierungen müssen nach Helsper im Professionalisierungsprozess durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen reflexiv zugänglich gemacht und transformiert werden (vgl. Helsper, 2018, S. 132ff.). Mit Bezug auf ein „gesellschaftskritische[s] Beratungsverständnis“ (Schmidtke, 2020, S. 51), wie wir es oben angesprochen haben, lassen sich die gesellschaftlichen Strukturen als bedeutsame Bezugspunkte der Auseinandersetzung mit professionellem pädagogischem Handeln allgemein fassen, die nicht alleine mit Blick auf den Habitus der (angehenden) Lehrer*innen Wirkung entfalten, sondern in der Bildungsinstitution Schule, den Strukturen und Praktiken des Lehrens und Lernens, den Lehr-Lernmaterialien, den Subjektvorstellungen usw. zum Ausdruck kommen. Das ist für Beratung als Raum der reflexiven Professionalisierung von Lehrer*innen aufschlussreich, da etwa die professionellen Krisen von (angehenden) Lehrer*innen nicht als rein individuelle Krisen betrachtet werden können, sondern auch als eingebunden in sowie hervorgebracht durch die gesellschaftlichen Verhältnisse. Diesem Gedanken folgend ist das Ringen um Handlungsfähigkeit als professionell handelnde*r Lehrer*in immer auch verwoben mit den gesellschaftlichen Bedingungen des Handelns und der eigenen sozialen Positionierung (hier lässt sich auch ein Bezug zu Helpers Ausführungen zum milieubezogenen Habitus herstellen). Angeleitet durch Überlegungen der kritischen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung (Geier & Zaborowski, 2016; Shure, 2021a) und der Migrationspädagogik (Mecheril, 2004b; Mecheril et al., 2010), betrachten wir Lehrer*innenbildung als Bildung in der Migrationsgesellschaft und bringen damit unter anderem die Bedeutung der gesellschaftlichen Verhältnisse für die Bildung von Lehrer*innen zum Ausdruck. Der Begriff der Migrationsgesellschaft steht in diesem Zusammenhang für eine allgemeine Perspektive, die verbunden ist mit Zugehörigkeitsordnungen und migrationsgesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen durch natio-ethno-kulturell-kodierte Unterscheidungen (zu

dem Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit s. Mecheril, 2002).³ Mit dieser allgemeinen Perspektive wird hervorgehoben, dass durch Wanderungsbewegungen gesellschaftliche Veränderungsprozesse angestoßen werden, die alle Individuen unabhängig von ihrer Positionierung betreffen (wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise): Es gibt kein jenseits der Migrationsgesellschaft. Migrationsgesellschaft ist damit auch konstitutiv für Bildung und für die Bildung von Lehrer*innen.

„Durch die migrationsgesellschaftliche Tatsache kommen nicht gewissermaßen neue Anforderungen an beispielsweise Professionelle ins Spiel – seien dies Lehrer_innen, Erzieher_innen, Bildungsplaner_innen, Bildungspolitik_innen –, sondern die große Chance, die mit Migrationsphänomenen einhergeht, ist, dass beispielsweise diese Berufsgruppen, also wir alle, daran erinnert werden, was eigentlich unsere allgemeine grundlegende prinzipielle Aufgabe ist. „Alles bleibt anders.““ (Mecheril, 2015, S. 102)

Damit verbunden ist die allgemein bedeutsame Aufmerksamkeit für Phänomene der Migration. Diese ist gekennzeichnet durch eine Auseinandersetzung mit Macht- und Differenzverhältnissen, die migrationspädagogisch gewendet eine Auseinandersetzung mit der eigenen „Involviertheit“ in diese Macht- und Differenzverhältnisse (vgl. Messerschmidt, 2009) bedeutet.

Die Perspektive der Migrationspädagogik umfasst ein spezifisches Verständnis von pädagogischer Professionalität als einer Praxis, die versucht, weniger auf verletzende, gewaltvolle Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen angewiesen zu sein. Dieser Versuch wird begleitet von einem reflexiven Einholen solcher Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, um damit auch vereindeutigende und einschränkende Denkweisen, wie sie beispielsweise Zielgruppenvorstellungen darstellen, als gewaltvolle zu erkennen und weniger gewaltvolle als erstrebenswert zu erachten.

