

PFLB

PraxisForschungLehrer*innenBildung

*Zeitschrift für Schul- und
Professionsentwicklung*

Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen

**Hrsg. von Saskia Bender,
Hans-Peter Griewatz & Denise Klenner**

**Themenheft der Zeitschrift
PraxisForschungLehrer*innenBildung**

Jahrgang 4 | 2022, Heft 3

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Jahrgang 4 | Heft 3 | 2022

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2022. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5628

Inhalt

Editorial

Saskia Bender, Hans-Peter Griewatz & Denise Klenner

Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. Editorial 1

Beiträge

Rüdiger Rhein

Supervision in der Lehrer*innenbildung.

Eine theoretische Skizze zu ihrer systematischen Verortung 11

Marc Willmann

Sonderpädagogische Konsultation als reflexive Praxisberatung

von Lehrkräften in der schulischen Inklusion 24

Josef Strasser & Frank Behr

Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen durch Lehrkräfte –
inhaltliche und methodische Herausforderungen der Förderung
schulischer Beratungskompetenz 48

Ulrike Sell

Der Gestalt-Ansatz für die Beratung und Supervision in der

Lehrer*innenbildung: Arbeit am professionellen Selbst 64

Vanessa Ohm & Saphira Shure

Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung. Überlegungen

zu Unbestimmtheit und (migrations-)gesellschaftlicher Vermitteltheit 79

Janna Rühl & Amelie Fuchs

„Theoretisch haben wir ein ganzes Studium Zeit!“ – Beratungskompetenz
als Ausbildungsziel für angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik (esE).

Eine explorative Untersuchung der Perspektive von Studierenden 94

Gerlinde Lenske, Alexandra Merkert & Josef Strasser

Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen

von Lehramtsstudierenden im Bachelor 107

André Epp

Biografiearbeit im Rahmen von Supervision.

Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung..... 122

Christoph Leser & Sieglinde Jornitz

Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis.

Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? 138

<i>Renate Potzmann & Sybille Roszner</i> Gruppen-Coaching in der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe. Themen der Studierenden im Gruppen-Coaching	152
<i>Fiona Briese, Cordula Lackenbauer, Maike Pöhler, Christine Sontag, Jacqueline Wißmann & Annette Kinder</i> Eltern adressatengerecht informieren und beraten. Eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende zur Vorbereitung diagnostisch-beratender Gespräche	169
<i>Sabine Marschall, Esther Würtz, Kerstin Wallinda, Ute Waschulewski & Christian Lindmeier</i> Beratungskompetenz fördern – ein Konzept phasenübergreifender Begleitung. Phasenübergreifende systemische Beratungskompetenzentwicklung von Förderschullehrkräften in Rheinland-Pfalz	185
<i>Frank Beier & Elisa Wagner</i> Praktische Theorie. Verknüpfung autonomer Praxiserfahrungen und wissenschaftlicher Diskurse zum Thema „Rechenschwäche“	198
<i>Sebastian Meißner & Franziska Greiner</i> Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten? Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium	213
<i>Andrea Dlugosch, Melanie Henter & Katharina Baumer</i> Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität	233
<i>Petra Bauer, Kathrin Kniep & Marc Weinhardt</i> Professionsbezogene Beratung im Spannungsfeld von Bildungsautonomie und curricularer Fremdbestimmung. Eine explorative Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Tübinger Beratungsprojektes <i>ProfiL</i>	253
<i>Denise Klenner, Hans-Peter Griewatz, Saskia Bender & Martin Heinrich</i> Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen	266
<i>Rebecca Baumann, Miriam Grüning & Sabine Martschinke</i> Kollegiale Fallberatung in der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit Herausforderungen in inklusiven Settings	279
<i>Yvette Völschow & Catharina Hübner</i> Bedarfe und Umsetzung einer Kollegialen Coachingmaßnahme für Schulaufsichtsbeamte*innen als schulische Führungskräfte	296

Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen

Editorial

Saskia Bender^{1,*}, Hans-Peter Griewatz¹ & Denise Klenner¹

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
saskia.bender@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Beratung und Supervision scheinen methodisch und systematisch jene Lücke zu füllen, die sich ergibt, wenn von Lehrkräften verlangt wird, die sich eröffnenden schulpädagogischen Handlungsoptionen insbesondere hinsichtlich der Förderung oder Einschränkung möglicher Lern- und Bildungsprozesse von Schüler*innen vor dem Hintergrund bestehender und erworbener Wissensbestände zu reflektieren. In diesem Zusammenhang werden zunehmend beratende Tätigkeiten insbesondere auch im Rahmen der Diskurse und Bemühungen um Kooperation, Diversität, Inklusion und multiprofessionelle Zusammenarbeit über alle drei Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg adressiert und damit auch verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Mit dem vorliegenden Themenheft, welches Beiträge der gleichnamigen Tagung aus dem Jahr 2021 dokumentiert, werden von den Autor*innen theoretisch-systematische und empirische Erkundungen vorgenommen, die vor allem auch aktuelle Entwicklungen und Maßnahmen in der Lehrer*innenbildung darstellen und reflektieren.

Schlagwörter: Beratung; Supervision; Lehrerbildung



1 Zum Ausgangspunkt des Themenheftes

Mit dem vorliegenden Themenheft soll ein Beitrag zu der ansteigenden Aufmerksamkeit für die Themen Beratung und Supervision im Zusammenhang mit der Bildung von Lehrer*innen geleistet werden. Es werden Ergebnisse und Diskussionen der gleichnamigen Tagung aufgegriffen, die vom 18. bis 19. Juni 2021 gemeinsam mit dem *Zentrum Praxisreflexion der Bielefeld School of Education*¹ und dem Bielefelder Vorhaben der vom Bund und den Ländern finanzierten Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), *BiProfessional*², stattgefunden hat. Weitere Tagungsergebnisse sollen in Form konkret in der Lehrer*innenbildung, der Schulentwicklung oder der Supervision einsetzbarer Materialien in einem Themenheft der Zeitschrift *Die Materialwerkstatt* (www.dimawe.de) dokumentiert werden.

Die große Resonanz auf die Tagung hatte bereits die Annahme gestützt, dass beratende Tätigkeiten insbesondere auch im Kontext der Diskurse und Bemühungen um Kooperation, Diversität, Inklusion und multiprofessionelle Zusammenarbeit im Zusammenhang mit der Bildung von Lehrer*innen über alle drei Phasen hinweg zunehmend adressiert werden und damit auch verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen sind. Nicht nur sollen Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen beratend tätig werden, sie treten auch in didaktischen und methodischen Konzepten verstärkt als Mentor*innen oder Lernbegleiter*innen (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016) in Erscheinung. Zugleich werden in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Fürsorgeberechtigten neue Ansprüche an pädagogisches Handeln in schulischen Kontexten unter dem Oberbegriff Beratung formuliert (KMK, 2018). Insgesamt scheinen dadurch die Tätigkeiten von Lehrer*innen und auch Sonderpädagog*innen mit neuen Ansprüchen und einer höheren Komplexität konfrontiert. Ergänzend ist deshalb zu beobachten, dass über spezifische Formate versucht wird, eine adäquate Vorbereitung und Begleitung bezüglich dieser Anforderungen und speziellen Tätigkeitsfelder in der Lehrer*innenbildung in allen drei Phasen auszugestalten. In diesem Zuge wird vor allem auch von den in anderen pädagogischen Feldern fest etablierten reflexionsunterstützenden Verfahren ein Beitrag zu einer den Veränderungen entsprechenden Qualitätsentwicklung und vor allem auch Professionalisierung (Helsper, 2001) erwartet. Hier schließt nun ein ganzes Spektrum an beratenden und begleitenden Tätigkeiten an, über die diese beruflichen Veränderungs- und Anpassungsprozesse flankiert werden oder flankiert werden sollen. Zu nennen wären hier neben der Supervision nur exemplarisch Formate Kollegialer Beratung, Coachings, Lehr-Lernlabore, Biographiearbeit bzw. im Allgemeinen Angebote, die einerseits darauf zielen, Reflexion über pädagogisches Handeln zu befördern, und darüber hinaus andererseits auch darauf ausgelegt sind, beratende Tätigkeiten zu erfahren und einzuüben.

Zugleich gelten aber für die Fragen nach dem Gegenstand von Beratung und Supervision im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen ähnliche Beobachtungen wie für die Beschäftigung mit beratenden Tätigkeiten in anderen institutionalisierten Kontexten: „die Bestimmung dessen, was als professionelles Handeln [im Allgemeinen und als professionelles beratendes Handeln; Anm. d. Verf.] gilt“, muss – wie Petra Bauer und Marc Weinhardt (2016, S. 1) formulieren – letztlich feldspezifisch vorgenommen werden (vgl. Bauer & Weinhardt, 2016, S. 2) und lässt sich „in seinem Kern nur aus der jeweiligen Logik der insgesamt sehr heterogenen Felder [...] bemessen“ (Bauer & Weinhardt, 2016, S. 1) bzw. beschreiben oder rekonstruieren. Damit sei

¹ Vgl. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/>

² Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wurde/wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1608 und 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

zugleich eine davon unabhängige konkrete Bestimmung beratender und supervisorischer Tätigkeiten wenig tragfähig:

„Vor diesem Hintergrund geht es aus unserer Sicht auch bezogen auf Beratung darum, deren Spezifik als Handlungsform noch deutlicher zu machen und daran anschließende Implikationen für die Professionalisierung beraterischen Handelns [...] zu analysieren“ (Bauer & Weinhardt, 2016, S. 2).

2 Perspektiven auf das Gegenstandsfeld

Dennoch lässt sich über eine Fokussierung auf das Feld der Lehrer*innenbildung die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Beratung und Supervision noch nicht mühe-los strukturieren. Nicht nur wird erneut deutlich, dass der wissenschaftliche Diskurs zur Bildung bzw. Professionalisierung von Lehrer*innen und auch Sonderpädagog*innen in paradigmatisch hoch differenten Zugängen verläuft, die wiederum bestimmte und zugleich diverse Vorstellungen über angemessenes Handeln von Lehrer*innen immer mehr oder weniger explizit mit sich führen (Heinrich, 2016), sondern analog gilt dies ebenso für den Diskurs um Beratung (Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007). Hinzu kommt, dass sich weite Teile des Felds beratender Tätigkeiten in einem nachfrageorientierten Kontext bestimmter Angebotsformate ebenfalls differenter theoretischer Grundannahmen und Grundlegungen entwickelt haben und entwickeln. Im Anschluss an erkenntnis-kritische Positionen wird mit den in diesem Themenheft versammelten Beiträgen in Anlehnung an Rancière (2018/2002) entsprechend deutlich, welche unterschiedlichen theoretischen Auseinandersetzungen und empirischen Erkundungen in ihren spezifischen Zugriffen und Perspektiven auf das Gegenstandsfeld *Beratung, Supervision und Lehrer*innenbildung* bestimmte Aspekte sichtbar machen sowie andere weniger stark gewichten.

In der Zusammenschau der Beiträge kann vor diesem Hintergrund der Versuch gewagt werden, die unterschiedlichen epistemischen Perspektivierungen und ihre spezifischen Erträge in ein Verhältnis zu setzen:

Interessant ist dann zunächst, dass Beratung und Supervision in theoretisch-systematischer Betrachtung jene Lücke zu füllen scheinen, die sich ergibt, wenn von Lehrkräften verlangt wird, die sich eröffnenden schulpädagogischen Handlungsoptionen, insbesondere hinsichtlich der Förderung oder Einschränkung möglicher Lern- und Bildungsprozesse von Schüler*innen vor dem Hintergrund bestehender und erworbener Wissensbestände, zu reflektieren. Beratung und Supervision scheinen hier eine „strukturelle[] Leistung“ (Rhein, 2022, S. 21 in diesem Heft) als professionsbezogene „Theorie-Praxis-Vermittlung durch Reflexion“ (Rhein, 2022, S. 21 in diesem Heft; vgl. auch Beier & Wagner, 2022, S. 198–212 in diesem Heft) erbringen zu können. Dabei geht es vor allem auch um machtkritisches Wissen als Reflexion über implizite und verdeckte Herstellungen von Differenz entlang häufig bereits bestehender z.B. migrationsgesellschaftlicher (Ohm & Shure, 2022, S. 79–93 in diesem Heft) Ungleichheitsordnungen. Auch wenn davon ausgegangen wird, dass Macht- und Hierarchieverhältnisse in institutionellen und auch generationalen Ordnungen nicht grundsätzlich suspendiert werden können (Sell, 2022, S. 64–78 in diesem Heft), bestünde zumindest die Anforderung, unnötiges integritätsverletzendes Handeln in schulpädagogischen Kontexten zu vermeiden (vgl. Sell, 2022, S. 67 in diesem Heft im Anschluss an Wernet, 2014).

Diese Einschätzung wird von Studien bekräftigt, die darauf aufmerksam machen, dass insbesondere von Studierenden, aber auch in den folgenden Phasen der Lehrer*innenbildung, Wissen über Beratung, praxisbezogene Kompetenzen sowie Erfahrungen und Übungen in beratendem Handeln erwünscht sind (vgl. Rühl & Fuchs, 2022, S. 94–106 in diesem Heft). Dementsprechend werden die Zugänge, die beratende Elemente konzipieren oder entsprechende Methoden adaptieren, um diese stärker in der Lehrerinnen*innenbildung zu verankern – wie z.B. Peer-to-Peer Beratung (Meißner & Greiner, 2022,

S. 213–232 in diesem Heft), Coaching in Gruppen (Potzmann & Roszner, 2022, S. 152–168 in diesem Heft), Kollegiale Fallberatung (Dlugosch et al., 2022, S. 233–252 in diesem Heft; Baumann et al., 2022, S. 279–295 in diesem Heft) oder Übungen zur Elternberatung (Briese et al., 2022, S. 169–184 in diesem Heft) –, von den Befragten über die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge und Phasen hinweg (Marschall et al., 2022, S. 185–197 in diesem Heft) hinsichtlich des Nutzens und des individuellen Kompetenzerlebens überwiegend positiv wahrgenommen und evaluiert.

Eine Ergänzung erfahren diese Befunde wiederum durch Analysen, die konkreter danach fragen, wie z.B. Studierende ihnen gezeigte Beratungssituationen wahrnehmen und auf welche Wissensbestände sie dazu – auch im Vergleich zu Expert*innen – zurückgreifen können. *Einerseits* zeigen sich hier eine „geringe professionelle Wahrnehmung, ein geringes professionelles Fallverständnis und somit auch ein geringes professionelles Ausgangswissen“ (Lenske et al., 2022, S. 116 in diesem Heft), woraus insgesamt der Eindruck entsteht, dass „bei der Falleinschätzung vor allem die Perspektive der Lehrkraft eingenommen“ und damit unhinterfragt übernommen wird, auch wenn die Expert*innen in diesem Lehrer*innenhandeln deutliche Defizite verorten (Lenske et al., 2022, S. 117 in diesem Heft). *Andererseits* schätzen dieselben Studierenden ihre „Selbstwirksamkeit hinsichtlich künftiger Beratungsanlässe“ (Lenske et al., 2022, S. 116 in diesem Heft) positiv ein.

Der theoretische Hinweis auf die Notwendigkeit eines Ausbaus von Wissens- und Erfahrungsbeständen hinsichtlich beratenden Handelns spiegelt sich dementsprechend durchaus in dem von den Studierenden selbst angezeigten Bedarf eines weiteren Wissens- und Kompetenzerwerbs. Dieser wird vor allem über die Adressierung Studierender als Berater*innen und zu Beratende in den unterschiedlichen Settings implementiert. Jenseits dessen deuten sich jedoch auch in diesen explorativen Studien bereits Brüche und Differenzen an, wenn die Ebene des beratenden Handelns selbst in den Blick genommen wird.

An dieser Stelle kommen nun Ansätze zum Tragen, die sich unabhängig von der Selbstwahrnehmung und Einschätzung der beteiligten Akteur*innen den beratenden Praktiken zuwenden und danach fragen, welche Sinnordnungen diesen selbst eingeschrieben sind. Auffällig ist diesbezüglich vor allem, dass diese Arbeiten zweierlei konturieren. Auf der einen Seite offenbaren sie durchaus jene vermuteten dynamischen und komplexen Situationen pädagogischer Interaktionen in schulischen Kontexten. Insbesondere dann, wenn bestimmte Geschehen in Settings von Beratung und Supervision zum Gegenstand der „Reflexion“ gemacht werden, wird deutlich, dass ein Verstehen der unterschiedlichen Falldimensionen durchaus möglich ist und in den gezeigten Zusammenhängen potenziell auch einem z.B. machkritischeren Umgang mit herausfordernden Situationen zuträglich sein könnte (Klenner et al., 2022, S. 266–278 in diesem Heft). Das Partikulare der Fälle, wie z.B. Entgrenzungen schüler*innenseits, die aus entwicklungsbezogenen Status- und Rollenunsicherheiten oder irritierten primären Bindungen resultieren, und die darauf bezogenen Reaktionen der pädagogischen Akteur*innen, wird jedoch in den hier aufgerufenen Fällen nicht „bearbeitet“. Diese empirischen Studien zeigen stattdessen auch für beratende Settings, wie Problemkonstellationen zum Beispiel schwierigen Schüler*innen zugeschrieben werden bzw. wie sich insbesondere dann, wenn diese die Grenzbereiche schulpädagogischer Hilfe und Unterstützung aufrufen (Leser & Jornitz, 2022, S. 138–151 in diesem Heft), auch in explizit fallreflexiven Settings einer schulpädagogischen Verantwortung durch Zuständigkeitsdelegationen entzogen wird (Leser & Jornitz, 2022, S. 138–151 in diesem Heft). In vielen Fällen sind es sogar die begleitenden Expert*innen – also Berater*innen und Supervisor*innen selbst –, die diese entlastenden Fallhandhabungen mittragen bis befördern (Klenner et al., 2022, S. 266–278 in diesem Heft; Leser & Jornitz, 2022, S. 138–151 in diesem Heft). Nicht nur sind sinnstrukturell damit die geforderten Reflexions- und Verstehensleistun-

gen nicht sichtbar; die Fallhandhabung befördert sogar unnötig starke Wiedereinrichtungen von Rollenförmigkeit, Zuständigkeit und bestimmten unterrichtlichen Settings, die sich dann nicht einmal mehr im Sinne einer Vermeidung integritätsverletzenden Handelns vollziehen.

Insofern kann über diese Studien, die darauf hinweisen, dass auch über beratende Praktiken etablierte Ordnungen durchaus gestützt werden, der Bogen zu macht- und subjektivierungskritischen Forschungsarbeiten geschlagen werden. Dementsprechend machen vor allem Bauer et al. (2022, S. 253–265 in diesem Heft) darauf aufmerksam, dass „gerade Beratung als eine Handlungsform“ verstanden werden kann, „die eine besonders intensive Verwendung von subjektivierungsrelevanten (Bekennnis-)Praktiken wie Selbstprüfung, Selbstexploration, Selbstreflexion, Selbstmodellierung usw. verlangt“ (Bauer et al. 2022, S. 257 in diesem Heft). Beratende Praktiken selbst scheinen darüber bestimmten Subjektivierungsweisen nahezustehen, bzw. sie können sich aus einer solchen subjektivierungskritischen Perspektive nicht jenseits von Machtpraktiken vollziehen. Dies gilt sowohl dann, wenn Studierende, Referendar*innen oder Lehrkräfte als zu Beratende adressiert werden, als auch in den Fällen, in denen sie selber als Berater*innen in Erscheinung treten. Dies heißt aber auch, dass die Handlungsformen Beratung und Supervision auch ausschließlich im Dienst einer repräsentativen Selbstmodellierung stehen können und dadurch möglicherweise bestimmte Professionalisierungshoffnungen verfehlen. Dementsprechend finden sich in den stärker narrativ oder biografieanalytisch orientierten Zugängen auch ablehnende Haltungen sowie Widerstände gegen diese Formen der Adressierung (Bauer et al., 2022, S. 253–265 in diesem Heft; Epp 2022, S. 122–137 in diesem Heft).

3 Anknüpfungspunkte beratungswissenschaftlicher Forschung

Wagt man vor dem Hintergrund dieser natürlich auch wieder spezifisch konturierten Zusammenschau einen Hinweis auf mögliche Anknüpfungspunkte einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen – vor allem auch unter Berücksichtigung eines zunehmend geforderten Transfers –, dann kann zum einen dem Befund Rechnung getragen werden, dass ein Bedarf an theoretischem und handlungsbezogenem Wissen zu beratenden Tätigkeiten in schulpädagogischen Kontexten besteht. Die unterschiedlichen Ausbildungsphasen und Orte sind hier nach wie vor herausgefordert, Wissensvermittlung, berufliche Einsozialisation sowie Fort- und Weiterbildung auch im Sinne einer reflexiven Beruflichkeit im Bereich Beratung vor dem Hintergrund ihrer spezifischen institutionellen Rahmungen in die Bildung von Lehrer*innen zu integrieren (Dlugosch et al., 2022, S. 233–252 in diesem Heft). In diesem Sinne ist mit Strasser und Behr (2022, S. 48–63 in diesem Heft) festzuhalten, dass ohne eine „belastbare Fundierung des für schulisches Beraten relevanten Wissens und Könnens [...] Zieldimension und Wirkfaktoren instruktionaler Förderansätze nicht valide zu bestimmen sind“ (Strasser & Behr, 2022, S. 48 in diesem Heft) und so letztlich die Gefahr besteht, dass man sich „selbst als kompetent einschätzt, ohne dass ein tatsächlicher Transfer stattfindet“ (Strasser & Behr, 2022, S. 58 in diesem Heft).

Dennoch sind auch die Leistungen beratender Praktiken für die Stabilisierung und Entlastung eines weiter ansteigenden und komplexer werdenden schulpädagogischen Handelns durchaus zu würdigen (Völschow & Hübner, 2022, S. 296–305 in diesem Heft). Dann ist die berufliche bzw. rollenförmige Einsozialisation und Stabilisierung ein relevantes Element dieser Praxis. Wenn es zugleich nach wie vor darum geht, den Blick für die strukturelle Machtförmigkeit sozialer Praktiken zu schulen, Machtförmigkeit an sich aber nicht umgangen werden kann, wird demzufolge angemessen darauf hingewiesen, die Überschüssigkeiten, Verdeckungen und Delegationen beratender Tätigkeiten sichtbar zu machen, und danach zu fragen, wie unnötige Verletzungen vermieden werden können.

Vermutlich braucht es dazu auch einer weiteren kritisch-theoretischen und -systematischen Arbeit, die, wie einige Beiträge in diesem Heft anzuzeigen beginnen, auch eingespielte Pfade professionstheoretischer Grundlegungen verlässt. Denn wie Marc Willmann (2022, S. 24–47 in diesem Heft) deutlich formuliert, verweisen die Schwierigkeiten einer pädagogischen Beratungstheorie „unmittelbar ,auf die offenen Fragen einer Theorie der Erziehung““ (Willmann, 2022, S. 31 in diesem Heft), und dementsprechend verweisen die Schwierigkeiten einer schulpädagogischen Beratungstheorie auf die offenen Fragen einer Theorie der Schule und des Unterrichts.

4 Zu den Beiträgen des Themenheftes

Der Aufbau des Themenheftes folgt der unterschiedlichen Verortung der vorliegenden Beiträge im Feld der Auseinandersetzung mit beratenden Tätigkeiten in der Bildung von Lehrer*innen. Demzufolge eröffnen die theoretisch-systematischen Zugriffe die Reihung. Es folgen Arbeiten, die sich in erster Linie empirisch dem Gegenstandsfeld von Beratung und Supervision annähern. Den umfangreichsten Teil bilden schließlich die Studien, die an die Implementation von Transfer- und Praxisprojekten oder einzelnen Beratungselementen in die erste, zweite und dritte Phase der Lehrerinnenbildung anschließen und darüber vor allem auch jene umfangreichen Facetten des Gegenstandsfelds sichtbar machen.

*Theoretisch-systematische Zugriffe auf Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen*

Rüdiger Rhein entwirft in seinem Beitrag eine theoretische Skizze zur systematischen Verortung von Supervision in der Lehrer*innenbildung. Dazu zielt der Beitrag vor allem auch auf eine Kontur professionellen supervisorischen Handelns im Kontext einer Begleitung der Reflexion auf pädagogische Praxis.

Marc Willmann leistet einen umfassenden Einblick in die Entwicklung der Auseinandersetzungen mit und Implementationen von Beratung im Bildungssystem. Obwohl Beratung seit längerem vor allem als Element der sonderpädagogischen Unterstützung etabliert ist, verweist er auf das weitgehende Fehlen einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung, der jedoch eine Flut an Praxisansätzen und Konzepten gegenübersteht. Der Beitrag diskutiert in diesem Zusammenhang den triadisch angelegten Konsultationsansatz der internationalen Forschung zu Beratung in schulischen Kontexten.

Joseph Strasser und *Frank Behr* diskutieren grundlegende Herausforderungen und Schwierigkeiten, die bei der Förderung des beratungsrelevanten Kompetenzerwerbs durch Lehrkräfte zu bedenken sind. Diese spezifischen Praxisbedingungen schulischer Beratung begründen das Plädoyer, die Förderung beratungsrelevanter Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung konsistent und systematisch auf die konkreten Anforderungen schulischer Beratungspraxis zu beziehen.

Ulrike Sell fragt, welchen Beitrag der Gestalt-Ansatz in Beratung und Supervision leisten kann. Vor dem Hintergrund der Vermittlungs-, der Ordnungs- und der Subjektivierungsfunktion pädagogischen Handelns zielen die Überlegungen vor allem darauf, Lehrer*innen in die Lage zu versetzen, integritätsverletzendes pädagogisches Handeln zu vermeiden.

Vanessa Ohm und *Saphira Shure* erkunden Beratung als einen reflexiven Raum in migrationsgesellschaftlichen Kontexten. Die Ausführungen verfolgen im Anschluss an (sozial-)pädagogische Perspektiven auf Beratung Überlegungen zu einer kritisch-reflexiven Professionalisierung, ohne Bestimmtheit in Unbestimmtheit zu verwandeln.

*Empirische Zugriffe auf Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen*

Jana Rühl und Amelie Fuchs erheben in ihrem Beitrag explorativ die Vorstellungen und Wünsche von Studierenden der Sonderpädagogik bezüglich erforderlicher Beratungskompetenzen. Neben einem breiten Spektrum inhaltlicher Themen und Kompetenzen verweisen die Ergebnisse darauf, dass auch die Studierenden zum Teil Grenzen der universitären Bildung bezüglich der Vermittlung von Beratungskompetenzen anmerken.

Gerlinde Lenske, Alexandra Merkert und Josef Strasser präsentieren Ergebnisse einer Studie, in der Studierende anhand einer videobasierten Elterngesprächssituation relevante Aspekte der Gesprächsführung erfassen und in diesem Zuge ihre eigene Selbstwirksamkeit hinsichtlich zukünftiger Beratungssituationen einschätzen sollten. Die Ergebnisse zeigen eher geringe beratungsbezogene Fähigkeiten im Kontrast zu einer positiven Selbstwahrnehmung.

André Epp geht in seinem Beitrag der Frage nach, welches Potenzial in Biografiearbeit als einer Form von Supervision im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse verborgen ist. Analytisch werden anhand von zwei Fällen Zusammenhänge zwischen biografischem und beruflichem Handeln herausgearbeitet. Diskutiert werden abschließend die Implementationsmöglichkeiten von Biografiearbeit als einer Form von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen.

Christoph Leser und Sieglinde Joritz rekonstruieren einen Fall aus einer Supervisionssitzung an einer Sprachheilschule. Die Vermeidung der pädagogischen Verantwortungsübernahme zeigt sich hier als Verschärfung der Problemkonstellation. Gefolgert wird, dass in der supervisorischen Praxis nur unter Voraussetzung einer Professionalisierung der zugrunde liegenden Praxis eine Fallbearbeitung möglich scheint.

*Implementation, Evaluation und Rekonstruktion von Transfer- und Praxisprojekten in der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung*

Renate Potzmann und Sybille Roszner präsentieren Ergebnisse einer Paper-Pencil-Befragung zu einem Gruppen-Coaching, das Bachelorstudierende an der Universität Wien während ihrer gesamten praktischen Ausbildung begleitet. Vorgestellt werden in erster Linie die Themen, die im Rahmen des Gruppen-Coachings bearbeitet wurden. Die Autorinnen schätzen das Angebot abschließend als substanziellen Ausgangspunkt für die Bearbeitung von professionsspezifischen subjektiven Entwicklungsaufgaben ein.

Fiona Briese, Cordula Lackenbauer, Maïke Pöhler, Christine Sontag, Jaqueline Wißmann und Annette Kinder präsentieren Ergebnisse zu der Wahrnehmung des Nutzens und des Kompetenzerlebens von Lehramtsstudierenden bezüglich einer entwickelten Lerngelegenheit zur Vorbereitung diagnostisch beratender Gespräche. Das Hauptziel der Lerngelegenheit besteht darin, die adressat*innengerechte Kommunikation im Kontext diagnostisch beratender Gespräche zu üben.

Sabine Marschall, Esther Würtz, Kerstin Wallinda, Ute Waschulewski und Christian Lindmeier stellen die Entwicklung und Erprobung eines phasenübergreifenden Beratungscurriculums für Förderschullehrer*innen nach dem systemischen Ansatz vor (So-BiS), das in regelmäßiger Kooperation mit den Beteiligten aller Phasen – Universität, Studienseminar, Pädagogisches Landesinstitut – der Förderschullehrer*innenbildung abgestimmt sowie dynamisch fortentwickelt wird. Es wird davon ausgegangen, dass mit dem Projekt auch eine veränderte Lehr-Lernpraxis verbunden ist.

Frank Beier und Elisa Wagner zeigen am Beispiel des Projekts „Stark und fit durch Mathematik“, wie Studierende unterschiedlich mit der Anforderung der beratenden Begleitung autonomer Praxiserfahrungen umgehen. Diese werden different als Teil akademischer Ausbildung oder als biografische Entwicklungsaufgabe dechiffriert, was wiederum auf unterschiedliche Unterstützungsbedarfe hindeutet.

Sebastian Meißner und *Franziska Greiner* kontrastieren in ihrem Beitrag die Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden bezüglich der beruflichen Nutzbarkeit mit der tatsächlichen Qualität einer Kollegialen Fallberatung. Die Analysen zeigen Defizite in der multiperspektivischen und bedarfsgerechten Auseinandersetzung mit dem Praxisproblem wie auch Rollendiffusionen bei den Beteiligten.

Andrea Dlugosch, Melanie Henter und *Katharina Baumer* fragen nach dem Potenzial von Fallberatungen im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums. Die Analyse der Eröffnung mentalisierungsbasierter Fallberatungen weist darauf hin, dass die Studierenden weniger ihre eigenen Empfindungen zum Gegenstand machen, sondern die kognitiven Zustände des Gegenübers fokussieren. Der Nutzen scheint übergeordnet in einer Entlastung für den*die Falleinbringer*in zu bestehen.

Petra Bauer, Kathrin Kniep und *Marc Weinhardt* geben einen Einblick in das Tübinger Projekt *ProfiL*, das darauf ausgerichtet ist, eine Vermittlung zwischen subjektivem und objektivem Bildungsgang im Lehramtsstudium zu unterstützen. Theoretisch und empirisch wird erkundet, welche neuen Subjektmodelle und Subjektivierungsweisen mit solchen Beratungsangeboten in das Studium eingespeist werden und welche Passungsverhältnisse sich zu differenten Subjektivierungsbedarfen auf Seiten der Studierenden ergeben.

Denise Klenner, Hans-Peter Griewatz, Saskia Bender und *Marin Heinrich* stellen Fallrekonstruktionen aus einem Projekt zu Supervision in der ersten und der dritten Phase der Lehrer*innenbildung vor. Diese weisen fallübergreifend darauf hin, dass die erhofften selbstkritischen Perspektiven auf das eigene Wahrnehmen, Deuten und Handeln sich nicht einstellen. Stattdessen wird Supervision zu einem Format der funktionalen Fallhandhabung umgedeutet.

Rebecca Baumann, Miriam Grüning und *Sabine Martschinke* diskutieren Ergebnisse einer fragebogenbasierten Einschätzung der Teilnehmer*innen eines Moduls zu „Fallbezogenen Inklusionsspezifischen Trainings“, in denen sich Grundschullehrkräfte gegenseitig zu ihren Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen beraten. Der Lernnutzen und die Effekte auf die Selbstwirksamkeit werden im Vergleich zu anderen Modulen sehr positiv eingeschätzt.

Yvette Völschow und *Catharina Hübner* befassen sich in ihrem Beitrag mit der Professionalisierung von Schulaufsichtsbeamten*innen. Präsentiert werden konzeptionelle Überlegungen sowie erste Ergebnisse der Evaluation zu einer Pilotmaßnahme eines Kollegialen Coachings mit dieser bislang wenig thematisierten Zielgruppe.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, P., Kniep, K. & Weinhardt, M. (2022). Professionsbezogene Beratung im Spannungsfeld von Bildungsautonomie und curricularer Fremdbestimmung. Eine explorative Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Tübinger Beratungsprojektes *ProfiL*. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 253–265. <https://doi.org/10.11576/pflb-5382>
- Bauer, P. & Weinhardt, M. (2016). Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung. Eine Einführung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung* (S. 1–8). Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumann, R., Grüning, M. & Martschinke, S. (2022). Kollegiale Fallberatung in der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit Herausforderungen in inklusiven Settings. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 279–295. <https://doi.org/10.11576/pflb-5225>
- Beier, F. & Wagner, E. (2022). Praktische Theorie. Verknüpfung autonomer Praxiserfahrungen und wissenschaftlicher Diskurse zum Thema „Rechenschwäche“. *PFLB*

- *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 198–212. <https://doi.org/10.11576/pflb-5270>
- Briese, F., Lackenbauer, C., Pöhler, M., Sontag, C., Wißmann, J. & Kinder, A. (2022). Eltern adressatengerecht informieren und beraten. Eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende zur Vorbereitung diagnostisch-beratender Gespräche. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 169–184. <https://doi.org/10.11576/pflb-5224>
- Dlugosch, A., Henter, M. & Baumer, K. (2022). Professionalisierung durch Mentalisierungs-basierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 233–252. <https://doi.org/10.11576/pflb-5249>
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 1: Disziplinen und Zugänge* (2. Aufl.) (S. 33–44). Dgvt.
- Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 122–137. <https://doi.org/10.11576/pflb-5223>
- Heinrich, M. (2016). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69 (4), 431–447. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0405>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Klenner, D., Griewatz, H.-P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 266–278. <https://doi.org/10.11576/pflb-5712>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf
- Lenske, G., Merkert, A. & Strasser, J. (2022). Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 107–121. <https://doi.org/10.11576/pflb-5238>
- Leser, C. & Jornitz, S. (2022). Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis. Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 138–151. <https://doi.org/10.11576/pflb-5804>
- Marschall, S., Würtz, E., Wallinda, K., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2022). Beratungskompetenz fördern – ein Konzept phasenübergreifender Begleitung. Phasenübergreifende systemische Beratungskompetenzentwicklung von Förderschullehrkräften in Rheinland-Pfalz. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 185–197. <https://doi.org/10.11576/pflb-5413>
- Meißner, S. & Greiner, F. (2022). Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten? Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 213–232. <https://doi.org/10.11576/pflb-5252>
- 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>
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12828-9>
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2022). Gruppen-Coaching in der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe. Themen der Studierenden im

- Gruppen-Coaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 152–168. <https://doi.org/10.11576/pflb-5226>
- Rancièrè, J. (2018/2002). *Das Unvernehmen: Politik und Philosophie* (7. Aufl.). Suhrkamp.
- Rhein, R. (2022). Supervision in der Lehrer*innenbildung. Eine theoretische Skizze zu ihrer systematischen Verortung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 11–23. <https://doi.org/10.11576/pflb-5253>
- Rühl, J. & Fuchs, A. (2022). „Theoretisch haben wir ein ganzes Studium Zeit!“ – Beratungskompetenz als Ausbildungsziel für angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik (esE). Eine explorative Untersuchung der Perspektive von Studierenden. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 94–106. <https://doi.org/10.11576/pflb-5239>
- Sell, U. (2022). Der Gestalt-Ansatz für die Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung: Arbeit am professionellen Selbst. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 64–78. <https://doi.org/10.11576/pflb-5222>
- Strasser, J. & Behr, F. (2022). Erwerb beratungsrelevanter Kompetenzen durch Lehrkräfte – inhaltliche und methodische Herausforderungen der Förderung schulischer Beratungskompetenz. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 48–63. <https://doi.org/10.11576/pflb-5285>
- Völschow, Y. & Hübner, C. (2022). Bedarfe und Umsetzung einer Kollegialen Coachingmaßnahme für Schulaufsichtsbeamt*innen als schulische Führungskräfte. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 296–305. <https://doi.org/10.11576/pflb-5255>
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–96). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>
- Willmann, M. (2022). Sonderpädagogische Konsultation als reflexive Praxisberatung von Lehrkräften in der schulischen Inklusion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 24–47. <https://doi.org/10.11576/pflb-5221>

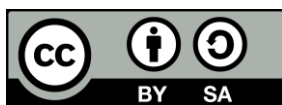
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bender, S., Griewatz, H.-P. & Klenner, D. (2022). Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. Editorial. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 1–10. <https://doi.org/10.11576/pflb-5805>

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>

Supervision in der Lehrer*innenbildung

Eine theoretische Skizze zu ihrer systematischen Verortung

Rüdiger Rhein^{1,*}

¹ Leibniz Universität Hannover

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Schloßwender Str. 1,
30159 Hannover
ruediger.rhein@iew.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Der Beitrag entwirft eine theoretische Skizze zur systematischen Verortung von Supervision in der Lehrer*innenbildung. Diese Skizze erfordert allgemeine Maßstabsebenen, von denen ausgehend eine solche Verortung substantiell ausweisbar ist. Damit zeichnet sich zugleich ein konzeptioneller Deutungshorizont für ein empirisch-rekonstruktives Forschungsprogramm über Supervision in der Lehrer*innenbildung ab. Im Konkreten erörtert der Beitrag die Leistung von Supervision in der Lehrer*innenbildung als Begleitung der Reflexion auf pädagogische Praxis und damit als professionsbezogene Theorie-Praxis-Vermittlung.

Schlagwörter: Lehrerberuf; Beratungsforschung; Supervision



1 Überblick

In einer programmatisch-alltagsphänomenologischen Argumentation ließe sich für Supervision als Format der Praxisreflexion werben, indem ihre psychosoziale Unterstützungs- und Entlastungsfunktion betont würde. Für eine theoretische Skizzierung zur systematischen Verortung von Supervision in der Lehrer*innenbildung reicht dies freilich nicht aus. Hierfür ist vielmehr an die Eigenlogik der Lehrer*innenprofession zu erinnern und die Funktion von Reflexion als Moment professionellen Lehrer*innenhandelns auszuweisen. Dazu wird in diesem Beitrag ein basales Professionsverständnis veranschlagt, das unter Professionen die Konzeptualisierung einer bestimmten Form von Beruflichkeit versteht.¹

Zwar lassen sich unterschiedliche professionstheoretische Ansätze ausmachen (vgl. dazu ausführlich Helsper, 2021), die sich in ihrem Professionsverständnis in verschiedenen Hinsichten unterscheiden. Diese Unterschiede resultieren aber aus divergenten konkreten Auslegungen gemeinsamer allgemeiner Dimensionen, in denen sich Professionen als solche von anderen Formen der Beruflichkeit unterscheiden (vgl. Helsper, 2021, S. 121ff.): die spezifische gesellschaftliche Bedeutung und Funktion von Professionen und professionellem Handeln; die Einbindung von Professionen in Macht- und Herrschaftsstrukturen; eine spezifische Strukturlogik professionellen Handelns und der Professionellen-Klient*innen-Interaktion; ein spezifisches Wissen und Können von Professionellen; die besondere Bedeutung der Persönlichkeit der Professionellen, die in ihrer Berufsrolle zugleich als „ganze Person“ agieren; damit verbunden die individuelle Professionalisierung als biographischer Prozess. Hinzu kommt eine spezifische Strukturlogik des Verhältnisses der Professionalität zu Organisationen, in die sie eingebunden sind.

Mit dem Bezug auf die Eigenlogik der Profession wird zugleich die Differenz von Disziplin und Profession aufgerufen. Diesem Dual korrespondiert die Differenz von disziplinärer Expertise und Professionswissen, von „propositionaler und performativer Logik“ (Bohnsack, 2020, S. 19ff. und passim), mit der wiederum die Differenz von disziplinärer Rekonstruktion und professionsbezogener Reflexion korrespondiert. Die jeweilige Bedeutsamkeit sowohl von Rekonstruktion als auch von Reflexion für die Lehrer*innenprofession indiziert einen Kernbestand des erziehungswissenschaftlichen Anteils der Lehrer*innenbildung: Das rekonstruktiv begründete Verständnis der Eigenlogik professionellen Lehrer*innenhandelns und die Befähigung zu seiner kontinuierlichen Reflexion sind ein zentraler Gegenstand in allen Phasen der Lehrer*innenbildung (Studium, Referendariat, Fort- und Weiterbildung).

Damit kann in einem ersten Schritt Supervision in der Lehrer*innenbildung auf einer höheren Maßstabsebene verortet werden, indem Supervision – als eines der Formate professionsbezogener Reflexion – mit Rekonstruktion kontrastiert wird. In einem zweiten Schritt lässt sich aus der Verortung von Supervision in der Lehrer*innenbildung auf dieser allgemeinen Maßstabsebene ein konzeptioneller Deutungshorizont für ein empirisch-rekonstruktives Forschungsprogramm ableiten. Supervision in der Lehrer*innenbildung lässt sich einerseits aus *beratungswissenschaftlicher Perspektive* beobachten: Dabei wird Supervision selbst als Profession aufgefasst, die Angehörige anderer Professionen in deren reflexiven Prozessen begleitet. Aus *erziehungswissenschaftlicher Perspektive* stellt sich andererseits unter anderem die – empirisch zu beantwortende – Forschungsfrage, welche Art von professionsbezogener Reflexivität gerade Supervision eröffnet (und ggf. auch verschließt). Beide Perspektiven benötigen dabei Theorieimporte voneinander: Die erziehungswissenschaftliche Untersuchung von Supervision benötigt ein Verständnis der Eigenlogik von Beratung als Begleitung von Reflexionsprozessen und

¹ Der Professionsbegriff ist also ein Beobachtungsbegriff und keine ontologische Kategorie.

ihrer unterschiedlichen Formate, so wie umgekehrt die beratungswissenschaftliche Perspektive ein substanzielles und elaboriertes Verständnis der Lehrer*innenprofession erfordert.

2 Rückblick und Kontext: Lehrer*innenprofession

Idealtypisch sind Lehrer*innen Fachleute für die Induktion und Begleitung von Lernprozessen, in denen Schüler*innen einschlägig bedeutsames Wissen und Können erwerben. Lehrer*innen sind dabei nicht lediglich Fachvertreter*innen, sondern transdisziplinäre Akteur*innen, die ihre Schüler*innen darin begleiten, in den Lerngegenständen bedeutsame Sinn- und Handlungsressourcen zu erschließen: Die Schüler*innen sollten mit dem erworbenen Wissen und mit den erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihre lebensweltlichen Angelegenheiten erfolgreicher und sachangemessener regulieren können, als sie es ohne dieses Wissen und ohne diese Fähigkeiten könnten.² Zugleich zeichnet sich Lehrer*innentätigkeit *faktisch* durch einschlägige Problemlagen aus, die in der Komplexität der (schul-)pädagogischen Praxis, in Herausforderungen durch außerschulische Sozialisationsbedingungen, in Anforderungen durch bildungspolitische Zielvorstellungen und nicht zuletzt in der psycho-sozialen Bewältigung des Widerspruchs zwischen pädagogischem Bildungsauftrag und einer strukturellen Selektions- und Allokationsfunktion von Schule gründen. *Strukturlogisch* ist pädagogisches Handeln durch seine nicht-standardisierbare Praxis charakterisiert, die gleichwohl spezifisch formatiert und durch einen typischen Eigen-Sinn ausgezeichnet ist (vgl. Helsper, 1996; Ilien, 2009; Koch, 2015).

2.1 Lehrer*innenbildung

Lehrer*innenbildung erfordert, künftige Lehrer*innen so auf schulpädagogisches Handeln vorzubereiten (bzw. praktizierende Lehrer*innen darin zu begleiten), dass dieses für Schüler*innen originär bildungswirksam werden kann.³ Sofern Lehrer*innen Bildungsprozesse angemessen begleiten sollen, müssen sie sowohl gegenstandsbezogen einschlägig fachlich qualifiziert als auch vermittlungsbezogen mit Verstehens-, Erschließungs- und Aneignungsprozessen vertraut sein. Dies erfordert fachliches Wissen über die Eigen-Logik der Lerngegenstände, fachdidaktisches Wissen über gegenstandsspezifische Vermittlungs- und Aneignungslogiken und pädagogisches Wissen über die allgemeine und zielgruppenspezifische Strukturlogik von Lehren und Lernen. Dementsprechend weist das Lehramtsstudium typischerweise einen dreifachen Wissenschaftsbezug auf, nämlich im Hinblick auf die *Gegenstände* erziehungswissenschaftlicher und (schul-)pädagogischer Theoriebildung und Forschung, im Hinblick auf die *wissenschaftliche Erschließung* von Gegenständen derjenigen Disziplinen, die mit den Unterrichtsfächern korrespondieren, und im Hinblick auf *fachdidaktische Fragestellungen*.

Die Qualifizierung für schulpädagogisches Handeln erfordert ferner die Einübung in die Ausübung schulpädagogischer Praxis als einer an Inhalten bzw. Lerngegenständen⁴ zentrierten Eröffnung von Bildungsoptionen für Kinder und Heranwachsende im Medium personaler Bezugnahmen unter Einhaltung angemessener Nähe-Distanz-Verhältnisse bei einem spezifisch gelassenen Umgang mit Störungen im Lehr-Lern-Verlauf. Es

² Unbenommen bleibt, dass dieses idealtypisch formulierte Ziel im Schulalltag mehr oder weniger häufig verfehlt werden kann, dass ggf. sogar dieser Idealtypus empirisch gar nicht auffindbar ist. Es handelt sich weder um eine empirische noch um eine normative Aussage, sondern als Idealtypus um das Ergebnis einer phänomenologischen Einklammerung.

³ Sofern Bildung hier substanziell verstanden wird, ist damit freilich ein normativer Anspruch formuliert, dass es nämlich um Bildungswirksamkeit geht und nicht um andere pädagogische oder auch nicht-pädagogische Zielsetzungen. Alternativ ließe sich der Begriff der „Bildung“ als Variable auffassen, die mit unterschiedlichen programmatisch konkretisierten Zielvorstellungen ausgefüllt werden kann.

⁴ Diese Gegenstände müssen nicht notwendigerweise wissensförmige Inhalte sein; es kann sich auch um Können oder um reflexive Metastrategien handeln.

erfordert zudem die Fähigkeit zur Reflexion als der Fähigkeit des Zurückdenkens auf eigenes pädagogisches Handeln und auf die eigene Verwobenheit in den mit spezifischem Eigen-Sinn ausgestatteten und durch typische Paradoxien charakterisierten pädagogischen Handlungsraum sowie auf die strukturell unhintergehbaren emotionalen Valenzen im Lehr-Lern-Geschehen. Lehrer*innenbildung benötigt hierfür unterschiedliche Lernorte, die jedoch nicht sämtlich akademisch-universitär eröffnet werden können.⁵

In erziehungswissenschaftlicher Perspektive bedeutet Lehrer*innenbildung die Entwicklung eines theoretisch begründeten Verständnisses für die Komplexität der schulpädagogischen Praxis, für schulische sowie außerschulische Sozialisationsbedingungen, für die Aufgaben und Funktionen von Schule und Unterricht sowie für die spezifischen Grundprobleme des Lehrer*innenhandelns, die durch die Strukturlogik der pädagogischen Handlungsräume bedingt sind. Dieses Verständnis bedarf einer theoretischen Analyse pädagogischer Strukturen und Prozesse. Das Ziel dieser Analysen ist nicht die Identifikation instrumentalistischer Machbarkeitsanleitungen oder die Formulierung normativer Leitideen zur „guten“ Lehrperson. Vielmehr gilt es, (schul-)pädagogische Praxis als komplexen Sachverhalt aufzuschlüsseln und bildungsphilosophische, gesellschaftstheoretische sowie interaktions- und organisationstheoretische Aspekte der Lehrer*innentätigkeit zu rekonstruieren.⁶

2.2 Das Dual erziehungswissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession

Ein Charakteristikum universitärer Lehrer*innenbildung besteht darin, dass sie beansprucht, durch ein wissenschaftliches Studium zur Vorbereitung auf ein professionelles Praxisfeld beizutragen. Insofern hat die Erziehungswissenschaft als handlungsfeldbezogene Wissenschaftsdisziplin eine doppelte Referenz auf Wissenschaftslogik (Beobachtungsperspektiven) und Teilnahmeperspektiven im Feld und bewegt sich zwischen Forschungs- und Professionsorientierung. Damit aber ist ein Spannungsverhältnis eröffnet zwischen wissenschaftlicher Expertise und professionalisierter Praxis, von propositionaler und performativer Logik (Bohnsack, 2020, S. 19ff.).

Dabei lässt sich das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession auch nicht durch die Figur der *Anwendung* erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischer Praxis auflösen,⁷ zumal „nach den Erkenntnissen der Wissensverwendungsforschung [...] zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen eine strukturelle Differenz [besteht]“ (Schneider & Wildt, 2009, S. 12). Erziehungswissenschaftliches (disziplinäres) Wissen und pädagogisches Wissen (Professionswissen) sind zwei unterschiedliche Wissensformen, die sich in verschiedenen Dimensionen unterscheiden.⁸

⁵ Die konzeptionelle Gestaltung der Lehrer*innenbildung muss dann ausweisen, welche Lernorte für diese Aufgaben bereitgestellt werden. Eine spezifische Verteilung auf die (Aus-)Bildungsinstitutionen Universität und Studienseminar (und dann im Verlauf der Berufsausübung noch auf die Lehrer*innenfortbildung) ist eine kontingente konzeptionelle Entscheidung.

⁶ Damit ist ein normativer Anspruch formuliert, nämlich eine Idee des Lehramtsstudiums, dessen Ziel primär theoretisch orientierte Aufklärung und nicht Qualifizierung und Entwicklung von Lehrkompetenzen sei. Inwiefern diese beiden Aspekte allerdings einen Gegensatz bilden oder sich etwa in einem Prinzip „reflektierter Handlungsfähigkeit“ (Gillen, 2015) integrieren lassen, muss hier offenbleiben.

⁷ Vgl. hierzu auch Bohnsack (2020, S. 7): „Denn wenn sich Sozialwissenschaftler mit Professionalisierung auseinandersetzen, besteht die Gefahr, die Logik der Theorie, wie sie ihrer eigenen wissenschaftlichen Expertise inhärent ist, in die Praxis hinein zu projizieren und damit deren eigentümliche Logik zu verkennen.“

⁸ Vogel (2016, S. 467) benennt als Unterscheidungsdimensionen: Intentionalität, Thematisierungsform, Legitimationsmodus, Bearbeitung von Normativität, Systematik. Dabei können konkrete Argumentationen oder Texte auch „Elemente enthalten, die in einzelnen Dimensionen zwischen den Wissensformen oszillieren“ (Vogel, 2016, S. 468) – was zu hybriden Artikulationen führt. Unter pädagogischem Wissen versteht Vogel ausdrücklich Professionswissen, als „legitime[s] Orientierungswissen der Profession“, im Gegensatz zum Berufsalltagswissen der handelnden Individuen bzw. zu pädagogischem Alltagswissen (Vogel, 2016, S. 464).

Das Verhältnis zwischen Disziplin und Profession kann aber in der Figur der *Vermittlung* erfasst werden. Der Begriff der Vermittlung lässt sich explizieren

„als Charakteristikum bestimmter Verhältnisse. Der zentrale Bedeutungsgehalt von Vermittlung im Sinne von ‚Vermitteltheit‘ liegt darin, eine ‚Mitte‘ zwischen sonst Unvermitteltem zu bilden: Ein Verhältnis ist ein vermitteltes, wenn eine andere, eine dritte, eine mittlere Größe zwischen die beiden Bezogenen tritt.“ (Schürmann, 2010, S. 2886)

Zu fragen ist also, welche dritte Größe als Vermittlungsinstanz zwischen Disziplin und Profession treten kann. Vermittlungsinstanzen zwischen Disziplin und Profession sind naturgemäß die Instanzen der Lehrer*innenbildung (in rezenter Perspektive also Studium, Referendariat und Weiterbildung), von denen jede auf ihre Weise zwischen erziehungswissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession vermittelt.⁹ Ausdrücklich anzumerken ist, dass eine Vermittlung zwischen Disziplin und Profession nicht die Auflösung dieser Differenz bedeutet, sondern im Gegenteil ihre Anerkennung und die Bearbeitung ihrer Effekte und Konsequenzen.

Als Leitfrage für die Vermittlung stellt sich aus der Sicht der Disziplin: Inwiefern hilft ein distanzierter disziplinärer Habitus bei der Herausbildung eines empathischen und zugleich nicht emphatischen professionellen Habitus?¹⁰ Aus der Sicht der Profession lauten die Leitfragen für die Vermittlung: Welche Formen systematischer Begründung und Absicherung von Professionswissen und von Erfahrungswissen im Feld stehen zur Verfügung? Inwiefern kann die Rezeption wissenschaftlicher Beobachtungsperspektiven und die Selbstbeforschung eigener Praxis dazu verhelfen, handlungsorientierendes, handlungsleitendes und handlungsanleitendes Wissen zu überprüfen, auszubauen oder auch zu dekonstruieren?

2.2.1 Disziplin Erziehungswissenschaft: Theoriebildung durch Rekonstruktion

Das Ziel von Wissenschaft als epistemischem Projekt ist Erkenntnis. Die Disziplin Erziehungswissenschaft zielt auf wissenschaftliches Wissen *über* pädagogische Praxis aus einer distanzierten Beobachtungsperspektive. Erziehungswissenschaft analysiert sine ira et studio ihren Gegenstand und führt ihn in unterschiedlichen Hinsichten und unter verschiedenen Erkenntnisinteressen begrifflich gefasster Erkenntnis zu (vgl. Loer, 1999, S. 58). Dabei kann Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin auch in Anspruch nehmen, ihre Fragestellungen ausschließlich selbstreferenziell zu generieren und somit Wissen zu erzeugen, das für die Profession (zunächst) nicht relevant oder nicht vollständig anschlussfähig ist.