Damit einher geht unter anderem auch, das, was bereits eingangs als Offenheit oder auch Nichtstandardisierbarkeit angesprochen worden ist, migrationsgesellschaftlich auszudeuten: Eine migrationspädagogische Professionalität hat die Offenheit für pädagogische Situationen als Grundlage.

Mit dem Blick auf die (migrations-)gesellschaftliche Vermitteltheit der Lehrer*innenbildung rückt in den Fokus, dass wir Lehrer*innenbildung als einen Prozess verstehen, der involviert ist in Macht- und Differenzverhältnisse und der in diesem Sinne an der Re-Produktion oder auch Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse beteiligt ist. Außerdem deutet sich hier ein Verständnis kritisch-reflexiver Professionalisierung an, das daran interessiert ist, für die Lehrer*innenbildung Räume stark zu machen, die das allgemeine pädagogische Prinzip der Unbestimmtheit aufnehmen und produktiv – im Sinne eines kritisch-reflexiven Ringens um Handlungsfähigkeit – wenden. Eine Reflexion auf die Involviertheit in die Verhältnisse und die eigene Positionierung setzt eine gewisse Klarheit über die Bedeutung der gesellschaftlichen Differenzverhältnisse für Lehrer*innenbildung und Schule voraus.

„Ein reflexiver Bezug auf die Institution Schule und auch schulische Professionalität ist insbesondere deshalb möglich, weil die Schule nicht einfach in einem natürlichen Sinne vorhanden und strukturiert ist, sondern ihr – beispielsweise in der täglichen Unterrichtspraxis – immer wieder Inhalt, Struktur, Sinn und Berechtigung gegeben wird.“ (Mecheril & Shure, 2018, S. 78)

Ähnliches gilt für die Lehrer*innenbildung, in der gesellschaftlich umkämpfte Aspekte widergespiegelt, manifestiert oder aber erweitert und verändert werden. Demnach sollte

³ Natio-ethno-kulturell kodierte Unterscheidungen wirken intersektional mit anderen Differenzordnungen. Wir wenden unseren Blick in diesem Beitrag auf einen ausgewählten Aspekt der gesellschaftlichen Macht- und Differenzverhältnisse. Die damit verbundenen Überlegungen sehen wir allerdings auch als produktiv für die Konzeption einer differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Professionalisierung allgemein.

die Arbeit am Individuum und der Biografie, wie sie oft in der Beratung stattfindet, immer auch gesellschaftlich reflektiert und kontextualisiert werden. Durch Beratung, die in dieser Weise konzipiert und realisiert wird, können wichtige Impulse für eine reflexive sowie spezifischer eine differenzreflexive Lehrer*innenbildung gegeben werden – auch indem durch die Berücksichtigung gesellschaftskritischer Perspektiven innerhalb von Beratungskonzepten die „Politizität“ der Lehrer*innenbildung anerkannt wird (zu Politizität und Bildung s. Bünger 2013; bezogen auf Lehrer*innenbildung und migrationsgesellschaftliche Verhältnisse s. Rangger, 2022). Beratung in der Lehrer*innenbildung wäre dann als Raum zu verstehen, in dem die „Verwicklung von Theorie, Praxis und Politik“ (Engel & Bretting, 2020, S. 89) thematisiert bzw. thematisierbar gemacht wird. „Wenn wir diese Verwicklung in Betracht ziehen“, so schreiben Nicolas Engel und Johannes Bretting in ihren Ausführungen zu „Erwachsenenbildungswissenschaft“,

„dann gilt es, das Lernen Erwachsener und jene Einrichtungen, in denen Erwachsene lernen und arbeiten, wissenschaftlich auf eine Art zu reflektieren und zu denken, die das Denken selbst nicht außerhalb der gesellschaftlichen Zusammenhänge platziert.“ (Engel & Bretting, 2020, S. 89)