Fasst man gleichwohl die soziale Welt (zu der auch pädagogische Tatsachen zählen) als sinnstrukturierte Welt auf, dann *dokumentieren* sich in der empirischen Erfassung dieser Welt sinnhafte Zusammenhänge. Der Zweck wissenschaftlicher Beforschung pädagogischer Praxis ist dann Sinnerschließung und Sinnrekonstruktion im Hinblick auf diejenige soziale Praxis, die sich als pädagogische versteht. Ein Format dieser Forschung ist pädagogische Kasuistik – verstanden als hermeneutisch-fallrekonstruktive Forschung (vgl. Ohlhaber & Wernet, 1999; Wernet, 2006). Dabei ist Hermeneutik nicht als Texthermeneutik zu verstehen, sondern im Sinne einer Wirklichkeitswissenschaft, deren Untersuchungsgegenstand (Interaktions-)Protokolle einer sinnstrukturierten Welt sind (im Falle erziehungswissenschaftlicher Forschung: textliche Niederschläge der pädagogischen Wirklichkeit; vgl. Wernet, 2006, S. 175). Und Kasuistik bedeutet hier nicht die präparierte Illustration einer wünschenswerten Praxis oder die segregierende Fokussierung von Bemerkenswertem oder Irritierendem, sondern die rekonstruktive Identifi-

⁹ Dies ist eine struktur-funktionale Aussage, keine programmatische und zunächst auch keine empirische. Außerdem muss hier die nur empirisch zu klärende Frage offen bleiben, auf welche Weise und mit welcher Schwerpunktsetzung (oder gar mit welchen Abblendungen) in diesen drei Phasen der Lehrer*innenbildung zwischen Disziplin und Profession vermittelt wird.

¹⁰ Veranschlagt wird hier also ein Unterschied zwischen pädagogischer Empathie und pädagogischer Emphase.

kation der sinnhaften Eigenstrukturen eines fokussierten Sachverhaltes. Erziehungswissenschaft kann sich paradigmatisch als rekonstruktiv-hermeneutische Wirklichkeitswissenschaft verstehen, die wissenschaftliches Wissen im Modus der Fallrekonstruktion generiert.¹¹

2.2.2 Profession Pädagogik: Handlungsorientierung durch Reflexion

Pädagogik ist als Profession nicht lediglich eine kunstförmige Handlungslehre, die darauf angelegt wäre, durch eine Einführung in diese Kunst zu pädagogischem Handeln zu befähigen. Die Profession Pädagogik ist eine reflexiv verantwortete Praxis, die sich der strukturgegebenen Anforderungen dieser Praxis bewusst ist, sich der eigenen Einstellungsmöglichkeiten zu diesen strukturgegebenen Anforderungen explizit versichert (vgl. Ilien, 2008, S. 24), die Unhintergebarkeit von Antinomien und Paradoxien pädagogischer Praxis im Modus engagierten Verstehens verarbeitet und die Krisenanfälligkeit pädagogischer Praxis sowie die damit verbundenen emotionalen Valenzen nicht durch instrumentell-operative Handlungsempfehlungen kurzschlüssig eskamotiert, sondern theoriegeleitet dechiffriert.¹²

Praxisreflexion ist das Zurückdenken des Subjekts auf seine eigene Praxis. Dabei ist der Begriff der Reflexion durchaus mehrdeutig (vgl. dazu Pätzold, 2010; Zwenger, 2011). Reflexion verweist einerseits metaphorisch auf ein Zurückbeugen. Reflexion als Rückbezüglichkeit ist dann ein Zurückdenken auf die in Anspruch genommenen Voraussetzungen, sodann auch eine kritische Überprüfung eigener Denkinhalte, Deutungsmuster und Theorieansätze. Ziele und Zwecke dieser reflexiven Selbsteinholung sind dabei durch die Praxis selbst bestimmt; in allgemeiner und formaler Hinsicht sind dies Sensibilisierung und Steigerung der Urteils- und Kritikfähigkeit der handelnden Akteur*innen sowie auch eine Rückbeziehung auf die eigene gesellschaftliche Interessenslage.¹³ Reflexion verweist andererseits metaphorisch auf einen Widerschein, auf (Wider-)Spiegelung. Reflexion ist in diesem Sinne einerseits Selbstthematizierung und Selbstaufklärung und führt dazu, sich über sich selbst und die eigene Rolle in den Beziehungen zu anderen klar zu werden, sich der Beweggründe des eigenen Handelns weitgehend bewusst zu werden und auch Vorurteilen und Vorverurteilungen gewahr zu sein. Sie ist in diesem Sinne andererseits aber auch eine Theorie-Praxis-Vermittlung, sofern sich etwas, nämlich eigene Praxis, in etwas anderem, nämlich einem theoretischen Deutungshorizont, spiegelt. Reflexion bedeutet dann, auf eigene Praxis verstehend-interpretierend zurückzudenken und eigene Deutungsmuster, Motive und Handlungsressourcen zu explizieren und ggf. zu modifizieren.

¹¹ Vgl. zu dieser Auffassung Wernet (2006): „Der hermeneutische Ansatz ist ein wirklichkeitswissenschaftlicher: Der Verstehensanspruch gilt textlichen Niederschlägen der pädagogischen Wirklichkeit. Der kasuistische Anspruch ist ein fallrekonstruktiver. Die Konkretion des Falls dient nicht der Illustration einer gedachten, gewünschten oder vorbildlichen pädagogischen Welt, sondern der sinnstrukturellen Erschließung der Welt, die sich in ihren Konkretionen äußert.“ (Wernet, 2006, S. 175) Natürlich kann sich Erziehungswissenschaft paradigmatisch auch anders verstehen. Das szientifische Missverständnis positivistischer erziehungswissenschaftlicher Forschung würde aber darin bestehen, durch exakte Beschreibung und durch die Auslegung einzelner Sachverhalte als Instantiierungen allgemeiner Gesetzmäßigkeiten zwar auch Erkenntnisse zu generieren, ohne diese jedoch in Beziehung setzen zu können zur Sinnstrukturierung der sozialen Welt.

¹² Auch diese Aussage ist phänomenologisch zu verstehen. Unbenommen bleibt, dass professionstheoretische Untersuchungen unterschiedlicher Provenienz (vgl. zu einem Überblick zu professionstheoretischen Ansätzen Helsper, 2021) hier zu differenzierteren oder auch zu skeptischeren Ergebnissen gelangen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang lediglich, dass Pädagogik nicht programmatisch-normativ als Profession postuliert wird.

¹³ Vgl. zu letzterem dann auch die machtstheoretische Perspektive in der Professionstheorie (Helsper, 2021, S. 68ff.).

2.2.3 Die Vermittlung zwischen Disziplin und Profession

Die Vermittlung zwischen Disziplin und Profession ist insbesondere eine Vermittlung zwischen (disziplinärer) Rekonstruktion und (professioneller) Reflexion. Aufzuzeigen ist, inwiefern Rekonstruktion auf Reflexion bezogen werden kann, welche Funktion Rekonstruktion für Reflexion haben kann und worin die Grenzen der Rekonstruktion und das Proprium der Reflexion liegen, das durch Rekonstruktion nicht erreichbar ist.

Unter einer szientifischen Perspektive ist Reflexionswissen als außerwissenschaftliches Wissen anzusehen. Reflexion zum Zwecke engagierten Verstehens braucht aber theoretische Deutungshorizonte. Rekonstruktion schafft einen theoretischen Deutungshorizont für Reflexion. Die Aufklärung über die inhärenten Sinnstrukturen pädagogischer Praxis ist nicht allein durch systematische Reflexion der Praktiker*innen auf ihr Handeln einlösbar; es bedarf einer gesteigerten systematischen wirklichkeitswissenschaftlichen Rekonstruktion der Struktur(-probleme) pädagogischen Handelns. Dabei zeichnet sich Rekonstruktion im Gegensatz zu anderen Bezugnahmen durch eine gesteigerte Systematizität aus, die als kriterialer Unterschied zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen gelten kann.¹⁴

Rekonstruktion hat für Reflexion die Funktion, internalisierte Deutungs- und Handlungsmuster bezüglich Schule und Unterricht zu irritieren, für die Komplexität schulischer Interaktionsprozesse und ihrer Probleme zu sensibilisieren, alternative Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten – bezogen auf schulpraktisches Handeln – zu eröffnen und das Repertoire von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. Ohlhaber & Wernet, 1999, S. 15). Gegenstand der Rekonstruktion ist der protokollierte Sachverhalt als Fall. Sofern *eigenes* Handeln protokolliert wird, kann auch dieses zum Fall werden – pädagogische Kasuistik kann Reflexionspotenziale generieren, sofern „im kasuistischen Zugriff [...] Selbstthematisierung als empirisch-wirklichkeitswissenschaftliche Selbstbeobachtung [erscheint].“ (Wernet, 2006, S. 187) Dies wäre dann Reflexion im Format der Rekonstruktion. Die Grenzen der Rekonstruktion sind freilich erreicht, wenn es etwa um die emotionale Bearbeitung des eigenen Verwoben-Seins in den pädagogischen Handlungsraum und um die eigenen biographischen Bezüge geht (Erste-Person-Perspektive) und wenn die Frage nach Handlungsalternativen gestellt wird.

Gleichwohl sind die Strukturprobleme pädagogischer Praxis ein gemeinsamer Gegenstand von Rekonstruktion und Reflexion; sowohl Rekonstruktion als auch Reflexion versuchen, diese Strukturprobleme zu dechiffrieren und die Komplexität pädagogischen Handelns zu erschließen. Das Verständnis der Eigenlogik professionellen Lehrer*innenhandelns und die Befähigung zu seiner kontinuierlichen Reflexion sind zentrale Gegenstände der Lehrer*innenbildung, deren verschiedene Instanzen hier zwischen Disziplin/Rekonstruktion und Profession/Reflexion vermitteln.

3 Supervision

Ein einschlägiges Format zur Reflexion professioneller Praxis und damit zur Bearbeitung professionsbezogener Fragen im Modus der Reflexion ist Supervision.¹⁵ Supervision ist dabei selbst eine professionelle Praxis mit theoretischer Grundlage,¹⁶ die gleichwohl noch einmal verschiedene Varianten und Modalitäten aufweist:

¹⁴ Hoyningen-Huene (2009, S. 22) identifiziert Systematizität „als das, was Wissenschaft ausmacht“. „Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich von anderen Wissensarten, besonders dem Alltagswissen.“ Diese These besagt nicht, dass nicht-wissenschaftliches Wissen (über denselben Gegenstandsbereich) un-systematisch wäre – wissenschaftliches Wissen (über den jeweils fokussierten Gegenstandsbereich) ist lediglich systematischer. Vgl. ausführlich auch Hoyningen-Huene (2013).

¹⁵ Unbenommen bleibt, dass Supervision hierfür nicht das einzige Format ist; und unbenommen bleibt ferner, dass Supervision funktional auch gegenüber Fortbildung, Therapie, Biographiearbeit, Mediation oder Organisationsentwicklung abgegrenzt werden muss.

¹⁶ Supervision ist eine spezifische Praxis, in der andere Praxen auf spezifische Weise reflektiert werden; in diesem Sinne spricht Helsper (2021, S. 272ff.) auch von „Reflexionsprofessionellen“. Zur theoretischen

- Supervision ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Formate (Einzelsupervision, Gruppensupervision, Teamsupervision).¹⁷
- Supervision erfolgt zudem in unterschiedlichen Kontextuierungen (vgl. Rappe-Giesecke, 2009) – als administrative Supervision (Kontrolle und fachliche Instruktion¹⁸); als Ausbildungssupervision, insbesondere in Therapie- und Beratungsausbildungen, in denen „junge Kollegen [...] mit erfahrenen Ausbildern ihre Behandlungen und Beratungen von Klienten“ besprechen (Rappe-Giesecke, 1999, S. 28); als Supervision im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen und als berufsbegleitende Supervision (klient*innenbezogene, kooperationsbezogene oder berufrollenbezogene Supervision).¹⁹
- Supervision adaptiert, kombiniert und integriert unterschiedliche paradigmatische Bezüge; sie kann systemisch, psychoanalytisch, gruppensystemisch, gestaltpsychologisch u.a.m. orientiert sein.

Das Beratungsanliegen in der Supervision entstammt dem beruflichen Kontext der Supervisand*innen. Auf welche Art und Weise dieses Beratungsanliegen dann konkret bearbeitet wird, hängt vom zugrunde gelegten Supervisionskonzept ab. Auf einer allgemeinen Ebene beruht die Bearbeitung eines Beratungsanliegens gleichwohl auf einem Dreischritt:²⁰

- (1) Supervision arbeitet erfahrungsreflexiv – Gegenstand des Beratungsanliegens ist eine konkrete Erfahrung aus der Erste-Person-Perspektive. Diese Erfahrung gruppiert sich um einen Fall aus der Perspektive der Falleinbringenden und wird in der Supervisionssitzung narrativ artikuliert.²¹ Der Fall kann ein Widerfahrnis sein, ein nicht vollständig verstandenes Ereignis o.Ä. Dabei sind die Summe des Erlebten und die innere Resonanz einschließlich der affektiven Reaktionen, die das Erlebte induziert, Gegenstand des Falls und seiner Darstellung.²²
- (2) Supervision verfährt sokratisch-hermeneutisch. Supervision geht fragend-erkundend vor; sie versucht, den Eigen-Sinn des im Beratungsanliegen eingebrachten Falles auszuschreiten und den Fall auf spezifische Weise neu zu verstehen. Wenn dies gelingt, wird eine Erweiterung des Deutungshorizontes in der primären Praxis ermöglicht, die in der Supervision reflektiert wird.
- (3) Supervision arbeitet ressourcenorientiert und fragt nach dem Spektrum der Handlungsoptionen.

Grundlage von Supervision vgl. exemplarisch Krall et al. (2008), Rappe-Giesecke (2009) und Weigand (2012).

¹⁷ Die Supervisand*innen einer Gruppensupervision arbeiten in unterschiedlichen Einrichtungen, aber in ähnlichen, ggf. aber auch in unterschiedlichen Arbeitsfeldern; die Supervisand*innen der Teamsupervision kooperieren in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe oder Arbeitseinheit (die häufig wiederum ein Element einer übergreifenden Organisation ist).

¹⁸ „Diese Form wird nicht von ausgebildeten Supervisoren praktiziert, sondern von Führungskräften, die eine Qualifikation in Beratung und dem Führen von Mitarbeitergesprächen haben sollten.“ (Rappe-Giesecke, 2009, S. 5)

¹⁹ „In den 3 Formen berufsbegleitender Supervision beschäftigt man sich [...] entweder damit, wie die Arbeit mit den Klienten oder Kunden aussieht [...], wie man miteinander kooperiert [...] oder damit, was die Merkmale und Aufgaben der eigenen Rolle innerhalb der Organisationen sind.“ (Rappe-Giesecke, 2009, S. 8)

²⁰ So plädiert auch Rappe-Giesecke (2009, S. 23) dafür, dass jede Form berufsbegleitender Supervision drei Basisprogramme integrieren sollte, nämlich Anleitung zu individueller und sozialer Selbstreflexion; Wissensvermittlung oder Instruktion; Vorbereitung der Umsetzung der Erkenntnisse in das berufliche Handeln.

²¹ Der Fallbegriff in der Supervision ist zu unterscheiden vom Fallbegriff der rekonstruktiven Sozialforschung.

²² Für die Supervision diagnostisch relevant sind dabei aber auch die gerade nicht dargestellten, aber im Fall enthaltenen Aspekte.

3.1 Die Eigen-Logik von Supervision

Ihrem Selbstanspruch nach arbeitet Supervision mit mehreren Programmen (Fallarbeit, Institutionenanalyse und Selbstthematisierung des Beratungssystems; vgl. Rappe-Giesecke, 2009, S. 15f.), „generiert Erkenntnis im Wechsel von Selbstbeobachtung und distanzierter Betrachtung“ (Rappe-Giesecke, 2009, S. 22) und nimmt idealerweise eine unvoreingenommene Haltung gegenüber Paradoxien und Ambivalenzen ein – „gute Supervisoren mögen Paradoxien, halten Spannung zwischen Polen aus und fördern dialogische Prozesse“ (Rappe-Giesecke, 2009, S. 25). Supervision schafft ein neues System – das Beratungssystem (Rappe-Giesecke, 2009, S. 16) – mit einem spezifischen Eigen-Sinn. Nach Rappe-Giesecke (2009, S. 25f.) soll Supervision auch dazu verhelfen, „gemeinsam zu denken“. Mit Verweis auf Bohm (1996) sind dazu bestimmte Haltungen und Handlungsweisen notwendig:

„Suspending‘ meint die Fähigkeit, die Gedanken in der Schwebelage zu halten, Bewertung und Beurteilung zeitlich zu verzögern und das Denken zu verlangsamen. ‚Voicing‘ beschreibt die Fähigkeit, die innere Stimme zum Ausdruck zu bringen und das eigene Denken und Fühlen zur Verfügung zu stellen. ‚Listening‘ meint die Fähigkeit zuzuhören, sich innerlich leer zu machen und mit dem [...] ‚Dritten Ohr‘ zu hören. ‚Respecting‘ meint, wertschätzend mit anderen umzugehen, sie erst einmal so wahrzunehmen wie sie sind und sie nicht zu beurteilen.“ (Rappe-Giesecke 2009, S. 27)

In diesen Haltungen drücken sich die Maximen der Vorurteilssensibilität und Urteilsvorsicht („suspending“), der Resonanz („voicing“), der schwebenden Aufmerksamkeit („listening“²³) und der Nachsichtigkeit („respecting“) aus. Unbenommen bleibt, dass Supervision diese Maximen empirisch nicht immer erfüllt. Im Sinne der Selbstreflexivität kann im Supervisionsprozess aber stets gefragt werden, inwiefern diesen Maximen gefolgt wurde und was dazu geführt haben könnte, dass dies gerade nicht der Fall war.

3.2 Modelle primärer Praxis in der Supervision

Supervision kommt nicht ohne eine modellhafte Konzeptualisierung der primären Praxis aus, auf die reflektiert wird. Dies geht über reine Feldkompetenz hinaus.²⁴ Rappe-Giesecke (2009, S. 12) versteht „das berufliche Handeln eines Supervisanden [...] als das ‚emergente Produkt‘ seines Handelns als Angehöriger einer Profession, als Inhaber einer Funktion in einer Organisation und als Person“. Supervision reflektiert also idealerweise auf die Verschränkungen von Person, Profession und Organisation in beruflichem, klient*innenbezogenem Handeln. Das professionelle Handeln wird von konkreten – leibhaftigen – *Personen* vollzogen. Diese zeichnen sich aus durch ihr individuelles Dispositionsgefüge, ihre individuellen Verhaltensbereitschaften, ihre individuellen Kompetenzen und ihre jeweils unterschiedlichen Biographien, die ihr konkretes Handeln unter den jeweils gegebenen Umständen prägen. Professionelles Handeln ist eine besondere Form der Beruflichkeit, in der einschlägige, fallbezogene Aufgaben und klient*innenorientierte Problemstellungen auf der Basis spezifischen *Professionswissens* bearbeitet werden. Professionelles Handeln wird kommunikativ und interaktiv vollzogen und ist geprägt durch einschlägige Strukturprobleme der Praxis. Professionelles Handeln erfolgt zumeist nicht losgelöst von *organisationalen Rahmungen*. Diese auf Dauer gestellten Rahmenbedingungen und Strukturen können aber aufgrund der Verpflichtung der Organisation zu allgemein gültigen Verfahren in einem spannungsreichen Gegensatz zur ein-

²³ Die Metapher des „Dritten Ohres“ geht auf Reik (1976) zurück: hören, was die Worte sagen und was sie gerade nicht sagen, hören, was aus den eigenen unbewussten Tiefen auftaucht, und zu erkennen versuchen, „was das Sprechen verbirgt und was das Schweigen offenbart“.

²⁴ „Unter Feldkompetenz versteht man die Kenntnis des jeweiligen Arbeitsfeldes, der Mitarbeiter sowie der Klientel bzw. Kunden, aber auch spezielle Beziehungsdynamiken, berufliche Probleme und die jeweiligen Kulturen der Organisation sind damit gemeint.“ (Belardi, 2005, S. 39f.)

zelfallbezogenen Bearbeitung nach professionsbezogenen Handlungsvorstellungen stehen. Supervision reflektiert nicht nur auf diese drei Dimensionen für sich, sondern auch auf ihre Verschränkungen und Verkoppelungen. In der Supervision erfolgt die Thematisierung und Bearbeitung eines spezifischen, persönlich bedeutsamen Anliegens im thematischen Dreieck von Person, Profession und Organisation.

3.3 Supervision in der Lehrer*innenbildung

Beratungsanliegen in der Lehrer*innenbildung ergeben sich u.a. aus der Komplexität von schulischem Unterricht in seinen Voraussetzungen und kontingenten, adressat*innen- und kontextsensiblen Gelingensbedingungen (vgl. dazu auch Helsper, 2011), aus dem Beziehungsgeschehen im Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis oder auch aus Kooperationsproblemen im Kollegium. Hier geht es dann zunächst um die Bearbeitung eigenen Verwoben-Seins in den pädagogischen Handlungsraum aus der Erste-Person-Perspektive als Reflexion im Sinne des Zurückdenkens auf eigene Praxis. Professionsbezogene Reflexion bezieht sich dabei auf das Überdenken eigener Deutungs- und Handlungsmuster, den persönlichen Umgang mit den strukturellen Rahmenbedingungen, biographische Gründungen des eigenen Handelns sowie die Verarbeitung emotionaler Valenzen und das Verständnis möglicher Übertragungen und Gegenübertragungen im Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis. Supervision benötigt zum Verständnis des Thematisierten aber auch theoretische Deutungshorizonte; dafür sind Theorieimporte der Erziehungswissenschaft notwendig (kasuistisches Verständnis von schulpädagogischen Fallvignetten, systematisiertes Verständnis professioneller Deutungsmuster). Auf dieser Grundlage lässt sich dann fragen: Was artikuliert sich als Allgemeines im Besonderen des Falles? Hier geht Supervision über Selbstreflexion als Zurückdenken auf personale Anliegen und persönliche Anteile (Verhaltensbereitschaften, Reaktionsdispositionen, individuelle Verarbeitung von Erfahrungen) hinaus und eröffnet eine professionsbezogene Theorie-Praxis-Vermittlung.

4 Bildungswissenschaftlich-rekonstruktive Beforschung von Supervision

Soll die Frage, welchen Beitrag Reflexion für die Lehrer*innenprofession leistet, nicht nur aus subjektiver Teilnahmeperspektive beantwortet werden, ist eine rekonstruktive Beforschung von Deutungs- und Thematisierungshorizonten pädagogischer Praxis im Format der Supervision notwendig: Was wird in Supervision thematisch – und was gerade nicht? Auf welche Weise wird es bearbeitet? Welche De-Thematisierungen lassen sich beobachten? Was *zeigt* sich in Supervisionssitzungen? Welche Deutungen werden in Supervisionssitzungen vollzogen – und welches Wissen wird durch die Verstehensbewegungen generiert? Welche Handlungsoptionen werden identifiziert, und welchen Status haben diese (instrumentell, heuristisch usw.)? Welche Idee von Lehrer*innenprofession und Professionalität artikuliert sich in der Problembearbeitung in Supervision? Die Beforschung von Supervisionsprozessen muss dabei veranschlagen, dass Supervision selbst eine spezifische Praxis ist, die sich dem *intentionalen* Zugriff der beteiligten Akteur*innen teilweise entzieht, weil einerseits auch unbewusste Faktoren auf den Prozess Einfluss nehmen und andererseits individuelle Handlungen auch in materielle Strukturen und soziale Praktiken eingebettet sind, die das Handeln stets auch institutionell rahmen und dem intentionalen Zugriff entziehen (vgl. Moldalschl, 2009, S. 28).²⁵

²⁵ Die Unterscheidung von handlungstheoretischen und praxistheoretischen Zugängen ist wichtig vor dem Hintergrund, in welcher paradigmatischen Rahmung Supervision in der Lehrer*innenbildung rekonstruiert wird.

Auf drei Punkte soll in diesem Zusammenhang hingewiesen werden:

- Strukturprobleme des Falles können sich als Auffälligkeiten in der Supervisions-sitzung spiegeln bzw. re-inszenieren. Dies ist kein Fehler der Supervision, sondern ein Strukturmerkmal und hat für die Supervision diagnostische Relevanz: Welche Spiegelphänomene (Kutter, 2009) zeigen sich in der Supervision mit Lehrer*innen?
- In der Supervision gibt es Abwehr und Widerstand – mit denen nicht nur als natürliche, sondern auch als rationale Reaktionen zu rechnen ist; außerdem müssen die Supervisand*innen die Maximen, die Supervision vorgibt, mitvollziehen – Supervision kann scheitern, weil sich die Supervisand*innen nicht ausreichend auf die Prozesslogik einlassen (können): Was also ist in Supervision im Hinblick auf Lehrer*innenhandeln (überhaupt) auf welche Weise bearbeitbar?
- Es besteht stets die Gefahr von Überhöhungen, normativem Überschuss, Selbststilisierungen, Selbsttäuschungen über Wirksamkeit und das vermeintliche eigene Tun im Hinblick auf den tatsächlichen, empirisch beobachtbaren Handlungs*vollzug*. Dies gilt sowohl für die primäre Praxis des Lehrer*innenhandelns als auch für die Praxis der Supervision.

Die Beforschung von Supervisionsprozessen muss zudem typische Fehler in Supervisionsprozessen in Rechnung stellen, die dann die Beurteilung der Funktion und Wirkung von Supervision in der Lehrer*innenbildung überlagern können. Zu diesen Fehlern zählen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. dazu Belardi, 2005, S. 83f.): dem Problemlösungsdruck des ratsuchenden Systems nachzugeben, Unkenntnis eigener Projektionen und Übertragungen, Anwendung unangemessener Deutungsmuster und vorschneller Interpretationen, einseitige Parteinahmen, Wahl des falschen Settings.

5 Ausblick

Die weitere theoretische Aufklärung der strukturellen Leistung von Supervision in der Lehrer*innenbildung – als Begleitung einer professionsbezogenen Theorie-Praxis-Vermittlung durch Reflexion – umfasst eine noch weiter detaillierte analytische Explikation des Begriffs „Reflexion“ (vgl. dazu Pätzold, 2010; Zwenger, 2011), eine erkenntnistheoretisch-hermeneutische Konzeptualisierung von Erfahrung (vgl. Schnädelbach, 2002), die methodologische Reflexion der Unterschiede beratungs- und bildungswissenschaftlicher Beobachtungen (vgl. dazu u.a. Möller & Hausinger, 2009) und die Analyse der *bildenden* Funktion der Vermittlung zwischen disziplinärem und professionsbezogenem Wissen (vgl. dazu Benner, 2020) bzw. Wissensarten (vgl. dazu Vogel, 2016) – in den unterschiedlichen Instanzen der Lehrer*innenbildung. Eine zentrale Rolle spielt zudem die Rekonstruktion von Thematisierungshorizonten pädagogischer Praxis im Format der Supervision.

Literatur und Internetquellen

- Belardi, N. (2005). *Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven* (2., aktual. Aufl.). Beck.
- Benner, D. (2020). Über Hochschuldidaktik aus der Sicht einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 99–121). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_6
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Routledge.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik in der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>

- Gillen, J. (2015). Das Leibniz-Prinzip in der Lehrerbildung. *Unimagazin. Forschungsmagazin der Leibniz Universität Hannover*, 14 (3/4), 14–17.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2011). Lehren. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 125–132). Kohlhammer.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hoyningen-Huene, P. (2009). Systematizität als das, was Wissenschaft ausmacht. *Information Philosophie*, 37 (1), 22–27.
- Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The Nature of Science*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199985050.001.0001>
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns* (2., überarb. Aufl.). VS.
- Ilien, A. (2009). *Grundwissen Lehrerberuf. Eine kulturkritische Einführung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91743-6>
- Koch, L. (2015). *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773107>
- Krall, H., Mikula, E. & Jansche, W. (2008). *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91190-8>
- Kutter, P. (2009). Spiegelphänomene in der Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision 3: Grundlagen, Praxis, Perspektiven* (S. 81–94). Leutner. <https://doi.org/10.30820/9783837972979-81>
- Loer, T. (1999). Unterrichtsinterpretation in der akademischen Lehrerausbildung – Mittel zum Erwerb methodischer Kompetenz oder Moment von Professionalisierung? „Gegenrede“ zum Beitrag von Christian Beck. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (Konferenzschrift, Potsdam, 1997) (S. 51–60). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8_3
- Moldaschl, M. (2009). Beratung als Wissenschaft, als Profession oder Kunst? In H. Möller & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 19–41). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0_2
- Möller, H. & Hausinger, B. (Hrsg.). (2009). *Quo vadis Beratungswissenschaft?* VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0>
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999). Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (Konferenzschrift, Potsdam, 1997) (S. 11–28). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8_1
- Pätzold, D. (2010). Reflexion. In H.J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie, Band 3* (S. 2283–2288). Meiner.
- Rappe-Giesecke, K. (1999). Supervision – Veränderung durch Soziale Selbstreflexion. In G. Fatzer, K. Rappe-Giesecke & W. Looss (Hrsg.), *Qualität und Leistung von Beratung. Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung* (S. 27–103). Edition Humanistische Psychologie.
- Rappe-Giesecke, K. (2009). *Supervision für Gruppen und Teams* (4., aktual. Aufl.). Springer.
- Reik, T. (1976). *Hören mit dem dritten Ohr. Die innere Erfahrung eines Psychoanalytikers*. Hoffmann und Campe.

- Schnädelbach, H. (2002). *Erkenntnistheorie*. Junius.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Klinkhardt.
- Schürmann, V. (2010). Vermittlung/Unmittelbarkeit. In H.J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie, Band 3* (S. 2886–2891). Meiner.
- Vogel, P. (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), 452–473.
- Weigand, W. (2012). *Philosophie und Handwerk der Supervision*. Original-Ausg. Psychosozial-Verlag.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Kohlhammer.
- Zwenger, T. (2011). Reflexion. In P. Kolmer & A.G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Band 3: Quantität – Zweifel* (S. 1842–1863). Alber.

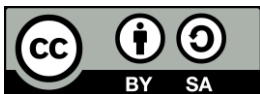
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rhein, R. (2022). Supervision in der Lehrer*innenbildung. Eine theoretische Skizze zu ihrer systematischen Verortung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 11–23. <https://doi.org/10.11576/pflb-5253>

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>

Sonderpädagogische Konsultation als reflexive Praxisberatung von Lehrkräften in der schulischen Inklusion

Marc Willmann^{1,*}

¹ *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

** Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III, Institut für Rehabilitationspädagogik,
Arbeitsbereich Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe,
Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale)
marc.willmann@paedagogik.uni-halle.de*

Zusammenfassung: Bei der Umsetzung des inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrages kommt der Zusammenarbeit aller Beteiligten eine Schlüsselrolle zu. Beratung hat sich hier längst als eine der zentralen Methoden zur sonderpädagogischen Unterstützung etabliert, und mittlerweile liegt eine unüberschaubare Vielzahl an Beratungsansätzen vor, die allerdings nicht darüber hinwegzutäuschen vermag, dass das Feld der Schulberatung seit der Implementation erster schulischer Beratungsdienste im Zuge der Bildungsreform in den 1970er-Jahren bis zur Gegenwart in Theorie und Forschung unterbestimmt geblieben ist. Den Desiderata in der Forschung und dem weitgehenden Fehlen einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung steht eine Flut an Praxisansätzen und Konzepten gegenüber. Dabei zeigt sich in den meisten Beiträgen eine gemeinsame Orientierung am Grundmodell der psychosozialen Beratung. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass der schulische Beratungsdiskurs im deutschsprachigen Raum insgesamt nur sehr selektive Bezüge zur internationalen Beratungsforschung herstellt und gerade die seit den 1950er-Jahren unter dem Konsultationsbegriff geführte Fachdiskussion kaum rezipiert wird. Mit dem Konsultationsansatz liegt ein alternatives Grundmodell für die Beratung vor, das durch seine triadische Struktur besser geeignet scheint, die Rahmenbedingungen und Bedarfslagen sowie Funktionen und Adressat*innen der Beratung im schulischen Kontext abzubilden, als es im dyadischen Modell der psychosozialen Beratung der Fall ist. – Im vorliegenden Beitrag werden unterschiedliche Theorieansätze und der internationale Forschungsstand zur *School Consultation* diskutiert und Implikationen für die Praxisberatung von Lehrkräften im Kontext sonderpädagogischer Förderung in der inklusiven Schule aufgezeigt. Unter inklusiven Vorzeichen, so das Fazit, stellt sich für den schulischen Kontext schließlich die Frage, auf welcher Ebene Veränderungen durch die Beratung angeregt werden sollen.

Schlagwörter: Pädagogische Beratung; schulische Beratungstheorie; School Consultation; Konsultation; Praxisberatung; Supervision; sonderpädagogische Förderung; inklusive Erziehung und Bildung



1 Sonderpädagogik: Inklusionshilfe und Exklusionsrisiko

Betrachtet man den schulischen Inklusionsauftrag in seinem dialektischen Spannungsverhältnis zu den Exklusionsrisiken, dann lassen sich verschiedene Ebenen und Faktoren beschreiben, die jeweils gleichermaßen inklusionsförderliche wie auch inklusionsbehindernde Wirkungstendenzen markieren.

Die Exklusionsrisiken schulischer Erziehung und Bildung werden von Parsons (1999) in insgesamt 27 Faktoren dargestellt, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen, aber zugleich miteinander in Wechselwirkung stehen. Unterschieden wird zwischen soziökonomischen und kulturellen Faktoren (Makroebene) sowie institutionellen Faktoren (schulbezogene Ebene) und individuellen Faktoren (persönlichkeitsgebundene Ebene). Jeder dieser Faktoren kann sich der Möglichkeit nach sowohl förderlich auf Inklusionsprozesse auswirken als auch in die gegensätzliche Richtung wirksam werden, also Inklusionsprozesse behindern und somit Exklusionsprozesse forcieren.

Während die Faktoren auf der Makroebene (beispielsweise Armut oder Arbeitslosigkeit) den übergeordneten soziokulturellen Rahmen für schulische Erziehung und Bildung aufspannen und somit die stärkste Wirkung auf Inklusions- und Exklusionsprozesse ausüben, setzen die sonderpädagogischen Hilfen als kurzzeitige Interventionen vor allem auf der Mikroebene an und können hier dann eine vergleichsweise – auf das Gesamtsystem bezogen – nur sehr begrenzte Wirksamkeit entfalten.

Individuelle Hilfen (etwa sonderpädagogische Einzelförderung) haben so betrachtet die geringste Innovationskraft. Und wie die sonderpädagogische Integrationsforschung schon früh verdeutlichen konnte (z.B. Reiser, 1977; Reiser et al., 1984), tendieren individualisierte Maßnahmen zugleich in die Richtung einer Problemdelegation. Im traditionellen Modell werden Kinder in besonderen Lern- und Lebenslagen als „Problemfälle“ etikettiert und an die speziellen schulischen Unterstützungssysteme (Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie) überwiesen. Mit der Delegation „sonderpädagogischer Förderfälle“ entlasten sich Schule und Lehrkräfte nicht nur von den „Problemkindern“, sondern sie entziehen sich zugleich der eigenen pädagogischen Verantwortung für die Erziehung und Bildung dieser Kinder, und dieses umso mehr, je weniger die sonderpädagogische Förderung als gemeinsame Kooperation zwischen den Lehrkräften und den sonderpädagogischen Fachkräften konzipiert wird.

1.1 Orte und Methoden der sonderpädagogischen Förderung

Das Problem kann anhand der Fördersysteme der schulischen Sonderpädagogik expliziert werden. Die sonderpädagogische Förderung in Deutschland ist kategorial orientiert (d.h., neben der grundlegenden Differenzierung in behinderte/nicht-behinderte bzw. sonderpädagogisch förderbedürftige/nicht förderbedürftige Schüler*innen wird weiter ausdifferenziert in unterschiedliche Behinderungsformen bzw. sonderpädagogische Förderschwerpunkte; vgl. exemplarisch Vernooij, 2006). Förderschwerpunktübergreifend lassen sich drei Säulen des Gesamtsystems unterscheiden: Neben der Verbesonderung an speziellen Förderorten (Förderschulen und Sonderklassen) gibt es ambulante und mobile sonderpädagogische Dienste sowie integrierte sonderpädagogische Maßnahmen (Drave et al., 2000). Es ist offensichtlich, dass sich die Frage der schulischen Inklusion und Exklusion auch entlang der Frage nach dem Ort der Förderung (kurz: gemeinsamer Unterricht in der Regelschule versus Separierung in speziellen Lernumgebungen) markieren lässt. – Auch, aber eben nicht nur. Die wichtige, aber meist ideologisch überformte Frage nach dem Förderort („Sag, wie hältst du’s mit der Förderschule?“) lässt Fragen nach den Methoden der Förderung oftmals in den Hintergrund treten.

Allerdings liegt bereits in der sonderpädagogischen Methodenfrage ein erhebliches Exklusionsrisiko begründet, denn die Annahme spezieller Methoden der sonderpädagogischen Förderung suggeriert ja bereits Besonderheiten – und an Entwürfen für eine all-

gemeine sonderpädagogische Didaktik oder auch an fachkategorialen „Sonder“-Didaktiken mangelt es in der Geschichte des Fachs wahrlich nicht. Bereits in der didaktischen Frage zeigt sich, dass schon allein die Idee der Entwicklung spezieller Unterrichtsmethoden für spezifische Problemlagen und Erschwernisse des schulischen Lernens genau diejenigen Lernenden auszugrenzen droht, die als Adressat*innen selbiger betrachtet werden.

Sonderpädagogische Diagnostik zur Identifizierung schulischer „Problemfälle“, die Bereitstellung separater Lernumgebungen in speziellen Schulen oder Klassen, sonderpädagogische Förderung im Sinne spezifischer Unterrichtsmethoden oder gar eigener didaktischer Theoriebildung – all diese sonderpädagogischen Bestrebungen erzeugen per se Exklusionslinien, wo sie glauben, Inklusionshilfen bereitzustellen, da durch ebendiese Teilhabe und Partizipation an inklusiven Erziehungs- und Bildungsprozessen im gemeinsamen Unterricht erschwert oder gleich ganz verhindert wird.

1.2 Integrative Kooperation und sonderpädagogische Beratung

Die Kritik an der traditionellen Sonderpädagogik und ihrer Förderideologie ist nicht neu; früh schon wurde gerade das Sonderschulwesen infrage gestellt – und bereits in den Anfängen der Integrationsforschung wurde der Stellenwert der Kooperation herausgearbeitet: Die Zusammenarbeit aller beteiligten Personen erweist sich als eine der zentralen Voraussetzungen für das Gelingen schulischer Inklusion. Mit der Theorie integrativer Prozesse, die Helmut Reiser mit seiner Frankfurter Forschungsgruppe im Rahmen zahlreicher Untersuchungen in der Begleitforschung erster integrativer Modellversuche in Kindergärten und Schulen entwickelt hat (Reiser et al., 1986), wurde auch der Begriff der „integrativen Kooperation“ (Kreie, 1985) geprägt.

Schulische Beratung kann als eine spezielle Form der integrativen Kooperation betrachtet werden. Mit „sonderpädagogischer Beratung“ werden im folgenden Beratungsangebote markiert, die rund um die Fragen der Unterstützung bei sonderpädagogischem Förderbedarf bereitgestellt werden. Die Adressat*innen der Beratungsangebote sind neben Schüler*innen sowie deren Eltern auch die Lehrkräfte. Gerade bei der Beratung des letztgenannten Adressat*innenkreises zeigt sich das integrative/inklusive Potenzial sonderpädagogischer Beratung, denn durch sie erweitert sich nicht nur das Aufgabenfeld im Bereich sonderpädagogischer Unterstützungsmaßnahmen, sondern in der Beratung verschiebt sich zugleich auch der Unterstützungsmodus von der direkten Arbeit mit dem Kind auf die Arbeit mit dem Umfeld. In diesem Sinne kann sonderpädagogische Beratung der Möglichkeit nach als Agent schulischer Veränderungen auftreten, wenn sie Perspektiven eröffnet, um etwa das didaktische Handeln der Lehrkräfte und die schulorganisatorischen Abläufe in den Blick zu nehmen, anstatt die Ursache für Störungen primär oder gar ausschließlich im Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen zu suchen.

Die Realität der sonderpädagogischen Fördersysteme wird der herausragenden Bedeutung, die der integrativen Kooperation und Beratung in der schulischen Inklusion grundlegend zuzuschreiben ist, nur teilweise gerecht. Zwar haben sich durchaus zahlreiche Praktiken der Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen den schulischen Regelsystemen und den sonderpädagogischen Förderangeboten etabliert, darunter auch verschiedene Formen und Modalitäten der sonderpädagogischen Beratung (zum Überblick: Reiser et al., 2007), doch sind diese Entwicklungen aufgrund landesspezifischer Vorgaben wie auch regional bis kommunal unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Umsetzungsstrategien höchst disparater Natur.

Flankiert wird diese Ausgangslage von einem ausgeprägten Desiderat in Forschung und Theoriebildung. Es mangelt zum einen an Forschungszugängen, die systematisch die reale schulische Kooperations- und Beratungspraxis in den Blick nehmen, und zum anderen fehlt es folglich an einer gegenstands begründeten Theoriebildung zur sonderpä-

dagogischen Beratung. Kurzum: Der Vielzahl an Beratungskonzepten und Handlungsanleitungen steht das weitgehende Fehlen empirischer Studien wie auch theoretischer Ausarbeitungen zur sonderpädagogischen Beratung gegenüber.

2 Schule als Beratungsfeld

Im pädagogischen Handlungsvollzug stellen sich in Schule und Unterricht implizit eine Vielzahl alltäglicher Beratungsaufgaben: Lehrkräfte beraten Schüler*innen sowie deren Eltern, sie beraten sich untereinander (etwa bei Lehrplan- und Schuljahreskonferenzen oder in Schulentwicklungsprozessen) oder auch mit anderen Berufsgruppen (z.B. aus Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, schulärztlichen Diensten und mit anderen Kooperationspartner*innen). Beratung wird daher schon länger zu den Grundformen pädagogischen Handelns gezählt (Giesecke, 1987) und gilt entsprechend als eine der Kernkompetenzen im Lehrer*innenberuf (KMK, 2005).

Diese impliziten Beratungsaufgaben von Lehrkräften sind halbinformeller Natur. Eine Formalisierung pädagogischer Beratungsaufgaben erfolgt mit der Institutionalisierung spezieller Beratungssysteme. Diese Ausdifferenzierung spiegelt sich in der Etablierung verschiedener Institutionen und Professionen wider, die sich als schulbezogene Beratungssysteme aufgestellt haben: Neben den schulpsychologischen Diensten und den sonderpädagogischen Unterstützungssystemen sind mittlerweile auch Beratungslehrkräfte und die Schulsozialarbeit als Beratungsinstanzen im Schulwesen fest etabliert.

2.1 Institutionalisierung von Beratung in der Schule

Beratung wurde in pädagogischen Handlungsfeldern bereits früh institutionalisiert. Die Wurzeln gehen zurück bis auf die Gründung der Erziehungsberatungsstellen in den 1920er-Jahren, und sozialpädagogische Beratung wird mittlerweile gerade im Kontext der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe zu den zentralen Professionsmerkmalen gezählt (Belardi, 1996; Gregusch, 2013; Kupfer & Mayer, 2022).

Als schulelevantes Thema wird Beratung erst vergleichsweise spät im Zuge der Bildungsreformdebatte der 1970er-Jahre erkannt. Einen wichtigen Meilenstein markieren hier die bildungspolitischen Beschlüsse (BLK, 1974; DBR, 1970; KMK, 1973), die zur Implementierung der schulpsychologischen Beratungsangebote sowie des Beratungslehrer*innensystems geführt haben. Sonderpädagogische Beratung wird in diesen Beschlüssen nicht eigens behandelt (Beratung im Kontext der sonderpädagogischen Versorgungssysteme wird über die Schulgesetze der Länder und deren Ausführungsbestimmungen geregelt).

Die bildungsadministrativ vorgegebenen Funktionszuweisungen (Schullaufbahnberatung, individualpsychologische Beratung im Sinne von Einzelfallhilfe sowie Beratung von Schule und Lehrkräften) stellen formalisierte Versuche einer Funktionszuweisung von Schulberatung dar, wobei sich die Aufgabenfelder in der realen Beratungspraxis allerdings vermischen. Aufgrund der Mannigfaltigkeit der konkreten Anlässe und Auftragslagen scheint es sinnvoll, in der Schulberatung grundlegend zu unterscheiden zwischen adressat*innenspezifischen und themenbezogenen Beratungsaufgaben. Köslers (2006, S. 557) etwa beschreibt eine Vielzahl konkreter Themen der Schulberatung, die sich nach fünf übergeordneten Bereichen differenzieren lassen: Schullaufbahnberatung, pädagogisch-psychologische Beratung, Beratung einzelner Lehrkräfte oder Teams, Beratung von Schulleitungen und Beratung von Schulen in Schulentwicklungsprozessen. Gleichwohl bleibt mit Liermann (2004, S. 865) festzuhalten, dass Beratung in der Schule kein homogenes Aufgabenfeld darstellt.

Vor allem aber birgt die Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Beratung im Schulbereich zugleich die Gefahr, dass sich Beratungsaufgaben und Beratungshandeln aus dem professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte ausschleichen, gerade weil Beratung ja (auch) als spezifische Dienstleistung institutionalisiert worden ist. Diese Gefahr

wurde bei den Bildungsreformplanungen durchaus gesehen und führte dann zu der Bildung einer „nicht näher definierte[n] Restkategorie einer pädagogischen Beratung“ (Kraft, 1993, S. 349).

2.2 Pädagogische Beratung und Schulberatung: Theoriedefizite

Die Begriffe Schulberatung und pädagogische Beratung werden in der Fachliteratur nicht immer klar voneinander abgegrenzt. Während Schulberatung recht eindeutig auf Beratung im Kontext von Schule verweist, sind mit der pädagogischen Beratung verschiedene mögliche Sichtweisen verbunden. Sie kann sich – wie die Schulberatung – vorrangig auf den institutionalisierten Aspekt beziehen und so alles Beratungshandeln umfassen, das sich in pädagogischen Handlungsfeldern und Situationen ereignet. Pädagogische Beratung kann aber auch in einem engeren Verständnis als eine Beratung verstanden werden, die eine pädagogische Intention verfolgt, also normativ, zielgerichtet und absichtsvoll ist.

Die mit der bildungspolitischen Implementierung schulischer Beratung aufkommende Beratungsdiskussion kreist zunächst um die Begriffe „Bildungsberatung“ (Aurin, 1973; Heller & Rosemann, 1975–1976) und „schulische Beratung“ (Aurin et al., 1977; Martin, 1981). Zunehmend etabliert sich jedoch auch der Begriff der „pädagogischen Beratung“ (z.B. Aurin & Furch-Kraft, 1984; Barlage, 1998; Manstetten, 1982).

In der Folgezeit und bis in die Gegenwart wird dem Thema Beratung in Erziehung und Bildung wachsende Bedeutung beigemessen. So beschreibt Dewe (1995) die Entwicklung der Pädagogik zu „einer ‚beratenden‘ Profession“, und aus der Perspektive einer Systemischen Erziehungswissenschaft ruft Huschke-Rhein (1998) gleich die „Pädagogik als Beratungswissenschaft“ aus. – Mittlerweile scheint sich pädagogische Beratung gar „bis über die Lebensspanne“ zu erstrecken; so suggeriert es zumindest der Titel eines aktuellen Handbuchs von Gieseke und Nittel (2016).

2.2.1 Pädagogische Beratung

Die bemerkenswerte Zahl an jüngeren Bucherscheinungen zur pädagogischen Beratung (vgl. Bauer et al., 2012; Gröning, 2006; Hechler, 2010; Krause et al., 2003; Mischke, 2021) erweckt den Eindruck einer theoretischen Konsolidierung des Themas. Bei genauer Betrachtung aber ergibt sich kein einheitliches Bild einer eigenständigen Theorie der pädagogischen Beratung, und es stellt sich darüber hinaus die Frage, worin der substanzielle Erkenntnisgewinn gegenüber den früheren Überlegungen zu sehen sein sollte.

Bereits im Zuge der Bildungsreformen wurde auf die Notwendigkeit verwiesen, grundsätzliche Fragen zu klären, die sich durch die Institutionalisierung der Schulberatung ergeben, zuvörderst jene nach dem Ziel und Zweck sowie dem Wesen von Beratung als einer pädagogischen Handlungsform und des Weiteren die Frage nach den Folgen und Konsequenzen der Institutionalisierung und Professionalisierung schulischer Beratung (Hornstein, 1976, S. 674) – und es ist ein offenes Geheimnis, dass diese Fragen bis dato kaum hinreichend geklärt worden sind.

Eine der ersten Betrachtungen zum „pädagogischen Phänomen Beratung“ stammen von Klaus Mollenhauer (1965), der den genuinen „pädagogischen“ bzw. „Bildungssinn“ von Beratung herausgestellt hat, die auf eine „kritische Aufklärung“ ziele.

Seither gilt es als Gemeinplatz, dass

„die Situation der Beratung typische Merkmale einer pädagogischen Situation auf sich vereinigt. [...] Denn im Grunde genommen ist ein Beratungsgespräch nichts anderes als ein gleichsam auf mehrere Schultern verteilter, partiell nach außen verlegter und nach erkennbaren Phasen sich entwickelnder Prozeß der Selbstreflexion, über dessen Ende und Erfolg immer der Ratsuchende, nie der Berater entscheidet“ (Kraft, 1993, S. 352).

Allerdings steht diese Idealvorstellung von pädagogischer Beratung in deutlichem Widerspruch zur Beratungspraxis in pädagogischen Institutionen wie der Schule. Mi-

Michaelis-Jähnke (1981) bringt es in einer kritischen Betrachtung auf den Punkt: „Die Beratungsbeziehung ist eine pädagogische Beziehung“ und „wie kein zweiter Interaktionsmodus geeignet, konstitutives Element ‚edukativer Kommunikation‘ zu sein“ (Michaelis-Jähnke, 1981, S. 128). Zugleich aber wird Beratung „als Mittel bildungsökonomischer Planung mißbraucht oder ganz allgemein eingerichtet, um Dysfunktionalitäten des Schulsystems zu mildern“ (Michaelis-Jähnke, 1981, S. 129). Auf diese Weise erfährt die Beratung eine „Umwandlung ursprünglich kommunikativ interpretierter Beratungsziele in technologische“ (Michaelis-Jähnke, 1981, S. 6).

Eine kritische Selbstreflexion zu Zielen und Funktion pädagogischer Beratung tritt in der pädagogischen und schulischen Beratungsliteratur deutlich in den Hintergrund. Es dominieren in der Regel theoretisch unterbestimmte technologische Überlegungen zur Ausgestaltung der Beratungspraxis.

Dabei wird mitunter durchaus ein theoretischer Anspruch erhoben, wie etwa bei Martin (1981), der über die „Strukturanalyse der Beratungsaufgaben im Bildungswesen“ (Martin, 1981, S. 11) eine Klassifikation entwickelt, nach der die schulischen Beratungsanlässe in vier Typen (Behinderungen, Störungen, Konflikte, Entscheidungen) unterschieden werden. Schulberatung wird hierbei synonym mit pädagogischer Beratung gesetzt und als „Schnittmenge von schulischer Erziehung und edukativer Beratung“ verstanden, die allerdings „weder diagnostisch noch klinisch-psychologisch“ begründbar sei (Martin, 1981, S. 8). Dieser Anspruch an eine pädagogische, nicht psychologische Begründung pädagogischer Beratung wird allerdings nicht erfüllt, denn das vorliegende Modell bleibt einem individualisierenden Problemverständnis verhaftet, das Schüler*innen als Beratungsempfänger*innen adressiert und dabei dem traditionellen defektologischen Verständnis von Behinderung folgt. Im Mittelpunkt pädagogischer Schulberatung stehen hier die „akuten, ernsthaften Probleme [...] der Lernenden selbst“, die in der vorliegenden Analyse „unter der regulativen Idee der Erziehung auf den verschiedenen anthropologischen Ebenen“ betrachtet werden (Martin, 1981, S. 235). Trotz der vehementen Kritik an der fehlenden schulbezogenen Passung und der sich am Dogmatismus therapeutischer Schulrichtungen orientierenden Beratungsansätze verbleibt der vorliegende Entwurf also genau dieser kritisierten Argumentationsweise verhaftet: Edukative Beratung trägt hier mit Blick auf die Schüler*innen als Klient*innen eine explizite „kurative“ und „rehabilitative“ Zielsetzung.

Noch deutlicher treten die Theoriedefizite etwa bei Manstetten (1982) zutage, dessen Einführung in die pädagogische Beratung sich explizit „an Nicht-Psychologen“ (Manstetten, 1982, S. 2) richtet und bereits im Titel als Adressat*innenkreis „Berater, Lehrer, Ausbilder und Erzieher“ definiert. In der pädagogischen Beratung wird das Potenzial gesehen, den schulischen Blick zurückzulenken „auf die eigentliche pädagogische Dimension humaner zwischenmenschlicher Beziehungen und damit auch auf das gegenseitige Verstehen und Akzeptieren“. Auf den dann folgenden rund einhundert Seiten gelingt es allerdings nicht, diese „pädagogische Dimension“ herauszuarbeiten; stattdessen werden cursorisch drei etablierte therapeutische Schulrichtungen vorgestellt, um schließlich ein Berater*innentrainingsprogramm zu skizzieren.

Die theoretische Unterbestimmung des genuin Pädagogischen in der Beratung bei gleichzeitig stark ausgeprägter Technologieaffinität unter weitgehender Ausblendung einer kritischen Hinterfragung der Funktionalisierung und Instrumentalisierung im Zuge ihrer flächendeckenden Institutionalisierung drängt die pädagogische Beratung letztlich in das „Spannungsfeld zwischen pädagogischer und psychologischer Praxis“ (Aurin, 1984). In der pädagogischen Beratungsdiskussion treten anscheinend die gleichen Schwierigkeiten einer Abgrenzung von Beratung zur Psychotherapie auf, die das weite Feld der Beratungswissenschaft umtreiben (exemplarisch McLeod, 2004; Möller & Hausinger, 2009). Gerade in der Orientierung am Modell der psychosozialen Beratung (Counselling) „entsteht ein Bild von ‚therapeutischer‘ Beratung als ‚kleiner Therapie‘ für ‚weniger schwere‘ Störungen“ (Nestmann, 1988, S. 105), und auch in der Pädagogik

mangelt es bis dato an einer „in sich geschlossene[n] [...] Beratungstheorie, die die Spannung zwischen Beratung als genuin pädagogischer Aufgabe und Therapie als einem Heilverfahren auflösen könnte“ (Schönig, 1990, S. 3).

Auch hier, wie andernorts, scheint die Pädagogik sich fachfremd zu orientieren, und zugleich verstellen Fragen nach einer Methodologie zur Praxisanleitung den freien Blick auf eine grundlegende Betrachtung der eigentlichen Phänomene. Womöglich aber steckt viel mehr „pädagogische Wahrheit“ in den allgemeinen Betrachtungen über Beratung, wie sie beispielsweise aus der Philosophie oder der Dichtkunst überliefert sind. So erachtete bereits Francis Bacon (1612, 1625, zit. n. Markby, 1853) das Ratgeben als den größten Vertrauensbeweis zwischen Menschen, und Johann Wolfgang von Goethe sinniert in einem Gespräch mit Johann Peter Eckermann vom 13. Februar 1831 über das nämliche Thema:

„Es ist mit dem Ratgeben ein eigenes Ding [...] und wenn man eine Weile in der Welt gesehen hat, wie die gescheitesten Dinge mißlingen und das Absurdeste oft zu einem glücklichen Ziele führt, so kommt man wohl davon zurück, jemanden einen Rat erteilen zu wollen. Im Grunde ist es auch von dem, der einen Rat verlangt, eine Beschränktheit, und von dem, der ihn gibt, eine Anmaßung. Man sollte nur Rat geben in Dingen, in denen man selber mitwirken will. Bittet mich ein anderer um guten Rat, so sage ich wohl, daß ich bereit sei, ihn zu geben, jedoch nur mit dem Beding, daß er versprechen wolle, nicht danach zu handeln“ (Eckermann, 1909, S. 355).

In einem kurzen Ausflug von der antiken Philosophie bis in die Juristerei der Moderne kommt Wilhelm Hennis zu der Erkenntnis, „daß Rat und Ratgeben offenbar eine uralte, ganz ursprüngliche menschliche Sache sind, die es gegeben hat, so lange Menschen miteinander zusammenleben und auf die Hilfe des Mitmenschen angewiesen sind“ (Hennis, 1963, S. 8). In der Gegenwart aber erscheint Beratung einerseits allgegenwärtig, und sie bleibt andererseits zugleich auch „ortlos“ (Hennis, 1963, S. 13), und erst „[v]om Rande, von den Grenzfällen der Gesellschaft her: als Fürsorge, Telephonseelsorge, Psychotherapie, kommt die uralte Problematik, daß der Mensch auf Rat und Hilfe angewiesen ist, wieder in den Blick.“

2.2.2 Schulberatung

Bei allen Versuchen und trotz einiger Gemeinsamkeiten scheint eine einfache Gleichsetzung von Schulberatung mit pädagogischer Beratung allein schon daher unangemessen, weil die historischen Wurzeln der Institutionalisierung pädagogischer Beratung nicht in der Schule, sondern in den Feldern der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung liegen (Gröning, 2015; Großmaß, 2004). Trotz dieser geschichtsreichen Traditionen von Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern – als Erziehungsberatung ist sie seit rund 100 Jahren und im schulischen Kontext seit gut 50 Jahren institutionalisiert – steckt die wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung zur Schulberatung noch in den Kinderschuhen.

Im schulischen Kontext ist Beratung eine Domäne der Schulpsychologie und der Sonderpädagogik, weit mehr als der Sozialpädagogik, aber von einer systematischen schulischen Beratungsforschung kann für den deutschsprachigen Raum – anders als in der internationalen Fachdiskussion, insbesondere in Nordamerika – kaum die Rede sein. So diagnostiziert beispielsweise Klaus Seifried bis in die Gegenwart erhebliche Desiderate in der schulpsychologischen Beratung in Deutschland: Diese sei – gerade auch im internationalen Vergleich – „nur rudimentär entwickelt. [...] Beratung ist in der Schule allgegenwärtig – und dennoch wenig professionalisiert“ (Seifried, 2016, S. 45). Gleiches gilt unisono auch für die Forschung und Theorie zur sonderpädagogischen Beratung (Willmann, 2008a).

Insgesamt kann für den deutschsprachigen Raum das eklatante Fehlen einer umfassenden Theorie der schulischen Beratung konstatiert werden (vgl. Ertelt & Schulz, 2002;

Faulstich-Wieland, 1978; Martin, 1981; Schönig, 1990). Der Mangel an Gegenstandsbezogenheit zeigt sich vor allem darin, dass ein Großteil der diskutierten Beratungsansätze am Grundmodell von psychosozialer Beratung orientiert ist und damit der Logik direkter Unterstützungsformen folgt. Umso mehr mag es erstaunen, dass die Theorie der *School Consultation*, die sich auf einem umfangreichen internationalen Forschungsstand gründet, in der schulischen Beratungsdiskussion im deutschsprachigen Raum bisher kaum Beachtung gefunden hat. Wie weiter unten noch ausgeführt wird, liegt dem Ansatz der schulischen Konsultation ein triadisches Verständnis der Beratung zugrunde, dass sich vom dyadischen Grundmodell der psychosozialen Beratung löst (vgl. Kap. 4).

Zugleich bleiben die bisherigen Bemühungen um eine theoretische Betrachtung pädagogischer und schulischer Beratung stark auf die Ebene der Mikroprozesse von Beratung begrenzt, und so erscheint die schulische Beratungsdiskussion weitgehend „entkontextualisiert“, denn die Makrobezüge von Schulberatung (systemische Einbettungen und funktionale Einbindungen) werden in Theorie und Forschung kaum reflektiert bzw., sofern sie thematisiert werden, verbleiben die Analysen meist auf der Ebene der Betrachtung der legislativen Rahmenbedingungen und deren konkreter Folgewirkungen auf die schulorganisatorische Umsetzungspraxis von Beratung (vgl. exemplarisch für die Beratungslehrer*innenforschung: Friedel, 1993; Grewe, 1990).

Im Mittelpunkt vieler Versuche zur Schließung der existierenden Theorie-Lücken stehen vielmehr Fragen, die sich auf die handlungspraktischen Aspekte von Beratung, also die Mikroebene beziehen. Das ist aus professionstheoretischer Sicht verständlich, denn durch die Institutionalisierung von Beratung ergibt sich ja zwangsläufig die Notwendigkeit, die Seite des Handlungswissens („Was macht die Schulberatung wie?“) aufzuklären. In der Folge bietet die Fachliteratur eine ganze Reihe an theoretischen Versatzstücken, die darauf zielen, das Verhältnis zwischen den prozesshaften Aspekten (Kompetenzen der Gesprächsführung) und den spezifischen fachwissenschaftlichen Inhalten (pädagogische Feldkompetenz) der Beratung zu konzeptualisieren. Während sich die erstgenannte Ebene vergleichsweise einfach umgrenzen lässt, scheint es um einiges schwieriger, die zweite Ebene zu beschreiben, denn der Verweis auf die pädagogische Feldkompetenz öffnet zugleich das weite Feld der stets unsicheren Selbstvergewisserung darüber, was denn eigentlich Pädagogik genau sei. – Die Schwierigkeiten einer pädagogischen Beratungstheorie verweisen also unmittelbar auf „die offenen Fragen einer Theorie der Erziehung“ (Kraft, 1993, S. 350).

Es kann argumentiert werden, dass pädagogische Beratung, am deutlichsten wohl aber gerade die Schulberatung, letztlich immer zu einer Beratung zu Lern- und Entwicklungsprozessen kondensiert. Wenn in diesem Sinne „pädagogische Beratung als curriculare Beratung“ zu betrachten ist (Kraft, 1993, S. 353), dann müssen pädagogische respektive Schulberater*innen neben einer „Beratungs- und Kooperationskompetenz“ vor allem auch über eine „didaktisch-unterrichtliche Kompetenz“ verfügen (Kleber, 1980, S. 300).

Auch wird unter dem Stichwort der Symmetrie häufig ins Feld geführt, dass die pädagogische Beratung als reflexives Kooperationsangebot zu verstehen und daher eine asymmetrische Beratungsbeziehung zu vermeiden sei (z.B. Idol et al., 1986; Mutzeck, 1996). Mit Fuhr (2003, S. 39) ist aber kritisch anzumerken, dass gerade in der pädagogischen Beratungsdiskussion oftmals nicht hinreichend unterschieden werde zwischen dem Anspruch einer personalen Symmetrie in der Beratungsbeziehung und Beratungskommunikation und der funktionalen Asymmetrie, die sich über die Rollenverteilung in der (professionellen) Beratungssituation einstellt.

Eine Theorie der Schulberatung kann auf eine organisationstheoretische Grundfolie allerdings nicht verzichten, denn erst vor dem Hintergrund einer solchen kann eine funktionale Analyse beraterischen Handelns im Schulkontext – und im erweiterten Sinne auch im Schulwesen bzw. im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang – erfolgen.

Mit diesen Defiziten steht die Schulberatung allerdings nicht allein. Wie McLeod (2004, dort insbesondere Kap. 13 und 15) feststellt, werde auch in der allgemeinen Beratungswissenschaft dem institutionellen Kontext und der „Politik der Beratung“ sowie deren verborgenen Machtstrukturen bislang zu wenig Aufmerksamkeit zuteil. Im Fokus von Theorie und Forschung stünden auch hier vielmehr die Mikroprozesse der Beratung (Beratungsbeziehung, Beratungskommunikation und Fragen der Prozesssteuerung).

Die Forderung nach einer Kontextualisierung stellt die Schulberatung zugleich vor ein weiteres Dilemma, denn trotz zahlreicher Entwürfe liegt zugleich keine systematische Theorie der Schule vor. Folgt man der Argumentation von Lothar Böhnisch (2019, S. 9), dann bewegt sich die Schule in dem Grundkonflikt „zwischen dem ökonomischen Verwertungsinteresse und der Selbstentfaltung und Mündigkeit des Menschen.“ Vor diesem Hintergrund ist auch nach der pädagogischen Zielsetzung, nach Rolle und Funktion der Erziehung und Bildung in dieser Konfliktlage zu fragen. Pädagogische wie auch schulische Beratung können ohne Bezugnahme auf diese Grundfragen nicht sinnvoll betrachtet werden.

Bauer et al. (2012) beispielsweise verweisen zwar explizit auf die Bedeutung der kontextuellen Einbindung pädagogischer Beratung, behandeln diesen Aspekt aber dann sehr knapp und eher cursorisch.

Zu den wenigen Arbeiten, in denen die Kontextvariablen der Schulberatung detaillierte Beachtung finden, gehören das Bildungsgutachten von Bittner et al. (1974) und die empirische Untersuchung von Kleber (1980; 1983). In beiden Beiträgen werden kritische Überlegungen zur schulischen Beratung vor dem Hintergrund ihrer institutionellen Einbindung in die sonderpädagogischen Fördersysteme vorgelegt.

Forschung und Theorie, die den institutionellen Kontext von Schule systematisch analysieren, müssten sich – unter anderem – auf Fragen der organisatorischen Einbindung („Lokalisation“) des Beratungsangebots (organisationsinterne versus -externe Position der Beratungsrolle; vgl. Bude, 1988; Lippitt & Lippitt, 1984; Reiser et al., 2000) kaprizieren sowie – nicht unabhängig hiervon – auch die Beratungsrolle im Zusammenhang mit der institutionellen Funktion der Beratung kritisch reflektieren.

Im Kontext des Gesamtsystems der sonderpädagogischen Unterstützung etwa stehen Rollen und Funktionen der schulischen Beratung in einem spannungsreichen Verhältnis zum inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, denn dem sonderpädagogischen Beratungshandeln ist eine folgenreiche Definitionsmacht inskribiert: Beratung und Diagnostik implizieren der Möglichkeit nach immer Etikettierungen („Behinderung“; „sonderpädagogischer Förderbedarf“) und Fremdplatzierungen in separaten Lernumgebungen (Überweisung in spezielle Lerngruppen wie Sonderklassen oder Förderschulen). Vor dem Hintergrund der ausgeprägten Sonderschultradition in Deutschland steht sonderpädagogische Beratung, die nicht rein präventiv ausgerichtet ist (d.h., nicht als eigenständige Dienstleistung vom sonderpädagogischen Überprüfungs- und Überweisungsverfahren getrennt wird) immer in der Gefahr, zugleich auch der Rekrutierung der eigenen Klientel (Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) zu dienen. Auch sie ist immer beides zugleich: Inklusionshilfe *und* Exklusionsrisiko.

3 Konzepte schulischer Beratung zu sonderpädagogischen Fragestellungen

Fragen des pädagogischen Umgangs mit Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung in Schule und Unterricht werden traditionell von der Sonderpädagogik und der Schulpsychologie behandelt. Beratung ist hier mittlerweile zu einem zentralen Aufgabenbereich avanciert. Dabei stehen der weitflächigen Institutionalisierung schulischer Beratungspraktiken und der Fülle an Praxisanleitungen und Ratgeberliteratur zugleich deutliche Theorie- und Forschungsdefizite gegenüber, die auf eine erhebliche Professionalisierungslücke schließen lassen. Schulberatung ist so gesehen in einer ähnlichen Paradoxie gefangen, wie sie für die allgemeine Beratungsdiskussion bereits Anfang der 1980er-Jahre diagnostiziert worden ist: Der „Theorie-Inflation“ (gemeint ist die Vielzahl an praxisanleitenden Beratungskonzeptionen) stehe ein ausgesprochenes „Theorie-Defizit“ (im Sinne einer sich auf Grundlagenforschung stützenden Beratungstheorie) gegenüber, wie es mit Dietrich (1983, S. 20) auf den Punkt gebracht werden kann.

3.1 Schulpsychologische Beratungsansätze

Seit ihrer Institutionalisierung gehören schulische Beratungsaufgaben zum zentralen Aufgabenfeld der Schulpsychologie. Frühe Anfänge schulpsychologischer Beratung finden sich bereits im ersten Drittel des 21. Jahrhunderts, aber ihre regelhafte Implementierung vollzieht sich erst später mit der Institutionalisierung der Schulpsychologie in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg (Drewes, 2016).

Die Entwicklung der ersten schulpsychologischen Beratungsansätze fällt in die Phase der Bildungsreform der 1970er-Jahre und ist geprägt durch eine starke Orientierung am fachwissenschaftlichen Diskurs im nordamerikanischen Raum, wo zu dieser Zeit die „kognitive Revolution“ die akademische Psychologie vom Behaviorismus „befreit“ hatte (Miller, 2003) und so der Lerntheorie den Weg für ihren „Siegesszug“ über die psychodynamischen Ansätze ebnete (Danforth & Smith, 2005, S. 28).

Das zugrunde liegende lerntheoretische Paradigma wurde in der deutschen Schulpsychologie zunächst sehr unkritisch rezipiert, und nur sehr zögerlich formierte sich schließlich Kritik am neuen verhaltenswissenschaftlichen Mainstream. Zu den ersten Beiträgen zählt hier das Modell der „Kooperativen Verhaltensmodifikation“ von Redlich und Schley (1978), in der das expertokratische Verständnis von Schulberatung grundlegend revidiert wurde. Konzepte der systemischen Beratung, die zu dieser Zeit bereits in anderen Ländern Konturen annahm (z.B. Selvini-Palazzoli, 1978), wurden in der deutschsprachigen Schulpsychologie erst mit einiger Verzögerung aufgegriffen (z.B. Hennig & Knödler, 1995; Käser, 1993). Eine Initialzündung für eine Abkehr von der einseitig schüler*innen-zentrierten Blickrichtung hin zu einem systemischen Aufgabenverständnis in der schulpsychologischen Beratung gab der vom damaligen Vorsitzenden der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband der Psychologen Helmut Heyse ausgerufene „Paradigmenwechsel“ (1989). Erst allmählich wandelt sich „das ‚klassische‘ Bild schulpsychologischer Arbeit, als Handwerkszeug den Testkoffer“ (Meidinger & Enders, 2007, S. 300), und das traditionelle Einzelfallverständnis schulpsychologischer Beratung rückt nun zusehends in die Nähe von Supervision und Coaching (Meidinger & Enders, 2007, S. 300).

3.2 Sonderpädagogische Beratungsansätze

Beratung markiert im Bereich der schulischen und außerschulischen Sonderpädagogik ein sehr weites Feld. Überblicke zu den Anwendungsbereichen und grundlegenden Konzepten finden sich bei Schnoor (2006), Diouani-Streek und Ellinger (2007) sowie Greving und Ondracek (2013); einen spezifischen Blick auf das Thema Kooperation und Beratung im Feld der schulischen Sonderpädagog*innen bietet Willmann (2008a).

Erste Versuche, in denen Sonderpädagog*innen mit verhaltensmodifikatorischen Techniken zu experimentieren begannen, sind für Nordamerika bereits für die späten 1950er- und frühen 1960er-Jahre dokumentiert (vgl. Kauffman & Landrum, 2005, S. 101). Mit einiger zeitlicher Verzögerung erreicht dann die verhaltensmodifikatorische Beratung in den 1970er- und 1980er-Jahren auch in Deutschland ihre Blütezeit.

Zu den ersten Forschungsarbeiten zur sonderpädagogischen Beratung zählt hierzu die Studie von Eduard Kleber (1980; 1983), in der die Zusammenarbeit und Beratung zwischen Lehrkräften an allgemeinen Schulen und sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulpsycholog*innen untersucht wird. Auf empirischer Grundlage entwirft der Autor eine gegenstands begründete Theorie der pädagogischen Beratung im Kontext sonderpädagogischer Unterstützung.

In der Folgezeit differenziert sich die sonderpädagogische Beratungsdiskussion weiter aus, wobei die wichtigsten Impulse gerade aus einer der sonderpädagogischen Fachrichtungen „Pädagogik bei Verhaltensstörungen/schulische Erziehungshilfe“ hervorgegangen sind. Hierzu zählen die Ansätze der „Kooperativen Beratung“ von Wolfgang Mutzeck (1996) und die „Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe“ von Jörg Schlee (2004) sowie die Beiträge zur systemischen Beratung und Fallbesprechung von Wilfried Palmowski (1995; 1996) und zur lösungsorientierten Beratung von Walter Spiess (2000) – ein detaillierter Überblick zu den einzelnen Modellen findet sich bei Willmann (2008a).

Eine wichtige Gemeinsamkeit der genannten Ansätze ist die vorrangige Adressierung des Beratungsangebots an die Lehrkräfte. Damit wird sonderpädagogische Beratung als ein Ansatz von Praxisberatung modelliert, bei der die direkte Arbeit mit dem Kind („Förderung“ und „Therapie“) in den Hintergrund der sonderpädagogischen Fallarbeit tritt.

4 Schulberatung als Konsultation (*School Consultation*)

Neben dem Begriff des *School Counsel(l)ing* werden unter der Bezeichnung der *School Consultation* seit den 1970er-Jahren – zunächst im nordamerikanischen Raum, später in der internationalen Schulberatungsdiskussion – spezielle Beratungsansätze der schulpсихologischen und sonderpädagogischen Beratung zu sonderpädagogischen Fragestellungen diskutiert (Brown et al., 1979; Conoley, 1981; Erchul & Martens, 1997; Lambert et al., 2004; Zins et al., 1993). Durch den spezifischen Klient*innenbezug unterscheidet sich das Modell der Schulkonsultation strukturell vom Grundmodell der dyadischen Konstellation, wie sie der psychosozialen Beratung zugrunde liegt. Das Grundmodell der Konsultation

„beschreibt eine spezifische Form von fachlicher Beratung für professionelle Helfer durch einen Spezialisten. Im Mittelpunkt der Beratung stehen hierbei Probleme, die der professionelle Helfer in der Beziehung zu einem seiner Klienten hat. Die Konsultation zielt darauf, den professionellen Helfer zu befähigen, die Beziehung mit seinem Klienten zu verbessern. Gegenüber dem traditionellen dyadischen Modell von Beratung als eine direkte helfende Beziehung grenzt sich die Konsultation als indirektes Unterstützungsformat ab. Während die psychosoziale Beratung als dyadische Struktur beschrieben werden kann, in der die persönlichen Schwierigkeiten und Probleme des Ratsuchenden in der direkten Beratungskommunikation bearbeitet werden, steht der Konsultationsbegriff für eine indirekte Hilfestellung, bei der nicht die persönlichen Schwierigkeiten des Ratsuchenden den Beratungsanlass markieren, sondern die Anfrage stellvertretend für einen Dritten (den Klienten des professionellen Helfers) erfolgt und sich über die professionelle Verantwortung des Konsultierenden legitimiert“ (Willmann, 2019, S. 24).

Die Idee von Beratung als Konsultation geht auf die Konsiliarpraxis in der Medizin zurück. In der klassischen Form der ärztlichen Konsultation zieht der behandelnde Arzt als Konsultierender einen Konsiliararzt als klinischen Konsultanten hinzu, um fallbezogen

(d.h. für einen eigenen Patienten bzw. eine eigene Patientin) eine Diagnose erstellen und eine Behandlung empfehlen zu lassen (Gallessich, 1982; Stein, 1999).

Erste praktische Versuche schulischer Konsultationen werden in den 1920er-Jahren im Zusammenhang mit dem Aufbau der *child guidance clinics* in Nordamerika unternommen. In diesen Anfangsjahren waren es vor allem Sozialarbeiter*innen, eher noch als Psycholog*innen, die aus dem organisatorischen Kontext der Erziehungsberatung heraus regelmäßig mit Schulen und Lehrkräften zusammenarbeiteten. Aus Minneapolis wird über ein Konzept der „offenen Fallkonferenzen“ an Schulen berichtet, das allerdings auf erhebliche Widerstände seitens der Lehrkräfte stieß (Gallessich, 1982). Erst sehr viel später und im Zuge des Aufbaus der *mental health services* sowie der Ausweitung der schulpyschologischen Dienste etablierten sich schulische Konsultationsangebote.

Die Anfänge der sonderpädagogischen Konsultation gehen auf die Beratung von Lehrkräften durch klinische Psycholog*innen und psychiatrisch geschulte Sozialarbeiter*innen zurück. Ein erstes Beratungsmodell, bei dem explizit Sonderpädagog*innen als Berater*innen fungierten, wurde 1970 in einem Modellversuch mit dem Konzept des *consulting teacher* eingeführt (vgl. McKenzie et al., 1970). Zwanzig Jahre zuvor wurden allerdings bereits erste Konsultationspraktiken im Bereich der Sprach- und Sprechtherapie und ab etwa den 1960ern auch in den Bereichen der Schüler*innen mit *learning disabilities* und mit *emotional/behavioral disorders* ausgeübt, wobei die Konsultant*innen hier keine Sonderpädagog*innen waren, sondern klinische Psycholog*innen, Psychiater*innen oder Sozialarbeiter*innen (vgl. Dettmer et al., 1993).

4.1 Prototypen der klinischen Konsultation

Die in der internationalen Fachliteratur diskutierten Ansätze lassen sich auf zwei klinische Grundmodelle zurückführen, die als Prototypen der schulischen Konsultation gelten können: die *Mental Health Consultation* und die *Behavioral Consultation*.

4.1.1 Psychodynamische Praxisberatung – das Modell der *Mental Health Consultation*

Das Modell der *Mental Health Consultation* geht zurück auf den englischen Psychiater Gerald Caplan, einen der Pioniere der US-amerikanischen Gemeindepsychiatrie. Einen wichtigen Baustein in dem von Caplan (1964) entwickelten dreistufigen Präventionsmodell, bei dem zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention unterschieden wird, stellt die psychiatrische Konsultation dar. Der Konsultationsansatz wird von Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993) später weiter ausgearbeitet.

Mental Health Consultation ist originär auf eine Beratung im Rahmen externer Konsultationssysteme ausgerichtet. Aufgrund der Popularität, die der Ansatz aber gerade in der Schulpsychologie erlangt hat, wurde in einer späteren Überarbeitung mit dem Modell der *Mental Health Consultation and Collaboration* (Caplan & Caplan, 1993) schließlich ein weiterer Ansatz ausgearbeitet, der den spezifischen Rahmenbedingungen der schulinternen Beratungssituation Rechnung trägt.

Im Grundmodell der *Mental Health Consultation* wird zwischen vier Typen der Fallberatung differenziert (*client-centered/consultee-centered/program-centered/consultee-centered case consultation*), die sich jeweils in der Zielsetzung und daraus folgend auch hinsichtlich der Rollen und Funktionen der Konsultant*innen sowie der Anliegen der Konsultierenden unterscheiden (Caplan, 1970).

Aus der von Caplan selbst vertretenen psychodynamischen Beratungsperspektive ist der auf die Konsultierenden zentrierten Fallkonsultation (*consultee-centered case consultation*) besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Die Problemlagen der Konsultierenden werden in diesem Konsultationstypus in vier verschiedenen Formen beschrieben:

Wissens- und Kompetenzdefizite, aber auch mangelndes Selbstvertrauen können die Arbeit der professionellen Helfer*innen erheblich erschweren. Die vierte Form bezieht sich auf Schwierigkeiten, die aus einem Mangel an bzw. dem Verlust von professioneller Objektivität resultieren, der auf eine unbewusste emotionale Verstrickung in die Fallarbeit zurückzuführen ist. In der Folge kommt es zu subjektiven Wahrnehmungsverzerrungen, da der*die Konsultierende unbewusst eigene persönliche Anteile auf die Klient*innen überträgt.

Zu den psychischen Mechanismen, die die Objektivität von professionell Helfenden bedrohen, zählen (a) direkte persönliche Verstrickung, (b) einfache Identifizierung, (c) Übertragung, (d) charakterologische Verzerrungen und (e) thematische Überlagerungen, wobei sich diese Kategorien gegenseitig überlappen können (ausführlich: Caplan, 1970, S. 132–150). Die Zielsetzung der *consultee-centered case consultation* liegt darin, die Konsultierenden dabei zu unterstützen, eine professionelle Sichtweise auf die Klient*innen und die Fallarbeit wiederzuerlangen, indem die eigenen Wahrnehmungsverzerrungen thematisiert werden. Dabei versteht sich dieser Konsultationstyp als ein nicht-aufdeckendes Verfahren, denn die Arbeit an einer veränderten Perspektive zielt nicht auf eine Betrachtung der Persönlichkeit oder des Privatlebens der Konsultierenden; im Mittelpunkt stehen alleine die Manifestationen der emotionalen Wahrnehmungsverzerrungen in einem gegebenen Fall aus dem professionellen Arbeitskontext (ausführlich zu diesem Ansatz vgl. Willmann, 2011).

4.1.2 Verhaltensmodifikatorische Beratung – das Modell der *Behavioral Consultation*

In den Arbeiten von Tharp und Wetzel (1975; zuerst: 1969) ist ein wesentlicher Vorläufer des Modells der *Behavioral Consultation* zu sehen. Die Autoren haben das Verfahren der Verhaltensmodifikation als eine Konsultationstriade zwischen einer*einem Therapeut*in (als Berater*in bzw. Konsultant*in), einer*einem Mediator*in (als Pendant zu der*dem Konsultierenden, also Lehrkräften oder Eltern) und der*dem Klient*in („Zielperson“) konzipiert.

Im Rahmen eines Modellversuchs mit dem Titel „Behavior Research Project“ wurde ein Konsultationsansatz entwickelt, der später als Modell zur verhaltensmodifikatorischen Beratung in der sozialpsychiatrischen Grundversorgung umgesetzt wurde. Der Modellversuch zielte darauf, die Prinzipien des Kontingenzmanagements aus der therapeutischen Situation in die reale Lebenswelt zu überführen, sodass anstatt der Therapeut*innen selbst nunmehr Personen aus der natürlichen Umwelt (z.B. Lehrkräfte oder Eltern) als „Mediator*innen“ die verhaltenstherapeutischen Techniken auf die Klient*innen anwenden und so den Behandlungsplan unter therapeutischer Anleitung umsetzen.

Das Modell gründet sich auf der Überlegung, dass die Überkomplexität der natürlichen Umwelt der Klient*innen es verunmöglicht, alle Verstärker unter Kontrolle zu halten. So wirken zum Beispiel andere Personen als Quellen der sozialen Verstärkung auf die Zielperson (aber natürlich auch auf die unmittelbare Therapeutin bzw. den unmittelbaren Therapeuten) ein, wobei diese Verstärker dann häufig auch eine gegenteilige Wertigkeit tragen können und damit die Wirkungen derjenigen Verstärker beeinträchtigen, die mit dem verhaltensmodifikatorischen Behandlungsplan (Verstärkerplan) angestrebt werden.

„Wegen diese(r) unkontrollierten Quellen also müssen wir als unmittelbare Therapeuten jene Individuen auswählen, die die größtmögliche Kontrolle über die Verstärker der Zielperson besitzen. Häufig müssen mehrere unmittelbare Therapeuten eingeschaltet werden [...]. Unmittelbare Therapeuten sollten solche Individuen sein, die Kontrolle über die stärksten der erhältlichen Verstärker besitzen, um den Einfluss gegenläufiger Verstärker bei der Zielperson zu übertreffen“ (Tharp & Wetzel, 1975, S. 54f.).

Die Berater*innen- bzw. Konsultant*innenrolle wird somit über die indirekte Bezugnahme auf die Zielperson definiert:

„Das ist das Wesen des triadischen Modells. Die Aufmerksamkeit des Fachmannes (Beraters) muss sich auf die Veränderung des Verhaltens des unmittelbaren Therapeuten richten. Der Berater wird die Verhaltensweisen des unmittelbaren Therapeuten als Ziel wählen, die die erwünschte Veränderung der Handlungsweisen der Zielperson zur Folge haben; aber der Berater geht mittels des unmittelbaren Therapeuten vor“ (Tharp & Wetzel, 1975, S. 62).

Die Zielsetzung des Ansatzes liegt in einem Kompetenztransfer begründet: Wissen und Fähigkeiten der zielgerichteten Anwendung verhaltensmodifikatorischer Techniken werden vom Berater bzw. von der Beraterin (Konsultant*in) auf die Konsultierenden (unmittelbare Therapeut*innen) übertragen; nach dieser Vorstellung muss ein*e Berater*in fachwissenschaftliche*r Expert*in sein für verhaltensmodifikatorische Interventionsplanung; „das einzige Kriterium für das Funktionieren der Beratung [ist] der Besitz von Kenntnissen“ (Tharp & Wetzel, 1975, S. 52).

4.2 Schulische Konsultationsansätze in der internationalen Fachdiskussion

Die beiden vorgestellten Konsultationsmodelle stehen prototypisch für verschiedene Adaptionen und Applikationen auf die Schulberatung.

Zur Übertragung der *Mental Health Consultation* auf den schulischen Kontext liegen eine ganze Reihe an Konzepten vor (z.B. Abec, 1987; Cowen & Lorion, 1976; Hirschowitz, 1971), darunter auch der Entwurf eines Verfahrens zur Gruppenarbeit und zur Verbesserung der interkollegialen Kommunikation (vgl. Berkovitz, 1975) und ein Unterstützungsmodell zur psychiatrischen Versorgung an Schulen (Fritz et al., 1993). Auch Gerald Caplan selbst hat die Popularität des Ansatzes später zum Anlass genommen, eine Adaption für den schulischen Bereich zu entwickeln (Caplan & Caplan, 1993).

Den umfassendsten Entwurf hat Joel Meyers mit dem Modell der *Mental Health Consultation in Schools* vorgelegt (vgl. Meyers et al., 1979; Meyers, 2002). Dieses Modell folgt dem Prototypen und berücksichtigt auch die psychodynamische Grundorientierung, zeigt sich hierbei aber zugleich offener in der Ausrichtung, indem weitere theoretische Positionen einbezogen werden. Umrahmt von einer konstruktivistischen Ausrichtung wird hier die psychodynamische Perspektive um kognitionspsychologische und systemisch-ökologische Prinzipien erweitert (Meyers, 2002, S. 36). Trotz dieser eher eklektizistischen Zugangsweise betont der Ansatz die herausragende Bedeutung, die gerade im schulischen Kontext dem Konsultationstypen der *consultee-centered case consultation* zukommt. Durch die Zentrierung der Beratung auf die Lehrkräfte als Konsultierende wird auch hier der Problemfokus auf mögliche Wahrnehmungsverzerrungen gelenkt, die sich aus einer emotionalen Verstrickung in die unbewusste Beziehungsdynamik zwischen Schüler*innen und Lehrkraft einstellen können. Die Reflexion der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung steht damit im Mittelpunkt der psychodynamischen Fallkonsultation.

Mit dem Ansatz der *Behavioral Consultation* überträgt John Bergan (1977; Bergan & Kratochwill, 1990) das triadische Beratungsmodell der verhaltenstherapeutischen Konsultation auf den Schulbereich. Nach Bergan (1977, S. 13) sind drei Ziele der Konsultation auszumachen: Neben dem vorrangigen Ziel einer Verhaltensänderung der Klient*innen (Schüler*innen) sollen auch das Verhalten der Konsultierenden selbst (Lehrkräfte) und Verhaltensmuster in der Organisation (Schule) verändert werden. Während der erste Entwurf der *Behavioral Consultation* stark durch die Theorie des operanten Konditionierens geprägt war – Brown et al. (1987) sprechen daher auch vom „behavioral-operant model of consultation“ –, sind spätere Ansätze stärker an der sozialen Lerntheorie orientiert (etwa: Brown & Schulte, 1987; Nagle & Gresham, 1979). – Alle genannten Ansätze bleiben allerdings einer grundlegend klient*innen-zentrierten Perspektive verhaftet. Erst mit der *Conjoint Behavioral Consultation* (Sheridan et al., 1996)

wird ein Ansatz vorgelegt, der stärker die Systemfaktoren (schulorganisatorische Rahmenbedingungen sowie Familie und Elternhaus) berücksichtigt. Mit dem Ansatz der *Ecobehavioral Consultation in Schools* (Lee & Niileksela, 2014) schließlich ist der Einbezug ökosystemischer Perspektiven in die verhaltensmodifikatorische Konsultation weiter herausgearbeitet worden.

Trotz der Ausrichtung entlang unterschiedlicher Theoriezugänge (psychodynamisch versus lerntheoretisch) zeigt die Entwicklung sonderpädagogischer Konsultationsansätze zwei Gemeinsamkeiten: Zum einen werden die theoretischen Grundannahmen der jeweils zugrundeliegenden psychotherapeutischen Schulrichtung erweitert; gerade die jüngeren Arbeiten zur sonderpädagogischen Konsultation argumentieren bisweilen eklektizistisch. Zum anderen wird der Kooperationsaspekt – und somit die Beratungsbeziehung – in der Bedeutung für die schulische Konsultation hervorgehoben. An die Stelle der „Enthaltbarkeit“ in der direkten Förderarbeit mit den Klient*innen (Schüler*innen) tritt zusehends die Erkenntnis, dass die konsultierenden Lehrkräfte und die sonderpädagogischen Konsultant*innen in einer gemeinsamen Verantwortung für die Umsetzung des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages stehen und eine direkte Förderarbeit mit den Schüler*innen durch die beratenden Konsultant*innen nicht (mehr) kategorisch ausgeschlossen wird.

Diese sonderpädagogischen Spezifikationen schulischer Konsultation finden ihren Ausdruck in einer Vielzahl von Ansätzen, in denen die Kooperationsbeziehung im Konsultationsprozess programmatisch in den Mittelpunkt gerückt wird, so etwa in der *Collaborative Consultation* von Idol et al. (1986), im Ansatz von Dettmer et al. (1993) zu *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs* oder in der *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems* von Kampwirth (1998).

Hierneben gewinnen in der internationalen Fachdiskussion zusehends auch Konsultationsansätze an Bedeutung, die auf konstruktivistischer Theoriebasis argumentieren (z.B. Lambert et al., 2004) und vor diesem Hintergrund auf eine Veränderung der Problemwahrnehmungen seitens der Konsultierenden zielen (z.B. Hylander, 2000).

5 Praxisberatung von Lehrkräften aus Sicht der schulischen Konsultationstheorie

In der internationalen Fachliteratur wird schulische Konsultation als eine Beratung von Lehrkräften zu spezifischen Fragen des pädagogisch-didaktischen Umgangs mit schulischen Auffälligkeiten (zuvörderst: Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sowie Sprachprobleme) thematisiert. Beratung wird somit als ein indirektes Unterstützungsformat von sonderpädagogischer Förderung konzeptionalisiert (vgl. Willmann, 2008b).

In der Fokussierung auf die pädagogisch-didaktische Beratung von Lehrkräften rückt sonderpädagogische Beratung somit zugleich in die Nähe von schulischer Praxisberatung und Supervision (sehr deutlich schon früh bei Kleber, 1980; Mutzeck, 1993; Schlee & Mutzeck, 1996; Spiess, 1991). Insbesondere im Kontext der Beratung zur schulischen Erziehungshilfe sind Ansätze entwickelt worden, die eine Reflexion der Wahrnehmung und des Verhaltens von Lehrkräften in den Mittelpunkt stellen (Willmann, 2008a). Als einer der ersten berichtet Volker Schmid (1971) über die Erprobung der Balint-Methode in der sonderpädagogischen Lehrer*innenbildung in Deutschland.

Kaum aber ist bis dato in diesem Zusammenhang der Konsultationsbegriff rezipiert worden, mit dem im internationalen Sprachgebrauch verschiedene Formen und Ansätze der Praxisberatung und Supervision – auch und gerade im schulischen und sonderpädagogischen Bereich – diskutiert werden. Zu den wenigen Arbeiten in deutscher Sprache, in denen auf das Grundmodell von Konsultation oder zumindest auf dessen Terminologie Bezug genommen wird, gehören die Beiträge von Bittner et al. (1974), Campbell

(1998), Eisert und Barkey (1976), Käser (1993), Redlich und Schley (1978), Seiß (1976), Voß und Werning (1989) und Wiest (1978).

Ein Grund für dieses Versäumnis mag darin liegen, dass die psychodynamische Fallberatung und Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern zwar auf eine sehr traditionsreiche Linie im außerschulischen Bereich – insbesondere in der Jugendhilfe – zurückblicken kann (Überblick bei Schnoor, 2013), sie sich aber im schulischen Bereich nicht vergleichsweise weitläufig etablieren konnte (zu den wenigen Ausnahmen vgl. West-Leuer, 2007).

Zugleich rückt das Modell der Lehrer*innen-zentrierten Schulkonsultation die Beratungsaufgabe in die Nähe von Supervision im Sinne einer reflexiven Fallarbeit, wie sie hierzulande üblich ist. Da sich der Supervisionsbegriff gerade im angloamerikanischen Raum eher im Sinne einer administrativen Fallaufsicht ausgeprägt hat (vgl. Petzold et al., 2003, S. 105), füllt dort zum Teil der Konsultationsbegriff das Vakuum eines eher fallreflexiven Beratungsansatzes.

In dieser Ausrichtung auf eine reflexiv ausgerichtete Praxisberatung stehen sowohl psychodynamische als auch systemisch-narrative Konsultationsansätze – beide Richtungen gründen sich vorrangig auf das Grundmodell einer Lehrer*innen-zentrierten Fallkonsultation. Diese Ansätze sind in ihrer Zielsetzung und Funktion deutlich zu unterscheiden von den Ansätzen einer Schüler*innen-zentrierten Konsultation, bei denen die Beratung auf eine Verhaltensänderung der Schüler*innen ausgerichtet ist. Beratung strebt hier eine technologische Lösung an, bei der Lehrkräfte als eine Art „Hilfstherapeut*in“ fungieren.

6 Sonderpädagogische Konsultation als reflexive Inklusionsberatung

Beratung tritt ganz allgemein gesprochen auf als Agent der Veränderung (*change agent*). Sie begleitet und unterstützt ihre Klient*innen (die „Ratsuchenden“) dabei, über ein bestimmtes Problem zu reflektieren und – mehr oder weniger eigenständig – Perspektiven für Veränderungen (im Sinne möglicher Lösungen für das nämliche Problem) zu entwickeln. In dieser *mäeutischen* Absicht – und nirgends wird diese augenscheinlicher als in der Zielsetzung *pädagogischer* Beratung – liegt die Grundidee von Beratung.

In seiner „Kunst der Beratung“, einem der ersten Bücher über professionelle Beratung, schreibt Rollo May (1991/1939) über die Unumgänglichkeit, sich mit den anthropologischen Grundannahmen von Beratung auseinanderzusetzen. Professionelle Beratung basiere immer auf einer bestimmten Vorstellung über die menschliche Entwicklung, auf einem – impliziten oder expliziten – Modell der Persönlichkeit und der psychischen Verarbeitung im Zugang auf die Welt. Persönlichkeit ist nach May (1991, S. 16) die „Verwirklichung des Lebensprozesses in einem freien Individuum, das gesellschaftlich integriert und sich der spirituellen Dimension bewußt ist.“ Nach diesem Verständnis ist Beratung auf die existenziellen Themen bezogen, mit denen die eigene individuelle Entwicklung und persönliche Entfaltung berührt werden. Als zentrale Prinzipien gelten hier „Freiheit, Individualität, soziale Integration und religiöse Spannung“ (May, 1991, S. 15).

Insofern scheint es im Feld der psychosozialen Beratung eindeutig, worin die Veränderungen bestehen, die Beratung anregen und begleiten möchte. Es geht um eine Veränderung der eigenen Problemsichtweisen in Hinblick auf meist lebenspraktische Fragen, denen allerdings zugleich allgemeinere, nämliche existenzielle Themen zugrunde liegen.

Im schulischen Kontext ist Beratung allerdings anders aufgestellt. Schulpsychologische und sonderpädagogische Beratung lassen sich nicht angemessen im Grundmodell psychosozialer Beratung abbilden, denn Schulberatung zielt nicht vorrangig auf die Reflexion von privaten Problemen der Konsultierenden (also meist: der ratsuchenden Lehr-

kräfte) und auch nicht auf die Ergründung der den artikulierten Schwierigkeiten zugrunde liegenden lebensweltlichen und existenziellen Themen. Vielmehr ist sie immer in den funktionalen Auftrag von Schule und Unterricht eingebunden, und hierin liegt auch ihre eigentliche Legitimation. In Abgrenzung zur Beratung bei psychosozialen Problemlagen (*Counselling*) ist die *School Consultation* ein indirektes Unterstützungsmodell (*indirect service*) der schulpsychologischen und sonderpädagogischen Dienste, wobei die Ratsuchenden (Konsultant*innen) im Regelfall nicht als eigentliche Klient*innen der Beratung auftreten, sondern stellvertretend für die Klient*innen aus der eigenen Berufspraxis eine Konsultation in Anspruch nehmen. Eine direkte Arbeit mit den Klient*innen der Konsultierenden (also eine Begegnung zwischen den Konsultant*innen und den Schüler*innen der konsultierenden Lehrkraft) ist in der Schulkonsultation nicht zwingend notwendig; bisweilen wird sie sogar eher als hinderlich für den Beratungsprozess erachtet. Schulkonsultation ist daher immer eine Art Praxisberatung der anfragenden Lehrkräfte.

Legt man nun die Überlegungen von Rollo May (1991) zugrunde, dann stellt sich die Frage, welches anthropologische Modell, welche Vorstellungen von Persönlichkeit und Entwicklung der Schulkonsultation zugrunde liegen. Oder noch konkreter: welches Verständnis die Konsultant*innen in die Fallberatung einbringen, beispielsweise wenn – was zu den häufigsten Konsultationsanfragen zählt – Lehrkräfte um Unterstützung im Umgang mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten anfragen.

Die Theoriemodelle der Schulkonsultation unterscheiden sich zum Teil deutlich voneinander in der Frage, wie die Phänomene (also etwa „Lernbehinderung“ oder „Verhaltensstörungen“) in ihrer Genese erklärt und welche Formen der Intervention oder „Behandlung“ hieraus abgeleitet werden. Die anthropologischen Grundannahmen spiegeln sich in den jeweiligen „Störungsmodellen“, also in dem Modell des erlernten maladaptiven Verhaltens (lerntheoretische Ansätze), dem Modell der unbewussten Motivation von Verhalten (psychodynamische Ansätze) und dem Modell von Störung als subjektiv sinnvoller Anpassungsleistung an gestörte Kommunikations- und Beziehungssysteme (systemisch-konstruktivistische Ansätze).

Die theoretischen Differenzen der jeweiligen Erklärungsmodelle ziehen zwangsläufig verschiedene Schwerpunktorientierungen bei der Konzeption schulischer Konsultationsprozesse nach sich, und sie führen somit auch zu verschiedenen handlungspraktischen Implikationen. Diese lassen sich grob mit der Dichotomie von Schüler*innen-zentrierter Konsultation (mit dem Ziel der Verhaltensmodifikation) versus Lehrer*innen-zentrierter Konsultation (Ziel: Praxisreflexion) skizzieren. Mit Blick auf den inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule stellt sich dabei die Frage, inwiefern die jeweiligen Konsultationsansätze schulische Inklusionsprozesse eher befördern können oder aber vielleicht stärker exklusive Mechanismen bedienen.

Diese Frage kann nicht unabhängig davon beantwortet werden, welches Verständnis von inklusiver Erziehung und Bildung zugrunde gelegt wird (vgl. Kap. 1). Wenn – was häufig geschieht – Inklusion eher über die Frage nach dem Ort der Förderung, also der Lernumgebung, definiert wird, liegt ein eher statisches Verständnis zugrunde. Entscheidend ist hier dann die Frage, ob und wie die Schüler*innen (die „Klient*innen“ in der schulischen Konsultation) in der Regelklasse, ggf. auch mit zusätzlicher sonderpädagogischer Unterstützung, unterrichtet werden können. Nach diesem Verständnis zielen sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen dann darauf, die Schüler*innen zu befähigen, am Unterricht teilzunehmen. Im Mittelpunkt der Konsultation steht hier das Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen; das eigene Verhalten der Lehrkräfte spielt nur insoweit eine Rolle, als spezifische pädagogische Interventionen dann auch unmittelbare und messbare Wirkungen zeigen müssen. Bleiben die erwünschten Änderungen im Schüler*innenverhalten aus, werden andere Interventionsstrategien ausgewählt, bei denen auf verschiedenen Interventionsstufen dann eine zunehmende Sonderbehandlung

der Schüler*innen erfolgt (vgl. exemplarisch die sogenannte dreistufige Pyramide im Response-to-Intervention-Ansatz; Willmann, 2018).

Wird aber Inklusion nicht statisch, sondern prozesshaft verstanden (vgl. die Eingangsbetrachtungen in Anlehnung an Parsons, 1999), dann fragt es sich, inwieweit das didaktische Handeln der Lehrkraft einen Zugang zur Teilhabe an Bildungsprozessen fördert oder aber behindert, inwieweit also die schulischen Lernangebote und didaktischen Arrangements es den Schüler*innen ermöglichen, an konkreten Unterrichtsprozessen partizipieren zu können. Im Mittelpunkt der Konsultation stehen hier dann das didaktische Handeln und vor allem auch die Problemwahrnehmungen der unterrichtenden Lehrkräfte.

Aus der Dichotomisierung der zuvor vorgestellten Konsultationsansätze wird deutlich, wer die jeweiligen Adressat*innen erwünschter Änderungen sind: Während die Schüler*innen-zentrierte Konsultation die Lehrkräfte nur insofern adressiert, als über die Bereitstellung technischer Anleitungen schüler*innenseitige Verhaltensänderungen angestrebt werden, fokussiert die Lehrer*innen-zentrierte Konsultation auf die Problemwahrnehmungen der Lehrkräfte. Veränderungen sind damit die gemeinsame Zielsetzung beider Konsultationsmodelle, aber Mittel und Wege sind grundverschieden. Sie lassen sich noch einmal zuspitzen in der Gegenüberstellung eines technologischen Modells (Schüler*innen-zentrierte Konsultation nach dem verhaltensmodifikatorischen Ansatz) auf der einen und einem reflexiven Modell (Lehrer*innen-zentrierte Konsultation nach dem psychodynamischen und nach dem systemisch-narrativen Ansatz) auf der anderen Seite.

Beide Modelle der schulischen Konsultation sind gut erforscht und in der Theorie elaboriert ausgearbeitet worden und stellen insofern bewährte Mittel der sonderpädagogischen Beratung dar. – Vor dem Hintergrund des inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrages lassen sich die skizzierten Modelle aber durchaus unterschiedlich bewerten: Wenn schulische Inklusion darauf zielt, Barrieren aufzudecken und zu beseitigen, durch die eine Teilhabe und Partizipation an Erziehung und Bildung behindert wird, dann steht nicht die Verhaltensänderung des Schüler*innensubjekts im Mittelpunkt. Entgegen der traditionellen schüler*innen-zentrierten Förderperspektive der Sonderpädagogik werden nach diesem Verständnis Behinderungen als Beeinträchtigungen der gleichberechtigten Teilhabe an Erziehung und Bildung betrachtet. Somit steht nicht mehr das Kind in seinem Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten vorrangig oder ausschließlich im Fokus, sondern die pädagogischen Angebote in den konkreten Lernumgebungen stehen zur Disposition. In diesem Sinne zielt sonderpädagogische Konsultation als reflexive Praxisberatung auf eine Förderung schulischer Inklusion durch die Anregung von pädagogisch-didaktischen wie auch schulorganisatorischen Veränderungen sowie auf eine kritische Hinterfragung der Problemwahrnehmungen aller beteiligten Akteure.

Literatur und Internetquellen

- Abec, J.M. (1987). Mental Health Consultation in Schools. A Developmental Perspective. *School Psychology International*, 8 (2/3), 73–77. <https://doi.org/10.1177/0143034387082002>
- Aurin, K. (Hrsg.). (1973). *Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*. Diesterweg.
- Aurin, K. (1984). Beratung als pädagogische Aufgabe im Spannungsfeld zwischen pädagogischer und psychologischer Theorie und Praxis. In K. Aurin (Hrsg.), *Beratung als pädagogische Aufgabe* (S. 13–30). Klinkhardt.
- Aurin, K. (Hrsg.), unter Mitarb. v. E. Furch-Krafft. (1984). *Beratung als pädagogische Aufgabe*. Klinkhardt.
- Aurin, K., Stark, G. & Stobberg, E. (1977). *Beratung im Schulbereich. Aufgabenfelder, Strukturprobleme, Entwicklungstendenzen und Empfehlungen*. Beltz.

- Bacon, F. (1612, 1625). *Essayes or Counsels, Civill and Morall*. Herringman.
- Barlage, H. (1998). *Pädagogische Beratung in Unterricht und Schule*. Olms.
- Bauer, A., Gröning, K., Hoffmann, C. & Kunstmann, A.-C. (2012). *Grundwissen Pädagogische Beratung*. Vandenhoeck & Ruprecht utb. <https://doi.org/10.36198/97838537443>
- Belardi, N. (1996). *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung*. Beltz.
- Bergan, J.R. (1977). *Behavioral Consultation*. Columbus.
- Bergan, J.R. & Kratochwill, T.R. (1990). *Behavioral Consultation and Therapy*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9395-6>
- Berkovitz, I.H. (Hrsg.). (1975). *When Schools Care*. Brunner & Mazel.
- Bittner, G., Ertle, C. & Schmid, V. (1974). Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission*. (Sonderpädagogik, Bd. 4: Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte) (S. 13–102). Klett.
- BLK (Bund-Länder-Kommission). (1974). *Bildungsgesamtplan*. Klett.
- Böhnisch, L. (2019). *Soziale Theorie der Schule*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838551562>
- Brown, D., Pryzwansky, W.B. & Schulte, A.C. (1987). *Psychological Consultation. Introduction to Theory and Practice*. Allyn & Bacon.
- Brown, D. & Schulte, A.C. (1987). A Social Learning Model of Consultation. *Professional Psychology, Research and Practice*, 18 (3), 283–287. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.283>
- Brown, D., Wyne, M.D., Blackburn, J.E. & Powell, W.C. (1979). *Consultation Strategy for Improving Education*. Allyn & Bacon.
- Bude, H. (1988). Beratung als trivialisierte Therapie. Über eine Form angewandter Aufklärung im Angestelltenverhältnis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (3), 368–379.
- Campbell, D. (1998). *Systemische Konsultation. Lehren, lernen, praktizieren*. Modernes Lernen.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Basic Books.
- Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Tavistock.
- Caplan, G. & Caplan, R.B. (1993). *Mental Health Consultation and Collaboration*. Jossey-Bass.
- Conoley, J.C. (Hrsg.). (1981). *Consultation in Schools. Theory, Research, Practice*. Academic Press.
- Cowen, E.L. & Lorion, R.P. (1976). Changing Roles for the School Mental Health Professional. *Journal of School Psychology*, 14 (2), 131–137. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(76\)90048-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(76)90048-0)
- Danforth, S. & Smith, T.J. (2005). *Engaging Troubling Students. A Constructivist Approach*. Corwin Press.
- DBR (Deutscher Bildungsrat). (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Klett.
- Dettmer, P., Thurston, L.P. & Dyck, N. (1993). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. Allyn & Bacon.
- Dewe, B. (1995). Beratung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 119–131). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_10
- Dietrich, G. (1983). *Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung*. Hogrefe.
- Diouani-Streek, M. & Ellinger, S. (Hrsg.). (2007). *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Athena.
- Drave, W., Rumppler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.). (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Mit Kommentaren*. Edition Bentheim.

- Drewes, S. (2016). Geschichte der Schulpsychologie. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 13–22). Kohlhammer.
- Eckermann, J.P. (1909). *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens* (8. Originalaufl.). Brockhaus.
- Eisert, H.G. & Barkey, P. (1976). Konzepte der Schulberatung: Eine Literaturübersicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (5), 743–760.
- Erchul, W.P. & Martens, B.K. (1997). *School Consultation. Conceptual and Empirical Bases of Practice*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0078-4>
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W.E. (2002). *Handbuch Beratungskompetenz. Mitübungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf*. Rosenberger.
- Faulstich-Wieland, H. (1978). Konzept oder Konzeptmangel der Beratung im Schulbereich? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25 (2), 101–110.
- Friedel, J.A. (1993). *Beratungslehrer und Schulpsychologe im Tätigkeitsfeld der Systemberatung: Aufgaben und Erwartungen*. Waxmann.
- Fritz, G., Mattison, R.E., Nurcombe, B. & Spirito, A. (1993). *Child and Adolescent Mental Health Consultation in Hospitals, Schools, and Courts*. American Psychiatric Publishing.
- Fuhr, R. (2003). Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 32–50). Schöningh.
- Gallessich, J. (1982). *The Profession and Practice of Consultation. A Handbook for Consultants, Trainers of Consultants, and Consumers of Consultation Services*. Jossey-Bass.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Beltz Juventa.
- Giesecke, W. & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Beltz Juventa.
- Gregusch, P. (2013). *Auf dem Weg zu einem Selbstverständnis von Beratung in der Sozialen Arbeit. Beratung als transprofessionelle und sozialarbeitsspezifische Methode*. Socialnet.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2013). *Beratung in der Heilpädagogik. Grundlagen – Methodik – Praxis*. Kohlhammer.
- Grewe, N. (Hrsg.). (1990). *Beratungslehrer. Eine neue Rolle im System*. Luchterhand.
- Gröning, K. (2006). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen*. Springer VS.
- Gröning, K. (2015). *Entwicklungslinien pädagogischer Beratung. Zur Geschichte der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung in Deutschland* (erw. u. korr. Neuaufl.). Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837969412>
- Großmaß, R. (2004). Psychotherapie und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 89–102). dgvt.
- Hechler, O. (2010). *Pädagogische Beratung*. Kohlhammer.
- Heller, K.A. & Rosemann, B. (Hrsg.) (1975–1976). *Handbuch der Bildungsberatung*. Drei Bände. Klett.
- Hennig, C. & Knödler, U. (1995). *Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern* (4., korr. Aufl.). Beltz.
- Hennis, W. (1963). Rat und Beratung im modernen Staat. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*, 43 (1), 8–13.
- Heyse, H. (1989). Paradigmenwechsel in der Schulpsychologie. *Report Psychologie*, 14 (1), 34–37.
- Hirschowitz, R.G. (1971). Mental Health Consultation to Schools. *Mental Hygiene*, 55 (2), 237–241.