3 Reflexive Professionalisierung und die Chance von Beratung – abschließende Überlegungen

„Pädagogische Beratung will die Individuen nicht steuern oder Therapiebedarfe künstlich erzeugen, sondern die Eigeninitiative und die Selbstbestimmung des Subjekts durch Lernen, Reflektieren und die Zumutung von Entscheidungen im Sinne einer individuellen Perspektive unterstützen. Dabei vereinseitigt sie weder den Blick auf das Individuum als isoliertes Wesen noch den Blick auf anonyme gesellschaftliche Strukturen. Dementsprechend ist auch Beratungsforschung dem Lernmodus und nicht der Therapie verpflichtet. Schon dadurch wird Beratung zu einem pädagogischen Vorgehen, aber eben nicht im Sinne von Ratschlag oder einer zwingenden Systemnotwendigkeit, sondern als ein erweitertes Reflexionsangebot, das die individuellen und organisatorischen sowie andere Umweltbedingungen im Reflexionsprozess berücksichtigt.“ (Gieseke & Nittel, 2016, S. 16)

Auch für Beratung in der Lehrer*innenbildung und die Idee reflexiver Professionalisierung durch Beratung, wie wir sie über unsere Ausführungen zu entwerfen versuchen, ist dieser Abschnitt von Wiltrud Gieseke und Dieter Nittel interessant und fasst einige Aspekte hinsichtlich pädagogischer Beratung zusammen, die auch für die Botschaft des vorliegenden Beitrags bedeutsam sind: der Blick auf das Zusammenwirken von Individuen, Organisation/Institution und (gesellschaftlichen) Bedingungen des (pädagogischen) Handelns sowie die Betonung von Offenheit und Reflexivität.

Gerade unter Berücksichtigung der (migrations-)gesellschaftlichen Vermitteltheit kann Beratung als Raum relevant sein, der eine kritisch-reflexive In-Verhältnis-Setzung zur eigenen Position und zu den Verhältnissen ermöglicht und daraus wichtige Anknüpfungen für professionelles pädagogisches Handeln gewinnt. Diese Perspektive ist mit einer gesellschaftskritischen bzw. gesellschaftstheoretischen Perspektive verbunden, die die Bedeutung der Verhältnisse für die Lehrer*innenbildung, die Schule sowie das Handeln und Deuten von Lehrer*innen reflektiert und berücksichtigt.

Beratung wird dann nicht zu einem Raum, in dem bestimmte Kompetenzen/Ratschläge etwa für den „Umgang mit Heterogenität“ vermittelt/angeeignet werden, sondern in dem eine Auseinandersetzung damit stattfinden kann, inwiefern heterogene Lebensbedingungen und -entwürfe sowie Bildungsbiografien, verschiedene Sprachen und kulturelle Praktiken für Fragen professionellen Handelns bedeutsam sind und welche Positionen die professionell Handelnden in „heterogenen gesellschaftlichen Verhältnissen“ einnehmen oder ihnen zugewiesen werden, die auch von Differenz und Ungleichheit geprägt sind. Beratung hat damit nicht den Auftrag, bestehende Funktionslogiken

zu bestätigen oder wiederherzustellen, sondern, wie Gröning (2011, S. 34) es im Hinblick auf die Beratungsperspektive von Mollenhauer formuliert: „im Mittelpunkt der pädagogischen Beratung stehen Reformen des Erziehungswesens, nicht die Schaffung neuer Räume für Professionelle und ihre Interessen“. Mit Bezug auf die Migrationsgesellschaft (vgl. Kap. 2.3) kann dies auch eine Kritik an den gegebenen Strukturen und Praktiken (zum Beispiel schulischer Bildung) bedeuten, die mit dem Ziel verknüpft ist, weniger auf verletzend, gewaltvolle Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen (etwa weniger auf die Verwendung von Kategorisierungen wie „Schüler*innen mit Migrationshintergrund“) angewiesen zu sein.

In Beratung ist es außerdem möglich, Krisen, die in der strukturtheoretischen Perspektive als Normalfall und als Ermöglichung von Professionalisierung herausgestellt werden, professionell zu bearbeiten. Dies geschieht nicht rezeptorientiert; sondern indem „in *unbestimmter* Weise“ (Mecheril, 2004a, S. 379, Hervorh. V.O. & S.Sh.) Orientierungen exploriert werden. Aus migrationspädagogischer Perspektive können diese Orientierungen unter anderem darin zum Ausdruck kommen, dass ein systematischer Blick auf die eigene soziale Position sowie auf die soziale Position und die Erfahrungswelt des pädagogischen Gegenübers gerichtet wird: Welchen Unterschied macht es beispielsweise, im Kontext von migrationsgesellschaftlichen Lehr-Lernverhältnisse Rassismuserfahrungen zu machen bzw. keine Rassismuserfahrungen zu machen? Welche Effekte haben rassistische Verhältnisse für Schüler*innen, die im Hinblick auf Rassismus verletzbar sind?

Beratung soll also nicht zu einer Verunsicherung führen, aus der Handeln unmöglich erscheint und damit die „Handlungsnot“ verstärkt wird. Der Beratungsprozess geht dann mit einer *produktiven Verunsicherung* einher, wenn ein Erkunden, und dies ist aus migrationspädagogischer Perspektive hervorzuheben, von alternativen und weniger verletzenden Denk-, Handlungs- und Deutungsmustern ermöglicht wird.

Damit wird die Ungewissheit bzw. Unbestimmtheit nicht aufgelöst, da fallspezifisches Handeln auch mit Sensibilität für die singuläre pädagogische Situation, für Vulnerabilitäten und Widersprüchlichkeiten einhergeht. Denn neben oder vielmehr *in* der Bearbeitung von Krisen ist Beratung auch daran beteiligt, eingeschliffene Routinen des Handelns zu befragen und zum Thema zu machen. Oevermann (2002b) zufolge ist routinisiertes Handeln eine Gefahr, da sich ohne Korrektur von Routinen deprofessionalisierende Handlungsmuster ergeben können. Beratungsstrukturen befragen solche Routinen und professionalisieren damit auch die eingeschliffene Praxis. Zudem wird in dieser Perspektive gestärkt, dass fallspezifisches Handeln notwendig ist. Hier bedeutsam ist das rekonstruktive, „Sinn erschließende Fall- und Diagnosewissen“ (Helsper, 2021, S. 136), das ein Anerkennen der Singularität des Pädagogischen ermöglicht und damit auch die Erkundung kontextspezifischer, professioneller Handlungsfähigkeit unterstützt.

Im Anschluss daran kann Beratung in der Lehrer*innenbildung als ein Raum entworfen werden, um Nicht-Wissen im Kontext (migrations-)gesellschaftlicher Verhältnisse anzuerkennen sowie um die Grenzen des eigenen Wissens zu erweitern. So ist, wie aus strukturtheoretischer Perspektive für die antinomische Struktur und die grundlegende Ungewissheit des Lehrer*innenhandelns beschrieben, aus migrationspädagogischer Perspektive gesehen auch ein Wissen um Macht- und Differenzverhältnisse und die eigene Involviertheit darin bedeutsam. Durch die Berücksichtigung dieses Wissens kann es gelingen, beispielsweise im Rahmen von Beratung, alternative professionelle Handlungsentwürfe zu erkunden.