- Hornstein, W. (1976). Beratung in der Erziehung: Aufgaben der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (5), 673–697.
- Huschke-Rhein, R. (1998). *Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft*. Deutscher Studien-Verlag.
- Hylander, I. (2000). *Turning Processes: The Change of Representations in Consultee-Centered Case Consultation*. Universität Linköping. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448364.pdf>
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P. & Nevin, A. (1986). *Collaborative Consultation*. Pro-ed.
- Käser, R. (1993). *Neue Perspektiven in der Schulpsychologie: Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage*. Haupt.
- Kampwirth, T. (1998). *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems*. Merrill Prentice Hall.
- Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. (2005). *Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders. A History of their Education*. Pro-ed.
- Kleber, E.W. (1980). Sonderpädagogische Beratung. Ein Kooperationsangebot an Schulen, Eltern, Schüler zur Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit und zur adäquaten Problembearbeitung in den Aufgabenfeldern der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31 (5), 297–307.
- Kleber, E.W. (1983). *Pädagogische Beratung. Entwicklung eines neuen Konzeptes am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern*. Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1973). *Beratung in Schule und Hochschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.09.1973. KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2005). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 280–290.
- Kösler, E. (2006). Schulberatung. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 551–564). Klett-Cotta.
- Kraft, V. (1993). Probleme einer pädagogischen Theorie der Beratung. *Bildung und Erziehung*, 46 (3), 345–359. <https://doi.org/10.7788/bue.1993.46.3.345>
- Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R. & Thiel, H.-U. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838523262>
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Beltz.
- Kupfer, A. & Mayer, M. (2022, im Druck). *Sozialpädagogische Beratung*. Klinkhardt utb.
- Lambert, N.M., Hylander, I. & Sandoval, J.H. (Hrsg.). (2004). *Consultee-Centered Consultation: Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations*. Earlbaum.
- Lee, S.W. & Niileksela, C.R. (2014). *Ecobehavioral Consultation in Schools. Theory and Practice for School Psychologists, Special Educators, and School Counselors*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203886090>
- Liermann, H. (2004). Schulpsychologische Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 2: Disziplinen und Zugänge* (S. 865–875). dgvt.
- Lippitt, G.L. & Lippitt, R. (1984). *Beratung als Prozess. Was Berater und ihre Kunden wissen sollten*. Bratt-Institut für Neues Lernen.
- Manstetten, R. (1982). *Pädagogische Beratung. Eine Einführung für Berater, Lehrer, Ausbilder und Erzieher*. Winkler.

- Markby, T. (Hrsg.). (1853). *F. Bacon, The Essays, or, Counsels, Civil and Moral. With a Table of the Colours of Good and Evil. Rev. from the Early Copies, with the References now First Suppl., and a Few Notes.* Parker.
- Martin, L.M. (1981). *Schulberatung. Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeptionen.* Klett.
- May, R. (1991/1939). *Die Kunst der Beratung.* Aus dem Amerik. übers. v. B. Stein. Matthias Grünewald. Originalausgabe: *The Art of Counseling.* Abingdon Press.
- McKenzie, H.S., Egener, A.N., Knight, M.F., Perelman, P.F., Schneider, B.M. & Garvin, J.S. (1970). Training Consulting Teachers to Assist Elementary Teachers in the Management and Education of Handicapped Children. *Exceptional Children*, 37 (2), 137–143. <https://doi.org/10.1177/001440297003700207>
- McLeod, J. (2004). *Counselling – eine Einführung in Beratung.* dgvt.
- Meidinger, H. & Enders, C. (2007). Beratung, Supervision und Coaching in der Schule. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie* (S. 300–320). Kohlhammer.
- Meyers, J. (2002). A 30 Years Perspective on Best Practices for Consultation Training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13 (1–2), 35–54. <https://doi.org/10.4324/9781410607850-5>
- Meyers, J., Parsons, R.D. & Martin, R. (1979). *Mental Health Consultation in the Schools.* Jossey-Bass.
- Michaelis-Jähnke, K. (1981). *Beratung und Schule. Eine Eingrenzung und Wertung verschiedener Ansätze zur Theorie der Beratung und der Versuch ihrer Neuformulierung im Hinblick auf die Implementation von Beratung im Schulsystem.* Inauguraldissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg.
- Miller, G.A. (2003). The Cognitive Revolution: A Historical Perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (3), 141–144. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9)
- Mischke, W. (2021). *Pädagogische Beratung. Theorie und Anleitung zur Praxis der Beratung als soziale Handlung.* Kovač.
- Möller, H. & Hausinger, B. (Hrsg.). (2009). *Quo vadis Beratungswissenschaft?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0>
- 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.
- Mutzeck, W. (1993). *Kooperative Beratung. Entwicklung und Evaluation einer Beratungs- und Weiterbildungskonzeption für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allgemeinbildenden Schulen.* Habilitationsschrift, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag.* Deutscher Studien-Verlag.
- Nagle, R.J. & Gresham, F.M. (1979). A Modeling-Based Approach to Teacher Consultation: A Case Study. *Psychology in the Schools*, 16 (4), 527–532. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197910\)16:4<527::AID-PITS2310160414>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197910)16:4<527::AID-PITS2310160414>3.0.CO;2-5)
- Nestmann, F. (1988). Beratung. In G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 101–113). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93568-7_8
- Palmowski, W. (1995). *Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext: Ein Einführungs- und Lernbuch.* Borgmann.
- Palmowski, W. (1996). *Anders handeln: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch.* Borgmann.
- Parsons, C. (1999). *Education, Exclusion and Citizenship.* Routledge.
- Petzold, H.G., Schigl, B., Fischer, M. & Höfner, C. (2003). *Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovationen.* Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11568-7>

- Redlich, A. & Schley, W. (1978). *Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht*. Urban & Schwarzenberg.
- Reiser, H. (1977). Heilpädagogische Arbeit in Grundschulen – Abschlußbericht eines Vorversuchs. *Behindertenpädagogik*, 16 (3), 140–151.
- Reiser, H., Gutberlet, M., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1984). *Sonderschullehrer in Grundschulen. Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen*. Beltz.
- Reiser, H., Hüper, L., Urban, M. & Willmann, M. (2000). Vorüberlegungen zu einer gegenstands begründeten Theorie der sonderpädagogischen Beratung von Lehrkräften zu Erziehungsproblemen in der Schule. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 211–224). Luchterhand.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess, Teil 1. *Sonderpädagogik*, 16 (3), 115–122.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Klinkhardt.
- Schlee, J. (2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Kohlhammer.
- Schlee, J. & Mutzeck, W. (Hrsg.). (1996). *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Winter Edition Schindele.
- Schmid, V. (1971). Fallseminare in der Ausbildung von Lehrern für erziehungsschwierige Kinder (Zur Methodik und Psychologie von Balint-Gruppen). Teil 1: *Sonderpädagogik*, 1 (3), 134–139; Teil 2: *Sonderpädagogik*, 1 (4), 170–174.
- Schnoor, H. (Hrsg.). (2006). *Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik*. Kohlhammer.
- Schnoor, H. (Hrsg.). (2013). *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837965964>
- Schönig, W. (1990). Probleme schulischer Beratungspraxis. *Forum Pädagogik*, 3 (1), 3–8.
- Seifried, K. (2016). Beratung in der Schule – Kooperation und Vernetzung. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 44–57). Kohlhammer.
- Seiß, R. (Hrsg.). (1976). *Beratung und Therapie um Raum der Schule. Praxis der Einzelfallhilfe im Bereich der Lern- und Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.
- Selvini-Palazzoli, M. (1978). *Der entzauberte Magier. Zur paradoxalen Situation des Schulpsychologen*. Klett-Cotta.
- Sheridan, S.M., Kratochwill, T.R. & Bergan, J.R. (1996). *Conjoint Behavioral Consultation. A Procedural Manual*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2512-4>
- Spieß, W. (Hrsg.). (1991). *Gruppen- und Teamsupervision in der Heilpädagogik. Konzepte, Erfahrungen*. Haupt.
- Spieß, W. (Hrsg.). (2000). *Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik*. Borgmann.
- Stein, B. (1999). *Psychiatrische und psychosomatische Konsiliare: Untersuchungen zu ihrer beruflichen Entwicklung und Konsilpraxis*. Lang.
- Tharp, R.G. & Wetzel, R.J. (1975/1969). *Verhaltensänderungen im gegebenen Sozialfeld*. Aus dem Amerik. übers. v. U. Stack & S.-G. Caesar. Urban & Schwarzenberg. Originalausgabe: *Behavior Modification in the Natural Environment*. Academic Press.
- Vernooij, M.A. (2006). *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen*. (8., überarb. u. erw. Aufl.). Quelle & Meyer.

- Voß, R. & Werning, R. (1989). Systemische Konsultation von Familien mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. In J. Hohmeier & H. Mair (Hrsg.), *Eltern- und Familienarbeit: Familien zwischen Selbsthilfe und professioneller Hilfe* (S. 137–152). Lambertus.
- West-Leuer, B. (2007). *Coaching an Schulen. Psychodynamische Beratung zur Stärkung professioneller Beziehungskompetenz*. Psychosozial.
- Wiest, U. (1978). *Schulpsychologie. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Willmann, M. (2008a). *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation. Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Kovač.
- Willmann, M. (2008b). Sonderpädagogik als indirektes Unterstützungsmodell: Zur notwendigen Erweiterung des Begriffs der „sonderpädagogischen Förderung“. *Sonderpädagogische Förderung*, 53 (1), 82–87.
- Willmann, M. (2011). „Helping the helpers not to harm“ – Mental Health Consultation als Beitrag zu einer Theorie der psychodynamischen Praxisberatung und Prävention. In H. Schnoor (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung* (S. 149–164). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666401701.149>
- Willmann, M. (2018). Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (1), 101–114. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0006-4>
- Willmann, M. (2019). *Schulische Prävention und Intervention zur sozial-emotionalen Entwicklungsförderung. Zum Einsatz von Betreuungslehrkräften in Oberösterreich – Ergebnisse einer Pilotstudie*. Kovač.
- Zins, J.E., Kratochwill, T.R. & Elliott, S.N. (Hrsg.). (1993). *Handbook of Consultation Services for Children. Applications in Educational and Clinical Settings*. Jossey-Bass.

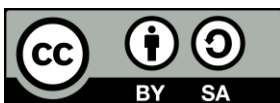
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Willmann, M. (2022). Sonderpädagogische Konsultation als reflexive Praxisberatung von Lehrkräften in der schulischen Inklusion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 24–47. <https://doi.org/10.11576/pflb-5221>

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>

Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen durch Lehrkräfte – inhaltliche und methodische Herausforderungen der Förderung schulischer Beraterkompetenz

Josef Strasser^{1,*} & Frank Behr¹

¹ Universität Koblenz-Landau

* Kontakt: Universität Koblenz-Landau,
Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Bürgerstr. 23, 76829 Landau
strasser@uni-landau.de

Zusammenfassung: Im Beitrag werden grundlegende Herausforderungen und Schwierigkeiten, die bei der Förderung des beraterrelevanten Kompetenzerwerbs durch Lehrkräfte zu bedenken sind, herausgearbeitet und diskutiert. Diese Herausforderungen sind sowohl inhaltlicher als auch methodischer Natur und liegen in den besonderen Praxisbedingungen schulischer Beratung begründet. Diese Bedingungen erschweren nicht nur den Kompetenzerwerb, sondern haben auch Konsequenzen für die Modellierung der beraterrelevanten Kompetenzen von Lehrkräften. Ohne eine belastbare Fundierung des für schulisches Beraten relevanten Wissens und Könnens sind Zieldimension und Wirkfaktoren instruktionaler Förderansätze nicht valide zu bestimmen, können deren Nachhaltigkeit und ein Transfer in die Praxis nicht gewährleistet werden. Der Beitrag plädiert dafür, Bemühungen zur Förderung beraterrelevanter Kompetenzen konsistent und systematisch auf die konkreten Anforderungen schulischer Beratungspraxis zu beziehen und vor dem Hintergrund des gesamten Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften zu konzipieren.

Schlagwörter: schulische Beratung; Elterngespräche; Professionalisierung



1 Einleitung: Defizite in der beratungsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften

In den letzten Jahren haben Bemühungen zugenommen, beratungsrelevante Kompetenzen von Lehrkräften zu fördern (Bonanati & Paetsch, 2022). Dass die Beratungsaufgabe von Schule (wieder) verstärkt in den Fokus gerückt ist, hat sicher mit gesellschaftlichen Herausforderungen zu tun. Waren es in den 1970er-Jahren die Bildungsexpansion und ihre Folgen, die zu einer Konjunktur des Themas führten (Lukesch et al., 1989), sind es augenblicklich gesellschaftliche Transformationen wie eine zunehmende sprachliche und kulturelle Heterogenität und sich verändernde Familien- und Lebensformen, die das professionelle Handeln von Lehrkräften herausfordern (Strasser, 2016) und für einen steigenden Beratungsbedarf sorgen (Hertel, 2017).

Trotz der zunehmenden Relevanz und der Bedeutung einer gelungenen Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus für Bildungserfolg (Jeynes, 2005; 2007) sind Defizite in der Vorbereitung von Lehrkräften auf diese professionelle Aufgabe zu verzeichnen. Dies zeigt sich u.a. darin, dass insbesondere das Führen von Elterngesprächen von Lehrkräften als belastend erlebt wird (Robert Bosch Stiftung, 2019), was nicht zuletzt daran liegt, dass sie das Gefühl haben, nicht über die diesbezüglichen Kompetenzen zu verfügen (Nuding et al., 2018). Letztere werden tatsächlich bislang in den ersten Phasen der Lehrer*innenbildung allenfalls rudimentär vermittelt (Gartmeier, 2018). Entsprechend wird von Lehrkräften immer wieder ein diesbezüglicher Weiterbildungsbedarf geäußert (Dutke & Singleton, 2006).

Die Defizite in der beratungsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften sind nicht allein auf eine bisherige Vernachlässigung des Themas in der Ausbildung von Lehrkräften zurückzuführen. Vielmehr sind mit dem Ansinnen, beratungsrelevante Kompetenzen zu fördern, einige grundlegende Schwierigkeiten verbunden, die sowohl auf inhaltlich-konzeptioneller als auch auf methodischer Ebene Fragen aufwerfen. Noch können einige dieser Fragen nicht befriedigend und empirisch fundiert beantwortet werden. Dies hat u.a. mit den Besonderheiten schulischer Beratungspraxis zu tun. Im Folgenden soll dies näher erläutert und sollen einige der zentralen Schwierigkeiten skizziert werden. Sie stellen Herausforderungen dar, denen sich jedes Bemühen zur instruktionalen Förderung beratungsrelevanter Kompetenzen im schulischen Kontext gegenüber sieht.

2 Beraten (lernen) in der schulischen Praxis

Lehrkräfte erhalten i.d.R. keine gezielte Vorbereitung auf die Beratungsaufgaben, die sie im schulischen Alltag zu erfüllen haben. Das bedeutet, dass sie mit diesem Handlungsbereich erst mit zunehmender Praxiserfahrung in der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung in Berührung kommen. Allerdings stehen die vorliegenden Bedingungen schulischer Beratung einem (selbstgesteuerten) Kompetenzerwerb auf informellem Weg entgegen. Zugleich erschweren diese Bedingungen den theoretischen und empirischen Zugriff auf schulisches Beratungshandeln, was entsprechende Folgen für die Konzipierung instruktionaler Maßnahmen zur Förderung von Beratungskompetenzen in formellen Settings zur Folge hat.

2.1 Besonderheiten schulischer Beratungspraxis

Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern, in denen beratendem Handeln eine wichtige Funktion zukommt, lassen sich im Kontext Schule einige Besonderheiten ausmachen. Zu diesen besonderen Bedingungen gehören die Beiläufigkeit, mangelnde Abgrenzbarkeit und erschwerte Zugänglichkeit sowie die Möglichkeiten der Rückmeldung.

Lehrkräfte beraten in der Regel beiläufig, d.h., das beratende Handeln stellt nicht den Kern ihres unterrichtlichen Handelns dar. Gartmeier (2018) weist zwar darauf hin, dass im Laufe eines Berufslebens von Lehrkräften wohl über 3.000 Elterngespräche (bei angenommenen zwei Gesprächen pro Woche) zu führen sind; im Vergleich zu den im gleichen Zeitraum absolvierten Unterrichtsstunden relativiert sich diese Zahl, zumal wenn man bedenkt, dass diese Gespräche z.T. zwischen Tür und Angel stattfinden und relativ kurz ausfallen und den Lehrkräften oft zu wenig Zeit für Beratungsgespräche bleibt (Hertel et al., 2013).

Die Beiläufigkeit beratenden Handelns im schulischen Kontext bedingt, dass dieses oft nicht abgrenzbar ist vom alltäglichen Handeln und nicht als eigene professionelle Handlungsform erscheint. Dies erklärt die Schwierigkeiten von Lehrkräften in Elterngesprächen, nicht nur die schulische Perspektive einzunehmen (Allison, 1995) und gängigen Leitlinien professioneller Beratung (etwa Neutralität) zu folgen (Grewe, 2005). Der Beratungsauftrag selbst ist wenig scharf umrissen, wenn es bspw. in Schulgesetzen lediglich heißt, dass Beratung „im Hinblick auf die individuelle Entwicklung und Förderung“ (§ 25, Abs. 2, Schulgesetz Rheinland-Pfalz) erfolgen solle, und Eltern gleichzeitig bei einer Vielzahl unterschiedlicher, auch nicht primär schulischer Probleme Lehrkräfte als Ansprechpartner*innen sehen (Hertel et al., 2013).

Ein Handeln, das beiläufig geschieht und oft nicht genau abgrenzbar ist, ist insgesamt nur schwer zu erfassen und für Außenstehende nicht unmittelbar zugänglich. Die besondere Vertraulichkeit von Beratungssituationen trägt dazu bei, dass nur schwer ein Einblick in tatsächliches beratendes Handeln zu gewinnen ist.

Ein weiterer besonderer Umstand ist, dass die Effekte des eigenen Handelns meist nicht unmittelbar zutage treten bzw. auch dass mögliche Effekte von Gesprächen nicht zwangsläufig auf das eigene Handeln zurückzuführen sind. Je nachdem, wie man die Beratungsaufgabe auffasst und welche Ziele man in den Gesprächen verfolgt, können Kriterien für Erfolg variieren, und ob der Erfolg eingetreten ist, ist nicht immer überprüfbar. Dieser Umstand erschwert es, adäquate Rückmeldung zu den Folgen des eigenen Handelns zu bekommen.

2.2 Folgen der besonderen Praxisbedingungen

Die skizzierten Besonderheiten haben weitreichende Folgen, sowohl für den diesbezüglichen Kompetenzerwerb von Lehrkräften als auch für dessen wissenschaftliche Erschließung.

Für (angehende) Lehrkräfte gestaltet es sich schwierig, sich auf eine Aufgabe vorzubereiten, die nur unscharf umrissen ist und zu deren Praxis sie keine Vorstellung haben. Selbst wenn in Praktika Einblicke in Elterngespräche möglich sein sollten, wird das aufgrund der nötigen Vertraulichkeit kaum bei schwierigen Gesprächen der Fall sein. Insbesondere schwierige Situationen fordern beratungsrelevante Kompetenzen aber in besonderer Weise heraus, während eher alltägliche Gespräche auch ohne besondere Fertigkeiten zu bewältigen sind (Strasser, 2006). Das tatsächliche Führen von Gesprächen wird in der Regel erst im beruflichen Alltag erfolgen. Mangelnder Einblick, damit einhergehende fehlende Rollenmodelle und Gelegenheiten ebenso wie ein Mangel an Feedback, das auf möglicherweise fehlerhaftes Handeln hinweist, behindern den Erwerb spezifischer Beratungskompetenzen im schulischen Alltag. Die Einmaligkeit und Flüchtigkeit realer Gespräche sowie das unmittelbare Involviertsein erschweren eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln. Je weniger von Lehrkräften auf professionelle Grundlagen hinsichtlich ihrer Beratungsaufgabe zurückgegriffen werden kann, desto mehr bestimmen ihre (oft impliziten) Überzeugungen ihr beratendes Handeln (Liepelt & Strasser, 2020). Um valide professionelle Grundlagen bestimmen zu können, ist aber eine evidenzbasierte und systematische wissenschaftliche Erschließung des Aufgabensfelds vonnöten.

Ein zielgerichtetes Vorbereiten erscheint nur möglich, wenn die Situationen, auf die vorbereitet werden soll, hinreichend bekannt und im Hinblick auf deren besondere Handlungsanforderungen theoretisch und empirisch fundiert beschrieben sind. Erst dann lässt sich bestimmen, welche konkreten Fähigkeiten zur Bewältigung welcher konkreten Anforderung in der Situation erforderlich sind. Zwar liegen eine Reihe von Typisierungen und Klassifikationen pädagogischer Gesprächssituationen (etwa bei Hennig & Ehinger, 2019, Leupold, 2006, oder Sauer, 2017) vor; eine entsprechende systematische, empirisch fundierte Erfassung und anforderungsbezogene Analyse der Praxis ist jedoch noch nicht erkennbar. Hierzu wären mindestens zwei Ausprägungen zu bestimmen: prototypische Situationen und schwierige Situationen. Insbesondere letzteren dürfte eine besondere Relevanz zu kommen, wie Ergebnisse zur Expertise in der psychosozialen Beratung nahelegen (Strasser, 2006); diese wird nämlich vorwiegend in Situationen offenbar, die nicht mit alltäglichen Handlungsroutinen bewältigbar sind (Ronnestad & Skovholt, 2013). In der Literatur finden sich verschiedene Versuche, prototypische Situationen als inhaltlich und strukturell vergleichbare und wiederkehrende Situationen des Berufsalltags zu bestimmen; so unterscheiden Hennig und Ehinger (2019) zwei prototypische und zugleich schwierige Situationen: Übertrittsgespräche und Gespräche mit unzufriedenen Eltern. Aich (2008) nimmt eine Systematisierung wiederkehrender Situationen auf der Grundlage eines transaktionsanalytischen Theorierahmens vor. Die schwere Zugänglichkeit der tatsächlichen Praxis schulischen Beratungshandelns erschwert allerdings die umfassende Erhebung und Analyse aller lernrelevanten Situationen. Im Gegensatz zu Unterrichtsprozessen, die seit langem in vielfacher und unterschiedlicher Weise dokumentiert sind, finden sich bislang nur vereinzelte Analysen tatsächlicher schulischer Beratungssituationen (etwa bei Bennewitz & Wegner, 2017). Von diesen können noch keine Rückschlüsse auf kompetentes beratendes Handeln und auf dessen fundierende Fertigkeiten gezogen werden. Aufgrund der erschwerten Zugänglichkeit ist Forschung darauf angewiesen, das Handeln in simulierten Situationen zu untersuchen (z.B. Behr, 2005; Lenske et al., 2022, S. 107–121 in diesem Heft).

Fragt man nach den Möglichkeiten, beraterbezogenes Können von Lehrkräften zu fördern, stimmt die skizzierte Problematik pessimistisch, stellt sie doch die empirische Grundlage in Frage, aufgrund derer die Inhalte und Ziele instruktorischer Förderansätze bestimmt werden können. Nichtsdestotrotz finden sich verstärkt Bemühungen, Lehrkräfte auf ihre Beratungsaufgabe gezielt vorzubereiten. Im Folgenden sollen inhaltliche Zieldimensionen und deren methodische Umsetzung in bestehenden Förderansätzen kritisch diskutiert werden.

3 Inhaltliche Ziele beraterbezogener Professionalisierung von Lehrkräften

Um inhaltliche Ziele zu bestimmen, bedarf es sowohl begründeter Vorstellungen darüber, woran sich kompetentes schulisches Beratungshandeln zeigt und auf welchen Fertigkeiten es beruht, als auch darüber, welche Aspekte im Rahmen der Lehrer*innenbildung gefördert werden können. Erste Modellierungen schulischer Beratungskompetenz sind mehrdimensional angelegt und verweisen neben gesprächsführungsbezogenen Fertigkeiten auf Dimensionen wie Beratungswissen und beraterbezogene Überzeugungen.

3.1 Modellierung schulischer Beratungskompetenzen

Inzwischen liegen eine Reihe von Initiativen vor, die sich der Förderung schulischer Beratungskompetenzen widmen, etwa das „Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern“ (Aich et al., 2017), das Projekt ProfKom (Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich der Kommunikationskompetenz) (Gartmeier, 2018) oder BERA – Beratung im

schulischen Kontext (Drechsel et al., 2020). Diesen liegen bestimmte Vorstellungen über zu fördernde Kompetenzen bzw. Kompetenzdimensionen zugrunde, welche unter Rückgriff auf übergreifende Beratungsansätze (wie etwa den personenzentrierten Ansatz) oder im Hinblick auf allgemeine kommunikative Anforderungen von Gesprächssituationen begründet werden. Eine Spezifizierung einer genuin schulischen Beratungssituation nimmt Hertel (2009, 2017) vor, die zunächst fünf Kompetenzdimensionen unterscheidet: 1) personale Ressourcen, 2) soziale Kooperationskompetenz, 3) Berater-Skills und pädagogisches Wissen, 4) Prozesskompetenz und 5) Bewältigungskompetenz.

Die vorliegenden Modelle benennen wichtige Aspekte, von denen es plausibel erscheint, dass sie zu gelingender Beratung beitragen. Insgesamt sind sie relativ global angelegt und differenzieren relativ allgemeine Aufgabenbereiche, ohne jedoch trainierbare Fertigkeiten für konkrete Anforderungssituationen zu spezifizieren. Angesichts der Vielfalt an Beratungssituationen erscheint eine entsprechende situationsspezifische Operationalisierung schwierig, und das konkrete Handeln ist nicht allein bedingt durch den Einsatz erlernbarer Techniken und von Strategien abhängig. Deswegen berücksichtigen instruktionale Ansätze sowohl beraterrelevante Haltungen als auch das diesbezügliche Wissen.

3.2 Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen

Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen spielen beim Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen in mehrfacher Hinsicht eine Rolle. So können sie zum einen das explizite Verständnis der Beratungsaufgabe prägen und mitbestimmen, wie diese konkret erfüllt wird. Zum anderen ist zu vermuten, dass sie auf implizite Weise beratendes Handeln mitbestimmen, ohne dass dies unmittelbar bewusst wird. Dies sind u.a. Fertigkeiten des kommunikativen Handelns und damit verbundene Überzeugungen, die schon sehr früh im Kontext alltäglichen Handelns erworben werden.

Solange die schulische Beratungsaufgabe nur unscharf umrissen ist (s. oben) und in der Ausbildung kein professionelles Beratungsverständnis vermittelt wird, solange werden subjektive Glaubenssätze, Haltungen und Überzeugungen explizit und implizit mitbestimmen, wie Lehrkräfte diese Aufgabe wahrnehmen und interpretieren. Dass es sich auf das konkrete beratende Handeln auswirkt, wenn man Beratung eher als reine Informationsvermittlung denn als bspw. kooperative Problemlösehilfe versteht, erscheint offensichtlich. Vorliegende Ergebnisse lassen vermuten, dass der Wahrnehmung der Beratungsaufgabe durch Lehrkräfte oft kein professionelles Verständnis von Beratung zugrunde liegt, das sich etwa berater- oder kooperationstheoretisch begründen ließe. So identifizierte Sauer (2015) in einer Interviewstudie mit Lehrkräften vier Typen beraterbezogener Orientierungen, von denen nur eine („Berater als responsive Unterstützung“) einem professionellen Beratungsverständnis entsprach, während die anderen Typen (Berater als direkter Ratschlag, als Rückmeldung oder als belastender Konflikt) eher mit alltäglichen Vorstellungen von Beratung konform gingen. Wie verbreitet ein eher professionelles Verständnis ist, darauf gibt eine aktuelle Fragebogenstudie mit 409 Lehrkräften Hinweise (Bonanati et al., 2022). Auch hier konnten vier Dimensionen von Überzeugungen zu Elterngesprächen ausgemacht werden (Prozessorientierung, belastender Konflikt, Direkter Ratschlag und Lösungs- und Ressourcenorientierung). In Abhängigkeit von den Ausprägungen dieser Dimensionen konnten vier Profile unterschieden werden. Mehr als die Hälfte der Befragten konnten dabei einem Profil mit entweder als „gut“ oder gar „optimal“ eingeschätzten Überzeugungen zugeordnet werden. Hierbei wurden hohe Ausprägungen in der Lösungs- und Ressourcenorientierung sowie in der Prozessorientierung als günstig erachtet. Was zur Entwicklung dieser günstigen Überzeugungen beigetragen hat, welche Rolle etwa Aus- und Fortbildung hierbei spielen, ist noch nicht geklärt.

Es gibt gute Argumente dafür, die Vermittlung eines professionellen Beratungsverständnisses und diesbezüglicher Haltungen als zentralen Ausgangspunkt der Professionalisierung von Lehrkräften in diesem Bereich zu sehen. Dies erscheint nicht nur geboten im Hinblick auf eine adäquate Interpretation der Beratungsaufgabe, sondern auch im Hinblick auf mögliche Antinomien zwischen der beratenden und der Rolle als Lehrkraft. Ein traditionelles Verständnis der Lehrer*innenrolle kann dabei im Widerspruch stehen zur Beratungsaufgabe, wenn bspw. einseitig die Position der Schule vertreten wird. Eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem eigenen Beratungsverständnis mag dazu beitragen, dass Kommunikation und beratendes Handeln zu einem nicht mehr randständigen, sondern selbstverständlichen Teil des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften werden können.

Dabei gilt es allerdings zweierlei zu bedenken: Zum einen ist es noch nicht gesichert, welche Haltungen und Überzeugungen im schulischen Kontext tatsächlich als günstig eingeschätzt werden können. Dies ist der Fall, solange die konkrete Praxis schulischen Beratungshandelns und deren Effekte noch so wenig untersucht sind und der Zusammenhang von Fertigkeiten der Gesprächsführung mit bestimmten Überzeugungsmustern nicht gesichert ist. So ist es nicht ausgeschlossen, dass im schulischen Kontext, je nach Anlass, Gesprächssituation und Persönlichkeit der Beteiligten, ein von direktiven Überzeugungen getragenes Handeln nicht auch förderlich sein kann. Zum anderen sind nicht alle Aspekte von Überzeugungssystemen einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich und durch instruktionale Maßnahmen veränderbar. So kann man zwischen normativen Überzeugungen und deren affektiven Grundlagen und eher deskriptiven Überzeugungen unterscheiden (Oser & Blömeke, 2012). Letztere erscheinen einer Veränderung zugänglich, da sie auf inhaltlichem Wissen basieren. Eine systematische Vorbereitung professioneller wissensbasierter Überzeugungen zu Beratung in den ersten Phasen der Lehrer*innenbildung kann dazu beitragen, dass Einstellungen und Überzeugungen sich nicht erst implizit im Verlauf der beruflichen Entwicklung herausbilden und (weiter-)entwickeln.

Dies stellt Programme zur Förderung beraterrelevanter Kompetenzen vor die Herausforderung, adäquates Grundlagenwissen zur schulischen Beratungsaufgabe zu identifizieren und zu vermitteln.

3.3 Vermittlung von „Beratungswissen“

Blickt man auf die Inhalte dessen, was in bestehenden Programmen zur Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften als Beratungswissen vermittelt wird, zeigt sich eine Vielfalt an Bezugnahmen. Dabei werden Inhalte z.T. aus bestehenden Beratungs- und Therapieansätzen entlehnt und theoretisch begründet oder aber aus kommunikationstheoretischen Modellen abgeleitet. Vor allem humanistische und systemische Ansätze scheinen hier Orientierung zu geben.

Inbesondere auf folgende Inhalte wird referiert:

- 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun (z.B. Hennig & Ehinger, 2019; Leupold, 2006; Mienert & Vorholz, 2007; Schulz von Thun, 2000);
- Haltungen der personenzentrierten Beratung nach Rogers (z.B. Henninger & Mandl, 2003; Leupold, 2006);
- Transaktionsanalyse (z.B. Aich, 2008; Flammer, 2001; Hennig & Ehinger, 2019);
- Systemische Grundlagen (z.B. Hennig & Ehinger, 2019; Schnebel, 2017);
- Themenzentrierte Interaktion nach Cohn (z.B. Leupold, 2006; Flammer, 2001);
- Axiome der Kommunikation (z.B. Watzlawick et al., 2000; Bachmair et al., 1999).

Diese Inhalte werden i.d.R. vermittelt zur Grundlegung bestimmter Vorgehensweisen und Gesprächstechniken oder zur Begründung bestimmter Grundhaltungen. Obwohl

eine Praxisrelevanz dieses Wissens plausibel erscheint, ist diese für das beratende Handeln im schulischen Kontext noch nicht gesichert. Ebenso wenig ist geklärt, ob eine Orientierung an einem oder an mehreren der genannten theoretischen Ansätze sinnvoll ist. Des Weiteren gilt es zu bedenken, dass beratungsrelevantes Wissen sich nicht erschöpft in Wissen über kommunikative Strategien und Grundhaltungen.

Die Vielfalt beratungsrelevanten Wissens wird deutlich, wenn man professionelle Beratung als doppelt-verortet (Engel et al., 2004), nämlich in einer sozialen und einer Problemlösesituation, begreift. Dementsprechend hat Beratung zu einem bestimmten (sachlich bestimmbar) Problembereich auf einem entsprechenden fachlichen Wissen und gleichzeitig auf Wissen zu sozialen Interaktionen zu basieren. Entsprechend werden oft mindestens zwei beratungsrelevante Wissensarten unterschieden: ein allgemeines kommunikatives Know-how und feldspezifisches Wissen; diese Unterscheidung ist allerdings etwas grob, da sie impliziert, dass feldunspezifische Fertigkeiten und feldspezifisches Sachwissen unabhängig voneinander sind. Hofer (1996) differenziert insgesamt vier Bereiche beratungsrelevanten Wissens: 1) ein Normenwissen (zu erreichbaren Zielen und Normen), 2) ein diagnostisches Wissen, 3) ein Objektwissen (zu den spezifischen Problemlagen) sowie 4) ein operatives Wissen (als Rahmen für spezifische Interventionen). Eine ähnliche Klassifikation findet sich auch bei Sickendiek, Engel und Nestmann (2008), welche ein feldspezifisches Wissen (zu den Lebenslagen von Klient*innen) von interaktionsbezogenem Methodenwissen (Methoden der Gesprächsführung) und diagnostisch-pädagogischem Wissen (zu Entwicklungsproblemen, Störungsdiagnosen etc.) unterscheiden.

Diese vorliegenden instruktionalen Ansätze fokussieren überwiegend das normative und operative Wissen sensu Hofer (1996), indem sie auf die Vermittlung spezifischer Fertigkeiten der Gesprächsführung und Grundhaltungen der Beziehungsgestaltung abheben. Im Hinblick auf konzeptionelle Fähigkeiten erscheint aber auch eine Berücksichtigung anderer Wissensarten angebracht. Ergebnisse der Therapie- und Beratungsforschung legen nahe, dass das Verstehen der individuellen Beratungssituation eine zentrale Prämisse für kompetentes Beratungshandeln darstellt (Seligman, 2009). Nicht nur ist es wichtig, das Gegenüber und seine individuelle Problematik adäquat einzuschätzen, sondern auch ein Verständnis für die jeweilige Beratungssituation und die dabei ablaufenden Prozesse zu entwickeln. Dieses Verständnis moderiert schließlich den Einsatz kommunikativer Strategien und Fertigkeiten; es zu entwickeln, fällt angesichts der Ambiguität und Vieldeutigkeit von Beratungssituationen jedoch nicht leicht und setzt ein besonderes Wissen und die reflexive Auseinandersetzung mit konkreter Beratungspraxis voraus (Strasser, 2020).

Wie vorliegende Studien zeigen, weisen (angehende und erfahrene) Lehrkräfte insbesondere hinsichtlich dieser Verstehensdimension Defizite auf: So haben sie etwa Schwierigkeiten, sich in die Perspektive des Gegenübers zu versetzen und einen konkreten Beratungsprozess und die spezifischen Bedingungen für den Verlauf eines Gesprächs zu verstehen (Allison, 1995; Lenske et al., 2022, S. 107–121 in diesem Heft). Daneben gibt es zugleich Hinweise, dass das spezifische, z.B. auch unterrichtsbezogene Wissen von Lehrkräften das Potenzial hat, zu einem (schul-)spezifischen Verständnis von Beratungssituationen beizutragen (Strasser & Gruber, 2013).

Seine Relevanz erhält das inhaltliche Wissen, insofern es hilft, die Beratungsaufgabe erfolgreich zu meistern. Es ist also der Zusammenhang zwischen (inhaltlichem) Wissen und kompetentem Beratungshandeln zu klären. Leider liegen nur wenige Studien vor, die das Wissen von Beratenden fokussieren und dessen Effekte auf ihr Handeln und/oder den Outcome von Beratungsprozessen beleuchten. Am gesichertsten erscheint, dass sich die Wissensgrundlage der beratenden Person auf deren Verarbeitung fallspezifischer Informationen und auf das Verstehen von Fällen auswirkt (Strasser, 2016). Dass das Verstehen und die adäquate Konzeption der Probleme der Klient*innen von großer Bedeutung sind für einen möglichst „vorurteilsfreien“ Beratungsverlauf, zeigen Spengler et al.

(1995). Ähnliche Befunde ergaben sich für den Bereich der Erziehungsberatung (Strasser et al., 2005; Strasser & Gruber, 2013). Sie zeigen, dass die Wissensbasis erfahrener Berater*innen sich auf deren Umgang mit fallspezifischen Informationen und darauf auswirkt, wie sie zu ihrem Urteil gelangen. Beratungsrelevantes Wissen erschöpft sich demnach nicht darin, Grundlage für Strategien der Gesprächsführung zu sein.

3.4 Vermittlung von Techniken und Strategien der Gesprächsführung

Konkrete Techniken und Strategien werden in den vorliegenden instruktionalen Maßnahmen und Programmen in der Regel aus den übergreifenden Beratungs- und Therapieansätzen abgeleitet. Dabei werden häufig die folgenden Aspekte fokussiert:

- Aktives Zuhören nach Rogers (z.B. Leupold, 2006; Henninger & Mandl, 2003; Bachmair et al., 1999);
- Systemisches Fragen (z.B. Hennig & Ehinger, 2019; Schnebel, 2017; Spiess, 2000);
- Ich-Botschaften nach Gordon (z.B. Leupold, 2006; Mienert & Vorholz, 2007);
- Rückmeldestrategien (z.B. Brunner, 2001; Bachmair et al., 1999).

Auch wenn es plausibel erscheint, dass mit diesen Strategien Kommunikationssituationen erfolgreich gestaltet werden können, ist deren Übertragbarkeit auf und Anwendbarkeit in schulspezifische(n) Beratungsgespräche(n) bislang kaum empirisch überprüft. Dabei ist davon auszugehen, dass deren Anwendung und Erfolg sehr vom jeweiligen Kontext und Setting abhängen. Dass angehende Lehrkräfte befähigt werden, diese Techniken und Strategien tatsächlich situationsadäquat und flexibel anzuwenden, stellt eine wesentliche didaktische Herausforderung dar. Wie sie bewältigt werden kann, soll nachfolgend im Hinblick auf die diesbezügliche Gestaltung von Lernumgebungen geklärt werden.

4 Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung schulischer Beratungskompetenzen

4.1 Grundsätzliche Überlegungen

Instruktionale Ansätze und Programme zur Vermittlung kommunikativer Kompetenzen werden seit langem in verschiedenen beruflichen Domänen eingesetzt. Auch für Lehrkräfte werden seit Jahrzehnten immer wieder Kommunikationstrainings entwickelt und angeboten (vgl. etwa Tennstädt et al., 1987). Da erstaunt es, dass deren Wirkung und die den Effekten zugrundeliegenden Faktoren noch relativ unerforscht sind. Es bestehen grundsätzliche Schwierigkeiten, die Effekte von Kommunikationstrainings valide und reliabel zu erfassen (Henninger & Mandl, 2003). Um letzteres zu tun, gilt es, sowohl die didaktische Gestaltung als auch die vermittelten Inhalte und anvisierten Fertigkeiten theoretisch herzuleiten. Auch wenn Interventionsansätze im Bereich der schulischen Beratung zwischenzeitlich auf Modellierungen von Beratungskompetenzen beruhen, fehlt eine konsistente Herleitung, die sowohl die zu fördernden Fertigkeiten kommunikations-, beratungs- oder sprachtheoretisch fundiert als auch deren Erwerb lern- und kompetenztheoretisch begründet. Nach wie vor sind viele Interventionsansätze vorwiegend pragmatisch ausgerichtet.

Auch wenn keine systematische und belastbare Erfassung der schulischen Beratungssituationen vorliegt (s. oben), auf die Trainingsprogramme vorbereiten sollen, lassen sich einige grundsätzliche Aspekte benennen, die bei der didaktisch-methodischen Gestaltung zu berücksichtigen sind. Hier ist insbesondere an Anforderungen zu denken, die durch die spezifische Struktur schulischer Kommunikationssituationen gegeben sind. Dazu gehört, dass es sich um 1) dynamische Situationen handelt, deren Verlauf nicht immer vorhersehbar ist und die 2) durch das eigene Handeln nur bedingt beeinflusst

werden, die 3) ein unmittelbares Handeln erfordern, das oft nicht in situ reflektiert werden kann, und die 4) einen gewissen Entscheidungs- und Zeitdruck bedingen. Des Weiteren erfordern sie nicht nur 5) eine kognitive, sondern auch eine 6) emotionale Beteiligung. Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche in solch komplexen und dynamischen Situationen zur Anwendung kommen sollen, werden am besten in Situationen erworben, die der späteren Anwendungssituation möglichst vergleichbar sind (Gage & Berliner, 1996). Dies gilt umso mehr für zu erlernende Handlungsformen, die in der Regel automatisiert und ohne bewusste Kontrolle ablaufen. Bei sprachlichem Handeln wie dem Beraten ist dies der Fall (Herrmann & Grabowski, 1994), und die Herausforderung besteht darin, dass ausgerechnet in den schwierigen und herausfordernden Situationen Automatismen nicht greifen und man in alltägliche Gesprächsmuster zurückfällt. Es gibt eine Reihe von Ideen, wie dies durch die methodische Gestaltung instruktionaler Ansätze erreicht werden kann.

4.2 Methodische Vorgehensweisen

Grundsätzlich lassen sich im Hinblick auf die didaktische Gestaltung verhaltensnahe und enaktive von eher distalen, rezeptiven Methoden unterscheiden. Zu letzteren gehören etwa Formen der direkten Instruktion, der Analyse von Gesprächssituationen, der Diskussion oder der Einsatz zu bearbeitender Infomaterialien. Verhaltensnahe Methoden fokussieren auf konkrete zu erwerbende Handlungsstrategien und Verhaltensweisen und beinhalten Formen der Modellierung, des Einübens und der Simulation. Es liegt nahe, dass v.a. die verhaltensnahen und enaktiven didaktischen Strategien Erfolg versprechen, während ein rein analytisches Vorgehen wohl wenig handlungswirksam wird und keinen Transfer des Gelernten gewährleistet (Henninger & Mandl, 2003). Die zentrale Herausforderung liegt darin, neue Verhaltensweisen zu entwickeln, die ggf. im Widerspruch zu den eingeschliffenen Routinen des Gesprächsführens stehen. Wenn es um den Aufbau neuen Verhaltens geht, gilt das Rollenspiel als die zentrale Methode (Fliegel, 2009). Bei Rollenspielen zur Modifikation kommunikativen Handelns werden Gespräche bzw. Gesprächssituationen simuliert. Dies kann ausschnitthaft auf der Basis einer eng umschriebenen kommunikativen Herausforderung oder umfassend als ganzes Gespräch im Rahmen eines vorgegebenen Fallszenarios geschehen. Es können verschiedene Formen des Rollenspiels unterschieden werden; im Rahmen von Kommunikationstrainings ist v.a. das übende Rollenspiel bedeutsam (Benien, 2002). Damit das zu erlernende beraterrelevante Wissen und Können auch in tatsächlichen, komplexen und dynamischen Situationen anwendbar wird, sind Rollenspiele möglichst realitätsnah zu gestalten (Gage & Berliner, 1996). Dies kann bspw. durch den Einsatz trainierter Schauspieler*innen erreicht werden, wie dies seit längerem bei der kommunikativen Ausbildung von Ärzt*innen der Fall ist (Lane & Rollnick, 2007; Schultz et al., 2007). Ob derartige Gesprächssimulationen anderen Rollenspielformen beim Erwerb kommunikativer Kompetenzen überlegen sind, ist noch nicht endgültig entschieden; auch das Gesprächsführen in einer Gruppe mit Peers kann effektiv sein (Lane et al., 2008). Sehr wahrscheinlich kommt es darauf an, zu welchem Zeitpunkt und mit welchem Vorwissen möglichst reale und komplexe Situationen simuliert werden. Wie Hoefert und König (1977) ausführen, kann es sinnvoll sein, für Übungszwecke die Komplexität zunächst zu reduzieren und sie erst allmählich zu steigern.

Verhaltensmodellierung oder das Einüben eng umschriebener Verhaltensweisen bieten sich zur Komplexitätsreduktion an. Bei ersterem geht es darum, Beispiele für ein vorbildhaftes kommunikatives Verhalten zu präsentieren. Dass dies eine erfolgsversprechende Strategie sein kann, zeigte sich in einer Studie von Schmitz et al. (2017), in der das Sehen videographierter Best-Practice-Beispiele zu einer besseren Vorbereitung des eigenen kommunikativen Handelns führte. Einen Hinweis auf die Bedeutsamkeit des Einübens umschriebener Gesprächsstrategien in einem geschützten Rahmen liefert die

Studie von Schlosser et al. (2022), bei der das Üben systemischen Fragens im Mittelpunkt stand.

Beim Steigern der Komplexität und Realitätsnähe ist eine wesentliche Herausforderung, dass bestimmte Bedingungen der zugrundeliegenden realen Situation im Rollenspiel nicht reproduziert werden können bzw. nicht bekannt sind (Hoefert & König, 1977). Dass die tatsächliche schulische Beratungspraxis, deren zentrale Merkmale und Bedingungen noch so wenig erfasst und systematisch beschrieben sind, kann hier ein wesentliches Hemmnis darstellen. In der Folge sind Fallszenarien und Rollenbeschreibungen zumindest so anzulegen, dass ein möglichst natürlicher Gesprächsablauf und eine bestimmte Situations- und Verhaltensunsicherheit entstehen, die realen Situationen ähnlich sind.

Besondere Möglichkeiten, Verhaltens- und Realitätsnähe, das persönliche Involviertsein und Verunsicherung zu variieren, bietet aktuell das virtuelle Lernen. Digitale Medien bieten vielfältige Gelegenheiten, sich mit realen Gesprächssituationen auf verschiedene Weise und wiederholt aus unterschiedlichen Blickwinkeln auseinanderzusetzen. Dass videogestütztes E-Learning ein großes Potenzial bietet, zeigt u.a. eine Studie von Gartmeier et al. (2015), in der sich die E-Learning-Bedingung als wirksamer als das Rollenspiel erwies. Noch werden die sich bietenden Möglichkeiten des virtuellen Lernens nicht voll ausgeschöpft, scheinen digitale Lernumgebungen sich auf die Darstellung, Analyse und Reflexion von Gesprächssituationen zu fokussieren, während das Potenzial für Eigenaktivität und hohe Immersivität etwa durch tatsächliches beratendes Handeln in virtuellen Räumen (Bredl et al., 2017) noch kaum genutzt wird.

Insgesamt liegt zu den methodischen Strategien zur Förderung beraterrelevanter Fertigkeiten noch relativ wenig Evidenz vor. Reviews aus dem Bereich der medizinischen Ausbildung offenbaren, dass rezeptive Strategien nicht effektiv und aktivierende Vorgehensweisen zu präferieren sind (Berkhof et al., 2011). Dies gilt jedoch nur, wenn die jeweiligen Methoden einzeln für sich betrachtet werden. Förder- und Trainingsprogramme beinhalten in der Regel allerdings ein je eigenes Arrangement von Methoden, die idealerweise sinnvoll aufeinander bezogen sind und sich ergänzen. Die Spezifität der jeweiligen didaktischen Arrangements erschwert die Vergleichbarkeit und damit die empirische Absicherung bestimmter methodischer Vorgehensweisen (Gartmeier et al., 2022). Um zu fundierten methodischen Entscheidungen zu gelangen, sind zunächst die zu vermittelnden Fertigkeiten und Fähigkeiten kompetenz- und beratungstheoretisch zu fundieren und deren Erwerb lerntheoretisch zu begründen. Dies beinhaltet, begründete Vorstellungen über ihr Zusammenwirken, den zeitlichen Ablauf und Phasen ihres Erwerbs zu entwickeln. Nur wenn geklärt ist, welches Wissen oder welche Erfahrungen welchem Können vorausgehen, können der Zeitpunkt und die Art und Dauer des instruktionalen Inputs sinnvoll geplant werden. So gilt es, Klarheit darüber zu erlangen, an welcher Stelle welche Wirkungen instruktionaler Maßnahmen zu erwarten sind. Dies ist v.a. für die Evaluation der Maßnahmen von Belang.

4.3 Wirksamkeit und deren Evaluation

Blickt man auf den von Gartmeier et al. (2022) vorgelegten Überblick, kann man zu dem Schluss kommen, dass noch relativ wenig Evidenz zur Wirkung und speziell zu den Wirkfaktoren instruktionaler Maßnahmen zur Förderung beraterrelevanter Kompetenzen vorliegt. Dass man vor über 25 Jahren schon zu einer ähnlichen Schlussfolgerung gelangen konnte (Henninger & Mandl, 1996), verweist darauf, dass mit der Überprüfung der Wirksamkeit in diesem Bereich eine Reihe grundsätzlicher Schwierigkeiten verbunden sind. Dies hat mit Fragen der a) Verortung der Wirksamkeit, b) der Validität und c) der Nachhaltigkeit und des Transfers zu tun.

Es stellt sich die Frage, an welcher Stelle Wirkungen von kommunikativen Förderprogrammen zu erwarten sind und an welcher Stelle ein Effekt sinnvollerweise als Erfolg bewertet wird. Hier liegt es nahe, bei den Lernenden anzusetzen. Wirkungen können sich

in ihrem Erleben und/oder Verhalten zeigen. Als erfolgreich können instruktionale Maßnahmen sicher eingeschätzt werden, wenn sie handlungswirksam werden und zu einem veränderten Verhalten führen. Derartige Effekte sind allerdings aufwendig zu erfassen. Das subjektive Erleben der Lernenden (z.B. das Kompetenzerleben, die erlebte Selbstwirksamkeit oder Zufriedenheit) ist einfacher zu erheben. Es lässt sich fragen, ob nicht auch Wirkungen jenseits der Lernenden zu berücksichtigen sind, also Effekte auf Ratsuchende oder Effekte auf der Meso-Ebene, bspw. bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Dies wäre im Hinblick auf die Validierung der vermittelten Fertigkeiten sicherlich relevant.

Die Wirkungen von Kommunikationstrainings valide und reliabel zu erfassen, gehört zu den zentralen Herausforderungen (Henninger & Mandl, 2003). Um diese zu meistern, ist es unerlässlich, sowohl die vermittelten Inhalte und fokussierten Kompetenzen als auch deren didaktische Vermittlung empirisch und theoretisch zu fundieren. Um inhaltlich begründete Maße zur Überprüfung der Wirksamkeit abzuleiten, ist eine konsistente sprach-, kommunikations- oder auch beratungstheoretische Verankerung zu leisten. Dies ist bei den vorwiegend pragmatisch ausgerichteten Kommunikationstrainings oft nicht gegeben (Günther & Sperber, 2008). In den vorliegenden Studien zur Wirkung von Programmen zur Vermittlung beratungsrelevanter Kompetenzen für Lehrkräfte wird vorwiegend auf Verfahren der Selbsteinschätzung (etwa des Kompetenzzuwachses oder der Selbstwirksamkeit), z.T. auch auf Fremdeinschätzungen des Verhaltens in simulierten Gesprächen gesetzt. Beides ist durchaus kritisch zu sehen. So ist die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz stark von (nicht immer kontrollierbaren) intrapersonalen und situativen Faktoren abhängig und eine allgemeine Tendenz zur Überschätzung v.a. bei relativ geringer Praxiserfahrung festzustellen (Braun, 2003). Bei der Einschätzung der Performanz in Rollenspielen und simulierten Gesprächen durch Beobachter*innen sind die verschiedenen situativen Störeinflüsse zu bedenken (Hosford & Johnson, 1983). Hier ist es hilfreich, wenn die den Simulationen zugrundeliegenden Situationen und Problemstellungen eine hohe domänenspezifische Validität aufweisen (Aspegren, 1999). Gerade hier steht im Kontext schulischer Beratung eine systematische Erfassung beratungsrelevanter Situationen noch aus. Dies hat auch Konsequenzen für die einer Fremdeinschätzung der Performanz zugrunde liegenden Kriterien. Da noch keine Evidenz vorliegt, welche Verhaltensweisen in tatsächlichen schulischen Beratungsgesprächen zum Erfolg beitragen, sind inhaltlich valide Urteile über eine entsprechende kommunikations- und beratungstheoretische Verankerung zu gewährleisten.

Noch kaum belegt ist, wie nachhaltig kommunikative Trainingsprogramme wirken und ob und inwieweit ein tatsächlicher Transfer in die Praxis stattfindet. Für den schulischen Bereich liegen bislang nur wenige Follow-up-Studien vor, die zudem ausschließlich auf Selbsteinschätzungen beruhen und einen Zeitraum von acht Wochen bis zu einem Jahr nach einem Training abdecken (Gerich, 2016; Hertel, 2009).

Wenn die instruktionale Förderung beratungsrelevanter Kompetenzen nur bewirkt, dass man sich selbst als kompetent einschätzt, ohne dass ein tatsächlicher Transfer stattfindet, dann wäre das fatal. Denn es ist anzunehmen, dass ein erfolgreicher Transfer eine hohe Motivation voraussetzt, Gelerntes auch tatsächlich anzuwenden. Kompetenzen einer professionellen Gesprächsführung sind v.a. dann gefragt, wenn es schwierig wird. Gerade in schwierigen und komplexen Situationen greifen aber die alltäglichen Gesprächsroutinen, sofern professionelle Strategien nicht so weit eingeschliffen wurden, dass auf sie automatisiert zurückgegriffen werden kann. Die Forschung zur Entwicklung von Expertise in psychosozialer Beratung macht auf die Bedeutung eines bewussten, oft jahrelangen Übens aufmerksam, um sein beratendes Handeln zu verbessern (Strasser, in Vorbereitung). Dies bedeutet, dass man sich aktiv mit schwierigen Situationen auseinandersetzt und ihnen nicht aus dem Weg geht. Angesichts der Beiläufigkeit beratenden Handelns im schulischen Kontext und des Umstands, dass die meisten Gesprächssitua-

tionen mit alltäglichen Routinen bewältigbar sind, ist der Anlass für ein derartiges selbstständiges Weiterüben wohl nicht gegeben. Befunde aus beruflichen Domänen mit ähnlichen Praxisbedingungen (Beiläufigkeit, Zeitdruck etc.) offenbaren entsprechend, dass schon nach relativ kurzer Zeit Wirkungen von Trainingsprogrammen nicht mehr feststellbar sind (Kataoka et al., 2019).

5 Fazit

Es wird deutlich, dass das Unterfangen, beraterrelevante Kompetenzen zu fördern, kein einfaches ist, insbesondere wenn man darauf abzielt, eine tatsächliche Veränderung schulischer Beratungspraxis vorzunehmen. Die spezifischen inhaltlichen und situativen Bedingungen professionellen Handelns in der Schule sollten den systematischen Bezugspunkt bei der Konzeption und methodischen Gestaltung instruktionaler Ansätze bilden. Dies gilt für die Bestimmung der zu fördernden Kompetenzen genauso wie für die Berücksichtigung der Praxisbedingungen, die einem erfolgreichen Transfer im Weg stehen. Das bedeutet, instruktionale Förderung beraterrelevanter Kompetenzen nicht nur punktuell anzulegen, sondern vor dem Hintergrund des gesamten Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften zu konzipieren und über alle Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg anzusetzen. Dies bedeutet, dass in frühen Phasen Grundlagen gelegt werden, die die Bereitschaft erhöhen, sich auch in der beruflichen Praxis eigenständig weiterzuentwickeln und ggf. intensiv zu üben. Idealerweise wird ein „high performance cycle“ (Locke & Latham, 1990) in Gang gesetzt, der auch im professionellen Alltag lernförderlich wirkt. Hierfür scheinen ein adäquates Beratungsverständnis und ein Verständnis für die spezifischen Herausforderungen des Erwerbs kommunikativer Fertigkeiten grundlegend zu sein. Die besondere Relevanz, die dem Erwerb dieser zukommt, wird umso deutlicher, je mehr die Bedeutung für konkrete schulische Beratungssituationen offenbar wird. Deswegen ist es so bedeutsam, die tatsächlichen Herausforderungen schulischer Beratungssituationen umfassend und systematisch zu erfassen. Es gibt Hinweise, dass ein zielgenaues Üben im Hinblick auf konkrete Schwierigkeiten sich v.a. auf die Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte auswirkt (Schlosser et al., 2022). Dies kann eine gute Grundlage für eine später eigenständig zu leistende berufliche Weiterentwicklung sein. Dabei gilt es, im Sinne der Nachhaltigkeit von Effekten zu bedenken, dass es sinnvoll ist, über längere Zeit Unterstützung zu erfahren bzw. sich nicht nur einmalig mit dem Thema auseinanderzusetzen. Will man ein kontinuierliches Lernen über die Berufsspanne erreichen, gilt es, schulische Beratung und Gesprächsführung durchgängig in der Aus- und Fortbildung zu verankern und ein Rollenbild zu vermitteln, das beratende Kompetenzen zu einem ebenso selbstverständlichen Teil des professionellen Selbstbilds werden lässt, wie es didaktische Kompetenzen schon sind.

Literatur und Internetquellen

- Aich, G. (2008). *Kompetente Lehrer – Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern*. Beltz.
- Aich, G., Behr, M. & Kuboth, C. (2017). The Gmuend Model for Teacher-Parent Conferences. Application and Evaluation of a Teacher Communication Training. *Journal for Educational Research Online*, 9 (3), 26–46.
- Allison, J. (1995). A Descriptive Study of Problem-oriented Parent-Teacher-Conferences. *Humanities and Social Sciences*, 56, 456–465.
- Aspegren, K. (1999). BEME Guide No.2: Teaching and Learning Communication Skills in Medicine: A Review with Quality Grading of Articles. *Medical Teacher*, 21 (6), 563–570. <https://doi.org/10.1080/01421599978979>

- Bachmair, S., Faber, J., Hennig, C., Kolb, R. & Willig, W. (1999). *Beraten will gelernt sein*. Beltz.
- Behr, M. (2005). Differentielle Effekte von Eltern-Lehrer-Gesprächen mit empathischen und selbsteinbringenden Interventionen mit Rollenspielexperimenten. *Empirische Pädagogik*, 19 (3), 244–264.
- Benien, K. (2002). *Beratung in Aktion – Erlebnisaktivierende Methoden im Kommunikationstraining*. Windmühle.
- Bennewitz, H. & Wegner, L. (2017). Die Analyse authentischer Elterntagsgespräche – Ausgewählte Handlungsprobleme im Fokus. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 86–100). Beltz.
- Berkhof, M., van Rijssen, H.J., Schellart, A.J.M., Anema, J.R. & van der Beek, A.J. (2011). Effective Training Strategies for Teaching Communication Skills to Physicians: An Overview of Systematic Reviews. *Patient Education and Counseling*, 84 (2), 152–162. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.010>
- Bonanati, S., Greiner, C. & Hilkenmeier, J. (2022). Überzeugungen von Lehrkräften zu Elterngesprächen und berufsbiographische Einflussfaktoren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (2), 75–89. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art12d>
- Bonanati, S. & Paetsch, J. (2022). Beratungskompetenz (angehender) Lehrkräfte erfassen und fördern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (2), 73–74. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2022.art11d>
- Braun, M.W. (2003). *Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbstaufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht*. Dissertation Universität Bern. http://www.stub.uni-be.ch/download/eldiss/03braun_m.pdf
- Bredl, K., Bräutigam, B. & Herz, D. (2017). *Avatar-basierte Beratung in virtuellen Räumen. Die Bedeutung Virtueller Realität bei helfenden Beziehungen für Berater, Coaches und Therapeuten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16015-9>
- Brunner, E. (2001). *Forschendes Lernen*. Lehrmittelverlag des Kantons Thurgau.
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193–214). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_8
- Dutke, S. & Singleton, K. (2006). Psychologie im Lehramtsstudium: Relevanzurteile erfahrener Lehrkräfte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 226–231.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2004). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 33–44). dgvt.
- Flammer, A. (2001). *Einführung in die Gesprächspsychologie*. Huber.
- Fliegel, S. (2009). Rollenspiele. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 579–585). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-79541-4_36
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.). Beltz.
- Gaines, B.R. & Shaw, M.L.G. (1993). Knowledge Acquisition Tools Based on Personal Construct Psychology. *Knowledge Engineering Review*, 8, 49–85. <https://doi.org/10.1017/S0269888900000060>
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2>

- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M.R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C. & Prenzel, M. (2015). Fostering Professional Communication Skills of Future Physicians and Teachers: Effects of E-Learning with Video Cases and Role-Play. *Instructional Science*, 43 (4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>
- Gartmeier, M., Schick, K., Berberat, P. & Hertel, S. (2022). Ausgewählte Befunde zur Förderung kommunikativer Kompetenz aus dem medizinischen Kontext: Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die Ausbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf das Führen von Elterngesprächen? *Psychologie in Erziehung und Unter-richt*, 69 (2), 122–137. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art06d>
- Gerich, M. (2016). *Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks: Modeling, Intervention, Behavior-Based Assessment*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15619-0>
- Grewe, N. (2005). Der Beratungsalltag des Lehrers. *Pädagogik*, 57, 10–13.
- Günther, U. & Sperber, W. (2008). *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrai-ner: Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren*. Reinhardt.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2019). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfron-tation zur Kooperation*. Auer.
- Henninger, M. & Mandl, H. (1996). *Sind Effekte von Kommunikationstrainings meßbar? Konstruktvalidierung eines Verfahrens zur Erfassung der Fähigkeit zu sprachli-chem Handeln* (Forschungsbericht Nr. 69). Ludwig-Maximilians-Universität Mün-chen, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Henninger, M. & Mandl, H. (2003). *Zuhören – verstehen – miteinander reden*. Huber.
- Herrmann, T. & Grabowski, J. (1994). *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Spektrum.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenz-förderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann.
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47–61). Beltz.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik, 59. Beiheft) (S. 40–62). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7823>
- Hoefert, H.-W. & König, F. (1977). Zur Funktion von Rollenspielen im Lehrerverhal-tenstraining. In W. Wendlandt (Hrsg.), *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht* (S. 167–195). Reinhardt.
- Hofer, M. (1996). Pädagogische Psychologie als Wissenschaft und beraterische Praxis. In M. Hofer, E. Wild & B. Pikowsky (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis* (S. 1–24). Huber.
- Hosford, R.E. & Johnson, M.E. (1983). A Comparison of Self-Observation, Self-Modeling, and Practice for Improving Counselor Interview Behaviors. *Counselor Educa-tion and Supervision*, 9, 62–70. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1983.tb00588.x>
- Jeynes, W.H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40 (3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W.H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Sec-ondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Educa-tion*, 42 (1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kataoka, H., Iwase, T., Ogawa, H., Mahmood, S., Sato, M., DeSantis, J., Hojat, M. & Gonnella, J.S. (2019). Can Communication Skills Training Improve Empathy? A

- Six Year Longitudinal Study of Medical Students in Japan. *Medical Teacher*, 41 (2), 195–200. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1460657>
- Lane, C., Hood, K. & Rollnick, S. (2008). Teaching Motivational Interviewing: Using Role Play Is as Effective as Using Simulated Patients. *Medical Education*, 42 (6), 637–644. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02990.x>
- Lane, C. & Rollnick, S. (2007). The Use of Simulated Patients and Role-Play in Communication Skills Training: A Review of the Literature to August 2005. *Patient Education and Counseling*, 67 (1), 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2007.02.011>
- Lenske, G., Merkert, A. & Strasser, J. (2022). Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), -. <https://doi.org/10.11576/pflb-5238>
- Leupold, E.M. (2006). *Handbuch der Gesprächsführung: Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten*. Herder.
- Liepelt, H. & Strasser, J. (2020). Teachers' Professional Learning Regarding Parent Counseling. In G. París, C. Quesada-Pallarès, A. Ciraso-Calí & H. Roig-Ester (Hrsg.), *Professional Learning & Development: From Innovative Research to Innovative Interventions*. Universitat Autònoma de Barcelona. [dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.12515342](https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12515342)
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Prentice-Hall.
- Lukesch, H., Nöldner, H. & Peetz, H. (1989). *Beratungsaufgaben in der Schule: Psychologisch-pädagogische Hilfen aus Theorie und Praxis für erzieherische und unterrichtliche Beratungsanlässe*. Reinhardt.
- Mienert, M. & Vorholz, H. (2007). *Gespräche mit Eltern*. Bildungsverlag Eins.
- Nuding, D., Aich, G., Behr, M. & Jakob, T. (2018). Das Elterngespräch – Problemerkennen und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung. *Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung*, 18 (4), 191–197.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415–421.
- Robert Bosch Stiftung. (2019). *Meinungen zu Entwicklungen an Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*. https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/elternarbeit-ist-einer-der-groessten-herausforderungen/?redirect_trigger=scroll.id.sidebarLinksAndDownloads
- Rønnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (2013). *Growth and Stagnation of Therapists and Counselors*. Routledge.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvr>
- Sauer, D. (2017). Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Eltern-Gespräch. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 101–111). Beltz.
- Schlosser, A., Paetsch, J. & Sauer, D. (2022). Die Veränderung von selbsteingeschätzter Beratungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Interventionsstudie bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (2), 1–17. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art08d>
- Schmitz, F.M., Schnabel, K.P., Stricker, D., Fischer, M.R. & Guttormsen, S. (2017). Learning Communication from Erroneous Video-Based Examples: A Double-Blind Randomised Controlled Trial. *Patient Education and Counseling*, 100 (6), 1203–1212. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.01.016>
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Beltz.

- Schultz, J.-H., Schoenemann, J., Lauber, H., Nikendei, C., Herzog, W. & Juenger, J. (2007). Einsatz von Simulationspatienten im Kommunikations- und Interaktions-training für Medizinerinnen und Mediziner (Medi-KIT): Bedarfsanalyse – Training – Perspektiven. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (1), 7–23. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0002-y>
- Schulz von Thun, F. (2000). *Miteinander reden, Teil 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. rororo.
- Seligman, L.W. (2009). *Conceptual Skills for Mental Health Professionals*. Prentice-Hall.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (3. Aufl.). Juventa.
- Spengler, P.M., Strohmmer, D.M., Dixon, D.N. & Shivy, V.A. (1995). A Scientist-Practitioner Model of Psychological Assessment: Implications for Training, Practice, and Research. *The Counseling Psychologist*, 23, 506–534. <https://doi.org/10.1177/0011000095233009>
- Spieß, W. (Hrsg.). (2000). *Die Logik des Gelingens*. Borgmann.
- Strasser, J. (2006). *Erfahrung und Wissen in der Beratung. Theoretische und empirische Analysen zum Entstehen professionellen Wissens in der Erziehungsberatung*. Cuvillier.
- Strasser, J. (2016). Pädagogische Professionalität im Zeichen kultureller Vielfalt. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer & J. Strasser (Hrsg.). *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 27–52). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06v2.5>
- Strasser, J. (2020). Professionalisierung pädagogischer Beratung. *Empirische Pädagogik*, 34 (4). 282–287.
- Strasser, J. (in Vorbereitung). *The Role of Deliberate Practice in the Professional Training and Development of Counselors*. Paper to be Presented at the 11th EARLI SIG 14 Learning and Professional Development Conference, August, 2022, Paderborn.
- Strasser, J., Geißler, D. & Kronawitter, B. (2005). Counsellors' Expertise in Case Conceptualisation. In H. Gruber, C. Harteis, R. Mulder & M. Rehl (Hrsg.). *Bridging Individual, Organisational, and Cultural Perspectives on Professional Learning* (S. 213–219). Roderer.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2013). Beratung in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 86–107.
- Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*. Huber.
- Watzlawick, P., Beavon, J.H. & Jackson, D.D. (2000). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (10., unveränd. Aufl.). Huber.

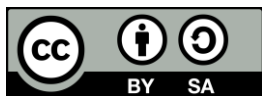
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Strasser, J. & Behr, F. (2022). Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen durch Lehrkräfte – inhaltliche und methodische Herausforderungen der Förderung schulischer Beraterkompetenz. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 4 (3), 48–63. <https://doi.org/10.11576/pflb-5285>

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>

Der Gestalt-Ansatz für die Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung: Arbeit am professionellen Selbst

Ulrike Sell^{1,*}

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich 04,
Kindheitsforschung und Elementar-/Primarbereich,
Campus Westend, Theodor-W.-Adorno-Platz 6,
60323 Frankfurt am Main
U.Sell@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Im Beitrag wird die Bedeutung des Gestalt-Ansatzes für Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung geklärt. Dieser von Perls (1985/1973) auf Grundlage der Psychoanalyse über Jahrzehnte in den USA entwickelte und seit den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts in Europa und v.a. in Deutschland rezipierte und weitergeführte therapeutische Ansatz basiert auf spezifischen Annahmen, die vorgestellt werden. Ausgehend von dem Professionalisierungsmodell von Oevermann (1996, 2002) und der Akzentuierung dieses Modells in Bezug auf professionelles pädagogisches Lehrer*innenhandeln durch Wernet (2014), wonach der Lehrer*innenberuf dadurch gekennzeichnet ist, dass er in alle drei von Oevermann genannten professionalisierungsrelevanten Problemfokuse involviert ist, postuliere ich, dass die „Integrität des Subjekts“ im Bereich des pädagogischen Lehrer*innenhandelns besonders geschützt werden sollte, wenn man die generationale Differenz machtkritisch betrachtet. So ist neben der Vermittlungs- und der Ordnungsfunktion insbesondere die subjektivierende Funktion der Lehrkräfte (vgl. Reh & Ricken, 2012) im Rahmen sozialer Praktiken für die Bildung der Schüler*innen entscheidend und sollte im Fokus von Professionalisierung als Ziel der Lehrer*innenbildung stehen. Dazu wird geklärt, welches Wissen (im oder nach dem Studium) insbesondere im Hinblick auf das sog. „pädagogische Arbeitsbündnis“ erworben werden muss, um Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, „*integritätsverletzendes pädagogisches Handeln*“ (Wernet, 2014, S. 87; Hervorh. i.O.) zu vermeiden. Schließlich ist zu klären, *wie* dieses Wissen erworben bzw. die *Arbeit am professionellen Selbst* vorangebracht werden kann und welchen Beitrag der Gestalt-Ansatz in Beratung und Supervision (im oder nach dem Studium) hierzu leistet.

Schlagwörter: Gestalt-Ansatz; Beratung; Supervision; Lehrerbildung; Professionalisierung; generationale Differenz; Subjektivierung; pädagogisches Arbeitsbündnis



1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Bedeutung des Gestalt-Ansatzes für die Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung bezogen auf die drei Phasen der Lehrer*innenbildung (Studium; Referendariat; Berufspraxis). Es soll geklärt werden, was der Gestalt-Ansatz beinhaltet und was dieser Ansatz in Beratung und Supervision für die Bildung von Lehrer*innen und damit für die konkrete alltägliche schulische Praxis leisten kann. Dabei wird auf die Entstehung, auf Grundbegriffe und auf Methoden und Arbeitsweisen des Gestalt-Ansatzes eingegangen. Darüber hinaus werden zwei Beispiele aus dem Fort- und Weiterbildungskontext vorgestellt, um zu verdeutlichen, wie eine vom Gestalt-Ansatz geleitete Beratungs- und Supervisionsarbeit aussehen könnte. Nach einem Fazit wird noch ein Ausblick auf mögliche Anwendungen im und nach dem Studium gegeben.

Ausgegangen wird dabei von der These, dass die Professionalisierung der Lehrkräfte durch Sensibilisierung für die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung – das sog. pädagogische Arbeitsbündnis – und dabei insbesondere für die diffusen Anteile¹ dieser Beziehung gefördert werden kann, da diese diffusen Anteile² – ob intendiert oder nicht – die soziale Interaktion und Kommunikation in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen m.E. stärker beeinflussen, als üblicherweise angenommen wird. Gerade also in der Berufsrollen- und Fall-Reflexion in Beratung und Supervision (im oder nach dem Studium) sollte auf diese diffusen Anteile geschaut werden. Dies kann etwa durch (Selbst-)Erfahrung(en) bspw. von Inklusion/Exklusion in Erfahrungskontexten, die in Beratung und Supervision (im oder nach dem Studium) hergestellt und reflektiert werden können, initiiert werden.

Dazu sollen zunächst für die Professionalisierung von Lehrer*innen relevante sozial- und erziehungswissenschaftliche Zugänge zu sozialer Interaktion und Kommunikation in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen im Hinblick auf die – für das Arbeitsbündnis und damit für dessen diffuse Anteile und deren gestaltorientierte Klärung relevante – generationale Differenz zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen sowie den Umgang mit Heterogenität in der Schule schlaglichtartig benannt werden. Des Weiteren soll der professionalisierungstheoretische Zugang, auf den sich hier bezogen wird, kurz beschrieben und die Theorie sozialer Praktiken (Reckwitz, 2003) auf Perspektiven für die Professionalisierung durch Beratung und Supervision befragt werden, da mit dieser Theorie Unterrichtspraktiken erforscht werden und/oder ein Übertrag auf supervisorische Praktiken erfolgen kann.

2 Professionalisierung

2.1 Professionalisierung durch differenz- und machtkritisches Wissen zur generationalen Differenz und zum Umgang mit Heterogenität

Sozial- und erziehungswissenschaftliche Zugänge zu sozialer Interaktion und Kommunikation in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen, die für die Bildung von Lehrkräften relevant sind, fokussieren durchaus auf die generationale Differenz zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen sowie den Umgang mit Heterogenität in der Schule. Für die Professionalisierung als Ziel der Lehrer*innenbildung ist hier die Aneignung differenz- und machtkritischen Wissens als „explizites, [...] bewusst zugängliches und kognitiv verfügbares Wissen“ (vgl. Helsper, 2021, S. 131) zentral. Ein solches Wissen schließt

¹ Nach Oevermann (vgl. 1996, S. 152ff.) ist das pädagogische Arbeitsbündnis durch diffuse und spezifische Komponenten der Sozialbeziehung gekennzeichnet. Das Kind vertraut sich der Lehrkraft „in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person an“ (S. 153); der Erwachsene begegnet dem Kind idealerweise im Wissen um die „widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Anteilen seines Handelns“ (S. 155).

² Diffuse Anteile betreffen v.a. Emotionen und Bedürfnisse, die in Beziehungen bzw. Interaktionen auftauchen und etwa durch die Antinomien pädagogischer Beziehungen, wie z.B. Nähe und Distanz, Asymmetrie und Symmetrie, Heteronomie und Autonomie (vgl. Helsper & Hummrich, 2009), noch verstärkt werden können.

z.B. 1) an die Kritik von Kuhn (2014) an einer migrationsspezifischen Professionalisierung, 2) an die Adulthoodskritik, wie sie etwa von Schulze et al. (2020) formuliert wurde, 3) an die Kritik an Hierarchie und Gleichschaltung über den Begriff der egalitären Differenz, wie sie von Prengel (2003, 2013) angebracht wurde, sowie 4) die Studien von bspw. Reh et al. (2011), Reh und Ricken (2012) und Ricken et al. (2017) an, die herausarbeiten, wie soziale Positionierung und Herrschaft in sozialen Praktiken etabliert wird, und lässt sich auf die generationale Differenz mit einer (einseitig) generations-/kindheitsspezifischen Professionalisierungsstrategie übertragen. Die genannten Studien legen nahe, dass es für die soziale Interaktion und Kommunikation in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen darauf ankommt, die „konstitutive Unsicherheit, das unauflösbare Nicht-Wissen, die prinzipielle Nicht-Verfügbarkeit und Nicht-Verstehbarkeit des ‚Anderen‘ als Grundmomente kindheitspädagogischen Handelns“ erfahren und aushalten zu können (Kuhn, 2014, S. 139); des Weiteren geht es darum, zuhören zu können und Macht teilen zu wollen (vgl. Schulze et al., 2020, S. 216); es geht darum, Gleichheit und Verschiedenheit anzuerkennen (Prengel, 2003, 2013) und nicht zuletzt sich der sozialen Positionierung durch Anerkennung und Adressierung und der darüber entstehenden Herrschaft in sozialen Praktiken bewusst zu werden (Reh et al., 2011; Reh & Ricken, 2012, und Ricken et al., 2017, im Anschluss an Reckwitz, 2003).

Für die Bildung von Lehrer*innen scheint deshalb die Stärkung ihrer analytischen Kompetenz als wesentlich dahingehend, die eigene (Macht-)Position wahrnehmen und kritisch reflektieren zu können. Um sich dieses explizite Wissen im Lehramtsstudium nicht nur kognitiv anzueignen, sondern auch in Gruppen zu erfahren und quasi als Erfahrungswissen (implizit) zu integrieren, haben Hehn-Oldiges et al. (2018) vorgeschlagen, die nachfolgend aufgeführten fünf Dimensionen in Lehrveranstaltungen zu etablieren bzw. diese Dimensionen in Lehrveranstaltungen durch das Schaffen entsprechender Erfahrungs- und Reflexionsräume erfahrbar werden zu lassen. Die fünf Dimensionen beziehen sich auf „Partizipation“, „Exklusion und Inklusion durch Lehrenden/Dozierenden-Feedback“, „Normierung und Einseitigkeiten“, „Kategorisierungen und Zuschreibungen“ und „Subjektive Deutungen und Umgang mit eigener Emotionalität“. Der*die Dozierende kann im Hinblick auf diese Dimensionen Anlässe zur Reflexion in der Lehrveranstaltung aufgreifen. Die Lehrveranstaltung selbst wird so zum Erfahrungsraum bspw. für den Umgang des*der Dozierenden mit Partizipation, Exklusion und Inklusion durch Lehrenden/Dozierenden-Feedback etc. Hier geht es also nicht um die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, sondern um die Dozierenden-Studierenden-Beziehung, die ebenfalls einer Reflexion zugänglich gemacht werden kann. Eine professionelle Reflexion der genannten Dimensionen in der Lehrveranstaltung setzt wiederum Sensibilität des*der Dozierenden für die Beziehung mit den Studierenden voraus, da auch hier wieder diffuse Anteile dominant werden können und machtkritisch reflektiert und analysiert werden sollten. Hierfür kann der Gestalt-Ansatz als ganzheitlicher Ansatz bereits in der Lehre für die Professionalisierung von Lehrkräften einen Beitrag leisten, indem er geeignet ist, diese diffusen Anteile zum Gegenstand von Beratung und Supervision zu machen. Damit kann für Studierende zudem erfahrbar werden, wie durch „implizites“, in Praxis- und Erfahrungszusammenhängen erworbenes Wissen [...], das nur zum Teil oder nicht bewusst verfügbar ist, dem aber eine große Relevanz für die Ausgestaltung des professionellen Handelns zugeschrieben wird“ (Helsper, 2021, S. 131), machtkritisch reflektiert und dadurch die analytische Kompetenz erweitert werden kann.

2.2 Professionalisierung durch Priorisierung der „Integrität des Subjekts“

Wernet (2014) hat im Anschluss an Oevermann (1996, 2002) herausgestellt, dass Lehrkräfte in alle drei von Oevermann beschriebenen Problemlösungsfokuse involviert sind, ohne jedoch mit der „Allein- oder Erstzuständigkeit betraut zu sein. Keiner der Zuständigkeiten kann er [der Lehrberuf; U.S.] sich entziehen; keine kann er federführend reklamieren.“ (Wernet, 2014, S. 92) So ist die Lehrkraft zuständig für die „Integrität der

begrifflichen und sinnlichen Erkenntnis“, die „Integrität der normativen Ordnung“ und die „Integrität des Subjekts“, die zugleich die beruflichen Handlungsfelder Wissenschaft und Kunst (Erstzuständigkeit: „Professor*in“), Recht (Erstzuständigkeit: „Richter*in“; „Polizist*in“) und Therapie (Erstzuständigkeit: „Arzt/Ärztin“; „Therapeut*in“) als Professionen begründen. Lehrpersonen hätten somit v.a. die berufliche Aufgabe der

„Vermeidung integritätsverletzenden pädagogischen Handelns. [...] Denn die berufssystematische Aufgabe der Vermeidung pädagogisch induzierter Verletzung setzt ja voraus, dass im pädagogischen Handeln ein systematisches Motiv für diese Verletzungen anzutreffen ist. Dieses Motiv können wir in der notwendigen Diffusität der Lehrer-Schüler-Beziehung verorten.“ (Wernet, 2014, S. 87; Hervorh. i.O.)

Professionelles pädagogisches Handeln findet somit dort seine (logische) Begrenzung, wo es darum geht, integritätsverletzendes Handeln zu generieren, genauer: nicht zu generieren.

Für die Bildung von Lehrkräften scheint deshalb die Stärkung all jener Erfahrungs- und Reflexionsräume als wesentlich, die die machtkritische Reflexion und Analyse der diffusen Anteile in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung betreffen und die auf eine Sensibilisierung für die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung zielen. So wäre bspw. die Wahrnehmung der eigenen Anteile und Resonanzen der Lehrkraft in Bezug auf „schwierige“ oder „störende“ Schüler*innen notwendig, um etwa die Heterogenität der Schüler*innen neutral-beobachtend wahrnehmen und anerkennen zu können, was die Voraussetzung darstellt, soziale Praktiken, die Integritätsverletzungen befördern, innovieren zu können. Neben macht- und differenzkritischem Wissen, bspw. bezogen auf die generationale Differenz sowie auf den Umgang mit Heterogenität (vgl. Kap. 2.1), würden demnach die Reflexion der Berufsrolle und die Reflexion von sog. Fällen nicht ausreichen, um Professionalisierung durch Beratung und Supervision sicherzustellen. Wenn die Schüler*innen-Integrität gewahrt werden soll, können der Rückbezug auf Berufsrolle und Fallbesprechung und die Ausblendung der eigenen diffusen Anteile die Gefahr bergen, genau diese Integrität zu verletzen. Durch die Fokussierung der Berufsrolle bzw. die Zentrierung auf den Fall ohne die Einbeziehung der eigenen Emotionen und Bedürfnisse zum „Fall“ bleiben eigene Ambivalenzen unbearbeitet und eine Reflexion der subjektivierenden Dimensionen sozialer Praktiken unvollzogen.³ Vielmehr sollte die Lehrkraft die diffusen Anteile in der (jeweiligen) Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung klären und sich die eigenen Anteile in der (Arbeits-)Beziehung bzw. im sog. Arbeitsbündnis zwischen sog. Klient*in und Professionellem bzw. Professioneller bewusst machen. Auch hierfür kann der Gestalt-Ansatz als ganzheitlicher Ansatz für die Professionalisierung von Lehrkräften einen Beitrag leisten und exakt diese diffusen Anteile zum Gegenstand von Beratung und Supervision machen.

2.3 Theorie sozialer Praktiken und Perspektiven für die Professionalisierung durch Beratung und Supervision

Wenn es darum geht, Professionalisierung *durch* Beratung und Supervision (vgl. Leser & Jornitz, 2021) voranzutreiben, lohnt sich ein Blick auf sog. soziale Praktiken. Die Theorie sozialer Praktiken definiert das Soziale wie folgt:

„Der ‚Ort‘ des Sozialen [...] sind die ‚sozialen Praktiken‘, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen.“ (Reckwitz, 2003, S. 289)

³ Vgl. auch Koller (2018), der aus einer anderen Theorietradition heraus von der „Bildung als einem Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (S. 17) und von Selbstbildungsprozessen spricht.

Der Begriff „Praktik“ meint dabei die „kleinste Einheit‘ des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 290). Als wichtigste Merkmale bzw. Grundannahmen der Theorie sozialer Praktiken gelten 1) die Annahme der Bedeutung der Materialität der Praktiken, v.a. in Form menschlicher Körper und von Artefakten (Sachen, Dinge, Gegenstände, Papiere, Räume etc.), so dass nicht v.a. das Immaterielle als die soziale Praxis definierend angesehen wird, sondern das Materielle/Körperliche selbst; 2) die Annahme einer impliziten, informellen Logik der Praxis bzw. des sozialen Lebens, die Rationalismus und Intellektualismus in ihrer Bedeutung für diese relativiert, da „andere“ Praxislogiken das Handeln bestimmen, die jedoch den handelnden Subjekten nicht notwendigerweise bewusst sein muss und die allenfalls aus der Praxis herausgelesen bzw. rekonstruiert werden kann;⁴ 3) die Annahme der Routinisiertheit und zugleich Unberechenbarkeit der Praktiken, d.h., dass Praktiken routinemäßig geschehen, es aber auch zu unberechenbaren Brüchen in den Routinen kommen kann.

Schule ist zweifellos ein Ort sozialer Praktiken. Praktiken und Routinen zu bestätigen oder zu innovieren, setzt deren Bewusstmachung voraus. Eine solche Bewusstmachung kann angeregt werden durch eine (selbst-)reflexive Praxis, die sich auf Erzählungen und Berichte bezieht, d.h., die Lehrkraft spricht über ihr Erleben bzw. ihre Belastungen. Darüber hinaus kann eine solche Bewusstmachung angeregt werden durch die Beobachtung und (Selbst-)Reflexion eigener Praxis. Dafür können bspw. von Supervisor*innen durchgeführte teilnehmende Beobachtungen von sozialen Praktiken der Lehrkraft als Basis dienen, um dieser Lehrkraft die eigenen Praktiken bewusst und einer Überprüfung zugänglich zu machen. So kann auf Basis der Forschungsmethode „Teilnehmende Beobachtung“ auch ein Beratungs- und Supervisionsprozess angeregt werden. Unterrichtspraktiken können dann entweder erforscht werden, etwa in Bezug auf ihre inklusiven oder exklusiven Effekte, oder/und supervisorisch begleitet, d.h. reflektiert und damit entweder bestätigt oder verworfen bzw. verändert werden. Im größeren Kontext können auch schulische Inklusions-/Exklusionspraktiken und -prozesse auf Team- bzw. Kollegien-Ebene forschend und/oder supervisorisch begleitet werden. Auch hierfür kann der Gestalt-Ansatz nützlich sein.

3 Der Gestalt-Ansatz

Damit komme ich zu der Frage, was der Gestalt-Ansatz⁵ beinhaltet. Zunächst kurz zur Entstehung: Begründet und entwickelt wurde der Gestalt-Ansatz von dem aus Deutschland emigrierten Fritz Perls zusammen mit seiner Frau Lore Perls sowie von Paul Goodman im Laufe mehrerer Jahrzehnte in den USA. Seit den 1980er-Jahren wurde er in Europa und v.a. in Deutschland rezipiert und weitergeführt. Der Gestalt-Ansatz hat seine Wurzeln in der Psychoanalyse (Sigmund Freud) – von der sich der Gestalt-Ansatz jedoch auch abgrenzt – in der Gestalt-Psychologie bzw. der Gestalt-Theorie (Max Wertheimer), in der Feldtheorie (Kurt Lewin), in der dialogischen Beziehung (Martin Buber), aber auch im Stehgreiftheater bzw. Psychodrama (Jacob Levy Moreno). Darüber hinaus können weitere Bezüge hergestellt werden.⁶

⁴ Vgl. dazu die Analysen von zwei Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Frühpädagogik in Sell (2020) sowie die Analyse einer Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen in der Grundschule in Sell (2021).

⁵ Die sog. Gestalt-Therapie ist eine jener Therapieformen, die von der kassenärztlichen Vereinigung als nicht zugelassen gilt, gleichwohl in freier Praxis breit vertreten ist. Es gibt in Deutschland zahlreiche Gestalt-Institute (z.B. in Frankfurt a.M., Tübingen, Berlin, Köln etc.) mit Fort- bzw. Weiterbildungsangeboten. Auch besteht eine Deutsche Vereinigung für Gestalttherapie, die die Fort- und Weiterbildungen zu Gestalt-Berater*innen, Gestalt-Therapeut*innen und Gestalt-Supervisor*innen bei Vorliegen der Voraussetzungen mit dem Zusatz DVG zertifiziert.

⁶ Vgl. dazu die ausführlichen Darstellungen im Handbuch für Gestalttherapie (2001, hrsg. v. Fuhr et al.).

3.1 Grundbegriffe des Gestalt-Ansatzes

Was sind also Kernelemente bzw. -annahmen des Gestalt-Ansatzes? Grundsätzlich geht Fritz Perls davon aus, dass persönliche Veränderung und Entwicklung im Erwachsenenalter – sei es im privaten oder beruflichen Bereich – durch „neue Erfahrungen“ ermöglicht werden kann. Diese Neuerfahrungen betreffen dabei im Wesentlichen neue Kontakt- und Dialogerfahrungen mit anderen Menschen. Sie ermöglichen, Dinge neu zu sehen, neue Perspektiven einzunehmen und damit auch „Wahrnehmungsgestalten“ zu „erneuern“ bzw. zu transformieren. Voraussetzungen dafür sind Neutralität des*derjenigen, welche*r berät/therapiert oder supervidiert, die Abstinenz-Regel und die freie Assoziation. In Bezug auf die Abstinenz-Regel und die freie Assoziation grenzt sich der Gestalt-Ansatz von der klassischen Psychoanalyse ab. Während Psychoanalytiker*innen nur in der Berufsrolle Kontakt zu Klient*innen aufnehmen, zeigt sich der*die Gestalt-Therapeut*in auch (selektiv) als (ganze) Person und quasi nicht absolut „abstinent“. In Bezug auf das Arbeitsbündnis könnte man sagen, dass er*sie neben den spezifischen Anteilen auch diffuse Anteile offenbaren kann, wenn er*sie dies für das Arbeitsbündnis förderlich hält. Er*sie hält sich also nicht zwingend „bedeckt“, sondern bietet sich als „ganzes“ bzw. „authentisches“ Gegenüber an. In Bezug auf die freie Assoziation bietet der Gestalt-Ansatz – im Gegensatz zur klassischen Psychoanalyse – Resonanz bzw. Dialog an, wobei bekanntermaßen in der heutigen psychoanalytischen Praxis i.d.R. ebenfalls Resonanz bzw. Dialog angeboten wird (vgl. Petzold, 2012).

3.1.1 Gestalt-Psychologie bzw. Gestalt-Theorie

Im Anschluss an die Gestalt-Psychologie⁷ bzw. Gestalt-Theorie wird die Vorstellung der Gestalt-Abhängigkeit der menschlichen Wahrnehmung vertreten. Aus den Reizen der sinnlichen Wahrnehmung formt die menschliche Wahrnehmung sog. Gestalten, die durch kognitive, soziale und emotionale Erfahrungen (vor-)strukturiert bzw. präfiguriert werden. Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Verhalten organisieren sich demnach in spezifischen (Deutungs-)Mustern, die erfahrungsbedingt sind bis hin zu frühkindlichen (Bindungs-)Erfahrungen (vgl. Bowlby, 1984), denen jedoch prinzipiell Veränderbarkeit unterstellt wird. Anders ausgedrückt: Über die Wahrnehmung wird i.d.R. Sinn bzw. Bedeutung produziert. Alle Reize und Eindrücke werden interpretiert und eingeordnet, und ihnen wird ein Sinn beigelegt. Dieser Sinn ist das Resultat der Herstellung bedeutungsvoller Ganzheiten („Gestaltbildungsprozess“) und wird nicht zufällig produziert, sondern die Interpretation bzw. Einordnung hängt von der jeweiligen individuellen (Vor-)Erfahrung ab.

Darüber hinaus formulierte Wertheimer sog. Gestalt-Gesetze für die Wahrnehmung von Gestalten bzw. Mustern. Diese bilden in erster Linie Wahrnehmungsgesetze ab, z.B. das Gesetz der guten Gestalt (sog. Prägnanztendenz), wonach bevorzugt Gestalten wahrgenommen werden, die einfach und prägnant bzw. einprägsam strukturiert sind. Weitere Gesetze stellen die Übersummation (Das Ganze beinhaltet mehr als die Summe der Teile.) und die Schließungstendenz (siehe weiter unten zur sog. offenen Gestalt) dar.

⁷ Bekannt geworden sind dazu die sog. Figur-Hintergrund-Bilder, auf denen bspw. sog. Kipp-Figuren entweder Gesichter im Profil oder eine Vase erkennen lassen oder auch eine Hexe oder eine junge Frau – je nachdem, welche Figur sich in der eigenen Wahrnehmung gerade in den Vordergrund schiebt. Dabei ist die Wahl der Gestalt oft nicht willentlich steuerbar; vielmehr entscheidet das wahrnehmende Gehirn darüber, was als Gestalt in den Vordergrund tritt. Weitere Beispiele: eine als Gestalt aus dem Hintergrund in den Vordergrund heraustretende Kuh; ein Würfel, der sich der Wahrnehmung in zweifacher Gestalt anbietet; ein aus den Konturen und Schwarz-Weiß-Gebieten entstehender Ausschnitt aus einer Europa-Ansicht. Die menschliche Wahrnehmung erkennt demnach mehr oder weniger unbewusst Gestalten und Bedeutungen. Wir nehmen in (sinnhaften) Mustern wahr.

3.1.2 Figur-Hintergrund-Prinzip

Nach diesem Prinzip aus der Gestalt-Psychologie tritt das aktuelle Bedürfnis als Figur oder auch Muster in den Vordergrund und dominiert die aktuelle Wahrnehmung. Man spricht vom „Prägnantwerden einer Figur auf einem Hintergrund“ (Blankertz, 2006). Mit Bedürfnissen sind dabei sowohl körperliche oder Es-Bedürfnisse gemeint (sog. Triebe) als auch sog. Ich-Bedürfnisse und Über-Ich-Bedürfnisse (z.B. anerkannt und bewundert zu werden; frühere und jetzige Beziehungen zu den Mitmenschen geklärt zu haben; Einhaltung von Normen etc.). Sobald das aktuelle Bedürfnis befriedigt ist, tritt es als Figur wieder in den Hintergrund zurück, und eine neue Figur, ein neues Bedürfnis bildet sich heraus und tritt in den Vordergrund.

3.1.3 Unvollendete, „offene“ Gestalt

Um offene Gestalten handelt es sich insbesondere bei unvollendeten Episoden aus der Vergangenheit, die immer wieder neu inszeniert werden, immer wieder neu als Figur aus dem Hintergrund in den Vordergrund treten und andere Bedürfnisse verdrängen. Wird dies zu einer Dauerhaltung, spricht man vom Wiederholungszwang. Dieser kann durchbrochen werden, wenn offene Gestalten geschlossen werden („unfinished business“; unerledigte Geschäfte), bei denen es sich häufig um sog. Es-Bedürfnisse handelt. D.h., „Gestalten“ binden, können aber auch gelöst werden, wenn sich diese als dysfunktional bzw. hinderlich erweisen (z.B. Zwänge). Zudem versucht die Wahrnehmung permanent, unvollendete Gestalten zu komplettieren.

3.1.4 Kontakt

Kontakt ist ein zentraler Begriff im Gestalt-Ansatz. Gemeint ist Kontakt zu sich selbst und Kontakt zur Umwelt. Zentrale sog. Kontakt-Funktionen sind: Projektion, Introjektion, Konfluenz, Retrofektion und Deflektion.⁸ Auch wenn diese Umgangsweisen im Kontakt diesen primär „stören“, werden sie im Gestalt-Ansatz zunächst in ihrer Funktionalität und Bedeutsamkeit für die betreffende Person wahrgenommen.

3.1.5 Hier-und-Jetzt-Prinzip

Dieses Prinzip schließt Vergangenheit und Zukunft nicht aus, sondern betont, wie Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart erlebt werden. Wie gestaltet sich der Kontakt im Hier und Jetzt mit einem selbst, mit Anderen und mit der Umwelt? Welche Bedürfnisse treten im Hier und Jetzt in den Vordergrund? Handelt es sich dabei um „offene“ Gestalten, die andere Bedürfnisse verdrängen? Welche Auswirkungen ergeben sich daraus auf den Kontakt bzw. die Kontakt-Funktionen? Dazu Miller (2001):

„Perls behandelt die Neurose als eine Art ‚Trance-Zustand‘, in welchem man insgeheim völlig von den losen Enden der kindlichen Angst absorbiert ist und dadurch vom lebendigen Kontakt mit der gegenwärtigen Situation abgehalten wird. Die zentrale Aufgabe der Therapie sei nicht, erklärt er [gemeint ist Perls; U.S.], die Klienten zu überzeugen, geheimnisvolle Interpretationen ihrer frühkindlichen Biographie zu akzeptieren, vielmehr ihnen zu helfen, lebendig und unmittelbar den gegenwärtigen Augenblick zu erfahren. Dieses Ziel kann weder durch Geistesblitze der Einsicht noch durch Umprogrammierungen des Verhaltensprogramms erreicht werden. Aber es wird auch nicht erreicht, indem einfach die Emotionen befreit werden (wie Perls manchmal zu unterstellen scheint). Es ist mehr das Erwachen in einer unmittelbaren und einfachen Gegenwart“.

⁸ Vgl. dazu ausführlich Perls (1985/1973, S. 50ff.); vgl. auch Perls (1978/1947) und Perls et al. (1991/1951).

3.1.6 Awareness (Bewusstheit)

Dieses „Erwachen“ kann durch Awareness/Bewusstheit angeregt werden. Der Begriff Bewusstheit ist vom Begriff „Bewusstsein“ abzugrenzen, der in Unterscheidung zum „Unterbewusstsein“ oder „Unbewussten“ benutzt wird. Bewusstheit meint die volle Konzentration auf das Hier und Jetzt, die gleichzeitige Bewusstheit für Gedanken, innere Bilder, Gefühle, Körperwahrnehmungen und Außenwahrnehmungen und ist insofern ganzheitlich orientiert.⁹

3.2 Methoden und Arbeitsweisen des Gestalt-Ansatzes

Im Folgenden möchte ich zentrale Methoden und Arbeitsweisen des Gestalt-Ansatzes vorstellen. Grundsätzlich kann man sagen, dass der Gestalt-Ansatz experimentell (spielerisch) und existenziell angelegt ist; es geht – wie gesagt – darum, die Erfahrung zu machen, dass neue Erfahrungen möglich sind, die wiederum Entwicklung und Veränderung bewirken können. Der Gestalt-Ansatz gilt demnach als erfahrungsaktivierend. Darüber hinaus kann man sagen, dass es in Beratung und Supervision nach dem Gestalt-Ansatz darum geht, Klärungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Für solche Klärungsprozesse sowie die Ermöglichung neuer Erfahrungen mit sich und Anderen können neben Einzelgesprächen – v.a. im Fort- und Weiterbildungskontext – Übungen¹⁰ in der Gruppe¹¹ angeleitet werden. Der (sichere) Rahmen einer Gruppe schafft besonders viele Möglichkeiten für Neuerfahrungen jedweder Art.

3.2.1 Ablauf in drei Phasen

Bewährt hat sich für die Arbeit in der Gruppe¹² ein Ablauf in drei Phasen: eine Awareness-Phase, die bspw. auf die eigene (Körper-)Wahrnehmung fokussiert, eine Klärungs-Phase, die bspw. innere Anteile in den Blick nimmt, und eine Feedback- und/oder Sharing-Phase, in der Resonanzen mitgeteilt werden können.

(1) Awareness-Übung/Kontakt finden

Für die Awareness-Phase können unterschiedliche „Gruppen-Runden“ genutzt werden, z.B. kurze blitzlichtartige Befindlichkeitsrunden (z.B. Körperwahrnehmung, Gefühlsregungen, Gedankenstrom im Hier und Jetzt etc.) oder ausführliche Befindlichkeitsrunden (z.B. Hier und Jetzt und aktueller biographischer Hintergrund).

Die grundlegende Awareness-Übung nach Perls ist, den Klienten bzw. die Klientin aufzufordern, mit dem folgenden Satz zu arbeiten: „Jetzt bin ich mir bewusst ...“ (1985/1973, S. 149) oder „Ich nehme bei mir wahr ...“, um Awareness für das Hier und Jetzt und die aktuellen Gestaltbildungen in der eigenen Wahrnehmung zu erlangen. Was tritt gerade an Gefühlen, Empfindungen, körperlichen Zuständen und Gedanken etc. in den Vordergrund? Wie erlebe ich gerade den Kontakt zu mir und zu meiner Umwelt? Hierbei geht es darum, wahrzunehmen und sich bewusst zu werden über gegenwärtige Gefühle, Empfindungen und körperliche Zustände („Awareness“), aber auch über Gedanken, die auftauchen und das Hier und Jetzt dominieren, sowie über den Kontakt zu sich selbst, zu den Anderen und der Umwelt. Diese Übung ist auch im Einzelsetting – ohne Gruppe – anwendbar.

⁹ Auf weitere Grundbegriffe oder Modelle kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden, wie z.B. auf den Begriff des Charakterpanzers von Wilhelm Reich, der von Perls aufgegriffen wurde, oder auf die sog. Gestaltwelle (vgl. Doubrawa & Blankertz, 2018, S. 66).

¹⁰ Vgl. Vopel (2001) mit zahlreichen Gruppen-Übungen.

¹¹ Zudem können für die Bewusstmachung des Gruppenprozesses – insbesondere bei länger bestehenden Gruppen – Phasen-Modelle für Gruppenprozesse herangezogen werden (vgl. Frew, 1998; vgl. auch Kepner, 1983).

¹² Ich beziehe mich hier auf Gruppen-Arbeiten in Fort- und Weiterbildungskontexten.

(2) *Anliegen/Bedürfnisse klären: Drei Kommunikations- bzw. Interaktionsebenen*

Für die Klärungs-Phase können Anliegen/Bedürfnisse über drei Kommunikations- bzw. Interaktionsebenen geklärt werden.

Anliegen/Bedürfnisse artikulieren sich in der Gruppen-Kommunikation in Form von Mitteilungen (Ich-Aussage), Beziehungsaussagen (Ich-Du-Aussage; Ich-Gruppe-Aussage) oder/und Beziehungsklärungen (Ich-Du-Beziehung: z.B. Grenzen setzen; sich zeigen/verbergen etc.; Ich-Gruppe-Beziehung: z.B. Grenzen setzen; sich zeigen/verbergen etc.).

Anliegen dahingehend können z.B. im Rahmen des Formats „Offener Raum“¹³ oder des Formats „Walking Hot Seat“ in der Gruppe bearbeitet und geklärt werden. Dabei ist eine Reihenfolge nicht vorgegeben; auch gibt es keine weiteren Vorgaben; ggf. finden Interventionen der Gruppen-Leitung statt.

Diese Klärungen können – wie gesagt – über drei Kommunikations- bzw. Interaktionsebenen zustande kommen. So begleitete Perls in seinen Gruppen-Sitzungen Personen dabei, ihre inneren Dramen, Träume und Gegensätze in der Gruppe nicht nur verbal zu äußern, sondern diese zu inszenieren und dadurch dem Verstehen und der Akzeptanz zugänglich zu machen. Die drei Kommunikations- bzw. Interaktionsebenen sind in unterschiedlichem Grade experimentell-existenziell bzw. erfahrungsaktivierend:

- der verbale Dialog,
- Dialog über Visualisierung (z.B. Organigramm, Skizzen, Figuren, Bauklötze, Kissen, weitere Gegenstände etc.),
- der dramatisierte/inszenierte Dialog.

Typisch für den Gestalt-Ansatz ist das Monodrama bzw. der monodramatisch inszenierten Dialog. Dieser kann intrapersonell oder interpersonell angelegt sein. Häufig werden hier Stühle „gestellt“ (sog. Stuhl-Arbeit oder „leerer Stuhl“), die eigene innere Anteile oder andere Personen repräsentieren.

Intrapersonell können im Monodrama bzw. dem monodramatisch inszenierten Dialog z.B. innere Polaritäten oder innere Anteile (Bilder, Gefühle etc.) miteinander in den Dialog gebracht werden. So können Ambivalenzen (z.B. Schuld- oder Ohnmachtsgefühle vs. Ärger/Wut) hervortreten und miteinander ins Gespräch gebracht werden, innere Rollen miteinander verhandeln (z.B. Über-Ich, Es, Ich und Ich-Ideal; Eltern-Ich, Kindheits-Ich, Erwachsenen-Ich), bis hin zu inneren Teammitgliedern (Antreiber*in vs. Boykotteur*in/Faulenzer*in) oder inneren (sich bekämpfenden) Kontrahent*innen (z.B. Topdog vs. Underdog: „Hohes Tier“ vs. unterlegener Anteil), die von der betroffenen Person „gespielt“ werden. Dieses Spiel kann auch nonverbal seinen Ausdruck finden, bspw. mimisch, gestisch, statisch-körperlich, dynamisch-körperlich. Dabei kann unterschiedlich mit Gefühlen umgegangen werden. So kann sich etwa (1) mit einem Gefühl (z.B. „Wut“) identifiziert und diesem stimmlich oder körperlich Ausdruck verliehen werden, (2) es wird ein Dialog mit dem Gefühl geführt und dadurch sich von diesem distanziert, oder (3) es wird ein Dialog mit dem Gefühl und seinem Gegenpart (z.B. „Sanftheit“) initiiert, was weitere Distanz zu diesen Gefühlen ermöglicht.

Interpersonell können Dialoge mit anderen Menschen inszeniert werden, die bspw. herausfordern oder als belastend erlebt werden. Dabei können sowohl real erlebte Dialoge nachgespielt als auch fiktive Dialoge inszeniert werden. Die anderen Beteiligten müssen nicht anwesend sein; sie können von anderen Anwesenden vertreten¹⁴ oder auch von dem*der Inszenierenden (im Rollenwechsel) selbst gespielt werden. Auch hier kann

¹³ Der sog. Offene Raum kann als weitgehend herrschaftsfreier Raum durchaus im Sinne von Habermas (1995) angesehen werden („herrschaftsfreier Diskurs“), in dem prinzipiell alles (im Rahmen des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaats) möglich ist und alles (innere Anteile, Emotionalität etc.) angenommen wird.

¹⁴ Hier ist der Übergang zu sog. Aufstellungsarbeiten.

bspw. durch Positionierungen von Personen zueinander ein nonverbaler Ausdruck stattfinden, etwa durch Mimik, Gestik, Körperhaltungen etc.

(3) *Feedback- und/oder Sharing-Phase*

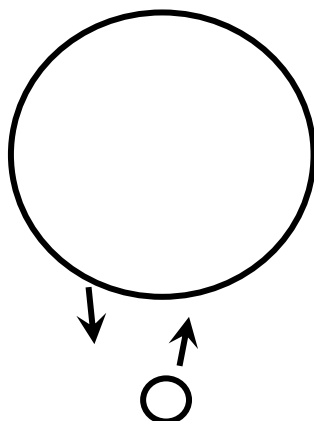
Sind weitere Personen – etwa in einer Gruppen-Sitzung – beteiligt, kann sich im Anschluss an die Einzelarbeit die Gruppe für sog. Feedback und/oder sog. Sharing zur Verfügung stellen. D.h., über den*die Gruppenleiter*in hinaus können bei Bedarf auch einzelne Gruppenmitglieder Resonanz geben. Beim Feedback kann das Gruppenmitglied dem*der Spieler*in mitteilen, was er*sie bei ihm*ihr während des Spiels wahrgenommen hat (Du-Aussage: „Ich habe bei Dir wahrgenommen ...“). Beim Sharing kann das Gruppenmitglied der Gruppe mitteilen, was er*sie bei sich wahrgenommen hat (Ich-Aussage: „Mich hat berührt ...“).

3.3 Beispiele aus dem Fort- und Weiterbildungskontext des Gestalt-Ansatzes

Um die eben kurz beschriebenen Methoden und Arbeitsweisen des Gestalt-Ansatzes zu veranschaulichen, sollen zwei Beispiele aus dem Fort- und Weiterbildungskontext vorgestellt werden. Thematisch geht es um (Selbst-)Erfahrungen von Differenz und Heterogenität bzw. von Inklusion und Exklusion des*der Einzelnen in der Gruppe.

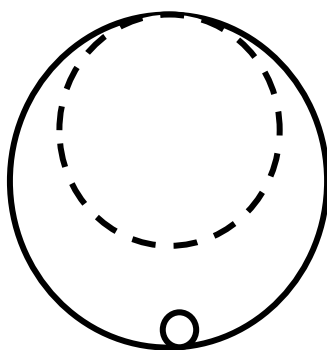
Beispiel 1

Es handelt sich um eine Gruppe, die bereits längere Zeit zusammen interagiert. Der Gruppe wird eine Aufgabe gestellt. Sie soll eine „Gruppenkulptur“ bilden, d.h., die Gruppe soll sich in einem nonverbalen Rahmen zueinander positionieren; jede*r einzelne soll den für sich passenden Platz in dieser Skulptur suchen und einnehmen. Dabei kann spielerisch ausprobiert werden, bis die passende Position in der Gruppe gefunden wurde. Ein Gruppenmitglied positioniert sich als einziges außerhalb der sich relativ nah zueinander stellenden restlichen Gruppe. Es kommt zu einem Dialog zwischen der Gruppe und dem Gruppenmitglied über die Distanz, die durch die Inszenierung sichtbar wird. Die Themen Autonomie und Zugehörigkeit werden daraufhin zwischen Gruppenmitglied und Gruppe verbal verhandelt. Schließlich äußert das Gruppenmitglied, dass es stärker spüren möchte, dass die Gruppe auf seine Nähe Wert legt. Die Gruppe äußert Entsprechendes. Das Gruppenmitglied setzt sich – angezogen von der Resonanz – in Bewegung und positioniert sich nah bei der Gruppe an einem für es (sozial, emotional und physisch) passenden Ort.



Beispiel 2

Es handelt sich um eine Gruppe, die kurze Zeit zusammen interagiert. Nach verschiedenen Übungen zieht sich ein Gruppenmitglied aus der Gruppenaktivität zurück, mit der Erklärung, dass es ein Problem mit einer*inem der beiden Gruppenleiter*innen hat. Das Gruppenmitglied platziert sich am Rand. Die Gruppe, die aufgefordert war, einen Kreis zu bilden für die nächste Übung, bildet einen Kreis und schließt dabei an das am Rand sitzende Gruppenmitglied an, so dass ein Kreis am Rand entsteht. Damit drückt die Gruppe Nähe und Zugehörigkeit zum Gruppenmitglied aus, erkennt aber auch die Distanzierung bzw. Autonomie des Gruppenmitgliedes an. Nach einer Weile formuliert die Gruppe die Frage, ob das Gruppenmitglied eine Klärung mit dem*der Gruppenleiter*in möchte.



In beiden Beispielen zeigt sich hier die Gestalt der Gruppe auf dem Wege einer Selbstinszenierung der Gruppe bzw. ihrer Mitglieder. Die Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander kommen in die Sichtbarkeit, und auf diese Weise kann auch mit diesen Beziehungen experimentiert und gearbeitet werden. Es können Erfahrungen von Autonomie und Zugehörigkeit, von Differenz und Heterogenität und von Exklusion und Inklusion gemacht werden. Dabei geraten die eigenen Anteile an der Interaktion in den Fokus: Gefühle, wie z.B. Wut, Schuld, Ohnmacht, Angst, oder Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Freude können wahrgenommen und angenommen werden. Solche Erfahrungen erscheinen mir für Lehrkräfte bereichernd, um etwa Perspektiven der Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen antizipieren zu lernen.