Literatur und Internetquellen

- Auernheimer, G. (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchges. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6>
- Bünger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung* (Theorieforum Pädagogik, Bd. 5). Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657777990>
- Çiçek, A. & Shure, S. (2022, im Druck). Theorie – Praxis – Verwobenheit: Eine Perspektive auf (pädagogische) Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Springer VS.
- Engel, N. & Bretting, J. (2020). Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 87–107. <https://doi.org/10.3224/debatte.v3i2.02>
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S. & Wolstein, J. (2019). Dimensionen eines Peer-Counseling-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 118–126. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_12
- Geier, T. & Zaborowski, K.U. (Hrsg.). (2016). *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0>
- Giesecke, H. (2010). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (10. Aufl.). Juventa.
- Giesecke, W. & Nittel, D. (2016). Einleitung. „Pädagogischen [sic!] Beratung über die Lebensspanne“. In W. Giesecke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 11–18). Beltz.
- Griewatz, H.-P. (2021). „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so’ne Situation besprechen“ – Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 223–241). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_13
- Griewatz, H.-P., Heuckmann, B. & Asshoff, R. (2021). Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 1–22. <https://doi.org/10.11576/HLZ-3567>
- Gröning, K. (2010). *Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit. Anfänge – Konflikte – Diskurse*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92405-2>
- Gröning, K. (2011). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen* (2., aktual. u. überarb. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92892-0>
- Gröning, K. (2013). *Supervision: Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution*. Psychosozial.
- Gröning, K. (2021). „Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung“. Ein Tagungsbericht zur Online-Tagung am Zentrum für Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung am 18./19. Juni 2021 in Bielefeld. *FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 31 (58). <https://doi.org/10.11576/FS-5024>
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper &

- C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 53) (S. 67–86). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_7
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 15–34). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2019). Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. In D. Cerny & M. Oberlechner (Hrsg.), *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive* (S. 17–31). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzqh5.4>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung: Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Klinkhardt.
- Kupfer, A. (2016). Beratung in der Migrationsgesellschaft. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 579–589). Beltz.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. (2009). *Beratung im System Schule. Beratung im interkulturellen Kontext* (Li-Reihe, Bd. 6). LI. <https://li.hamburg.de/contentblob/2817406/377819417ffe47e265a84f5e9dcd7f09/data/pdf-neues-themenheft-beratung-im-interkulturellen-kontext-01.pdf>
- Leser, C. & Jornitz, S. (2021). Supervision an Schulen als doppelte Krisenbewältigung. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 243–264). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_14
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. *Tertium comparationis*, 8 (2), 104–115.
- Mecheril, P. (2004a). Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. In A. Treichler & N. Cyrus (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 371–387). Brandes & Apsel.
- Mecheril, P. (2004b). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. (2015). Es bleibt anders. Kämpfe um die (Pädagogik der) Migrationsgesellschaft. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 101–106). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434536-009>

- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63–89). Klinkhardt.
- Messerschmidt, A. (2009). *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Brandes & Apsel.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60, 249–259.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. Mollenhauer & C.W. Müller (Hrsg.), *Führung und Beratung in Pädagogischer Sicht* (S. 25–50). Quelle & Meyer.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.). (2017). *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde*. Kohlhammer.
- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 583–614). Waxmann.
- Oevermann, U. (2002a). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2002b). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Ranger, M. (2022, im Druck). Sichtbar machen, was gewöhnlich unsichtbar ist – Konturen einer politischen Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz.
- Schade, A.-K. (2016). *Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen. Persönlichkeitsentwicklung im Vorbereitungsdienst*. LIT.
- Schmidtke, B. (2020). *Bildungs- und Berufsberatung in der Migrationsgesellschaft. Pädagogische Perspektiven auf Beratung zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839444856>
- Shure, S. (2021a). *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Beltz.
- Shure, S. (2021b). Orte der Bildung neu be_ gründen?! In bildungsLab* (Hrsg.), *Bildung – Ein postkoloniales Manifest* (S. 19–21). UNRAST.
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The Racial School. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Beltz.
- Thiersch, H. (1977). *Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik*. Luchterhand.
- Völschow, Y. & Kunze, K. (Hrsg.). (2021). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Unter Mitarbeit. v. T. Gattwinkel. Budrich.

Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–96). Buchverlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>

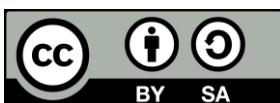
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ohm, V. & Shure, S. (2022). Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung. Überlegungen zu Unbestimmtheit und (migrations-)gesellschaftlicher Vermitteltheit. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 79–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-5284>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>