3.4 Fazit: Gestalt-Ansatz in Beratung und Supervision von Lehrkräften (im und nach dem Studium)

Um – wie eingangs argumentiert – mit Blick auf die diffusen Anteile im pädagogischen Arbeitsbündnis und mit Blick auf differenz- und machtkritisches Wissen zur generationalen Differenz und zum Umgang mit Heterogenität die Schüler*innen-Integrität zu wahren, scheint die Fokussierung der Berufsrolle bzw. die Zentrierung auf den Fall ohne die Einbeziehung der eigenen Emotionen und Bedürfnisse zum „Fall“ unbefriedigend. Beratung und Supervision sollten die eigenen Anteile an Kommunikation und Interaktion bearbeiten und die *Arbeit am professionellen Selbst* so vorantreiben.

In Kapitel 2 wurden bereits Möglichkeiten benannt, wie eine Sensibilisierung für das pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen erreicht werden kann. Voraussetzung ist, dass der diffuse Anteil in der professionellen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen oder zwischen Dozierenden und Studierenden ernst genommen und mit adäquaten Methoden in Beratung und Supervision bearbeitet wird. So können Beziehungen geklärt und eine weitere Professionalisierung der Lehrkraft, die neben den spezifischen Komponenten der Sozialbeziehung auch die diffusen Anteile anerkennt, ermöglicht werden. Für diese Klärungsprozesse kann der Gestalt-Ansatz – wie oben beschrieben – hilfreich sein, da er bspw. ambivalente Anteile offenbart

und (bereits im Studium) in den Dialog bringen kann, und das auf eine Weise, die „implizites, latentes Erfahrungswissen“ (Helsper, 2021, S. 131) generiert, das vermutlich das professionelle Handeln stärker strukturiert, als dies „reflexiv und bewusst angeeignetes wissenschaftliches professionelles Wissen“ (Helsper, 2021, S. 131) tut. Somit scheint der Gestalt-Ansatz als ganzheitlicher Ansatz geeignet, einen Beitrag zu leisten für die Professionalisierung von Lehrkräften, indem er die diffusen Anteile der pädagogischen Beziehung bzw. des pädagogischen Arbeitsbündnisses in Beratung und Supervision (im und nach dem Studium) zu klären hilft.

4 Ausblick

Wo kann man in der Lehrer*innenbildung Erfahrungen – wie die eben geschilderten – machen? Dass solche (Selbst-)Erfahrungen nützlich sind, um die eigenen Anteile in sozialen Interaktionen und Kommunikationen in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen kennenzulernen und ggf. zu transformieren, wurde bereits oben ausgeführt. So gehe ich davon aus, dass nur generations- und heterogenitätssensibel im Unterricht gehandelt werden kann, wenn die Lehrkräfte auch selbst erfahren (und reflektiert) haben, was Macht in der Beziehung und Exklusion aus einer Gruppe bewirken und wie sich dagegen ein generations- und heterogenitätssensibler Umgang anfühlt. Es muss quasi eine Innenperspektive dazu aufgebaut worden sein.

Eine geklärte Sicht auf die eigenen Anteile und ein Bewusstsein für die diffusen Anteile des sog. Arbeitsbündnisses sind jedoch i.d.R. nicht qua Berufswunsch vorhanden, sondern müssen im beruflichen Sozialisations- und Bildungsprozess erworben werden, der seinerseits vom biographischen Sozialisations- und Bildungsprozess (einschließlich der primären Beziehungserfahrungen) geprägt ist. Diese Sicht wird durch die traditionellen Studienanteile i.d.R. nicht bzw. wenig gefördert, da das Studium eher kognitiv ausgerichtet ist und weniger an der Erfahrungsebene ansetzt. Eben diese (Selbst- und Anderen-)Erfahrungsebene ist es jedoch, die eine sich selbst und dem*der Anderen zugewandte Haltung ausbildet.

Wie kann diese Haltung erworben werden, die die potenziellen Integritätsverletzungen des*der Anderen in sozialen Interaktionen und Kommunikationen in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen antizipiert, und welchen Beitrag können Gestalt-Ansätze hierzu leisten? Um eine solche innere Haltung aufzubauen und zu *bilden*, wäre es nötig, die beschriebene Erfahrungsebene zu mobilisieren und (Selbst-)Erfahrungsräume für Lernen und neue Erfahrungen mit sich und Anderen zu schaffen – und zwar möglichst schon im Studium, spätestens jedoch in der beruflichen Tätigkeit. Was diese dann beinhalten müssten bzw. wie diese aussehen könnten, wäre m.E. noch zu klären und auch präziser an der Hochschule bzw. der Universität zu verorten.

4.1 Im Studium

Universitär institutionalisierte Formate für Beratung und Supervision, die breit und einschlägig installiert sind, findet man in der derzeitigen Lehrer*innenbildung meines Wissens jedoch bislang kaum – dies übrigens im Gegensatz zur Ausbildung von Sozialarbeiter*innen, die ihr Anerkennungsjahr bereits seit Jahrzehnten unter supervisorischer Praxisanleitung seitens der (Fach-)Hochschulen absolvieren. Wie oben beschrieben, kann im Studium des Lehramts das Seminar bzw. die Lehrveranstaltung ein Ort sein, an dem (1) durch Reflexion der Dozierenden-Studierenden-Beziehung unter der Perspektive relevanter Dimensionen sowie (2) durch Reflexion der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung (als theoretischer oder empirischer Gegenstand in der Lehre oder als Gegenstand von Beratung und Supervision in der Lehre) diffuse Anteile des sog. Arbeitsbündnisses (zwischen Professionellem bzw. Professioneller und sog. Klient*in) bearbeitet und machtkritisch reflektiert und analysiert werden. Dies setzt im ersten Fall voraus, dass

sich die Beteiligten auf diese Themen in diesem Rahmen einlassen und bspw. das Seminar als Erfahrungs- und Reflexionsraum für Beziehungserfahrungen (quasi als Modell-Beziehung) zwischen Lehrenden und Lernenden zulassen, was auch entsprechende Kompetenzen der Dozierenden voraussetzt.¹⁵

Im zweiten Fall kann die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung z.B. im Rollenspiel von sog. Fällen erschlossen werden als Basis für die Arbeit an eigenen Wahrnehmungen, Perspektiven und Anteilen.¹⁶

4.2 Nach dem Studium

Nach dem Studium in Referendariat oder Berufspraxis findet derzeit nur von Seiten der Lehrkräfte oder der Schulen individuell nachgefragte Supervision statt. Während des Referendariats (im Studienseminar) könnten (Selbst-)Erfahrungen durch Gestalt-Ansätze – wie sie in den zwei Beispielen vorgestellt wurden – durchaus gemacht werden. Hier ist für mich noch offen, warum eine beratende/supervisorische Begleitung seitens der Universität bislang nicht institutionalisiert werden konnte.

In der Berufspraxis kommen v.a. Fort- und Weiterbildungen sowie Einzel- und Team- bzw. Fall-Supervisionen in Betracht sowie auf Team- oder Kollegien-Ebene Moderationen von Schulentwicklungen, die forschend und/oder supervisorisch begleitet werden. In Bezug auf die Thematik Inklusion/Exklusion müssten m.E. schulische Inklusionsprozesse längerfristig begleitet werden. Diese Begleitung könnte auch die Supervision von Unterrichtspraktiken beinhalten, etwa durch teilnehmende Beobachtung von realem Handlungsvollzug bzw. von realen pädagogischen Interaktionen einer Lehrkraft durch den*die Supervisor*in mit anschließender Nachreflexion. Diese Nachreflexion kann als Feedback gestaltet sein und in ein Supervisionsgespräch münden. Dabei können sich Gestalten herausbilden, die – wenn gewünscht – auch visualisiert oder dramatisiert/inszeniert werden können, um sie vertiefend zu bearbeiten. Dadurch können wertvolle Erfahrungen, wie z.B. Heterogenität wahrzunehmen und anzuerkennen, auf Seiten der Lehrkräfte gemacht sowie soziale Praktiken reflektiert, bestätigt oder innoviert werden. Unterrichtspraktiken als soziale Praktiken können – wie oben beschrieben – erforscht und/oder supervisorisch begleitet werden, d.h. reflektiert und damit entweder bestätigt oder „gestört“ und damit Lehrkräftehandeln professionalisiert. Die Theorie sozialer Praktiken kann so mit Methoden des Gestalt-Ansatzes einen Beitrag zur Inklusion und zur Professionalisierung der Lehrer*innenbildung leisten.

Literatur und Internetquellen

- Blankertz, S. (2006). Gibt es eine Gestaltpädagogik? *Gestaltkritik*, 15 (1), 56–61.
- Bowlby, J. (1984/1969). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Aus dem Engl. übers. v. G. Mander (3. Aufl.). Fischer. Orig.-Ausg.: Attachment (Basic Books).
- Doubrawa, E. & Blankertz, S. (2018). *Einladung zur Gestalttherapie. Eine Einführung mit Beispielen*. Books on Demand.

¹⁵ Die generationale Ordnung – wie beim Lehrkräfte-Schüler*innen-Verhältnis – wäre hier zwar nicht abgebildet, aber dennoch durch die Wissensunterschiede und die Bewertung von Leistungen der Studierenden durch die Dozierenden eine Hierarchie-Beziehung präfiguriert. Zudem ist die Studierendenschaft wie die Schüler*innenschaft i.d.R. heterogen aufgestellt. Allerdings ist i.d.R. die Betreuungsrelation für solche Prozesse ungünstig.

¹⁶ In bereitgestellten Erfahrungs- und Reflexionsräumen können (Selbst-)Erfahrungen und (neue) Erfahrungen mit Anderen gemacht werden und kann an eigenen Haltungen gearbeitet werden (z.B. Welche eigenen Erfahrungen von Nicht-/Zugehörigkeit wurden gemacht? Wie fühlt es sich an, von der Lehrkraft und der Klasse integriert/nicht integriert zu werden? Wie fühlt es sich an, wenn die eigenen individuellen Besonderheiten anerkannt/nicht anerkannt werden? Wie wird mit den eigenen heterogenen Lernvoraussetzungen umgegangen?).

- Frew, J.E. (1998). *Die Leitung gestalttherapeutischer Gruppen – Phasen, Ebenen und Stile* (Gestalt-Publikationen, Bd. 31). Zentrum für Gestalttherapie.
- Fuhr, R., Sreckovic, M. & Gremmler-Fuhr, M. (2001). *Handbuch für Gestalttherapie* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. (Ausg. nach d. 4., durchges. Aufl.). Suhrkamp.
- Hehn-Oldiges, M., Sell, U. & Widmer-Wolf, P. (2018). Zur Ethik pädagogischer Beziehungen in der LehrerInnenbildung – Dimensionen eines inklusionspädagogischen Doppeldeckers. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/491
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 605–630). Juventa.
- Kepner, E. (1983). Der Gestaltgruppenprozess. In R. Ronall & B. Feder (Hrsg.), *Gestaltgruppen* (S. 19–43). Klett-Cotta.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Beltz Juventa.
- Leser, C. & Jornitz, S. (2021). Supervision an Schulen als doppelte Krisenbewältigung. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Rekonstruktionen zu Schule als Organisation und Institution* (S. 243–264). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_14
- Miller, M.V. (2001). Gestalttherapie in Aktion. Anmerkungen zu Fritz Perls' bekanntestem Buch. *Gestaltkritik*, (2).
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Perls, F.S. (1978/1947). *Das Ich, der Hunger und die Aggression* (zus. mit Laura Perls, ungenannt). Aus dem Amerikan. übers. v. G. Theusner-Stampa. Klett-Cotta. Orig.-Ausg.: *Ego, Hunger, and Aggression* (Allen & Unwin).
- Perls, F.S. (1985/1973). *Grundlagen der Gestalt-Therapie. Einführung und Sitzungsprotokolle*. Aus dem Amerikan. übers. v. M. Ross (6. Aufl.). J. Pfeiffer. Orig.-Ausg.: *The Gestalt Approach and Eye Witness to Therapy* (Science & Behavior Books).
- Perls, F.S., Hefferline, R.F. & Goodman, P. (1991/1951). *Gestalttherapie: Grundlagen*. Aus dem Amerikan. neu übers. u. m. einem Vorw. versehen v. R. Fuhr. Deutscher Taschenbuch-Verlag. Orig.-Ausg.: *Gestalt Therapy* (Souvenir Press).
- Petzold, H.G. (2012). Psychotherapie – Arbeitsbündnis oder „Sprache der Zärtlichkeit“ und gelebte Konvivialität? Intersubjektive Nahraumbeziehungen als Prozesse affilialer „Angrenzung“ statt abgrenzender „Arbeitsbeziehungen“. *Integrative Therapie*, 38 (1), 73–94.
- Prenzel, A. (2003). Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. *Archiv frühe Kindheit*, (6). <http://liga-kind.de/fk-603-prenzel/>
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvn>

- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Klinkhardt.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Schulze, H., Richter Nunes, R. & Schäfer, D. (2020). Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 209–222). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5_18
- Sell, U. (2020). Adressierung und Subjektwerdung. Potentiale einer anerkennungstheoretischen Perspektive für die Analyse (früh-)pädagogischer Interaktionen und für die Professionalisierung. In B. Bloch, L. Kluge, H.M. Tràn & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 88–107). Beltz Juventa.
- Sell, U. (2021). Strukturelle Adressierungen in der schulischen Kommunikations- und Diskurskultur. In E. Hack-Cengizalp & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Literalität und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ulrich Mehlem* (S. 25–46). wbv.
- Vopel, K.W. (2001). *Interaktionsspiele*. 6 Bände (10. Aufl.). ISKO-Press.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–95). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>

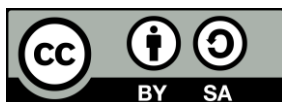
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Sell, U. (2022). Der Gestalt-Ansatz für die Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung: Arbeit am professionellen Selbst. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 64–78. <https://doi.org/10.11576/pflb-5222>

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>

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). Zusammengefasst 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, Bildungspolitikern_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.ihsk.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). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>

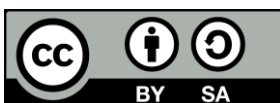
Beitragsinformationen

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>

„Theoretisch haben wir ein ganzes Studium Zeit!“ – Beratungskompetenz als Ausbildungsziel für angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik (esE)

Eine explorative Untersuchung der Perspektive von Studierenden

Janna Rühl^{1,*} & Amelie Fuchs²

¹ Julius-Maximilians-Universität Würzburg

² IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel

* Kontakt: Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen,
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg
janna.ruehl@uni-wuerzburg.de

Zusammenfassung: Beratung sollte eine Kernkompetenz für Lehrkräfte der Sonderpädagogik im Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen darstellen. Dennoch fehlt es an systematischen Überlegungen bezüglich konkreter curricularer Inhalte, mit denen angehende Lehrkräfte auf diese wichtige Aufgabe vorbereitet werden können. In diesem Beitrag werden deshalb in einer ersten explorativen Analyse die Vorstellungen und Wünsche von Studierenden bezüglich erforderlicher Beratungskompetenzen und Möglichkeiten des Erwerbs dieser im Rahmen des Studiums herausgearbeitet. Hierfür wurden 67 Studierende der Sonderpädagogik mittels Fragebögen und Gruppendiskussionen befragt. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse wird ein breites Spektrum möglicher Themen und erforderlicher Kompetenzen für Beratung sowie inhaltlich-methodischer Ideen bezüglich konkreter Angebote zu deren Erwerb im universitären Kontext identifiziert. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Implikationen und Einschränkungen diskutiert.

Schlagerwörter: Sonderpädagogik; Lehrer*innenbildung; Beratungskompetenz; Verhaltensstörungen



1 Einleitung

Im Jahr 1970 erklärte der Deutsche Bildungsrat: „Die Aufgaben des Lehrers lassen sich darstellen unter den Gesichtspunkten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens“ (S. 217). Damit ist Beratung bereits seit über 50 Jahren ein fester Bestandteil des beruflichen Profils von Lehrkräften und wird derzeit in fast¹ allen kultusministeriellen Vorgaben der einzelnen Bundesländer explizit als ihre Aufgabe erwähnt. Rüdiger (1990) verweist dabei auf eine wichtige Voraussetzung:

„Erst wenn hier in der grundständigen Lehrerbildung wie in der Fort- und Weiterbildung jeder Lehrer bereits beraterbezogene elementare Wissens- und Handlungskompetenzen erhalten hat, kann der tatsächliche Bedarf an Schulberatung befriedet werden“ (S. 31f.).

Entsprechendes gilt für Lehrkräfte der Sonderpädagogik. So wird etwa im *Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* (BayEUG, 2000) in Artikel 19 zu „Aufgaben der Förderschulen“ erklärt: „Auf die Förderschulen sind die Vorschriften für die allgemeinen Schulen unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Anforderungen entsprechend anzuwenden“. Beratung stellt somit auch und insbesondere für schulische Sonderpädagog*innen eine Kernkompetenz dar, welche wachsende Bedeutung erfährt (Myschker & Stein, 2018).

Schon mit Blick auf die universitäre Lehre als eine von drei Phasen der Lehrer*innenbildung werden allerdings große Unterschiede in Bezug auf curriculare Inhalte zur Entwicklung von Beratungskompetenz deutlich. In das Studium der Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Verhaltensstörungen bzw. emotionale und soziale Entwicklung (esE)² sind Inhalte zum Bereich Beratung (wenn auch in unterschiedlichen Gewichtungen, Ausprägungen und Kontexten) meist³ fest integriert. Durch die je nach Universität sehr unterschiedlichen Vorgaben sowie die weitestgehend freie Ausgestaltung der einzelnen Dozierenden bleibt aber unklar, was und wie tatsächlich gelehrt wird (vgl. Schrödter, 1999, S. 120). Es mangelt zudem an Konsens sowie konkreten Anhaltspunkten dazu, welche Inhalte hier eigentlich benötigt werden – die Frage, was speziell sonderpädagogische Beratung im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausmacht, ist nicht abschließend geklärt (vgl. Hanglberger, 2018, S. 65).

Im vorliegenden Beitrag wird daher im Vorfeld der Dissertation einer der Autorinnen in einer ersten explorativen Erkundung des Feldes nach Anhaltspunkten gesucht, welche Beratungskompetenzen nach Ansicht Studierender im Rahmen der Lehrer*innenbildung des Schwerpunktes erlangt und welche Inhalte dafür vermittelt werden sollten. Hierfür werden die Perspektive von Studierenden der Sonderpädagogik im Hinblick auf mögliche beraterische Anforderungen ihres künftigen Berufsalltags sowie ihre Einschätzung zum Beitrag der universitären Lehre zum Erwerb von Beratungskompetenzen für den Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen fokussiert.

2 Die Beratungsaufgabe im schulischen Setting

Da gerade im schulischen Setting häufig auch andere Professionen als die Lehrkräfte mit der Aufgabe der Beratung betraut sind, ist zu fragen, ob es tatsächlich notwendig ist, auch letztere gezielt auf diese Aufgabe vorzubereiten. Wie allerdings Schnebel (2017) erklärt, wäre es „zu kurz gegriffen, Beratungslehrkräften und Schulpsychologen bzw. -psychologinnen allein beraterische Kompetenzen zuzugestehen“ (S. 68). So betont Rüdiger (1990), dass der

¹ Ausnahme bildet lediglich das Land Niedersachsen; hier wird der Begriff der Beratung nicht explizit als Aufgabe der Lehrkräfte erwähnt, kann aber geschlussfolgert werden (NSchG, 1998).

² Die Bezeichnungen des Förderschwerpunktes variieren je nach Universität (Willmann, 2019, S. 76ff.).

³ In den grob analysierten Modulbeschreibungen zumindest 20 deutscher Universitäten werden Inhalte zum Thema Beratung genannt. Nicht alle sind allerdings Pflichtveranstaltungen.

„*nicht zusätzlich ausgebildete ‚Normallehrer‘* ja doch der im Regelfall dem Schüler – und dessen Eltern – mit seinen Laufbahn-, Lern- oder Verhaltensproblemen nächststehende pädagogische Berater ist, zumindest sein sollte“ (S. 31; Hervorh. i.O. unterstrichen).

Und bereits Mollenhauer (1965) vermutet, dass „hier eine vielleicht besonders fruchtbare Form von Beratung möglich wäre“ (S. 39).

Spätestens seit den 1990er-Jahren wird Beratung auch als ein Kernauftrag der Sonderpädagogik und hier besonders auch im Fokus schulischer Erziehungshilfe diskutiert (vgl. Stein, 2012, S. 279). Stein (2004) zeigt entsprechend in seiner Studie zum Selbstkonzept von Sonderpädagog*innen, dass auch diese selbst Beratung zu ihrem Aufgabenspektrum zählen (vgl. S. 233f.). Ebenso wird in einem Review von Melzer et al. (2015) Beratung als eine wichtige Kompetenz von Lehrkräften der Sonderpädagogik identifiziert. „Ziel einer Beratungsausbildung im schulischen Kontext muss die Vermittlung von sicherem Anwendungswissen sein“ (Popp et al., 2011, S. 40). Welchen Beitrag die Universität zur Entwicklung von Beratungskompetenzen in der Lehrer*innenausbildung leisten kann, ist somit eine wichtige Frage.

Grundsätzlich fehlt – zumindest im deutschsprachigen Raum – eine allgemeingültige Definition oder eine übergreifende Theorie der Beratung (z.B. Schiersmann & Thiel, 2009). „Beratung scheint eine sehr schillernde Aufgabe zu sein, die nicht einfach zu fassen ist. Sie scheint mit anderen Aufgaben zu verschwimmen“ (Stein, 2012, S. 280).

„Einerseits ist Beratung eine uns allen vertraute Kommunikationsform, transitiv als ‚jemanden beraten‘ oder reflexiv als ‚sich beraten‘. Berufliche Beratung und Beratungswissenschaft haben sich den Begriff aus der Alltagssprache entlehnt und somit ist Beratung inzwischen auch eine professionelle Intervention in unterschiedlichen theoretischen Bezügen, methodischen Konzepten, Settings, Institutionen und Feldern“ (Engel et al., 2007, S. 34).

Diese alltagssprachliche Herkunft erschwert eine eindeutige Zuordnung und macht eine stärkere Eingrenzung erforderlich (Popp & Methner, 2010). Sickendiek et al. (2008, S. 15ff.) unterscheiden Beratungsdefinitionen unterschiedlicher Disziplinen, wobei sie Gemeinsamkeiten entdecken, „wenn Beratung generell die Förderung von Selbst- und Situationserkenntnis sowie die Eröffnung und Aktivierung von Kompetenzen und Ressourcen auf seiten [sic!] der KlientInnen zum Ziel hat“ (Sickendiek et al., 2008, S. 15; vgl. auch Rausch, 2008, S. 22). Darüber hinaus scheint vor allem der Kontext, in dem beraten wird, ausschlaggebend zu sein. Wie Nestmann (1997) anmerkt: „Beratungshandeln versteht sich als methodisch offenes, stärker problem- und settingorientiertes als (therapie-)schulenbegrenztes Vorgehen“ (S. 170). In Bezug auf die notwendigen Kompetenzen für Beratung im jeweiligen Kontext erklären Engel et al. (2007) entsprechend,

„Berater und Beraterinnen benötigen eine Handlungsspezifische Wissensbasis und eine Feldunspezifische Kompetenzbasis und erst wenn beide vorhanden sind und zusammenwirken, sind zwei notwendige Grundvoraussetzungen professioneller Beratung erfüllt“ (S. 35).

Diverse theoretische Abhandlungen zu (sonder-)pädagogischer Beratung legen zudem nahe, dass die Haltung bzw. das Menschenbild der beratenden Person ebenfalls professionsspezifische Merkmale aufweisen könnte (z.B. Ellinger & Hechler, 2012; Greving & Ondracek, 2013; Gröning, 2006).

Aufgrund der uneinheitlichen Definitionen und spezifischen kontextgebundenen Aufgaben von Beratung erscheint es also sinnvoll, speziell für den Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu untersuchen, welche Beratungskompetenzen Lehrkräfte hier benötigen. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag die folgenden Fragestellungen explorativ untersucht:

- (1) Welche Vorstellungen bezüglich der eigenen beruflichen Beratungstätigkeit im Kontext von Verhaltensstörungen bestehen bei den Studierenden?
- (2) Welche Kompetenzen werden von den Studierenden für Beratung im Kontext von Verhaltensstörungen als erstrebenswert empfunden?

- (3) Welchen Beitrag kann nach Meinung der Studierenden die Universität zum Aufbau von Beratungskompetenz leisten?

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus insgesamt 67 Studierenden, die an einem von drei verschiedenen Seminaren zum Thema Beratung teilnahmen. Der Großteil der befragten Sonderpädagogik-Studierenden studierte Lehramt mit Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen ($N=38$), einige Lehramt mit anderen Schwerpunkten (Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Sprachheilpädagogik; $N=18$), und einige studierten Sonderpädagogik auf Bachelor ($N=11$). Die meisten der Studierenden ($N=39$) waren im siebten Fachsemester, und der Großteil der Befragten ($N=56$) gaben auf die Frage nach ihrer beruflichen Zukunftsvorstellung an, in einem schulischen Setting arbeiten zu wollen, wobei teilweise im selben Zuge alternative Ideen genannt wurden.

3.2 Untersuchungsinstrumente

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines teilstandardisierten Fragebogens und moderierter Gruppendiskussionen. Der Fragebogen bestand aus 13 offenen, auf den Forschungsfragen basierenden Items wie beispielsweise „Was brauche ich meiner Meinung nach, um später beraten zu können?“ oder „Was sollte man zum Thema Beratung in der Universität lernen?“ sowie einem Feld für sonstige Anmerkungen. Auf dem Fragebogen wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich um Beratung im Kontext von Verhaltensstörungen handelt. Die Fragen wurden offen und eher allgemein formuliert, da sich die Studierenden gedanklich in ihrer eigenen Sprache aus verschiedenen Perspektiven mit der Thematik auseinandersetzen und dadurch ein möglichst großes Spektrum an Antworten generieren sollten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 403). Zusätzlich zu den Fragen nach den Vorstellungen der Studierenden wurde auch mit einem Item erfragt, wo die Studierenden eventuell bereits vorhandene beratungsrelevante Fähigkeiten erworben haben.

Um die Antworten aus den Fragebögen in ihrem Kontext besser verstehen zu können und durch den gemeinsamen Austausch neue Impulse entwickeln zu lassen, wurden moderierte Gruppendiskussionen unter der Fragestellung „Was sollten wir an der Uni an Beratungskompetenz lernen?“ geführt. Die drei ca. 20minütigen Diskussionsgruppen bestanden aus den erwähnten Seminaren, wodurch sich Gruppengrößen von acht, 33 und 26 Personen ergaben. Die Moderation bestand darin, gegebenenfalls auf das Thema zurückzuleiten, im Falle von mangelndem Gesprächsfluss mit Fragen aus dem Fragebogen neue Erzählimpulse zu setzen sowie thematisierte Aspekte durch Nachfragen konkretisieren und diskutieren zu lassen.

3.3 Durchführung und Auswertung

Die Befragungen erfolgten jeweils als Auftakt zur Veranstaltung, bevor eine Seminarplanung mitgeteilt worden war. Zunächst wurden die Fragebögen ausgefüllt, und anschließend erfolgte jeweils die Gruppendiskussion. Die Fragebögen wurden in Excel-Tabellen übertragen und die Diskussionen aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Sowohl die Fragebögen als auch die Gruppendiskussionen wurden im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unter Verwendung von MAXQDA ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte dabei sowohl deduktiv auf Grundlage des theoretisch basierten Fragebogens als auch induktiv anhand des Materials. Die deduktiv-induktiv hergeleiteten 13 Oberkategorien sind in Tabelle 1 auf der folgenden Seite für jede Forschungsfrage dargestellt. Die 41 Unterkategorien wurden jeweils induktiv aus

dem vorliegenden Material gebildet und einzelnen Oberkategorien zugeordnet. Diese werden im Ergebnisteil unter Benennung exemplarischer Ankerbeispiele aufgeführt. Die Kodierung erfolgte durch zwei unabhängige Kodierende, wobei Unterschiede besprochen und ggf. Anpassungen vorgenommen wurden.

Tabelle 1: Oberkategorien der einzelnen Fragestellungen (eigene Darstellung)

Fragestellung	Oberkategorie
(1) Vorstellungen Beratungstätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Settings • Adressat*innen • Themen der Beratung • Potenzielle Schwierigkeiten
(2) Erstrebenswerte Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen • Praktische Kompetenzen • Persönliche Eigenschaften • Beratungsstil
(3) Beitrag Universität	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen • Praktische Kompetenzen • Persönliche Eigenschaften • Beratungsstil • Methodische Umsetzung

4 Ergebnisse

4.1 Vorstellungen bezüglich der eigenen beruflichen Beratungstätigkeit

In Bezug auf die Frage nach den Vorstellungen der Studierenden zu ihrer eigenen beruflichen Beratungstätigkeit werden unterschiedliche Ideen aus dem Datenmaterial deutlich. Diese lassen sich den Oberkategorien *Settings*, *Adressat*innen*, *Themen der Beratung* und *Potenzielle Schwierigkeiten* zuordnen.

In der Oberkategorie *Settings* finden sich die zeitliche, die örtliche und die kontextuelle Rahmung der Beratung wieder. Mit den Unterkategorien *Beteiligte*, *Orte* und *Bedingungen* wird angegeben wie, wo und in welcher Personenkonstellation Beratung stattfinden kann. Bezüglich der Personenkonstellation können nach Meinung der Studierenden mehrere Parteien oder auch Einzelpersonen beteiligt sein. Es kann eine Beteiligung des Mobilen Dienstes oder eine Kooperation mit Kolleg*innen erfolgen. Als mögliche Beratungsorte werden z.B. Schule, Privat oder Gefängnis genannt. Beratung kann beispielsweise unter der Bedingung einer Leistungsbeurteilung, im Unterrichtskontext, „nach/vor Testungen oder aus Gesprächen heraus“ (TN 37) durchgeführt werden.

Die Studierenden benennen verschiedene *Adressat*innen*, an die sich Beratung richten kann. So wird etwa erklärt, Beratung könne mit „Eltern, Schülern und Pädagogen“ (TN 47) stattfinden. *Klientel direkt*, *Angehörige*, *Pädagog*innen* und *Sonstige Adressat*innen* sind somit die zugehörigen Unterkategorien. Als *Direkte Klientel* werden Kinder und Jugendliche und Schüler*innen genannt. Zu den *Angehörigen* zählen beispielsweise Eltern. *Pädagog*innen* wie Lehrkräfte oder Erzieher*innen werden ebenfalls als Adressat*innen aufgegriffen. Als *Sonstige Adressat*innen* werden beispielsweise Schulämter oder medizinisches Fachpersonal genannt.

Fragestellungen und Anlässe von Beratung finden sich unter der Oberkategorie *Themen der Beratung* wieder, welcher drei Unterkategorien zugeordnet werden. *Psychosoziale Themen*, *Lern- und unterrichtsbezogene Themen* sowie *Zukunftsplanung* werden sowohl für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen, der Eltern, der Lehrkräfte als auch ohne bestimmte Zielgruppe genannt. Beratung „bei Problemen bzw. Konflikten rund ums Leben“ (TN 2) zählt zu den *Psychosozialen Themen* von Beratung. Speziell in

dieser Unterkategorie werden je nach Zielgruppe von den Studierenden unterschiedliche Bereiche benannt. So werden für die Kinder und Jugendlichen ausschließlich Beratungsthemen genannt, welche diese direkt betreffen (wie individuelle Probleme, sozial-emotionale Entwicklung, Selbstreflexion und Entscheidungen). Psychosoziale Themen für die Zielgruppe der Eltern beinhalten sowohl Themen, die sie als Person direkt betreffen (z.B. Schuld und Scham oder auch familiäre Probleme), als auch solche, die eher die Person des Kindes betreffen (etwa abweichendes Verhalten und Medikation). Für die Beratung von Lehrkräften hingegen werden psychosoziale Themen nur in Bezug auf die Schüler*innen erwähnt (wie etwa spezielle Probleme dieser). Die Förderung schulischer Leistungen der Kinder und Jugendlichen und der Umgang mit Auffälligkeiten im Unterricht werden unter die Kategorie *Lern- und unterrichtsbezogene Themen* gefasst. Im Hinblick auf die *Zukunftsplanung* werden für alle Adressat*innen die schulische Zukunft sowie – sowohl als Themen der Beratung der Kinder und Jugendlichen selbst als auch der Eltern – der weitere Lebensweg der Kinder und Jugendlichen genannt. Als Ziele der Beratung zu den genannten Themen werden Motive wie Informationen und Hoffnungsgeben sowie Entlastung aufgeführt.

Die Oberkategorie *Potenzielle Schwierigkeiten* umfasst von den Studierenden genannte feldspezifische Herausforderungen und Schwierigkeiten, die im Beratungskontext auftreten können, und lässt sich in die Unterkategorien *Adressat*innenseite*, *Beziehung/Interaktion*, *Berater*innenseite* und *Sonstige Schwierigkeiten* unterteilen. Unter der Kategorie Schwierigkeiten auf der *Adressat*innenseite* werden vor allem Beispiele zu Schwierigkeiten aufgrund psychischer oder sonstiger individueller Voraussetzungen wie etwa emotionale oder soziale Störungen und auch Sprachprobleme zusammengefasst. In der Kategorie *Beziehung/Interaktion* werden „Konflikte mit dem zu Beratenden (z.B. mit Eltern)“ (TN 60), Kommunikationsschwierigkeiten oder mangelnde Kooperation (häufig wird der Begriff der „Beratungsresistenz“ genannt, z.B. von TN 65) subsumiert. Auf der *Berater*innenseite* werden Abgrenzung sowie emotionale Betroffenheit als potenziell schwierig für die Beratungssituation erwähnt. Unter *Sonstigen potenziellen Schwierigkeiten* wird etwa aufgeführt, dass der Beratungserfolg fehlt oder eine ungeplante Entwicklung, beispielsweise das Nicht-Erscheinen einer Person, eintritt.

4.2 Erstrebenswerte Kompetenzen

Für die Forschungsfrage nach den Kompetenzen, die von den Studierenden für Beratung im Kontext von Verhaltensstörungen als erstrebenswert empfunden werden, werden vier Oberkategorien ausgemacht: *Fachwissen*, *Praktische Kompetenzen*, *Persönliche Eigenschaften* und *Beratungsstil*.

Mit der Oberkategorie *Fachwissen* ist das Fachwissen gemeint, welches für die Beratung nötig ist und mit dem sich die Beratungsperson auskennen sollte. „Der ideale Berater muss viel Wissen über seinen Bereich haben und auf dem neuesten Stand sein.“ (TN 45) Die zugehörigen Unterkategorien sind *Fachwissen über Beratung*, *Fachwissen über Zielgruppe* und *Situationsspezifisches Wissen*. Zu *Fachwissen über Beratung* werden von Studierenden allgemeine theoretische Grundlagen und der Überblick über verschiedene Beratungskonzepte genannt. Störungsbilder sowie entwicklungspsychologische Grundlagen zählen zu dem Fachwissen über die Zielgruppe. Als situationsspezifisches Wissen benennen die Studierenden Wissen über gesetzliche Grundlagen, Anlaufstellen und Handlungsoptionen.

In der Oberkategorie *Praktische Kompetenzen* werden die Kompetenzen zusammengefasst, die eine Beratungsperson dazu befähigen, eine Beratung praktisch durchzuführen. Hierzu gehören die Unterkategorien *Erfahrung*, *Gesprächsführungskompetenzen* und *Professionalität*. Unter *Erfahrung* werden von den Studierenden „Praxiserfahrung, d.h. nicht nur theoretisches Wissen“ (TN 42), Übung und Sicherheit genannt. „[M]ehr Skills, v.a. wie formuliere ich richtig, Methoden usw.“ (TN 4), Strategien und Konzepte

sind *Gesprächsführungskompetenzen*, die von Studierenden als erstrebenswert empfunden werden. Unter *Professionalität* werden professionelle Distanz, Reflexionsfähigkeit, Frustrationstoleranz und Netzwerkarbeit verstanden.

Die Oberkategorie *Persönliche Eigenschaften* beinhaltet die Eigenschaften, die eine Beratungsperson mitbringen sollte, und lässt sich in *Soziale Fähigkeiten*, *Kommunikative Kompetenzen*, *Auftreten/Ausstrahlung* und *Sonstige Eigenschaften* unterteilen. „*Einfühlungsvermögen Geduld Empathie Verständnis Gelassenheit*“ (TN 60) und *Menschenkenntnis* werden als erstrebenswerte *Soziale Fähigkeiten* empfunden. Zu *Kommunikativen Kompetenzen* zählen Durchsetzungsvermögen, Diplomatie, Spontaneität und Beobachtungsgabe. Die Studierenden benennen Selbstbewusstsein, Souveränität, Authentizität, Realistisch-Sein, Freundlichkeit und Ruhe-Ausstrahlen als wichtige Aspekte des *Auftretens* einer beratenden Person. Als *Sonstige persönliche Eigenschaften* werden von den Studierenden z.B. Urteilsvermögen, Hilfsbereitschaft und Freude an der Arbeit genannt.

Eine weitere erstrebenswerte Kompetenz ist der *Beratungsstil*; damit ist gemeint, wie und mit welcher Haltung in Beratung vorgegangen werden sollte. „*Der Berater sollte mir auf jeden Fall zuhören, was ich für ein Problem habe, und ggf. nachfragen. Er sollte auch gut informiert sein auf einem Gebiet, um mir möglichst viele Lösungen oder Angebote vorschlagen zu können*“ (TN 61). Diese Oberkategorie besteht aus den Unterkategorien *Vorgehen* und *Grundhaltung*. Beim *Vorgehen* finden die Studierenden es erstrebenswert, eine wertschätzende, vertrauensvolle Beziehung gestalten zu können, konkrete Ideen und kompetente Informationen einzubringen sowie eine gemeinsame Exploration zu ermöglichen. Zur *Grundhaltung* gehört der Blick auf die zu beratende Person als kompetent, indem dieser auf Augenhöhe begegnet wird: „*den richtigen ‚Weg‘ den Klienten selbst finden lassen → Berater als Unterstützung auf dem Weg zur ‚Lösung‘*“ (TN 10), sowie Werte und Normen zu vertreten, die Offenheit, Wertfreiheit, Toleranz, Konstruktivismus und ein humanistisches Menschenbild beinhalten: „*Haltung → Wertschätzung, empathisches Verstehen, Authentizität, hum. Menschenbild*“ (TN 4). „*Also ich seh’s auch so, dass die Haltung da schon wichtig ist [...], dass ich ihm nicht versuch’ meine Meinung aufzudrücken, das finde ich kann ja auch ’ne Haltung sein*“ (GD 2).

4.3 Beitrag der Universität zum Kompetenzaufbau

Auf die Frage danach, wo die Studierenden eventuell bereits vorhandene beraterrelevante Fähigkeiten erworben haben, werden etliche Antworten von vielen, einige aber auch nur von einzelnen Studierenden gegeben. Am häufigsten wird die *Universität* ($N=29$) genannt; danach folgen Antworten aus den Bereichen *Praxis* ($N=22$) oder *Sozialisation und Erziehung* ($N=18$). Die weiteren Antworten können den Bereichen *Charakter* ($N=8$), *Erfahrung als Klient*in* ($N=2$), *Schule* ($N=2$) und *Sonstige* ($N=5$) zugeordnet werden.

Bei der Sichtung des Materials im Hinblick auf die dritte Fragestellung, was die Universität zum Aufbau von Beraterkompetenz nach Meinung der Studierenden beitragen kann, wurde schnell deutlich, dass sich das Kategoriensystem aus der zweiten Fragestellung zur Analyse des Materials eignet. Viele der Antworten zu erstrebenswerten Beraterkompetenzen werden erneut bei den Inhalten genannt, die nach Ansicht der Studierenden an der Universität gelehrt werden sollten. Zusätzlich werden Ideen benannt, wie die Vermittlung der Inhalte umgesetzt werden könnte. Diese sind in der Oberkategorie *Methodische Umsetzung* zusammengefasst. Um Wiederholungen zu vermeiden, wird im Folgenden vor allem auf Details und diejenigen Aspekte eingegangen, die sich von den bereits genannten Inhalten zu den erstrebenswerten Kompetenzen unterscheiden.

Im Zusammenhang mit dem Wunsch nach vermitteltem Fachwissen an der Universität erklären Studierende, es sei wichtig, Hintergründe zu kennen. Die Universität solle „*[g]enug Fachwissen, ähm, vermitteln, dass man über verschiedene Störungsbilder der Menschen ’n bisschen ’ne Ahnung hat, wie man sich gegenüber den Menschen verhalten*

sollte“ (GD 1). Beim Fachwissen über Beratung geht es den Studierenden darum, theoretische Grundlagen, hilfreiche Modelle (z.B. Übertragung/Gegenübertragung), einen Überblick über verschiedene Beratungskonzepte („[...] wenn man irgendwie so 'nen Pool hätte, woraus man sich dann auch seinen eigenen Stil so ein bisschen zusammenpicken kann“ (GD 2)), eine möglichst klare Definition des Beratungsbegriffs, die Abgrenzung von Beratung gegenüber Therapie oder auch Erziehung sowie die Beantwortung der Frage, was eine spezifische Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausmacht, zu erhalten. Hierbei scheint es wichtig, theoretische Grundprinzipien der Beratung zu verstehen sowie eine Vielzahl an verschiedenen Ansätzen aufgezeigt zu bekommen. In der Unterkategorie *Situationsspezifisches Wissen* wird immer wieder der Wunsch nach Konkretheit und möglichst vielen Beispielen geäußert, um auf verschiedene Situationen vorbereitet zu sein: „Wenn man lernt, wie man dann mit solchen Situationen umgeht“ (GD 2). Gleichzeitig werden aber Verallgemeinerungen eher kritisch gesehen, und es wird besonders in den Gruppendiskussionen betont, man könne nicht auf alles vorbereiten.

Bei den gewünschten *Praktischen Kompetenzen* wird das Stichwort *Erfahrung* sehr häufig genannt. Näher erläutert wird diese Kategorie etwa durch Wünsche nach Übung in Beratung, dem Erlangen von Sicherheit und auch dem Sammeln von Erfahrung als Klient*in, welche in der Gruppendiskussion als wichtig für Perspektivübernahme benannt wird. In den Gruppendiskussionen zeigt sich als Motiv für diese Kategorie der Wunsch nach einer gewissen Routine vor dem Berufseinstieg, die Sicherheit geben soll, sodass, „wenn man in den Job reingeworfen wird, dass man auch so ein kleines bisschen Erfahrung hat“ (GD 1). In Bezug auf die *Gesprächsführungskompetenz* wird vermehrt und nachdrücklich die Forderung nach Vermittlung von Gesprächsstrukturen bzw. -ablauf und -strategien sowie konkreten Methoden geäußert. Dabei wird der Wunsch nach möglichst überschaubaren, modernen und konkreten Leitfäden/Handlungsstrategien und Regeln formuliert, während allerdings zugleich Flexibilität in der Anwendung gefordert und Sorge vor Perfektionsanspruch geäußert werden. In der Unterkategorie *Professionalität* wird insbesondere auf die professionelle Distanz und (Selbst-)Reflexion verwiesen. „[...] dass nicht alles so nah an einen herankommt [...], dass ich dann jetzt nicht heim gehe und abends nicht schlafen kann, weil mich das noch so beschäftigt. Dass dann eben auch so eine gewisse Distanz da ist“ (GD 1). Hierbei äußern einige Studierende Zweifel, ob dies überhaupt an der Universität zu lernen sei: „Ich glaub', dass das jetzt ein bisschen schwierig ist, das jetzt hier zu lernen, ich glaub sowas macht man dann aus, wenn man dann selber in der Praxis ist und dann ausprobiert und könnte ich mir vorstellen“ (GD 1).

Bei den *Persönlichen Eigenschaften* wird in der Unterkategorie *Soziale Fähigkeiten* als einzige an der Universität erlernbare Fähigkeit *Sich-Zurückhalten/-nehmen-Können* erwähnt, von anderen Beiträgen aber auch wieder in Zweifel gezogen. *Soziale Fähigkeiten* (wie auch andere *Persönliche Eigenschaften*) werden größtenteils eher nicht als an der Universität zu erlernen genannt und teilweise ausdrücklich als nicht dort erlernbar eingestuft („Empathie kann nicht gelernt werden“, TN 32). Andererseits wird aber auch berichtet, derartige Kompetenzen („Empathie Wertschätzung Anerkennung“, TN 23) in vergangenen Lehrveranstaltungen erworben zu haben. Das Fördern kommunikativer Kompetenzen wird von Studierenden ebenfalls als Beitrag gesehen, den die Universität zum Aufbau einer Beratungskompetenz leisten könnte. Zum Auftreten/zur Ausstrahlung in der Beratung wollen die Studierenden, „dass man dann kompetent wirkt in den Gesprächen, ich denke halt vor allem so mit Elterngesprächen. Die erwarten ja schon relativ viel von einem und man muss irgendwie schon professionell wirken“ (GD 1). Die Befragten äußern den Wunsch nach Seriosität und danach, ernst genommen zu werden. Dies lässt sich ihrer Meinung nach vor allem durch das Sammeln von Erfahrungen erreichen.

Im Hinblick auf den *Beratungsstil* wird unter der Unterkategorie *Vorgehen* ein Wunsch nach Vorbereitung vor allem auf konfliktreiche Situationen deutlich. Die im Beratungsgespräch zu vermittelnden Informationen sollen angenommen und es soll eine Beziehung aufgebaut werden. Man wolle „Strategien [lernen], dass sich das Gegenüber mir erstmal öffnet, weil das seh' ich auch noch so als Problem, wie bekomm' ich die Eltern oder die Kinder jetzt eigentlich zu dem Punkt, dass sie sich mir überhaupt öffnen. Und ja, das auch wollen wirklich“ (GD 3). Auf der anderen Seite äußern die Studierenden auch Bedenken, ihr Gegenüber nicht manipulieren zu wollen. Dabei wollen sie lernen, Ideen einzubringen, aber gleichzeitig eine gemeinsame Exploration stattfinden zu lassen. Auch an dieser Stelle sind sich die Studierenden uneinig. Einige sagen, es solle unbedingt geübt werden; andere stellen in Frage, ob es erlernbar ist; wiederum andere haben es bereits an der Uni gelernt. In Bezug auf die Grundhaltung in der Beratung wollen die Studierenden lernen, anzuerkennen und auszuhalten, dass Klient*innen andere Wege gehen, als die Beratungsperson für richtig hält, und diese trotzdem dabei zu begleiten. Hier wurde teilweise angegeben, dass dies auch in anderen Seminaren bereits erlernt wurde.

Werte und Normen werden teilweise als nicht zu vermitteln eingestuft, was aber auch hinterfragt wird. Beim Menschenbild sind sich die Studierenden uneinig, ob dieses an der Universität vermittelt werden kann. Es wird betont, dass eine gewisse Grundhaltung (Toleranz, Menschen- und Weltbild, Offenheit/Wertfreiheit) in allen bisher besuchten Seminaren relativ einheitlich vermittelt wurde. Konstruktivistische Herangehensweisen sollten theoretisch gelehrt und verinnerlicht werden.

[...] ich weiß, dass es schwierig ist irgendwie in Seminaren so was hin zu bekommen, aber ich finde durch, gerade so dieses konstruktivistische Menschenbild und so was, diese ganze Theorie die dahinter steckt, ähm, können wir da auf jeden Fall was an unserer Haltung arbeiten [...], also die Theorie mit dem was wir eigentlich schon so an Moral mitbringen [...], dass wir das abgleichen und vielleicht ähm dann unsere Haltung professioneller werden lassen sozusagen. (GD 1)

Ideen der Studierenden, wie die Beratungskompetenz im universitären Rahmen gefördert werden kann, sind in der Oberkategorie *Methodische Umsetzung* mit den drei Unterkategorien *Theorie-Praxis-Verknüpfung*, *Praktische Übung* und *Reflexion* zusammengefasst. Die Studierenden wünschen sich eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, insbesondere auch durch Fallbeispiele: „Also, dass das [Theoretische] halt auch irgendwo 'nen Anker findet in meinem Kopf.“ (GD 1) Außerdem wollen sie das Gelernte „praktisch, in einer möglichst realen Situation, ausprobieren“ (TN 22). Für die praktische Übung wollen sie beispielsweise Rollenspiele und die Methoden anwenden. „[...] dass man sich so'n bisschen von anderen abguckt“ (GD 1), wird als hilfreich erachtet, um Inhalte reflektiert zu lernen. Die Studierenden wollen zur Reflexion außerdem selbst Erfahrungen als Klient*innen sammeln und an Supervisionen teilnehmen.

5 Diskussion und Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag werden die Vorstellungen und Wünsche von Studierenden der Sonderpädagogik bezüglich erforderlicher Beratungskompetenzen im Kontext Verhaltensstörungen und Möglichkeiten zum Erwerb dieser in der Universität dargestellt. In der Summe zeigen sich Vorstellungen zu Adressat*innen, Settings, Themen und potenziellen Schwierigkeiten, die nach Meinung der Befragten in ihrer späteren beruflichen Beratungstätigkeit auftauchen können. Sie empfinden Fachwissen, praktische Kompetenzen, persönliche Eigenschaften und Beratungsstil als erstrebenswerte Kompetenzen, um beraten zu können. Die meisten dieser erstrebenswerten Kompetenzen können und sollten ihrer Meinung nach an der Universität erworben werden. Bezüglich mancher Bereiche, insbesondere der persönlichen Eigenschaften und Werte und Normen, besteht Uneinigkeit, ob diese in der Universität gelehrt werden können. Die Studierenden haben auch konkrete Ideen zur methodischen Umsetzung der Vermittlung gewünschter Inhalte

und wünschen sich insbesondere eine gute Theorie-Praxis-Verknüpfung. Interessanterweise gaben viele Studierende an, ihr Menschenbild bzw. ihre Kompetenzen in der Universität erworben zu haben, während andersherum häufig bemängelt wurde, dass Beratung hier bisher kaum vermittelt wurde.

Insgesamt wird Beratung offenbar von den befragten Studierenden durchweg als wichtig für ihren späteren Beruf erachtet. Jede teilnehmende Person hatte Vorstellungen, inwieweit Beratung für ihr späteres Berufsleben wichtig sein könnte. Als Gruppe haben die Studierenden insgesamt recht konkrete Vorstellungen, was auf sie zukommt und was für Kompetenzen sie dafür benötigen. Umso häufiger wurde – gerade in der Gruppendiskussion und auch im Nachgang dieser – immer wieder bedauert, dass das Thema im Studienverlauf nicht zentralere Bedeutung erfährt und dass in den konkreten Veranstaltungen die Inhalte zielgerichtet an die tatsächlichen Anforderungen des Berufsfeldes angepasst werden sollten. Dies bekräftigt noch einmal das eingangs genannte Desiderat.

Beim Vergleich der Ergebnisse dieser Untersuchung mit Forschungsbefunden aus verwandten Themenbereichen werden Überschneidungen deutlich. Die Bedeutung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie einem humanistischen Menschenbild wird auch in der Studie von Weiß et al. (2013) zum allgemeinen Anforderungsprofil von Lehrkräften im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als zentral herausgestellt. Dies verdeutlicht nochmals den Stellenwert der genannten Kompetenzen für Lehrkräfte der Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Darüber hinaus deuten Steins (2012) Ergebnisse der Reanalyse seiner Forschungsergebnisse zum Selbstkonzept von Sonderpädagog*innen darauf hin, dass Beratungsaufgaben von diesen „adressatenbezogen stark unterschieden werden“ (Stein, 2012, S. 280), was sich auch in der vorliegenden Befragung teilweise zeigt. Auch bei einem Vergleich mit den Ergebnissen aus der Studie von Bruder et al. (2010) zu Beratungskompetenzen im Gymnasiallehramt werden Parallelen beispielsweise bei der Notwendigkeit von Fähigkeiten im Einsatz von Gesprächsstrategien deutlich. Möglicherweise wäre ein Angebot zum Erwerb eines Teils der erwähnten Beratungskompetenzen auch über verschiedene Lehramtsstudiengänge hinweg denkbar.

Bei der Interpretation der Ergebnisse müssen einige Limitationen berücksichtigt werden. Insgesamt wurde ein Großteil der konkreten Inhalte von nur einer oder zwei Person(en) genannt. Die Stichprobe stammt aus einer einzelnen Universität und beinhaltet auch elf Teilnehmende ohne Lehramtsbezug. Zudem verfügen die Studierenden (auch bedingt durch die verschiedenen Fachsemester) über unterschiedliche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen. Die Ergebnisse sind demnach nicht als generalisierbare Einschätzungen aller Studierenden des Lehramtes der Sonderpädagogik zu verstehen, sondern als explorative Sammlung möglicher (zu fördernder) Beratungskompetenzen.

Darüber hinaus ist einschränkend auf die hier zunächst eher alltagssprachliche Verwendung des Kompetenzbegriffs hinzuweisen (insbesondere auch in der Eingangsfrage zur Gruppendiskussion). Welches Verständnis des Begriffs bei den Studierenden zugrunde liegt, ist ebenfalls unklar. In einer weiteren wissenschaftlichen Aufarbeitung der Thematik könnte eine Abgrenzung des Kompetenzbegriffs ähnlich wie bei Hertel (2009, S. 50ff.) hilfreich sein und Missverständnissen entgegenwirken.

Die Ergebnisse der Untersuchung bieten insgesamt einen recht umfangreichen explorativen Einblick in die Vorstellungen von Studierenden und liefern Ideen für die Lehre zu Beratung in der Universität. Gerade bei der Vermittlung praktischer Inhalte stellt sich allerdings die Frage, ob und inwieweit es Aufgabe der Universität sein kann und sollte, praktische Anwendungskontexte zu initiieren. Auch wird durch die Begrenzung auf den universitären Rahmen in der Befragung nicht berücksichtigt, dass die Studierenden sich nicht differenziert zu den Aufgaben der einzelnen Phasen der Lehrer*innenbildung äußern konnten, um dann zum Beispiel praktische Erfahrungen erst in den folgenden Phasen zu verorten. Aufschluss hierüber könnte auch eine Befragung praktizierender Lehrkräfte in der Sonderpädagogik zum Erwerb von Beratungskompetenzen in ihrem eigenen

Werdegang geben. Diese Zielgruppe könnte auch zu ihren Vorschlägen bezüglich Beratungsinhalten in der Universität befragt werden, um weitere Ideen zu erfassen und die Ergebnisse mit den vorliegenden abzugleichen.

Im Hinblick auf die widersprüchlichen Ergebnisse der Untersuchung dazu, was in der Universität gelehrt werden kann oder auch nicht, könnten zukünftige Forschungen untersuchen, inwieweit die Universität z.B. zum Ausbau von sozialen Fähigkeiten beitragen kann bzw. bereits beigetragen hat. Generelle Untersuchungen zur Förderung von sozialen und persönlichen Kompetenzen sprechen dafür, dass dies möglich ist (z.B. Durlak et al., 2010).

Mit dem vorliegenden Beitrag wird Beratungskompetenz als Ziel der Lehrer*innenbildung im Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen weiter konkretisiert. Es werden recht ausdifferenzierte Ideen zu Inhalten von Beratungsveranstaltungen abgebildet, die zumindest als Reflexionsfolie zur Orientierung in der universitären Lehre und insbesondere als Ausgangspunkt weiterer Forschung dienen können.

Literatur und Internetquellen

- BayEUG. (2000): *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230–1-1-K Bürgerservice. Bayern.Recht. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft) (S. 274–285). Beltz.
- Deutscher Bildungsrat. (Hrsg.). (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Bundesdruckerei.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2012). Beratung und Entwicklungspädagogik: Zur Begründung einer pädagogischen Handlungsform. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (7), 268–278.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (Disziplinen und Zugänge, Bd. 1) (2. Aufl.) (S. 33–44). dgvt.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2013). *Beratung in der Heilpädagogik. Grundlagen – Methodik – Praxis*. Kohlhammer.
- Gröning, K. (2006). *Pädagogische Beratung: Konzepte und Positionen*. VS.
- Hanglberger, S. (2018). Beratung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. *Behinderte Menschen*, 41 (4/5), 65–68.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hannemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26 (2), 61–80. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21070>

- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. Mollenhauer & C.W. Müller (Hrsg.), „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht (S. 25–41). Quelle & Meyer.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8., erw. u. aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Nestmann, F. (1997). Big Sister Is Inviting You – Counseling und Counseling Psychology. In F. Nestmann (Hrsg.), *Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis* (Konferenzschrift, Berlin, 1996) (S. 161–177). dgvt.
- NSchG. (1998): *Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 3. März 1998*. Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem (NI-VORIS). <https://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>
- Popp, K. & Methner, A. (2010). Professionelle Beratung im schulischen Kontext – eine Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (1), 4–12.
- Popp, K., Methner, A. & Melzer, C. (2011). Methodenrepertoire Kooperative Beratung. In K. Popp, C. Melzer & A. Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S. 26–41). Beltz.
- Rausch, A. (2008). Modul 1: Zur Charakteristik des Beratungsbegriffes. In A. Rausch, A. Hinz & R.F. Wagner (Hrsg.), *Modul Beratungspsychologie* (S. 17–29). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838530727>
- Rüdiger, D. (1990). Beratung in der Schule: Aufgaben für Lehrer, Beratungslehrer und Schulpsychologen. In N. Grewe (Hrsg.), *Beratungslehrer – eine neue Rolle im System* (S. 27–36). Luchterhand.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2009). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘. In H. Möller & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 73–103). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0_5
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3., aktual. u. erw. Aufl.). Beltz.
- Schrödter, W. (1999). Interview mit Rosmarie Welter-Enderlin, Zürich, zum Thema „Beratung im Kontext“. *System Familie*, 12, 120–122. <https://doi.org/10.1007/s004910050052>
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (3. Aufl.). Juventa.
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*. Kováč.
- Stein, R. (2012). Beratung als Aspekt sonderpädagogischer Professionalität. Skizze einer Baustelle – am Beispiel des Kontextes Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (7), 279–286.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Wie sollen Lehrer im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sein? *Spuren*, 56 (4), 7–12.
- Willmann, M. (2019). 50 Jahre „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der Disziplin. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1 (1), 74–91.

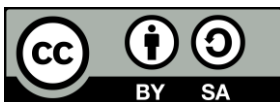
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rühl, J. & Fuchs, A. (2022). „Theoretisch haben wir ein ganzes Studium Zeit!“ – Beratungskompetenz als Ausbildungsziel für angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik (esE). Eine explorative Untersuchung der Perspektive von Studierenden. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 94–106. <https://doi.org/10.11576/pflb-5239>

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>

Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor

Gerlinde Lenske^{1,*}, Alexandra Merkert² & Josef Strasser²

¹ *Leuphana Universität Lüneburg*

² *Universität Koblenz-Landau*

* *Kontakt: Leuphana Universität Lüneburg,
Institut für Bildungswissenschaft,
Universitätsallee 1, C1.210, 21335 Lüneburg
gerlinde.lenske@leuphana.de*

Zusammenfassung: Forschung zur Expertise professioneller Berater*innen legt nahe, dass kompetentes Beraten u.a. in einem adäquaten individuellen Fallverständnis gründet (Strasser et al., 2005). Dieses setzt eine professionelle Wissensbasis voraus, in welcher Erfahrungs- und Grundlagenwissen integriert sind (Strasser & Gruber, 2015). Offen ist, an welche Wissensgrundlagen bei angehenden Lehrkräften angeknüpft werden kann und wodurch ihr Blick auf schulische Beratungssituationen bestimmt ist. Ziel der Studie ist es, die Entwicklung eines videobasierten Instruments voranzutreiben und erste Erkenntnisse über situationsspezifische beratungsbezogene Fähigkeiten zu gewinnen ($n = 49$). Dazu soll geklärt werden, a) ob Studierende relevante Aspekte der Gesprächsführung bei der Beobachtung eines videobasierten Elterngesprächs identifizieren und b) wie die wahrgenommenen Aspekte interpretiert werden. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, welches einen Fragebogen mit geschlossenem und einen mit offenem Antwortformat kombiniert. Quantitativ erfasst wurden in Bezug auf eine videobasierte Elterngesprächssituation Aspekte professionellen Beratungshandelns sowie die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich künftiger Beratungssituationen. Die offenen Fragen beziehen sich auf Wahrnehmungs- und Bewertungsaspekte sowie Optimierungsvorschläge. Die Ergebnisse zeigen, dass basale als positiv einzustufende Verhaltensweisen der gesprächsführenden Lehrkraft von den teilnehmenden Studierenden mehrheitlich erkannt werden, kritische Aspekte im Gespräch sowie Bruchstellen jedoch mehrheitlich nicht identifiziert werden. Ferner sind die teilnehmenden Studierenden nur bedingt in der Lage, förderliche Optimierungsvorschläge zu benennen. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass angehende Lehrkräfte eher geringe situationsspezifische beratungsbezogene Fähigkeiten aufweisen, was auf ein eher rudimentäres beratungsbezogenes Ausgangswissen schließen lässt, welches nicht den Kriterien professioneller Beratung genügt.

Schlagwörter: Beratung; Gesprächsführung; Elterngespräche; Professionalisierung; professionelle Wahrnehmung; Videofälle



1 Einleitung

1.1 Beratung und Gesprächsführung mit Eltern

Beratung und Gesprächsführung stellen ein bedeutendes Handlungsfeld von Lehrkräften dar (Baumert & Kunter, 2006; 2011; Hertel & Schmitz, 2010; Schnebel, 2017), was sich u.a. auch in den Standards für die Lehrkräftebildung widerspiegelt (KMK, 2019). Tendenziell lässt sich in den letzten Jahren ein Anstieg von Beratungsanlässen im schulischen Kontext feststellen (Hertel, 2017; Schnebel, 2017). Sprachliche und kulturelle Heterogenität (Gouleta, 2006) sowie sich verändernde Familien- und Lebensformen fordern dabei das professionelle Handeln von Lehrkräften heraus (Strasser, 2016). Eine gute Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule kann vor diesem Hintergrund für beide Seiten, aber insbesondere auch für die schulische Entwicklung der Schüler*innen gewinnbringend sein (Aich & Behr, 2019). Sie bildet die Grundlage für eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern, die dazu beitragen kann, mögliche Bildungsnachteile zu verringern (Jeynes, 2007) und somit mehr Chancengleichheit im Bildungssystem zu ermöglichen.

Gespräche mit Eltern stellen für Lehrkräfte allerdings auch einen Belastungsfaktor dar. Eine von der Robert Bosch Stiftung (2019) in Auftrag gegebene Forsa-Befragung ($n = 1001$) aus dem Jahr 2018 ergab, dass Elternarbeit, gleich nach Personalmangel und Fragen der Inklusion, zu den größten Herausforderungen im Berufsalltag von Lehrkräften zählt (Robert Bosch Stiftung, 2019). Das kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass Lehrkräfte hinsichtlich Beratung und Gesprächsführung nicht speziell ausgebildet sind und ihnen daher entsprechende Kompetenzen, die erforderlich sind, um auch schwierige Gesprächssituationen mit Eltern meistern zu können, fehlen (Schnebel, 2017). Nuding et al. (2018) arbeiteten in einer Interviewstudie mit 17 Lehrkräften Probleme und Bedürfnisse von Lehrkräften bei der Kommunikation mit Eltern heraus. Die Resultate bestätigen, dass Probleme teilweise strukturbedingt sind, wie bspw. mangelnde Unterstützung und Defizite in der Ausbildung. Den Defiziten in der Ausbildung können die meisten identifizierten Problem- und Bedürfniskategorien zugeordnet werden (Nuding et al., 2018). Die Interviewdaten lassen jedoch auch auf großes Engagement der Lehrkräfte bezüglich einer konstruktiven Kooperation mit dem Elternhaus zum Wohle der Schüler*innen schließen (Nuding et al., 2018). Letzteres kann wiederum als günstige Voraussetzung für den Professionalisierungsprozess in diesem Bereich gedeutet werden.

1.2 Beratungsbezogenes Professionswissen und Gesprächsführungskompetenz

Trotz des hohen Stellenwerts, der Elterngesprächen und auch Elternberatung im Schulalltag als Teil des Professionswissens von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, 2011) zuzurechnen ist und dem von Lehrkräften empfundenen Defizit in diesem Bereich erfolgt die Förderung beratungsrelevanter Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Lehrkräften bislang nur rudimentär (Aich & Behr, 2019; Gartmeier, 2018; Hertel, 2017). Forschung zur Expertise professioneller Berater*innen legt außerdem nahe, dass kompetentes Beraten in einem adäquaten individuellen Fallverständnis gründet (Strasser et al., 2005). Der Aufbau dieses Fallverständnisses setzt jedoch eine besondere professionelle Wissensbasis voraus, in welcher Erfahrungs- und Grundlagenwissen integriert sind (Strasser & Gruber, 2015). Diese professionelle Wissensbasis und damit einhergehend die Genese eines Fallverständnisses, deren Notwendigkeit auch als auf Elterngespräche und Elternberatung übertragbar angenommen wird, gilt es bereits im Lehramtsstudium anzubahnen. Unklar ist, welche Wissensbasis (Ausgangswissen) und welchen Grad an Fallverständnis Lehramtsstudierende bereits mitbringen. Ein adäquates Fallverständnis erfordert eine professionelle Wahrnehmung der Situation, u.a. der (ggf. verschiedenen) Anliegen der Interaktionspartner*innen, deren Emotionen und Bedürfnisse.

Ob Lehramtsstudierende einen Fall verstehen bzw. zu welchem Grad sie einen Fall verstehen, spiegelt sich demnach in der professionellen Wahrnehmung des Falles wider. In Bezug auf professionsbezogene Kompetenzen im Lehramt wird professionelle Wahrnehmung als situationspezifische Fähigkeit betrachtet, die sowohl die Identifikation situationsrelevanter Aspekte als auch die Interpretation dieser Aspekte im Sinne von begründetem Bewerten und Schlussfolgern beinhaltet (Blömeke et al, 2015; Seidel, 2021; Sherin, 2001).

1.3 Videobasierte Förderung und Erfassung von professionellen Kompetenzen

Anwendungsbezogenes Professionswissen (konditional-prozedurales Professionswissen) sowie situationspezifische Fähigkeiten im Sinne professioneller Wahrnehmung werden im Zuge der Lehrkräftebildung häufig unter Einsatz gezielt für die Lehrkräfteausbildung produzierter Videos geschult (vgl. Seidel, 2021). Die Nutzung solcher Videos ermöglicht unter anderem, praktische Erfahrungen in die Lehrkräftebildung der ersten Phase zu integrieren, und erleichtert somit die Brückenbildung zwischen Theorie und Praxis: Videos bieten die Möglichkeit, „[...] die Situativität, Authentizität, Komplexität und die Kontextgebundenheit [...]“ praktischen Handelns abzubilden (Oser et al., 2010, S. 5) und darüber hinaus die wahrgenommene Praxis theorie- und konzeptbasiert zu analysieren (Krammer & Reusser, 2005). Der in der realen Praxis vorherrschende unmittelbare Handlungsdruck bleibt aus, indem die Situation als solche zunächst unter reflexiver Distanz analysiert werden kann. Handlungsoptionen können somit ohne Zeitdruck, auch kollaborativ, gesammelt und im Anschluss mit Blick auf ihre Praxistauglichkeit sowie ihre theoretische Anbindung diskutiert werden (vgl. Lenske et al., im Druck). Videos ermöglichen außerdem, die Situation mehrfach zu betrachten, was gerade für Lehramtsstudierende, die in professioneller Unterrichtswahrnehmung noch wenig geübt sind, von Vorteil sein kann (Benz, 2020; Borko et al., 2011; Krammer & Reusser, 2005). Für die lernförderliche Wirkung von Videos in der Lehrkräftebildung liegen bereits empirische Befunde vor (zsf. Steffensky & Kleinknecht, 2016; vgl. auch Bönte, Lenske & Leutner, 2021; Gold & Windscheid, 2020; Lenske et al., 2021). Darüber hinaus zeigt sich bei der Analyse von Videos ein stärkeres Empfinden von Immersion und Lernfreude als bei der Analyse von Texten. Allerdings wird die Analyse von Videos teilweise auch als kognitiv belastend erlebt (Syring et al., 2015; van Bebber, 2021). *Staged videos* bzw. inszenierte Videos ermöglichen eine Verdichtung und Zuspitzung der Videos auf relevante Aspekte, sodass von einer geringeren kognitiven Belastung ausgegangen wird, indem weniger irrelevante Aspekte vorkommen und somit das Arbeitsgedächtnis weniger durch diese belastet wird. Zugleich ermöglichen *staged videos* ein Kontrastieren von gelungenem und weniger gelungenem Handeln (Lenske et al., im Druck), wodurch die Konsequenzen von unterschiedlichen Handlungen beobachtet und analysiert werden können.

Im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden an zahlreichen Universitäten zu unterschiedlichen Schwerpunkten Videos für den Einsatz in der Lehre entwickelt. Der überwiegende Teil wurde über das Meta-Videoportal Personen in der Lehrkräftebildung zugänglich gemacht (BMBF, 2021; Holodynski & Meschede, 2021). Betrachtet man jedoch die Schwerpunkte der Videos, geht es i.d.R. um konkrete Unterrichtssituationen und die darin enthaltenen fachlichen, fachdidaktischen und/oder pädagogisch-psychologischen Aspekte. Beraterische Kompetenzen bezüglich des Führens von Elterngesprächen werden hierbei nicht thematisiert. Dies liegt vermutlich daran, dass diese Kompetenzen, wie bereits in Kapitel 1.1 skizziert, in der Lehrkräftebildung nur wenig systematisch curricular verankert sind. Das Projekt ProfKom (Professionalisierung der Kommunikation mit Eltern; Gartmeier, 2018) hat sich diesem bislang unterrepräsentierten Bereich gewidmet und *staged videos* für die Lehrkräftebildung mit dem Fokus auf Elterngespräche entwickelt. Neben den Videos wurden im Projekt ProfKom weitere Materialien für die Förderung kommunikativer und beraterischer Kompetenzen entwickelt

und in ein Trainingsprogramm integriert (Gartmeier, 2018, 2019). Das videobasierte Training hat sich im Rahmen einer experimentellen Studie als lernförderlich erwiesen, insbesondere in der Kombination mit Rollenspielen (Gartmeier, 2018; Gartmeier et al., 2015).

Während für die Förderung von anwendungsbezogenem Professionswissen und der professionellen Wahrnehmung für viele Bereiche bereits zahlreiche Videos vorliegen, wird aktuell ein Mangel an verfügbaren validierten videobasierten Instrumenten zur Kompetenzmessung als Desiderat konstatiert (Holodynski & Meschede, 2021). Für die Messung kommunikativer und beraterischer Kompetenzen liegt unserer Recherche nach bislang kein videobasiertes Messinstrument vor. In der Studie von Gartmeier et al. (Gartmeier et al., 2015; Gartmeier, 2018) wurde die Lernförderlichkeit anhand der Performanz in einer Rollenspiel-Testsituation erfasst. Für bereits geübte Lehramtsstudierende kann dieses Kompetenztestverfahren als zielführend bezeichnet werden. Bei ungeübten Lehramtsstudierenden hingegen kann eine Rollenspiel-Testsituation eine Überforderungssituation darstellen, welche vermutlich enormen Stress auslöst und in der Folge eher Defizite als bereits vorhandene Kompetenzen misst. Hilfreich erscheint daher die Entwicklung eines videobasierten Testinstruments, welches ungeübte Personen keinem unmittelbaren Handlungsdruck aussetzt, sondern vielmehr situationsspezifische Kompetenzen im Sinne von professioneller Wahrnehmung erfasst und somit im unteren Leistungsbereich sensitiver misst.

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass Elterngespräche einen Stressfaktor für Lehrkräfte darstellen und dennoch im Rahmen der ersten Phase der Lehrkräftebildung eher rudimentär thematisiert werden. Zugleich ist bislang ungeklärt, welche kommunikativen und beraterischen Kompetenzen Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums mitbringen, um Fördermaßnahmen gezielt daran auszurichten bzw. um gezielt auf diesen aufbauen zu können. Genau hier setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an.

2 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Entwicklung eines videobasierten Instruments zur Erfassung des Fallverständnisses und der professionellen Wahrnehmung voranzutreiben und erste Erkenntnisse über kommunikative und beraterische Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zu erlangen.

Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum:

- a) Identifizieren Lehramtsstudierende relevante Aspekte der Gesprächsführung bei der Beobachtung eines videobasierten Elterngesprächs?
- b) Werden die wahrgenommenen Aspekte adäquat interpretiert (inkl. Bewertung, Begründung und Nennen von Optimierungsvorschlägen)?

Anhand der wahrgenommenen Aspekte, deren Interpretation und des daraus resultierenden Fallverständnisses sollen Rückschlüsse auf das Ausgangswissen der Studierenden gezogen werden. Auf Basis der Ergebnisse sollen unter Beachtung vorliegender Limitationen bezüglich der videobasierten Erfassung mögliche Alternativen zur Weiterentwicklung eines Messinstrumentes diskutiert werden.

3 Methode

3.1 Erhebungsmethode und Erhebungsinstrumente

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, welches die Erfassung quantitativer Daten (geschlossenes Antwortformat, Likertskala) sowie qualitativer Daten (offenes Antwortformat) mittels Fragebogen anknüpfend an ein videobasiertes Elterngespräch kombiniert. Im quantitativen Teil erfolgt eine Bewertung verschiedener Aspekte der im Video dargestellten Gesprächsführung der Lehrkraft (Skala professionelles Beratungshandeln; Beispielitem: *Im gezeigten Video wird das Elternteil von der Lehrkraft angemessen „abgeholt“*; vierstufige Likertskala, 6 Items, Cronbachs Alpha .76). Darüber hinaus wird mittels einer weiteren Skala die Selbstwirksamkeit in Bezug auf Beratungssituationen erfragt (Beispielitem: *Ich fühle mich in [künftigen] Beratungsgesprächen mit Eltern wohl und sicher*; vierstufige Likertskala, 9 Items, Cronbachs Alpha .84; Hertel, 2009). Im qualitativen Teil wird erfasst, welche beratungsrelevanten Aspekte wahrgenommen werden, wie diese bewertet und begründet werden und welche Optimierungsvorschläge zur Gesprächsgestaltung formuliert werden (*Was haben Sie im Video wahrgenommen und gesehen? Was an dem im Video gezeigten Gespräch bewerten Sie als positiv, was als negativ (begründen Sie dies jeweils)? Würden Sie etwas anders machen als im Video gezeigt?*). Beide Fragebogenteile wurden direkt im Anschluss an das Video im Rahmen von Lehrveranstaltungen von den Teilnehmenden in Einzelarbeit ausgefüllt. Der quantitative Teil wurde vor dem qualitativen Teil platziert. Es war den Teilnehmenden jedoch erlaubt, die Reihenfolge der Bearbeitung selbst zu wählen und Dinge jeweils zu korrigieren bzw. zu überarbeiten. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit inklusive Videobeobachtung betrug ca. 40 Minuten.

Als videobasierte Gesprächssituation diente eine Videovignette aus dem Projekt Beratung im schulischen Kontext (BisKo): Fall Marie (Dauer ca. 15 min.). Im Rahmen der von BisKo produzierten Videos wurden die Rolle der Lehrkraft von ausgebildeten Lehrpersonen und die Rolle der Eltern von Schauspieler*innen dargestellt. Die Videos lassen sich als *staged videos* bezeichnen, da sie teilweise gescripted sind: Den Lehrkräften wurden lediglich die Ausgangssituation und das Anliegen vorgegeben; die Eltern(teile) wurden umfassend für ihre Rolle gebrieft, wobei mögliche Aussagen, Aktionen und Reaktionen grob abgesprochen wurden. Die BisKo-Videos wurden von Teilnehmenden ($n = 31$ Lehramtsstudierende im Bachelor) eines Trainingsseminars mit dem Titel „Beratung – Elterngespräche führen“ als authentisch eingestuft, sowohl in Bezug auf die darin behandelte Thematik als auch in Bezug auf die Rollen der Lehrkraft und der Eltern(teile). Darüber hinaus wurden die Videos als lernförderliches und motivierendes Medium bewertet. In Bezug auf Änderungswünsche sprachen sich die Teilnehmenden mehrheitlich für Videos mit Interaktionsmöglichkeiten aus. Ein Teil der BisKo-Videos – darunter das hier verwendete – wurde außerdem durch Expert*innen validiert (Forschende mit Schwerpunkt Beratung, Dozierende im Bereich der systemischen Therapieausbildung, Berater*innen mit eigener Praxis, Schulsozialarbeiter*innen mit Beratungsausbildung, mind. 10 Jahre spezifische Berufserfahrung, $n = 5$ [2w, 3m]). Im Rahmen dieser Validierung haben die Expert*innen die Videos hinsichtlich relevanter Aspekte professioneller Beratung (gelungene Aspekte und gewinnbringende Strategien, die in der Literatur [z.B. Lukesch, 2016] teilweise auch als *Dos* zu finden sind, sowie kritische Aspekte, teilweise auch als *Don'ts* bezeichnet [z.B. Lukesch, 2016] und Bruchstellen) analysiert und Optimierungsvorschläge geäußert sowie vorgegebene Optimierungsvorschläge von Studierenden als *geeignet*, *nicht geeignet* und *hinderlich* kategorisiert. Das Resultat der Expert*innenvalidierung, d.h. die von den Expert*innen geteilte Einschätzung, dient der Auswertung der vorliegenden Studierendendaten als Basis.

3.2 Auswertung

Der quantitative Teil der Befragung wurde deskriptiv und die qualitativen Daten wurden unter Verwendung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Anschluss wurden die jeweils quantitativ und qualitativ ermittelten Häufigkeiten in Bezug zueinander gesetzt. Hierbei wurden Korrelationsanalysen zwischen den explizierten, als geeignet eingestuften Optimierungsvorschlägen und der Selbstwirksamkeit durchgeführt.

Für die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bilden die offenen Antworten zu den Aspekten Wahrnehmung, Bewertung und Optimierung das Datenmaterial. Die Auswertung wurde mithilfe des Programms MAXQDA durchgeführt. Das heißt, die Antworten der Studierenden wurden zunächst wortgetreu in ein digitales Dokument übertragen und in das Programm eingepflegt. Als kleinste *Kodiereinheit* wurde das einzelne Wort (oder eine paraverbale Äußerung wie *mhm*, z.B. als Indikator für aktives Zuhören) bestimmt. Die *Kontexteinheit* bildeten aufeinanderfolgende Sätze mit kategoriebezogenem Sinnzusammenhang. Als *Auswertungseinheit* gilt der jeweilige Fragebogen, wobei die Fragen zu Wahrnehmung, Bewertung und Optimierung jeweils nacheinander analysiert wurden und zugleich als Oberkategorien (*Wahrnehmung*, *Bewertung*, *Optimierungsvorschläge*) fungierten. Diese wurden in Anlehnung an das Gmünder Modell der Gesprächsführung mit Eltern (GMG) nach Aich und Behr (2019) entsprechend der Aspekte *Inhalt*, *Beziehung* und *Gesprächsführung* (deduktive Kategorienbildung) untergliedert, sodass zu jeder Oberkategorie die gleichen Subkategorien gebildet wurden. Außerdem wurde jeweils kodiert, ob bei jeglichen Kodiereinheiten das Elternteil (in diesem Fall die Mutter) oder die Lehrkraft adressiert wurde. Im Zuge der Analyseschleifen wurde induktiv die Kategorie *Zuschreibungen* gebildet. Sie enthält subjektive Einschätzungen der Teilnehmenden ohne direkten Bezug zu den Subkategorien Inhalt, Beziehung oder Gesprächsführung (z.B. „*Die Sichtweise der Mutter ist meiner Meinung nach völlig erschreckend.*“). Die Kodierenden wurden hinsichtlich der Auswertung auf Basis eines detaillierten Kodiermanuals in Form einer Präsentation und folgenden Kodierübungen geschult. 20 Prozent des Datenmaterials wurde von zwei unabhängig arbeitenden Kodierenden analysiert. Die Intercoderreliabilität lag bei 90.75 Prozent.

3.3 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 49 Lehramtsstudierende im Bachelor, wovon 88 Prozent weiblich und 12 Prozent männlich sind. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Studierenden durchschnittlich 21,4 Jahre alt ($SD = 1.349$) und im dritten Semester ($M = 3.31$, $SE = 1.800$).

4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Zunächst werden die Befunde der quantitativen Daten berichtet. Anschließend werden die qualitativen Befunde, differenziert nach Oberkategorien, skizziert. Abschließend werden die qualitativen und die quantitativen Befunde in Beziehung gesetzt.

Die deskriptiven Befunde zu den Skalen *Professionelles Beratungshandeln* und *Beratungsbezogene Selbstwirksamkeit* sind in den Tabellen 1 und 2 auf der folgenden Seite dargestellt. Beide Skalen sind jeweils vierstufig (0 bis 3). Die Resultate in Bezug auf die Einschätzung des professionellen Beratungshandelns liegen durchweg über dem theoretischen Skalenmittelwert von 1.5. Abgesehen von der Einschätzung, wie zielführend das Gespräch verlaufen ist, werden alle anderen Aspekte als (eher) gelungen eingestuft. Selbst der Aufbau einer Beziehung und die angemessene „Abholung“ des Elternteils werden im Mittel positiv beurteilt – entgegen der Einschätzung der Expert*innen, welche genau hier Probleme sehen, da das empathische Verstehen nicht gelingt und in Folge

die Sorge und das Anliegen der Mutter nicht adäquat berücksichtigt werden. Dennoch zeigt sich durch die etwas schlechtere Bewertung des Items bezüglich des zielführenden Verlaufs, dass die Studierenden zumindest im Mittel die letztlich nicht zielführende Bearbeitung des Anliegens der Mutter wahrgenommen haben.

In Bezug auf die Skala zur beratungsbezogenen Selbstwirksamkeit zeigt sich ebenfalls, dass kein Wert unter dem theoretischen Skalenmittelwert liegt. Im Mittel schätzen die Studierenden ihre beratungsbezogene Selbstwirksamkeit eher positiv ein. Dennoch fallen die Bewertungen deskriptiv betrachtet etwas geringer aus.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zur Skala Professionelles Beratungshandeln in Bezug auf die gezeigte Gesprächssituation

	<i>n</i>	M (SE)	Median	Modus	Min.	Max.
Lehrkraft wirkt professionell	48	2.67 (0.07)	3.00	3.00	2.00	3.00
Elternteil wird angemessen „abgeholt“	48	2.23 (0.10)	2.00	2.00	1.00	3.00
Aufbau einer Beziehung gelingt gut	48	2.21 (0.11)	1.00	1.00	0.00	3.00
Gespräch ist zielführend	47	1.68 (0.10)	2.00	2.00	0.00	3.00
Gespräch ist lösungsorientiert	48	2,23 (0.10)	2.00	2.00	1.00	3.00
Gesprächsstil ist strukturiert	48	2,21 (0.12)	2.00	3.00	0.00	3.00
Summe	47	12,19 (0.41)	12	12.00	7.00	18.00
Skala professionelles Beratungshandeln gesamt	47	2.03 (0.07)	2.00	2.00	1.17	3.00

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken zur Skala Beratungsbezogene Selbstwirksamkeit (nach Hertel, 2009; hinsichtlich der Abstufung modifiziert)

	<i>n</i>	M (SE)	Median	Modus	Min.	Max.
Möglichen Schwierigkeiten im Elterngespräch sehe ich gelassen entgegen.	46	1.67 (0.10)	2.00	2	0	3
Ich bin mir sicher, durch meine Elternberatung etwas bewegen zu können.	45	2.04 (0.10)	2.00	2	0	3

	<i>n</i>	M (SE)	Median	Modus	Min.	Max.
Ich bin mir sicher, dass ich durch Elterngespräche Problemsituationen zum Positiven verändern kann.	46	2.13 (0.09)	2.00	2	0	3
Ich berate Eltern gern.	45	1.98 (0.10)	2.00	2	0	3
Ich fühle mich in Beratungsgesprächen mit Eltern wohl und sicher.	45	1.51 (0.11)	2.00	2	0	3
Elternberatung löst in mir kein Unbehagen aus.	45	1.69 (0.09)	2.00	2	0	3
Im Umgang mit Eltern bin ich sicher.	45	1.71 (0.10)	2.00	2	0	3
Eltern verunsichern mich nicht.	42	1.79 (0.12)	2.00	2	0	3
Ich kann Eltern selbstbewusst gegenüberreten.	45	2.13 (0.10)	2.00	2	1	3
Summe	42	16.76 (0.63)	16,50	13	7	25
Skala Selbstwirksamkeit gesamt	42	1.86 (0.07)	1.83	1.44	0.78	2.78

Der Fokus der *Wahrnehmung* der Teilnehmenden liegt auf der Inhaltsebene. Das heißt, die Teilnehmenden nehmen vorwiegend wahr, über was im Elterngespräch gesprochen wird und welche inhaltlichen Lösungsvorschläge getätigt werden. Aber auch subjektive Zuschreibungen werden häufig, insbesondere in Bezug auf die Mutter, geäußert (s. Tab. 3 auf der folgenden Seite). Basale relevante Indikatoren im Sinne sogenannter *Dos* professioneller Beratung (z.B. Ruhe bewahren, freundlich bleiben) werden mehrheitlich identifiziert. *Dos* im Sinne von Techniken wie aktives Zuhören, Senden von Ich-Botschaften werden hingegen meist nicht erkannt. Ebenso werden sogenannte *Don'ts*, wie z.B. Bagatellisieren, Belehren, Stereotypisieren, mehrheitlich nicht wahrgenommen. Auf der Beziehungsebene werden vornehmlich wertschätzende Äußerungen in Bezug auf die Mutter wahrgenommen. Fehlendes empathisches Verstehen wird jedoch i.d.R. nicht thematisiert.

Tabelle 3: Oberkategorie *Wahrnehmung* (wahrgenommene Aspekte prof. Beratung)

Ebene der Wahrnehmung	Häufigkeit der Nennungen
Inhaltsebene Lehrkraft	79
Inhaltsebene Elternteil	80
Beziehungsebene Lehrkraft	27
Beziehungsebene Elternteil	28
Gesprächsführungsebene Lehrkraft	16
Zuschreibungen (Eigenschaften und Verhalten) Lehrkraft	18 (davon 2 negativ, 16 positiv)
Zuschreibungen (Eigenschaften und Verhalten) Elternteil	94 (davon 61 negativ, 3 positiv, 30 neutral)

Unter Fokus auf die Oberkategorie *Bewertung* zeigt sich, dass die Lehrkraft die meisten positiven Bewertungen auf Inhaltsebene erhält. Das heißt, die Studierenden geben der Lehrkraft inhaltlich recht und befürworten ihre Argumentation. Das Elternteil hingegen wird vor allem hinsichtlich des allgemeinen Verhaltens (und zugeschriebener Eigenschaften) bewertet, was durch die Teilnehmenden überwiegend negativ interpretiert wird (s. Tab. 4).

Tabelle 4: Oberkategorie *Bewertung* (Bewertung der wahrgenommenen Aspekte)

Ebene der Bewertung	Häufigkeit der Nennungen
Inhaltsebene Lehrkraft	90 (davon 10 negativ, 80 positiv)
Inhaltsebene Elternteil	4 (davon 4 negativ)
Beziehungsebene Lehrkraft	54 (davon 12 negativ, 42 positiv)
Beziehungsebene Elternteil	6 (davon 6 negativ)
Gesprächsführungsebene Lehrkraft	44 (davon 9 negativ, 35 positiv)
Zuschreibungen (Eigenschaften und Verhalten) Lehrkraft	50 (davon 2 negativ, 48 positiv)
Zuschreibungen (Eigenschaften und Verhalten) Elternteil	55 (davon 50 negativ, 5 positiv)

Die Studierenden bewerten mehrheitlich auch Aspekte der Subkategorie *Beziehung*. Dabei bewerten sie den Beziehungsaufbau durch die Lehrkraft mehrheitlich positiv. Nur ca. 15 Prozent der lehrkraftbezogenen Bewertungen sind negativ. Auch wenn hierbei erkannt wird, dass der Beziehungsaufbau nicht gänzlich gelingt, werden von den Studierenden keine adäquaten Begründungen zu dieser Bewertung geliefert. Vielmehr werden die Gründe für ein Misslingen hauptsächlich dem Elternteil zugeschrieben, insbesondere in Form negativer Zuschreibungen.

Mit Blick auf die Oberkategorie *Optimierungsvorschläge* (s. Tab. 5 auf der folgenden Seite) wird deutlich, dass insgesamt nur wenige Optimierungsvorschläge formuliert werden (gesamt: 62; M. = 1.27, Min. = 0, Max. = 6), wobei 15 Prozent der geäußerten Optimierungsvorschläge laut Expertvalidierung in die Kategorien *ungeeignet* bzw. *hinderlich* fallen. Darüber hinaus zeigt sich, dass einige Studierende gar keinen Optimierungsvorschlag geäußert haben. Teilweise haben Studierende hierbei angemerkt, noch nicht in der Lage zu sein, einen Optimierungsvorschlag zu formulieren; andere hingegen

schrieben, dass es keiner Optimierung bedürfe, weil die Lehrkraft mustergültig gehandelt habe. Die gelisteten Optimierungsvorschläge befinden sich – analog zu den vorhergehenden Oberkategorien – mehrheitlich auf Inhaltsebene.

Tabelle 5: Oberkategorie *Optimierungsvorschläge* (Benennen von Optimierungsvorschlägen)

Benannte Ebene	Häufigkeit der Nennungen
Optimierungsvorschläge gesamt	62 (auf Inhalts-, Beziehungs- oder Gesprächsführungsebene)
Vorschläge auf Inhaltsebene	34 (7 hinderlich)
Vorschläge auf Beziehungsebene	16 (1 hinderlich)
Vorschläge auf Gesprächsführungsebene	12 (2 hinderlich)
Lehrkraft als gutes Modell	14 (8 ohne jede Einschränkung)

In Bezug auf die ermittelten Häufigkeiten der qualitativen Daten lässt sich zusammenfassen, dass Verbesserungsvorschläge deutlich und Bewertungen etwas zurückhaltender als Wahrnehmungen geäußert werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass im Bereich Bewertungen Aspekte bewertet werden, die zuvor im Bereich der Wahrnehmung nicht beschrieben wurden und zu denen keine adäquate Begründung erfolgt. Ferner liegt der Fokus der Studierenden insgesamt auf der inhaltlichen Ebene, während die Gesprächsführungsebene und die Beziehungsebene etwas vernachlässigt werden.

Der Abgleich mit der Expert*innenvvalidierung verdeutlicht, dass die Studierenden mehrheitlich zahlreiche relevante Aspekte professioneller Beratung weder wahrnehmen noch (korrekt) bewerten. Teilweise stellen die Studierenden zwar Probleme fest, können jedoch hierfür keine adäquaten Begründungen als mögliche Ursachen für das Problem heranziehen. Die von den Expert*innen formulierten Optimierungsvorschläge decken sich mehrheitlich nicht mit den von den Studierenden formulierten Optimierungsvorschlägen. Insgesamt lassen die Befunde auf geringe professionelle Wahrnehmung, ein geringes professionelles Fallverständnis und somit letztlich auch auf ein geringes Ausgangswissen schließen.

Die quantitativen Daten verdeutlichen ebenfalls, dass die Studierenden kritische Aspekte seitens des Beratungsverhaltens der Lehrkraft nicht wahrnehmen bzw. nicht korrekt interpretieren, da die Einschätzung des professionellen Beratungshandelns im Mittel sehr positiv ausfällt. Insofern lassen sich die qualitativen und quantitativen Ergebnisse hier als konform bezeichnen. Eine non-parametrische Korrelationsanalyse zwischen der Anzahl der formulierten geeigneten Optimierungsvorschläge (abzüglich der Anzahl hinderlicher Optimierungsvorschläge) und der Selbstwirksamkeit wird nicht signifikant ($\tau = -.197, p = .107, n = 42$). Die ohnehin mehrheitlich positiv eingeschätzte Selbstwirksamkeit hinsichtlich künftiger Beratungsanlässe resultiert – in Anbetracht der qualitativen Befunde – weder aus einem umfassenden Ausgangswissen noch aus einem professionellen Fallverständnis oder einer professionellen Wahrnehmung. Möglicherweise ist dies Ausdruck eines generellen Zutrauens in die eigene Weiterentwicklung oder aber auch Ausdruck von einer Überschätzung der eigenen Kompetenzen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass angehende Lehrkräfte lediglich über ein rudimentäres Ausgangswissen verfügen, mit dem sie Beratungssituationen einschätzen. Hierbei werden oberflächliche *Dos* im Sinne von Emotionsregulation (Ruhe bewahren, freundlich bleiben) wahrgenommen; strategisches Beratungsverhalten wird jedoch weniger bis gar nicht identifiziert. Kritisches Beratungsverhalten sowie Brüche innerhalb der Kommunikation werden mehrheitlich nicht erkannt und folglich auch nur wenige bis keine geeigneten Optimierungsvorschläge formuliert. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass bei der Falleinschätzung vor allem die Perspektive der Lehrkraft eingenommen wird, was bspw. an der Bezeichnung der Lehrkraft als gutes bzw. mustergültiges Modell deutlich wird, wohingegen die Mutter vor allem negative Zuschreibungen erhält. Schließlich realisieren die Studierenden mehrheitlich nicht, dass der Hauptkritikpunkt in diesem Gespräch laut Expert*inneneinschätzung das fehlende empathische Verstehen seitens der Lehrkraft ist, wodurch die Mutter in ihrem Anliegen und ihrer Sorge von Beginn an nicht ernst genommen wird. Um eine professionelle Falleinschätzung zu leisten, bedarf es einer entsprechenden Wissensbasis (Ausgangswissen), welches bei den Studierenden nicht ausreichend vorhanden zu sein scheint. Einerseits ist es nachvollziehbar, dass Studierende im Bachelor ohne beratungsspezifischen Input kein ausgeprägtes Ausgangswissen und somit keine ausgeprägten situationsspezifischen Fähigkeiten im Sinne von professioneller Wahrnehmung und professioneller Falleinschätzung aufweisen. Andererseits ist dieser Befund jedoch auch sehr kritisch zu betrachten, da an vielen Universitäten auch im Master keine entsprechende Veranstaltung vorgesehen ist. Insofern ist fraglich, ob diese Fähigkeiten überhaupt jemals erworben werden, z.B. durch Berufserfahrung.

Notwendig erscheint weitere Forschung zur professionellen Wahrnehmung der Studierenden in diesem Bereich. Denn die vorliegende Studie unterliegt einigen Limitationen, die die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränken: Obwohl die Stichprobe von ca. 50 Proband*innen für eine qualitative Studie recht groß ist, können dennoch keine Verallgemeinerungen hinsichtlich der Gesamtpopulation der Lehramtsstudierenden in Deutschland getätigt werden – auch weil die Stichprobe selektiv ist bzw. sich auf Lehramtsstudierende einer Universität beschränkt. Darüber hinaus wurden die Befunde auf Basis *einer* Video- bzw. Fallanalyse ermittelt, was die Reliabilität der Ergebnisse möglicherweise einschränkt.

Dennoch zeigt die Studie, dass in Bezug auf den vorliegenden Fall bei den teilnehmenden Studierenden kein professionelles Fallverständnis vorliegt und die professionelle Wahrnehmung diesbezüglich äußerst gering ausfällt. Da dieser Befund recht gut erklären könnte, weshalb Lehrkräfte Elterngespräche als sehr belastend wahrnehmen (Robert Bosch Stiftung, 2019) und die hohe Belastung durch Elterngespräche auch auf die defizitäre Förderung von Beratungskompetenzen in der Lehrkräftebildung zurückführen (Nuding et al., 2018), sollten die Ergebnisse dennoch in der Debatte um Beratungskompetenzen von (angehenden) Lehrkräften berücksichtigt werden und Replikationsstudien nach sich ziehen. Im Zuge von Replikationsstudien sollte die Messung des Fallverständnisses und der professionellen Wahrnehmung möglichst auf Basis mehrerer Videovignetten erfolgen. Außerdem zeigt unser Design, dass Studierende in diesem offenen Format Aspekte wahrnehmen, die sie später nicht interpretieren, und umgekehrt Aspekte bewerten, die sie zuvor nicht in Form von Indikatoren beschrieben haben. Insofern sollte künftig darüber nachgedacht werden, die Studierenden jeweils nach jeder Beobachtung direkt zu einer Interpretation anzuregen. Möglich wäre auch ein standardisiertes Design, welches jeweils mehrere Beobachtungen und Interpretationen zur freien Auswahl vorgibt (ähnlich das Projekt „Observer“; Seidel et al., 2010). Ferner wären ein Vergleich von Lehrkräften, Bachelor- und Masterstudierenden sowie experimentelle

Studiendesigns hilfreich, welche mittels Intervention die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung anstreben. Für die Forschung wäre es außerdem wünschenswert, wenn zusätzlich ein Wissenstest für beratungsbezogenes Ausgangswissen verfügbar wäre. Schließlich kann ein Wissenstest i.d.R. besser die Breite eines Konstrukts abdecken als ein Test zu professioneller Wahrnehmung, da auch heterogene Facetten des Konstrukts ökonomisch integriert werden können. Ferner ist eine Einschätzung des Ausgangswissens über die professionelle Wahrnehmung letztlich indirekt und damit möglicherweise ungenau.

Zusammenfassend legen die Befunde nahe, dass schon frühzeitig Wissen anhand authentischer Situationen erworben werden und eine Sensibilisierung bzgl. kritischer Verläufe von Beratungssituationen erfolgen sollte. Die Befunde resümierend gibt die vorliegende Studie erste Hinweise darauf, dass im Rahmen der Lehrkräftebildung insbesondere am Perspektivwechsel zu arbeiten ist und dass empathisches Verstehen sowie grundlegende *Dos* und *Don'ts* der Gesprächsführung thematisiert werden sollten. In Bezug auf die Förderung erscheint daher von Interesse, wie ein förderliches Maß an Immersion die Effektivität von videobasierten Trainings steigern kann. Schließlich deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass die Studierenden sich anhand des gezeigten Videos zwar sehr gut in die Perspektive der Lehrkraft versetzen können, aber nicht zwangsläufig auch in die Perspektive des Elternteils. Um die Perspektivübernahme in Richtung Elternteil zu forcieren, könnten Videos aus der Elternperspektive gefilmt werden, und auch der Einsatz von VR-Brillen könnte hilfreich sein. Um Handlungswissen und Performanz zu fördern, sollte außerdem über interaktive Videoübungen nachgedacht werden, um sich schrittweise Rollenspielsituationen, welche teilweise als sehr herausfordernd von Studierenden erlebt werden, anzunähern.

Literatur und Internetquellen

- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern* (2. Aufl.). Beltz.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Benz, J. (2020). Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In M. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung* (S. 12–27). Juventa.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 310–327.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2021). *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung*. https://www.aufstiegs-bafoeg.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31696_Lehren_und_Forschung_mit_Videos_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. & Saego, N. (2011). Using Video Representations of Teaching in Practice-based Professional Development Programs. *ZDM – Mathematics Education*, 43 (1), 175–186. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0302-5>
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2>

- Gartmeier, M. (2019). Beratung lehren. Das ProfKom-Training zur Professionalisierung der Kommunikation mit Eltern. *Schule inklusiv*, 2 (4). <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/inklusion/beratung-lehren-8172>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M.R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G.E., Wiesbeck, A. & Prenzel, M. (2015). Fostering Professional Communication Skills of Future Physicians and Teachers: Effects of E-Learning with Video Cases and Role-Play. *Instructional Science*, 43 (4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>
- Gold, B. & Windscheid, J. (2020). Observing 360-Degree Classroom Videos—Effects of Video Type on Presence, Emotions, Workload, Classroom Observations, and Ratings of Teaching Quality. *Computers & Education*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103960>
- Gouleta, E. (2006). *Improving Teaching and Learning: A Counseling Curriculum Model for Teachers*. VISTAS Online. <https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-year2/vistas-2006/docs/default-source/vistas/improving-teaching-and-learning-a-counseling-curriculum-model-for-teachers>
- Grund, J., Behr, M., Engel, E.-M. & Aich, G. (2019). Gesprächsführung und Elternberatung in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften. *Frühe Bildung*, 8 (2), 108–116. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000425>
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 74). Waxmann.
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47–61). Beltz.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht* (Pädagogische Psychologie). Kohlhammer.
- Holodynski, M. & Meschede, N. (2021) Videobasierte Lehre und Forschung in der Lehrkräftebildung – quo vadis? In Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Qualitätsförderung Schule (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 34–37). Berlin: BMBF. https://www.aufstiegs-bafoeg.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31696_Lehren_und_Forschung_mit_Videos_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Jeynes, W.H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- 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/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Lenske, G., Bönte, J., van Bebber, R. & Leutner, D. (im Druck). Das CLIPSS-Videoportal (Classroom Management in Primary and Secondary Schools) – Inszenierte Videovignetten zur Förderung professioneller Kompetenzen. In M. Holodynski, N. Meschede, R. Junker & V. Zucker (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 59–75). Waxmann.
- Lukesch, H. (2016). Beratungsgespräche mit Eltern. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte* (S. 413–432). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02746-000>

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Nuding, D., Aich, G., Behr, M. & Jakob, T. (2018). Das Elterngespräch – Problemerkennen und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung. *Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung*, 18 (4), 191–197.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 5–28.
- Robert Bosch Stiftung. (2019). *Meinungen zu Entwicklungen an Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*. https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/elternarbeit-ist-eine-der-groesten-herausforderungen/?redirect_trigger=scroll.id.sidebarLinksAndDownloads
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Beltz.
- Seidel, T. (2021). Videobasierte Forschung und ihr Beitrag zu einer verbesserten Lehrkräftebildung in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Qualitätsförderung Schule (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 2–4). Berlin: BMBF. https://www.aufstiegs-bafoeg.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31696_Lehren_und_Forschung_mit_Videos_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 296–306). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3438>
- Sherin, M.G. (2001). Developing a Professional Vision of Classroom Events. In T.L. Wood, B.S. Nelson & J. Warfield (Hrsg.), *Beyond Classical Pedagogy. Teaching Elementary School Mathematics* (S. 75–93). Erlbaum Associates.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 305–321.
- Strasser, J. (2016). Pädagogische Professionalität im Zeichen kultureller Vielfalt. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer & J. Strasser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 27–52). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06v2.5>
- Strasser, J., Geißler, D. & Kronawitter, B. (2005). Counsellors' Expertise in Case Conceptualisation. In H. Gruber, C. Harteis, R. Mulder & M. Rehl (Hrsg.), *Bridging Individual, Organisational, and Cultural Perspectives on Professional Learning* (S. 213–219). Roderer.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2015). Learning Processes in the Professional Development of Mental Health Counselors: The Role of Illness Script Formation. *Advances in Health Sciences Education*, 20 (2), 515–530. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9545-1>
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 667–685. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>
- van Bebber, R. (2021). *Steigerung der Lernwirksamkeit von inszenierten Unterrichtsvideovignetten durch Komplexitätsreduktion*. Dissertation phil., Univ. Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/74924>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lenske, G., Merkert, A. & Strasser, J. (2022). Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 107–121. <https://doi.org/10.11576/pflb-5238>

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>

Biografiearbeit im Rahmen von Supervision

Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung

André Epp^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden,
Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe
andre.epp@ph-karlsruhe.de

Zusammenfassung: Die Beschäftigung mit Biografiearbeit als einem Element von Supervision hat in (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern eine lange Tradition. In der Lehrkräfte(fort)bildung und der Schule dagegen können Auseinandersetzungen mit Biografiearbeit bisher als sehr verhalten bezeichnet werden, trotz neuer Konjunktur von Supervision in der Bildung von Lehrkräften. In dem Beitrag wird der Blick daher auf die skizzierte Leerstelle gerichtet und mithilfe empirischer Daten der Frage nachgegangen, welches Potenzial in Biografiearbeit als einer Form von Supervision im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften verborgen ist. Für die Datenerhebung und -analyse wurden nicht nur verschiedene Interviewformen sowie ein kategorienbasiertes und ein sequenzanalytisches Verfahren miteinander trianguliert, sondern es wurden mit der fallinternen Zusammenhangsanalyse ebenso methodisch kontrollierte Zusammenhänge zwischen biografischem und beruflichem Handeln herausgearbeitet. Anhand zweier Fallbeispiele wird exemplarisch veranschaulicht, dass Biografiearbeit nicht nur das reflexive Sich-Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein befördert, sondern die daraus resultierenden Resonanzen ebenso Eingang in das pädagogische professionelle Handeln finden und die reflexive Auseinandersetzung mit diesem anregen.

Schlagwörter: Biografiearbeit; Supervision; Professionalisierung; Triangulation; Biografieforschung



1 Einleitung

Biografiearbeit als ein Element von Supervision hat in (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern eine lange Tradition und kommt u.a. in der Altenbildung (bspw. Blimlinger et al., 1996; Opitz, 1998; Ruhe, 1998), Benachteiligtenförderung (bspw. Barth & Tumbrink, 2011; Raabe, 2004), Behindertenhilfe (bspw. Lindmeier et al., 2018; Strumpf, 2008), Erwachsenenbildung (bspw. Kade, 1997; Rebel, 2011), sozialen Arbeit (bspw. Hölzle, 2011; Jansen, 2011) und Kinder- und Jugendhilfe (bspw. Lattschar & Wiemann, 2007; Rätz-Heinisch & Köttig, 2007; Ryan & Walker, 2004) zur Anwendung. In der Lehrkräfte(fort)bildung wie auch in der Schule selbst ist die Auseinandersetzung mit Biografiearbeit laut Eberle et al. (2007, S. 48) zwar kein „Neuland“ mehr, im Vergleich zu den exemplarisch genannten Handlungsfeldern bisher jedoch kaum verbreitet (vgl. Mieth, 2021): Für den Bereich der Lehrkräfte(fort)bildung und das schulische Lernen liegen im Hinblick auf Biografiearbeit bisher kaum empirische Untersuchungen – bspw. mit professionstheoretischer Linienführung (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 96) – sowie gut entwickelte Praxisansätze vor (vgl. Geisler, 2021; Heid, 2011; Klomfaß, 2021; Pollak & Schliessleder, 2014; Roth-Vormann & Klenner, 2019), und auch im Lehramtsstudium selbst wird Biografiearbeit im Gegensatz zu Studiengängen anderer pädagogischer Handlungsfelder, wenn überhaupt, nur am Rande und beiläufig thematisiert (vgl. Beier & Piva, 2021).

Die bisher nur marginal vollzogene Auseinandersetzung mit Biografiearbeit im Rahmen von Schule und Lehrkräfte(fort)bildung irritiert dabei mindestens in zweierlei Hinsicht: *Zum einen* wird Biografie nicht nur als ein zentraler Zugang supervisorischer Arbeit (vgl. Denner, 2000), sondern auch von Pädagogik aufgefasst, da „der Pädagogik in ihrem Gegenstand [ein biografischer Bezug] vorgegeben“ (Schulze, 1993, S. 13) ist. Und *zum anderen* liegen die Anfänge der Auseinandersetzung mit Supervision im Rahmen von Lehrkräfte(fort)bildung und Schule bereits in den 1990er-Jahren (vgl. Ehinger & Hennig, 1997; Jugert, 1998; Mutzeck, 1996; Petermann, 1995) – bspw. wurde 1990 an der Universität Kassel ein Kongress mit dem Titel „Supervision in Schulen“ (Jetzschke, 2018, S. 26) veranstaltet – und haben in den letzten Jahren eine neue Konjunktur erfahren (vgl. bspw. Denner, 2000; Mutzeck, 2014, S. 26; Schlee, 2012; Schnebel, 2015; Steger Vogt, 2013; Tellisch, 2020, S. 80ff.).

Dieser Leerstelle wird sich in dem Beitrag gewidmet und mittels empirischer Daten die These entfaltet, dass Biografiearbeit als eine Form von Supervision Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften nachhaltig befördert, da durch nicht-berufliche Reflexionsprozesse, die das eigene Gewordensein betreffen, ebenfalls berufliche angestoßen werden und insbesondere erstere letztere befördern (Kap. 4). Zunächst lege ich jedoch dar, was unter professionellem Handeln und Professionalisierungsprozessen verstanden wird, was Biografiearbeit als supervisorisches Element ausmacht (Kap. 2) und wie das triangulative Vorgehen der Untersuchung beschaffen ist (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einer kritischen Einschätzung und weiterführenden Überlegungen (Kap. 5).

2 Theoretische Bezugnahmen

Da sowohl im Rahmen des Professionalisierungsdiskurses als auch im Hinblick auf Biografiearbeit als eine Form von Supervision unterschiedliche Verständnisse zirkulieren sowie mit verschiedenen Begrifflichkeiten operiert wird, werden nachfolgend zentrale Prämissen und Begriffe eingeführt.

2.1 Professionstheoretische Bezugnahmen

Unter *Professionalität* bzw. *professionellem Handeln* wird ein „Zustand der Könnerschaft hinsichtlich der spezifischen Herausforderungen der Erziehung und Bildung“ (Idel et al., 2021, S. 19) verstanden – man denke bspw. an den Umgang mit den Antinomien des Lehrer*innenhandelns (vgl. Helsper, 2002). Zwar müssen Professionelle, wie bspw. Lehrkräfte, über

„verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster, (selbst)reflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, verstehende Kompetenzen der Sinnerschließung des Anderen und des Fallverstehens [...] verfügen, die sie in konkreten sozialen professionellen Situationen interaktiv zur Geltung“ (Helsper, 2021, S. 56)

bringen. Allerdings erweist sich professionelles Handeln immer „erst im konkreten interaktiven Vollzug des Handelns in den Professionellen-KlientInnen-Beziehungen“ (Helsper, 2021, S. 56).

Obwohl die im Absatz zuvor genannten Wissensformen für professionelles Handeln (von Lehrkräften) grundlegend sind, so ist es aufgrund des komplexen sozialen und sinnstrukturierten interaktiven Geschehens grundsätzlich störanfällig, situativ und fallspezifisch gelagert. Folglich zeigt sich professionelles Handeln nicht nur in der erfolgreichen Krisenlösung und im Gelingen der Professionellen-Klient*innen-Bezüge, sondern ebenso im Umgang mit „Situationen und Prozessen des Scheiterns bzw. des Fehlschlagens der Krisenbewältigung“ (Helsper, 2021, S. 56). Entsprechend können nur durch eine reflexive Fehlersensibilität Fehler und Scheitern im professionellen Handeln minimiert werden, ohne diese jemals vollkommen eliminieren zu können.

Der Begriff *Professionalisierung* verweist hingegen auf die Prozessperspektive von Professionalität (vgl. Nittel, 2011), d.h. auf den (individuellen) Entwicklungsprozess, der für die Ermöglichung professionellen Handelns vollzogen wird, also bspw. wie sich Motive, Orientierungen und Praxen wie auch die systematische Weiterentwicklung von Wissen und Können im Lebensverlauf (berufs-)biografisch herausbilden. Entsprechend werden nicht nur universitäre Bildungs- und Professionalisierungsprozesse, erste Erfahrungen in Praxisphasen, Fort- und Weiterbildungen in den Blick genommen, sondern ebenso familiäre, Peer- und eigene schulische Erfahrungen als Schüler*in – also weitere sozialisatorische Bedingungen (vgl. Helsper, 2021, S. 56f.). Folglich enden Professionalisierungsprozesse nicht mit dem Abschluss des Studiums oder dem erfolgreichen Absolvieren des Referendariats, sondern es wird davon ausgegangen, dass Professionalisierung ein sich lebenslang vollziehender Prozess ist, der immer wieder aktiv im Berufsleben (aus-)gestaltet werden muss (vgl. Terhart, 2001).

Hinsichtlich der Ausführungen kann zusammenfassend Folgendes festgehalten werden: *Professionalität* muss für Lehrkräfte ein dauerhafter Anspruch sein, und *Professionalisierung* ist der dauerhafte Weg und die dauerhafte Aufgabe dorthin (vgl. Idel et al., 2021, S. 19).

2.2 Biografiearbeit und Supervision

Supervision kommt in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern zur Anwendung (s. Kap. 1) und zielt grundsätzlich darauf ab, *professionelles Handeln* zu befördern. Dabei werden insbesondere berufliche Herausforderungen, Fragen und belastende Situationen, in denen bspw. professionelles Handeln gescheitert bzw. die Krisenbewältigung fehlgeschlagen ist, bearbeitet (vgl. Schnebel, 2017, S. 124ff.). Entsprechend können u.a. die unauflösbaren Antinomien des Lehrer*innenhandelns (vgl. Helsper, 2002) in den Blick genommen werden, da diese eines tagtäglichen Balanceaktes bedürfen, der von inneren Konflikten und psychischen Belastungen begleitet werden kann (vgl. Schnebel, 2017, S. 124). Kurz: Schwierigkeiten im professionellen Handeln und deren produktive Bearbeitung stehen im *Fokus von Supervision*. Zentrale Prozesse sind dabei Selbstreflexion und Selbstklärung.

Da die Biografie pädagogischer Fachkräfte, wie bspw. von Lehrkräften, in der einen oder anderen Weise in der Regel auch für diese spannungsreichen Verwicklungen und Konflikte mitverantwortlich ist und diese sogar evozieren kann, erachtet Schütze (1994, S. 10) Supervision als einen „systematisch pädagogisch erzeugte[n] Prozess biographischer Arbeit, in dem sich die Identitäten der professionell Berufstätigen im Medium selbstkritischer Einsicht und Veränderungsbereitschaft wandeln“. Auch Denner (2000) vertritt die Auffassung, dass ein zentraler Zugang supervisorischer Arbeit grundsätzlich die eigene Person ist, da im Rahmen von Selbstthematizierung individuelle Bewältigungsstrategien, die im Laufe des Lebens angeeignet wurden, eine präzise Betrachtung erfahren und auf ihre Wirksamkeit und Situationsangemessenheit hin überprüft werden können, sodass Reflexionsprozesse angestoßen und befördert werden. Die eigene Person in den Blick zu rücken, erfolgt insbesondere im Rahmen von Biografiearbeit, ohne jedoch dabei gesellschaftliche Verhältnisse zu vernachlässigen und somit eine verkürzte Betrachtungsweise zu befördern.

Da unterschiedliche begriffliche Schärfen im Hinblick auf Biografiearbeit zirkulieren (s. zusammenfass. Miethe, 2014, S. 21ff.), wird nachfolgend im Anschluss an Miethe (2014) unter Biografiearbeit – in der von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgegangen wird – eine oftmals strukturierte Form der Selbstreflexion, in der an und mit der Biografie gearbeitet wird, verstanden. Die Reflexion der Vergangenheit dient dazu, die Gegenwart und Zukunft zu verstehen und zu gestalten. Insbesondere durch die Einbettung der eigenen Lebensgeschichte in den historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang können neue Perspektiven eröffnet (vgl. Miethe, 2014, S. 24) wie auch Vergessenes (wieder-)erinnert (vgl. Epp, 2022) und so Handlungspotenziale erweitert werden (vgl. Miethe, 2014, S. 24). Neben produktiven Linien und Dynamiken der Identitätsentwicklung können ebenso Barrieren, Probleme und Sackgassen – also Prozesse des Scheiterns und des Fehlschlagens der Krisenbewältigung – erkundet und im inneren Gespräch mit sich selbst fokussiert und bearbeitet werden (vgl. Schütze, 2009). Biografiearbeit kann zwar von außen angestoßen werden, bspw. indem Individuen dabei unterstützt werden, bestimmte Handlungen vorzubereiten; allerdings muss die eigentliche Biografiearbeit – darauf verweist das innere Gespräch mit sich selbst – von den Betroffenen selbst geleistet und vollzogen werden (vgl. Epp, 2018a, S. 983). Der Kern von Biografiearbeit richtet sich somit auf das biografische Verstehen und die Weiterentwicklung der Biograf*innen selbst.

Biografiearbeit kann dabei sowohl in *formellen* als auch in *informellen* Settings stattfinden. *Formelle Biografiearbeit* wird oftmals in pädagogischen Arrangements (bspw. in Kursen) vollzogen, in denen es sich um eine bewusste Arbeit mit der Biografie von Seiten der Leitung und der Teilnehmenden handelt. Biografie wird also explizit als Thema benannt. Zudem können gegenseitige Absprachen erfolgen, und es ist ein klarer zeitlicher Umfang mit Start und Ende definiert. Für *informelle Biografiearbeit* ist dagegen charakteristisch, dass diese zwar in einem professionellen Kontext, jedoch in All-

tagssituationen (bspw. bei einem Gespräch in einer Wohngruppe, während einer Schulpause) – quasi „nebenbei“ – und ohne dass dies denjenigen, die im Fokus der Biografiearbeit stehen, zwingend bewusst sein muss, vollzogen wird. Entsprechend wird auch von impliziter Biografiearbeit gesprochen (Miethe, 2014, S. 31f.).

3 Methodisches Vorgehen

Um die eingangs aufgeworfene These empirisch zu fundieren, greife ich auf Datenmaterial aus einem Forschungsprojekt zur biografischen Genese subjektiver Theorien zurück (u.a. Epp, 2021, 2020, 2019a, 2017). Im Rahmen dessen wurden mit Lehrkräften einerseits *Expert*inneninterviews* (vgl. Meuser & Nagel, 2013) zu ihren Handlungsstrategien und Sichtweisen im Hinblick auf den Übergang ihrer Schüler*innen von der Schule in die Berufsausbildung und andererseits *biografisch-narrative Interviews* (vgl. Schütze, 1983) geführt.

Erstere Interviewform hebt dabei auf relativ „abstrakte“, also allgemeiner konzipierte und formulierte Wissensbestände von Lehrkräften ab und lockt diese mit den kommunikativen Mitteln der Sachverhaltsdarstellungsschemata, der Argumentation und der Beschreibung hervor. Entsprechend können nicht nur subjektive Deutungen, Sichtweisen und Erklärungsmuster, sondern ebenso Handlungsstrategien, also wie mit (professionellen) Herausforderungen in institutionellen Kontexten umgegangen wird, und somit ebenso die in diesen zum Vorschein kommenden latenten und vorreflexiven Wissensbestände „eingefangen“ werden.

Mit der zweiten Interviewform kann sich dagegen biografischen Sinnstrukturen von Lehrkräften angenähert werden. Entsprechend können sowohl gegenwärtige Deutungen der Lebensgeschichte als auch lebensgeschichtliche Erfahrungen in jenen Relevanzsetzungen und Fokussierungen sowie in jener Aufsichtung erfasst werden, wie sie für die Identität der Informantin bzw. des Informanten handlungsrelevant und konstitutiv sind (vgl. Schütze, 1984, S. 93). Das biografisch-narrative Interview eignet sich zudem hervorragend dafür, um sich der Prozessperspektive von Professionalität anzunähern, also wie sich Professionalisierungsprozesse im biografischen Verlauf vollziehen und durch das Individuum (immer wieder) hergestellt werden.

Aufgrund vielfältiger Relationen zwischen Expert*inneninterview und biografisch-narrativem Interview (vgl. Epp, 2019b), die hier nur grob umrissen werden können, besteht die Möglichkeit, beide Interviewformen miteinander zu *triangulieren* und produktiv für den Erkenntnisgewinn zu nutzen. „Obwohl biographisch-narrative Interviews vorwiegend die Textsorte des Erzählens evozieren und Expert*inneninterviews die der Beschreibung und des Argumentierens, treten in beiden Interviewformen auch die jeweils anderen Textsorten in Erscheinung – jedoch in einer diametralen Intensität“ (Epp, 2019b, S. 198). Entsprechend trägt die triangulative Verschränkung beider Interviewformen zu einer Verdichtung der Textsorten bei und somit zu einer Komplementierung des Bildes (vgl. Epp, 2019b, S. 198). Ferner können die Interviewten den Bedeutungsrahmen – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaße – „selbst strukturieren, da sie im Interviewverlauf entscheiden können, was als bedeutsam und wichtig hinsichtlich der eigenen Biographie oder an einer konkreten Fallgeschichte erachtet wird und was eben nicht“ (Epp, 2019b, S. 198). Kurz: Eine weitere Gemeinsamkeit neben den Textsorten betrifft das, was Schütze und Kallmeyer (vgl. 1977, S. 228) als Kondensierung bezeichnen.

Für die Analyse der so generierten Daten wurden ein offenes Kodierverfahren in Verbindung mit dem ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (vgl. Epp, 2018b) und die Narrationsanalyse (vgl. Schütze, 1983) herangezogen, die beide zunächst getrennt voneinander vollzogen und deren Ergebnisse anschließend mit der *fallinternen Zusammenhangsanalyse* (vgl. Fabel-Lamla, 2004, S. 137) produktiv aufeinander bezogen wurden (zur Verschränkung kategorienbasierter und sequenzieller Verfahren siehe aus-

führlicher Epp, 2019b). Das kategorienbasierte Verfahren ermöglicht es, Handlungsstrategien von Lehrkräften zu identifizieren, wie sie ihre Schüler*innen im Übergangsprozess von der Schule in eine Berufsausbildung unterstützen. Mit der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) können dagegen das biografische Gewordensein von Lehrkräften rekonstruiert und ihre biografischen Sinnstrukturen offengelegt werden. Die fallinterne Zusammenhanganalyse (vgl. Fabel-Lamla, 2004, S. 137), im Rahmen derer ebenfalls Vergleiche – angelehnt an die *Grounded Theory* (vgl. Strauss & Corbin, 1996) – genutzt wurden, gewährleistet dagegen, kontrollierte Zusammenhänge zwischen den Daten herauszuarbeiten, sodass relationale Zusammenhänge in ihrer Tiefe aufgedeckt werden können (vgl. Epp, 2019b, S. 200). Im Prozess des analytischen Durchdringens des Materials konnten zwei Typen herausgearbeitet werden, die im nachfolgenden Abschnitt exemplarisch dargestellt werden.

4 Ergebnisse

Mittels zwei unterschiedlich gelagerter Fallbeispiele wird nachfolgend exemplarisch aufgezeigt, welche Relevanz Biografiearbeit im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse beizumessen ist. Zunächst wird der Fall Frau Böß¹ (Kap. 4.1) des Typs „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“, in dem vielfältige Bezüge zu Biografiearbeit zum Vorschein kommen, dargestellt. Im Anschluss daran wird der Fall Herr Meier (Kap. 4.2) des Typs „Ausblenden biografischer Entfaltungsmöglichkeiten“ veranschaulicht, in dem sich keine Anzeichen für Biografiearbeit finden.

4.1 Frau Böß – Biografiearbeit als lebenslange Aufgabe und fortwährender Prozess

Ohne detailliert und in Gänze auf die biografische Gesamtformung der Lehrerin Frau Böß des Typs „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“ eingehen zu können, werden nachfolgend gleichwohl ihre biografischen Erfahrungen, die ihren Professionalisierungsprozess im Hinblick auf die Handlungsstrategie „Anstoßen von Biografiearbeit“ begünstigt haben, ausgeführt.

Anfang der 1950er-Jahre wird Frau Böß als Kind der so genannten Nachkriegsgeneration geboren. Die Ehe ihrer Eltern beschreibt sie als „*ne ganz schwierige*“ (Z. 71, BIO²), da ihr Vater aufgrund seiner kämpferischen Erfahrungen im zweiten Weltkrieg „*seelisch einfach krank, sehr depressiv*“ (Z. 312, BIO) war. Zudem führt ihr Vater ein „*hartes Regiment*“ (Z. 314, BIO) worunter sowohl sie als auch ihre Mutter leiden. Aufgrund der familiären Dissonanzen erwähnt sie: „*ich war sehr früh, sehr viel allein*“ (Z. 76, BIO).

Nach ihrem erfolgreichen Gymnasialabschluss reist Frau Böß für einige Monate durch Panama und besucht u.a. einen „*panamaischen Gastschüler[den sie] in der Klasse hatten*“ (Z. 242, BIO). Hinsichtlich des Aufenthalts in Panama hält sie resümierend fest: „*diese Reise hat mich sehr geprägt*“ (Z. 245, BIO). Zurückgekehrt nach Deutschland setzt sie sich gegenüber den Vorstellungen ihres Vaters durch, der in dem von ihr anvisierten Tanzstudium kein akkurates Berufsbild sehe. Die Biografin fällt jedoch bereits im ersten Semester durch eine relevante Tanzprüfung, sodass sie exmatrikuliert wird. Dies erachtet Frau Böß als „*größte Enttäuschung*“ (Z. 214, BIO) sowie als weitere „*Demütigung*“ (Z. 216, BIO) gegenüber ihrem Vater. Infolgedessen ist sie „*in so ne Desorientierungsphase gestolpert*“ (Z. 217, BIO), die sich durch die Scheidung der Eltern potenziert. Während dieser Zeit findet sie „*Trost*“ (Z. 219, BIO) bei ihrer „*Ballettlehrerin*“ (Z. 219, BIO), die sie „*durchfallen lassen*“ (Z. 219, BIO) hat. Die Tanzlehrerin führt mit

¹ Alle Namen und Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert.

² Die Abkürzungen BIO (biographisch-narratives Interview) und EXP (Expert*inneninterview) verdeutlichen, mit welchem Erhebungsinstrument die Interviewzitate generiert wurden.

Frau Böß kontinuierliche Gespräche und zeigt ihr immer wieder ihre vielfältigen Stärken auf: „*du bist ja intelligent, du kannst viel im sprachlichen Bereich*“ (Z. 228–229, BIO). Im Rahmen dieser Gespräche und Treffen löst die „*Ballettlehrerin*“ (Z. 219, BIO) bei der Biografin Resonanzen aus, sich mit möglichen Zukunftsentwürfen unter Einbezug vergangener Erlebnisse und Erfahrungen auseinanderzusetzen. Zunehmend erfolgt somit eine Bearbeitung der Leerstelle, da Frau Böß Überlegungen anstellt und Vorstellungen entwickelt, wie sie den Übergang in die Berufswelt ausgestalten wolle und welche Fähigkeiten und Interessen sie neben dem Tanzen noch habe.

Nach intensiven Überlegungen und Gesprächen mit der Tanzlehrerin schreibt sich Frau Böß zum Wintersemester für das Gymnasiallehramt mit den Fächern Englisch und Spanisch ein. Während ihres Studiums bewirbt sich die Biografin auf ein Stipendium in Peru. Nach der Zusage absolviert sie dort zwei Auslandssemester und lernt auf ihren Reisen durch das Land einen Mann aus Chile kennen, mit dem sie eine intensive Beziehung eingeht. Nach einiger Zeit erfährt die Biografin, dass „*dieser reisende, interessierte durchaus kultivierte Mann, [...] Freunde [hatte], die mit der Militärdiktatur auf du und du waren*“ (Z. 426–442, BIO). Da sie aber „*sehr politisch immer interessiert*“ (Z. 431, BIO) ist und sie ferner an ihrem Studienort in der „*Amnesty-Gruppe gearbeitet*“ (Z. 439, BIO) hat, kommen trotz ihres außerordentlichen starken Verlangens nach einer partnerschaftlichen Beziehung „*aus politischen Gründen*“ (Z. 441, BIO) Zweifel hinsichtlich der Zukunftsfähigkeit der Beziehung auf.

Und dann, das war dann für mich ganz ganz schwer, weil ich bin so ganz traditionell und ich hatte natürlich auch diesen Traum von Heiraten usw. und Familie. Und dann hat er gesagt, ich habe eine Wohnung in Chile für uns gekauft, hier ist sie, du kannst sie einrichten. (2) Und da war ich irgendwie, da dachte ich ja, das ist doch genau das was du dir wünschst. [...]. Und dann habe ich nochmal gekämpft und hab gesagt, nein und du siehst doch, ich bin doch mitten im Studium und so, das geht jetzt nicht. Ich muss wenigstens mein Studium zu Ende machen, komm du doch nach Deutschland. Und wenn du zwei Jahre mit mir in Deutschland gelebt hast und ich mein Studium fertig habe, dann können wir immer nochmal drüber sprechen und wieder zurückgehen. Und das hat er nicht gemacht. Und damit war für mich klar, ich fahre nach Hause und die Beziehung ist zu Ende. (Z. 457–465, BIO)

Nach der Rückkehr aus Peru schließt Frau Böß ihr Studium erfolgreich ab. Es erfolgt ein Umzug in eine andere Stadt, wo sie nicht nur eine Therapie beginnt, um ihre emotionale Verstricktheit mit ihrer Familiengeschichte, die sich in ihrer Biografie zunehmend niederschlägt (bspw. in Form des Sich-Alleine-Fühlens und des Verlangens nach einer partnerschaftlichen Beziehung), aufzuarbeiten, sondern sie schließt ihr Referendariat erfolgreich ab und mündet in den Schuldienst ein. Sie arbeitet zunächst für 17 Jahre an einem Erwachsenen-Kolleg und wechselt im Anschluss daran für vier Jahre an ein Gymnasium. Dort nimmt sie an einem Austauschprogramm für Lehrkräfte teil und unterrichtet für ein Jahr an einer Schule in Spanien. Nach ihrer Rückkehr wird sie in kollegiale Zerwürfnisse mit hineingezogen, die sie trotz intensiver Gesprächsbemühungen nicht lösen kann. Aufgrund dessen hat sie sich aktiv von dieser Schule „*wegbeworben*“ (Z. 1744, BIO) und an ihre gegenwärtige Schule gewechselt.

Die Gespräche mit der Tanzlehrerin lassen sich als eine Form des Anstoßens informeller Biografiearbeit lesen, mit der sich Frau Böß u.a. zunächst verschüttete biografische Potenziale wieder ins Bewusstsein ruft. Mit der Fächerwahl schließt sie bspw. an ihre auf der dreimonatigen Reise verfeinerten sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten an, die sie aufgrund der Überfokussierung auf das Tanzstudium und der damit verbundenen Enttäuschung zunächst nicht (mehr) im Blick hatte, die jedoch im Rahmen von Biografiearbeit wieder vorstellig werden. Dieser Sachverhalt verdeutlicht das, was Alheit (vgl. 2003, S. 379) als Sinnüberschüsse unserer Lebenserfahrung beschreibt, die zu einem späteren Zeitpunkt (mittels Biografiearbeit) (wieder-)erinnert und (produktiv) in die eigene Biografie integriert werden können. Auch im weiteren Lebensverlauf vollzieht Frau Böß eigenständig sowie angeregt durch andere Personen und in formellen Settings,

wie bspw. im Rahmen der therapeutischen Aufarbeitung ihrer belastenden Familiengeschichte („*man versteht das Leben ja erst im Nachhinein*“; Z. 725–726, BIO), Biografiearbeit. In Frau Böß biografischer Erzählung kann insgesamt eine Vielzahl an Momenten identifiziert werden, die auf ein Verlaufskurvenpotenzial hinweisen, wie die Exmatrikulation im Tanzstudium oder das permanente Gefühl des Alleine-Seins. Allerdings gelingt es ihr mittels Biografiearbeit, aufkommende individuelle biografische Herausforderungen – also das Verlaufskurvenpotenzial – produktiv zu bearbeiten.

Im Hinblick auf ihr pädagogisches Handeln zur Unterstützung ihrer Schüler*innen im Übergang von der Schule in Berufsausbildung können Parallelen identifiziert werden. Das Anstoßen von Biografiearbeit auf Seiten ihrer Schüler*innen erfolgt zwar im informellen Sinne, kann jedoch als eine zentrale Handlungsstrategie herausgearbeitet werden. Mit strukturiert angeleiteten Reflexionen, wie Frau Böß sie ähnlich erfahren hat, versucht sie auf Seiten ihrer Schüler*innen ein vertieftes Verstehen über ihre bisherige Lebensgeschichte anzustoßen, sodass diese ihren zukünftigen Lebensweg bewusster gestalten können (vgl. Miethe, 2014, S. 23). Evident wird dies bspw. im nachfolgenden Interviewausschnitt:

So dann überlege ich, sag, komm setzen wir uns mal einzeln hin. Was, ich möchte gar nichts machen, ich möchte auch kein Praktikum machen und ich will auch kein Sozialpraktikum machen. Ich will nachmittags in der Schule sein, ich will lernen, ich will gute Noten haben, ich will aus dem Scheiß zu Hause raus. Wort wörtlich. Na dann habe ich gesagt, überlegen wir mal zusammen, wie kommst du denn aus dem Scheiß raus. Du hast jetzt geguckt, welche Fähigkeiten du hast, was möchtest du denn gerne machen. Naja, was Sie mir mal erzählt haben, es war von diesem Kooperationsbetrieb hier diese Möglichkeit Lüftungsbauer, das wäre eine Geschichte für mich. Und eventuell könnte ich dann auch noch meinen Ingenieur machen, wenn ich ganz gut bin. Ich sag okay, dann lass uns doch gemeinsam da hingehen. Dann habe ich dort angerufen, das ist ein Kooperationsbetrieb von uns. Wir sind zusammen dort hingegangen und ich sag, jetzt musst du erzählen, was du kannst. Der saß ganz artig da, hat gesagt was er kann, was er nicht kann und zwischendurch hat er etwas übertrieben, da habe ich ihn einfach mal mit dem Fuß, aber sichtbar auch für den anderen, für den Personalchef, so dagegen, naja, sagt er, vielleicht nicht ganz. Aber es klingt doch besser, wenn ich es sage, oder? Also diese Ehrlichkeit haben. Und dann sage ich, ich glaube, jetzt lasse ich Sie alleine, Sie können sich ja alleine mit ihm unterhalten. Nein, ich möchte nicht, ich habe Angst und bleiben Sie doch bitte hier. Ich bin dann gegangen und habe gesagt, ich warte draußen. Als er rauskam, fiel er mir um den Arm und um Hals und oh vielen Dank, vielen Dank. Der kam auch Wochen später immer noch mal an und sagte, vielen Dank, dass Sie mir das gezeigt haben, dass Sie mir einfach gesagt haben, hab doch Mut und geh doch dorthin. Das ist eine Möglichkeit, aber das ist nicht, ich kann nicht jeden einzelnen Schüler tragen. Aber daran sieht man, wenn man sie individuell betreuen würde, könnte man Schüler in die Ausbildung bringen. (Böß, Z. 300–320, EXP)

Die gezielte Unterstützung der Biografiearbeit der Heranwachsenden ermöglicht nicht nur, dass elementare Aufgabenstellungen der Weltaneignung bearbeitet werden können, sondern sie trägt auch zu einem biografischen Such- und Bearbeitungspotenzial bezüglich der Berufsauswahl bei (vgl. Schütze, 2009, S. 360ff.). Im Rahmen der Handlungsstrategie des Anstoßens von Biografiearbeit hinterfragen Lehrkräfte zudem kontinuierlich ihr eigenes Handeln und inwiefern dieses dem individuellen Fall gerecht wird, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht: „*Und ich habe persönlich versucht, den zu betreuen. Ich bin aber nicht diejenige, die Drogenabhängige betreuen kann*“ (Böß, Z. 503–504, EXP). Die Ausführungen von Frau Böß verweisen darauf, dass sie sich bewusst ist, dass sie nicht über das entsprechende Wissen verfügt, um mit Drogenabhängigen angemessen und auf professionelle Art und Weise zu arbeiten – sie quasi an ihre professionellen Wissens- und Handlungsgrenzen stößt, um den Fall angemessen zu bearbeiten.

4.2 Herr Meier – Vernachlässigen kreativer biografischer Entfaltungsmöglichkeiten

Ähnlich wie im ersten Fallbeispiel kann auch die biografische Gesamtformung von Herrn Meier, dem zweiten Fall, nicht umfassend ausgeführt werden. Gleiches gilt für die im Anschluss daran ausgeführten Handlungsstrategien, die ebenfalls nur exemplarisch veranschaulicht werden können.

In den frühen 1950er-Jahren wird Herr Meier in England geboren. Nach eigener Aussage habe er seinen Vater „*nie kennengelernt*“ (Z. 108, BIO). Seine Mutter, die zuvor in Deutschland gelebt hat, zieht mit ihm im Alter von zwei Jahren in ein kleines Dorf in Bayern. Dort wird er Ende des Jahrzehnts in eine Dorfschule eingeschult, und es folgen in zeitlich kurzen Abständen verschiedene Wohn- und Schulortswchsel. Seine Schulzeit ist durch „*autoritäre Lehrer*“ (Z. 220, BIO) geprägt, die ihm außerdem „*zweimal die [...] Entlassung*“ (Z. 224–225, BIO) angedroht haben. Allerdings bleibt nicht nur vage, wie und warum es zu dieser Androhung gekommen ist – Herr Meier begründet dies lediglich sehr allgemein mit der rebellierenden Haltung der „*Achtundsechziger Zeit*“ (Z. 223, BIO) –, sondern ebenso, wie sich diese mit Spannung aufgeladene Situation wieder normalisiert hat. Er hält diesbezüglich resümierend fest: „*Ich hab's überstanden, sagen wa mal so*“ (Z. 226, BIO). Der Gebrauch des Wortes „*überstanden*“ verdeutlicht zum einen seine passive Haltung, da er eine scheinbar leidvolle und verletzende Situation über sich ergehen lassen hat, und gibt zum anderen Hinweise darauf, dass dieses Erlebnis nur marginal aufgearbeitet und reflexiv von ihm durchdrungen wurde. Die rhetorische Figur der Epiphraze, also sein Nachschub „*sagen wa mal so*“, die er an den Satzteil anschließt, bekräftigt dabei den angelegten Interpretationspfad.

Im Alter von 14 Jahren heiratet Herr Meiers Mutter erneut. Die Beziehung zum Stiefvater, die durch eine Vielzahl von Auseinandersetzungen – „*irgendwann hat's dann halt total geknallt*“ (Z. 212, BIO) – geprägt ist, beschreibt er insgesamt als „*problematisch*“ (Z. 153, BIO). Somit hat Herr Meier, trotz des neuen Partners seiner Mutter, „*nie 'ne richtige Familie kennengelernt [...] so mit zwei, zwei Elternteilen und so*“ (Z. 147–148, BIO). Da er auch diese Zeit zusammenfassend als „*so 'n einschneidendes Erlebnis*“ (Z. 163, BIO) erwähnt, ohne jedoch die Konflikte mit dem Stiefvater in Ansätzen auszuführen, wird nicht nur ein Verweilen auf der argumentativ-theoretischen Ebene ersichtlich, wie auch mit seiner Begründung „*war halt so*“ (Z. 216, BIO) hinsichtlich der Eskalation unterstrichen werden kann, sondern dies kann ebenso als Hinweis gelesen werden, dass diese Zeit nur marginal aufgearbeitet und reflexiv von ihm durchdrungen wurde sowie mit Verletzungen einhergegangen ist.

Sein Abitur schließt Herr Meier erfolgreich ab und absolviert im Anschluss daran die Wehrpflicht. Da er seine ursprüngliche Intention, Medizin zu studieren, nicht realisieren kann, nimmt er stattdessen ein Biologiestudium in Berlin auf, das ihn „*irgendwie so 'n bisschen interessiert*“ (Z. 363, BIO). Seine Wortwahl weist jedoch darauf hin, dass er von dieser Alternativwahl weder wahrhaftig überzeugt war noch ein ausgiebiges Interesse an der eingeschlagenen Fachrichtung hatte. Zudem führt er im Interview keine Überlegungen hinsichtlich seiner Berufswahl aus, sodass die Entscheidung als eine Verlegenheitslösung aufgefasst werden kann. Die Formulierung, dass er für das Studium in Berlin „*gelandet*“ (Z. 365, BIO) sei, unterstreicht seine mangelnde Auseinandersetzung in Bezug auf die Studienortswahl, da auch hier eine eher passive Grundhaltung virulent wird. Nach einigen Semestern erfolgt ein Universitätswechsel nach Marburg, den er damit begründet, dass er sich in Berlin „*nie wohl gefühlt*“ (Z. 411, BIO) habe. Allerdings deutet er auch an, dass sich Probleme abgezeichnet haben, sein Diplom erfolgreich abzuschließen. Diese bleiben jedoch eher unbestimmt.

In Marburg lernt Herr Meier „*die Mutter von Lara*“ (Z. 417, BIO) kennen, seiner ersten Tochter. Da sich allerdings auch in Marburg „*Schwierigkeiten mit der Diplomarbeit*“ (Z. 434–435, BIO) andeuten, bricht er sein Studium ab und zieht zurück zu seiner

Mutter nach Kiel. Seinen Umzug begründet er ebenfalls mit dem Nicht-Gefallen der Stadt: „*Ja äh Marburg hat mir dann auch nicht mehr so zugesagt*“ (Z. 435–436, BIO).

Aufgrund der Schwangerschaft seiner damaligen Partnerin verlagert auch diese ihren Lebensmittelpunkt nach Kiel, und beide ziehen zusammen in eine gemeinsame Wohnung. Im Rahmen dieser Entwicklungen sieht sich Herr Meier nicht nur gezwungen, einen Beitrag zur gegenwärtigen Familien- und Lebensfinanzierung beizusteuern, sondern ebenso einen tragfähigen biografischen Zukunftsplan zu entwerfen – „*irgendwas musst du zu Ende machen*“ (Z. 490–491, BIO). Schlussendlich beginnt er ein Lehramtsstudium, das er, wie auch das Referendariat, zwar erfolgreich abschließt, jedoch als eine „*Notlösung [ansieht]. Es war alles nicht so äh von 'ner v- ganz ehrlich, von 'ner Überzeugung her*“ (Z. 501–502, BIO). Dies unterstreicht er im Verlauf des Interviews mit Nachdruck weiter: „*Ja, wie gesagt, große {betont} Überzeugung war das eigentlich nicht. Das muss ich ganz ehrlich zugeben*“ (Z. 543–544, BIO).

Aufgrund eines Einstellungsstopps gelingt der von Herrn Meier erhoffte Übergang in den Schuldienst im Anschluss an das Referendariat zunächst nicht. Er meldet sich arbeitslos und wird einer „*Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, ABM-Stelle, an, an einer kooperativen Gesamtschule*“ (Z. 669, BIO) zugewiesen. Er ist somit im Berufsfeld Schule tätig, jedoch nicht, wie angestrebt, als Lehrer, sondern als eine prekäre Aushilfskraft. „*Da hab ich so Freizeitbetreuung gemacht, äh Hausaufgabenhilfe, teilweise auch 'n bißchen sch- AG's angeboten*“ (Z. 674–675, BIO). Die Maßnahme endet nach zwei Jahren, und es folgt eine weitere Phase der Arbeitslosigkeit. Auf Drängen des Arbeitsamtes erfolgt eine „*Umschulung [...] zum Umwelttechnologen, äh das war auch zwei Jahre*“ (Z. 692–693, BIO). Die Umschulung schließt er ebenso erfolgreich ab, jedoch erachtet er das Berufsfeld als „*nicht so, so das Pralle*“ (Z. 702, BIO). Zudem findet er auch als Umwelttechnologe keine Anstellung, sodass eine weitere Phase der Arbeitslosigkeit folgt. Letztendlich gelingt ihm Mitte der 1990er-Jahre das Einmünden in den Schuldienst als Lehrkraft, nachdem er sich „*nochmal beworben*“ (Z. 736, BIO) hat.

Trotz des erfolgreichen Abschließens des Lehramtsstudiums und des schlussendlichen Einmündens in den Schuldienst als Lehrkraft verdeutlicht die Biografisierung von Herrn Meier, dass für seine biografische Gesamtformung (hinsichtlich der Ausgestaltung seines beruflichen Werdeganges) dennoch eine passive Grundhaltung charakteristisch ist: Er blendet die eigenständige biografische Planung wie auch, dass er selbstgestaltend auf diese einwirken muss, aus und nutzt somit nicht die vorhandenen kreativen biografischen Entfaltungsmöglichkeiten, die in seiner Biografie „*schlummern*“. Dies zeigt sich u.a. deutlich darin, dass er einen beruflichen Weg eingeschlagen hat, den er eigentlich nicht ausüben möchte, wie er mehrmals am Ende des Interviews resümierend wiederholt: „*Und ich würde diesen Job auch heute nicht nochmal machen. Muss ich ganz ehrlich sagen*“ (Z. 981–982, BIO). Im Rahmen der Analyse ist zudem zum Vorschein gekommen, dass das biografisch-narrative Interview von Herrn Meier überwiegend beschreibende und argumentativ-theoretische Interviewpassagen enthält und sich der Biograf nur marginal auf die Darstellung persönlicher Erlebnisse und damit verbundene Narrationen einlässt. Entsprechend wird deutlich, dass seine Lebensgeschichte in vielen Bereichen narrativ nicht verfügbar ist, worauf auch die primär verwendeten Textsorten der Beschreibung und Argumentation hindeuten, die als eine Reaktion auf seinen Leidensprozess (vgl. Schütze, 2016, S. 66f.) aufgefasst werden können. Bisher Erlebtes hat er nur teilweise verarbeitet, empfindet dies oftmals als unangenehm und bedrückend. Des Weiteren bringt er oftmals eine Fremdheit sich selbst und seiner inneren Befindlichkeit gegenüber zum Ausdruck. All diese Hinweise verdichten die Interpretation, dass sich Herr Meier nur teilweise seines biografischen Gewordenseins bewusst ist.

Obwohl Herrn Meiers Handlungsstrategien im Hinblick auf die präsumtiven jugendlichen Schulabgänger*innen hier nur exemplarisch ausgeführt werden können, handelt es sich bei den folgenden Ausführungen weniger um einzelne Fundstellen, als vielmehr um etwas, das sich im ganzen Expert*inneninterview immer wieder zeigt und das nicht

auf einzelne Sätze oder Abschnitte reduzierbar ist. In Bezug auf die Unterstützung seiner Schüler*innen im Übergang von der Schule in Berufsausbildung erachtet Herr Meier sein Handeln als wirkungslos. Er bringt daher nicht die nötige Motivation auf und entwickelt zudem auch keine Handlungsstrategien, um seine Schüler*innen im Übergangsprozess zu unterstützen. Der Biograf verweist ausschließlich auf institutionell verankerte Unterstützungsmaßnahmen durch die Schule und ihre Kooperationspartner sowie auf seine Kolleg*innen, die das Fach Wirtschaft unterrichten. Sein geringes Engagement, das er für die Übergangunterstützung seiner Schüler*innen aufbringt, äußert sich nicht nur im nachfolgenden Zitat selbst, sondern außerdem im Unterbrechen des Interviewers und seinem entsetzten Aufgreifen eines Teils der Frage des Interviewers wie auch in der abschließenden Betonung. „F.: *Und haben Sie auch Möglichkeiten diese Schüler und Schülerinnen selber zu fördern oder {Unterbrechung durch Interviewpartner}*. Herr Meier: *Selber zu fördern. Also sie werden ja eigentlich genug gefördert, muss man ganz klar sagen*“ (Z. 152–154, EXP).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass Herr Meier weder Handlungen noch Anstrengungen unternommen hat, um seine berufliche Zukunft aktiv im Hinblick auf eigene Wünsche und Vorstellungen (mit) auszugestalten. Zentral ist eine durch Passivität zu charakterisierende Haltung, die sich nicht nur wie ein roter Faden durch seine Biografie zieht, sondern ebenso im berufsbezogenen Handeln mit dem Unterdrücken des professionellen Eigenengagements hervortritt: Es werden nicht nur konkrete Fallbezüge unterdrückt, sondern Herr Meier verweist auf keine Handlungsstrategien, wie er Heranwachsende im Übergangsprozess fördern und unterstützen möchte, und erachtet ausschließlich andere dafür verantwortlich. Ferner lassen sich im Interview keine Stellen identifizieren, an denen sich der Biograf (reflexiv) mit seinem eigenen Gewordensein auseinandersetzt – womit eine weitere Ähnlichkeit zum berufsbezogenen Handeln zum Vorschein kommt, da sich mit diesem ebenso wenig kritisch in Bezug gesetzt wird –, jedoch vielfältige Hinweise auf unbearbeitetes und schlummerndes Verlaufskurvenpotenzial, das auch in der gegenwärtigen beruflichen Unzufriedenheit, dass er den Lehrerberuf nicht nochmal ergreifen würde (s.o.), zum Vorschein kommt.

5 Fazit

Exemplarisch konnte mithilfe der Ausführungen verdeutlicht werden, dass Biografiearbeit nicht nur das reflexive Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein befördert (bspw. im Hinblick auf das Bearbeiten von Barrieren und Verlaufskurvenpotenzial, also die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen), sondern die daraus resultierenden Resonanzen ebenso Eingang in das pädagogische professionelle Handeln finden: Wie auch andere Lehrkräfte des Typs „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“ versucht Frau Böß auf Seiten der Heranwachsenden nicht nur Biografiearbeit anzustoßen, sondern setzt sich im Rahmen dessen auch kontinuierlich reflexiv mit ihrem eigenen Handeln auseinander. Biografiearbeit ermöglicht nicht nur, eine professionelle Distanz zu biografischen Ereignissen zu schaffen, wozu auch jene beruflicher Konstitution gehören, und diese (selbst-)kritisch zu hinter- und befragen, sondern trägt ebenso dazu bei, ein reflexives Auseinandersetzen mit diesen zu habitualisieren. Entsprechend regt Biografiearbeit nicht nur den selbstreflexiven Bezug hinsichtlich des eigenen Gewordenseins an, sondern schlägt sich ebenso auf Professionalisierungsprozesse im Lehrer*innenhandeln nieder bzw. entfaltet dort reflexive Resonanzen, die produktiv für Professionalisierungsprozesse gewendet werden können.

Resultierend aus diesen Erkenntnissen, die anschlussfähig an gegenwärtige Befunde biografischer Professionsforschung sind (vgl. Fabel-Lamla, 2018), sollte sich zukünftig daher verstärkt mit Relationen zwischen primär beruflichem und nicht-beruflichem (biografischem) Handeln auseinandergesetzt werden, da mit dem „wie“ des Handelns und damit, „wie“ mit Herausforderungen in beiden Sphären umgegangen wird, Hinweise auf

eine ähnliche Konstruktionsgrammatik vorliegen. Allerdings darf dabei keineswegs vernachlässigt werden, dass berufliches und nicht-berufliches Handeln in unterschiedliche Rahmungen eingebunden sind und bspw. im Hinblick auf ihre Zielsetzung voneinander unterschieden werden können.

Beim Typ „Ausblenden biografischer Entfaltungsmöglichkeiten“ finden sich dagegen keine Hinweise auf Biografiearbeit, und auch seine Handlungsstrategien verweisen eher auf eine Professionalisierungsbedürftigkeit. Zudem verdichten sich in dem Datenmaterial Hinweise, dass der Typ „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“ anders als der Typ „Ausblenden biografischer Entfaltungsmöglichkeiten“ sein eigenes Gewordensein wie auch den Übergang der Schüler*innen in Berufsausbildung umfassender in gesellschaftliche Rahmungen einbettet. Neben Interaktionen im unmittelbaren Lebensraum, die das Individuum direkt betreffen, nimmt der Typ „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“ auch jene aus entfernter erscheinenden Kontexten, wie bspw. strukturelle und normative Bedingungen des Gesellschaftssystems, in den Blick – er weist eine ökosystemische Sichtweise auf –, wohingegen der Typ „Ausblenden biografischer Entfaltungsmöglichkeiten“ ausschließlich erstere fokussiert.

Insgesamt sind die Ergebnisse nicht nur anschlussfähig an den gegenwärtigen Forschungsstand zu Supervision (vgl. Joswig, 2001, S. 43; Schnebel, 2017, S. 129), sondern verdichten ebenso bisherige Befunde hinsichtlich der Einschätzungen, dass „Supervision das Denken in komplexen Bezügen [im Sinne einer systematisch-konstruktivistisch-vernetzten Sichtweise; A.E.], das Planen und Strukturieren von Lernprozessen positiv beeinflusst oder zu einer realistischeren Selbsteinschätzung führt“ (Schnebel, 2017, S. 130). Inwiefern Biografiearbeit in dem empirischen Beispiel bewusst durch die signifikanten Anderen angestoßen wurde, bleibt allerdings offen. Nichtsdestoweniger kann festgehalten werden, dass es sich in dem Fallbeispiel Frau Böß – mit Ausnahme der Therapiestunden – um implizite bzw. informelle Biografiearbeit handelt.

Hinsichtlich der aufgezeigten Befunde stellt sich die Frage, inwiefern mit dem Methodeninstrumentarium Biografiearbeit bereits im Lehramtsstudium eine selbstreflexive Haltung habitualisiert werden kann, die auch weit über den Berufseinstieg hinaus eine Wirksamkeit entfaltet, da Professionalisierung als eine berufsbiografische Aufgabe betrachtet werden muss, die erst mit dem Ausscheiden aus dem Lehrer*innenberuf endet. Ohne hier auf die Grenzen von Biografiearbeit im Rahmen des Lehramtsstudiums eingehen zu können (bspw. hierarchisches Verhältnis, Bewertungsnotwendigkeit, Auslösen von Belastungen, Biografiearbeit kann nicht verordnet und erzwungen werden), leistet diese, wie mit den Befunden aufgezeigt werden konnte, dennoch einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften, sodass Biografiearbeit als eine Form von Supervision zukünftig umfassender im Rahmen der Lehrer*innen(fort)bildung zu implementieren ist. Inwiefern ein Blick auf die einleitend erwähnten (sozial-)pädagogischen Handlungsfelder diesbezüglich als produktiv erscheint, gilt es entsprechend ebenso auszuleuchten.

Literatur und Internetquellen

- Alheit, P. (2003). Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), 362–382.
- Barth, K. & Tumbrink, N. (2011). Biografiearbeit mit benachteiligten Mädchen. Bericht einer studentischen Projektarbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (S. 197–206). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91725-2_13
- Beier, F. & Piva, F. (2021). Biographieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden – ein sinnvolles Element der Lehrerbildung? In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf*

- neuen Wegen zum Lehrerberuf. *Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 201–215). Beltz Juventa.
- Blimlinger, E., Ertl, A., Koch-Straube, U. & Wappelshammer, E. (1996). *Lebensgeschichten. Biografiearbeit mit alten Menschen* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Vincentz.
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Klinkhardt.
- Eberle, T., Pollak, G. & Schließleder, M. (2007). Biographiearbeit in der Lehrerbildung – Begründung, Konzept, Methoden. *Paradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 2 (2), 46–55.
- Ehinger, W. & Hennig, C. (1997). *Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor*. Beltz.
- Epp, A. (2017). (Un-)Möglichkeit computergestützter Narrationsanalyse. Zur Anwendung von QDA-Software in der Biographieforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 30 (1/2), 30–43. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.04>
- Epp, A. (2018a). Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 973–990. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0814-2>
- Epp, A. (2018b). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 119 (1), Art.1. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725>
- Epp, A. (2019a). Fluidität zwischen Wissen erziehungswissenschaftlicher und biografischer Provenienz – Biografische Erfahrungen und ihr Einfluss auf die berufsbezogenen (professionellen) Wissensbestände von Lehrkräften. In M. Oberlechner & R. Schneider (Hrsg.), *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen* (S. 155–167). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845289946-155>
- Epp, A. (2019b). Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview – Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (1), 191–206. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.14>
- Epp, A. (2020). Unterdrückte biografische (Ohnmachts-)Erfahrungen von Lehrkräften als Katalysator sozialer Benachteiligung? In D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kainitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 175–194). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742438>
- Epp, A. (2021). Der Blick einer biographisch-ausgerichteten komparativen Berufsgruppenforschung im Rahmen von Bildungsübergängen von Heranwachsenden. *Der pädagogische Blick*, 29 (1), 16–26.
- Epp, A. (2022, im Erscheinen). Methodische Überlegungen zum Erfassen biografischen Vergessens im Rahmen biografieorientierter qualitativer Längsschnittforschung. In M. Brinkmann, T. Fuchs, W. Meseth & J. Zirfas (Hrsg.), *Vergessen in der Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Fabel-Lamla, M. (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: Biografische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80920-9>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J.

- Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Geisler, M. (2021). Studienbeginn mit Selfie. Biographiearbeit mit dem Systemischen Ansatz. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 216–232). Beltz Juventa.
- Heid, M. (2011). Arbeit am pädagogischen Selbst: das Portfolio-Konzept in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 24 (1), 99–118.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hölzle, C. (2011). Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (S. 31–54). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91725-2_3
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*. (S. 13–82). Barbara Budrich utb.
- Jansen, I. (2011). Biografiearbeit im Hilfeprozess der Sozialen Arbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (S. 55–70). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91725-2_4
- Jetzschke, M. (2018). *Supervision mit Lehrkräften: Ein Leitfaden für die professionelle Beratung*. Mit Online-Materialien. Beltz.
- Joswig, K.-D. (2001). *Supervision und Schule: Probleme und Entwicklungsperspektiven*. Waxmann & LIT.
- Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Lang.
- Kade, S. (1997). *Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand*. DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/kade97_01.pdf
- Klomfaß, S. (2021). Helmkes Nachruf-Aufgabe als Reflexionsanlass. Zur Entwicklung eines professionellen Habitus. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 233–250). Beltz Juventa.
- Lattschar, B. & Wiemann, I. (2007). *Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit*. Beltz Juventa.
- Lindmeier, B., Stahlhut, H., Oermann, L. & Kammann, C. (2018). *Biografiearbeit mit einem Lebensbuch. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung und ihren Familien*. Beltz Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–471). Beltz Juventa.
- Miethe, I. (2014). *Biografiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (2., durchges. Aufl.). Beltz Juventa.

- Miethe, I. (2021). Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 184–201). Beltz Juventa.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Beltz.
- Mutzeck, W. (2014). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Beltz.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 40–60). Beltz Juventa.
- Opitz, H. (1998). *Biographie-Arbeit im Alter*. Ergon.
- Petermann, F. (Hrsg.). (1995). *Pädagogische Supervision*. Otto Müller.
- Pollak, G. & Schliessleder, M. (2014). Biographiearbeit in der Lehrerbildung – Erwerb berufsbio-graphischer Kompetenz als Ziel von Professionalisierung? Ein Werkstattbericht. *Paradigma, Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 7, 85–104.
- Raabe, W. (2004). *Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung*. Hiba.
- Rätz-Heinisch, R. & Köttig, M. (2007). Die Praxis Dialogischer Biografiearbeit – Rekonstruktives Fallverstehen und Unterstützung von Selbstverstehensprozessen. In I. Miethe, W. Fischer, C. Giebeler, M. Goblirsch & G. Riemann (Hrsg.), *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung* (S. 239–257). Barbara Budrich.
- Rebel, G. (2011). Biografiearbeit mit Bewegung und Tanz – Der Körper erinnert sich. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (S. 223–235). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91725-2_15
- Roth-Vormann, M. & Klenner, D. (2019). Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“ *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 53–59. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1542>
- Ruhe, H.G. (1998). *Methoden der Biografiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung*. Beltz.
- Ryan, T. & Walker, R. (2004). *Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Beltz.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Kohlhammer.
- Schnebel, S. (2015). Beratung in der Personalentwicklung. In K. Kansteiner & C. Stammann (Hrsg.), *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotential der Personalentwicklung in der Schule* (S. 215–233). Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2017). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Klinkhardt.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Metzler.
- Schütze, F. (1994). Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. *Supervision*, 26, 10–39.

- Schütze, F. (2009). Die Berücksichtigung der elementaren Dimension biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 359–364). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91647-7_56
- Schütze, F. (2016). Nachtrag zu meinem Aufsatz von 1983 „Biographieforschung und narratives Interview“. In W. Fiedler & H.H. Krüger (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 66–72). Barbara Budrich.
- Schütze, F. & Kallmeyer, W. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen* (S. 159–274). Helmut Buske.
- Schulze, T. (1993). Lebenslauf und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 174–226). Beltz Juventa.
- Steger Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich*. Waxmann.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strumpf, S. (2008). *Lebensgeschichte (be)greifbar machen: Biographiearbeit mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung*. VDM.
- Tellisch, C. (2020). *Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung. Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements – Ein Praxisleitfaden*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12pnstn.15>
- Terhart, E. (2001). Lehrerbildung – quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 549–558.

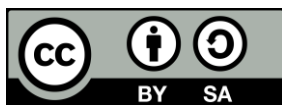
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 122–137. <https://doi.org/10.11576/pflb-5223>

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>

Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis

Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften?

Christoph Leser^{1,*} & Sieglinde Jornitz^{2,**}

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main

² DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Frankfurt am Main

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich 04, Professionalisiertes Fallverstehen und Beratung,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

** Kontakt: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation, Frankfurt am Main,
International Cooperation in Education, Informationszentrum Bildung,
Rostocker Str. 6, 60323 Frankfurt am Main
Leser@em.uni-frankfurt.de; jornitz@dipf.de

Zusammenfassung: Im Beitrag wird ein strukturtheoretisches Modell der Supervision als Professionalisierungsinstrument in der Lehrer*innenbildung entfaltet. Dieses stützt sich auf die Strukturtheorie des professionalisierten Handelns von Ulrich Oevermann und bindet es ein in die pädagogische Theorie des Unterrichts nach Andreas Gruschka. Anhand einer Supervisionssitzung, die in einer Förderschule im Förderschwerpunkt Sprache aufgezeichnet, verschriftet und mittels der Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik ausgewertet wurde, wird das Strukturmodell der Supervision im Rahmen der Lehrer*innenbildung mit Rückgriff auf das analysierte Material herausgearbeitet und kritisch diskutiert.

Schlagwörter: Lehrerbildung; Weiterbildung; Professionalisierung; Schulforschung



1 Einleitung

In den letzten Jahren wurden vielfältige Versuche unternommen, eine berufsbegleitende Reflexion des Lehrer*innenhandelns anzuregen und anzuleiten. Modelle wie Co-Teaching oder kollegiale Fallberatung gelten als Versuche, das „Einzelkämpfertum“ an Schulen aufzubrechen und Lehrer*innen zu animieren, sich kollegial über das eigene Handeln auszutauschen (Baum et al., 2012; Bondorf, 2013; Breuer, 2015). Damit einher gehen der Wunsch und die Vorstellung, so zugleich eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Lehrer*innenhandelns zu ermöglichen. Lehrer*innen sollen demzufolge nicht mehr allein punktuelle Fortbildungen zu Einzelthemen wahrnehmen, sondern kontinuierlich an der eigenen Professionalisierung arbeiten. Dies gilt nicht nur für die universitäre Lehrer*innenbildung, sondern auch für bereits an Schulen etablierte Lehrer*innen. Die nächste Lehrer*innengeneration soll für diese Themen geöffnet werden, und es soll ein stärkerer kollegialer Austausch initiiert werden.

Zu den Konzepten einer berufsbegleitenden Reflexion des Lehrer*innenhandelns gehört auch die Supervision. Es handelt sich bei der Supervision nicht um eine fachliche Fortbildung in dem Sinne, spezifische Kompetenzen oder berufspraktische Tools zu vermitteln. Sie beansprucht nicht, für die erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderungen fit zu machen, sondern hat vielmehr das partielle Scheitern an diesen Herausforderungen zum Gegenstand. Fritz Schütze bezeichnet sie als „Vollzugsreflexion der professionellen Arbeit“ (Schütze, 2002, S. 149). Als reflexive Prozessberatung eröffnet sie die Möglichkeit, konkrete Handlungsprobleme im Kreis der Kolleg*innen und womöglich auch unter interprofessioneller Perspektive zu bearbeiten.

Es ist naheliegend anzunehmen, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit berufspraktischen Handlungsproblemen per se einer Professionalisierung des beruflichen Handelns zuträglich ist. Wir werden im Folgenden darlegen, welche Funktion der Supervision aus professionalisierungstheoretischer Perspektive zukommt, und an einem Fall aus der Supervisionspraxis zeigen, dass und inwiefern Supervision auch de-professionalisierende Wirkungen entfalten kann. Auf dieser Grundlage werden wir abschließend die Frage diskutieren, inwiefern die Professionalisiertheit der Praxis viel mehr als Voraussetzung für denn als Ziel von Supervision zu betrachten ist.

2 Professionalisierungstheoretische Überlegungen zum pädagogischen Handeln von Lehrkräften. Voraussetzungen für die supervisorische Praxis mit Lehrkräften

Um die Analyse einer supervisorischen Praxis mit Lehrkräften vorzubereiten, werden wir zunächst unser professionalisierungstheoretisches Verständnis des Lehrberufs explizieren. Vor diesem Hintergrund kann bestimmt werden, inwiefern Supervision von Lehrkräften überhaupt als ein Instrument von Professionalisierung verstanden werden kann.

Wir stützen unsere Überlegungen auf die Strukturtheorie des professionalisierten Handelns von Ulrich Oevermann (Oevermann, 1996, 2002; vgl. auch Helsper, 2014; kritisch dazu: Wernet, 2005). Diese unterscheidet scharf zwischen der „faktischen Professionalisiertheit von Berufen und der Professionalisierungsbedürftigkeit ihrer Tätigkeit“ (Oevermann, 2002, S. 20f.). Als zentrales Merkmal klassischer Professionen nennt Oevermann, dass diese „weder durch den Markt noch administrativ oder bürokratisch angemessen kontrolliert werden können“ (Oevermann, 2002, S. 22). Stattdessen unterlägen sie „einer eigenen professionsethischen, zu ihrer Autonomie gehörigen kollegialen Kontrolle“ (Oevermann, 2002, S. 22). Dies führt er auf die Typik der Handlungsprobleme zurück, mit denen Professionen befasst sind. Aus dieser leitet er letztlich die Professionalisierungsbedürftigkeit beruflicher Handlungspraxen jenseits ihrer faktischen Professionalisiertheit ab. Im Kern gehe es dabei um die für die primäre Lebenspraxis

stellvertretende Bewältigung von Krisen. Diese stellvertretende Krisenbewältigung ist eingebunden in ein professionalisiertes Arbeitsbündnis, für das eine widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen charakteristisch ist (vgl. Oevermann, 1996, S. 109; vgl. auch Garz & Raven, 2015). Während das Rollenhandeln (spezifischer Anteil) erfordert, bezogen auf die jeweilige Funktion zu agieren und alle anderen möglichen Themen zurückzuweisen, zeichnet sich das Handeln als ganze Person (diffuser Anteil) dadurch aus, dass gegensätzlich dazu alles thematisierbar ist und kein Thema ausgeschlossen wird. Rollenförmig agieren wir in der Regel, wenn wir einer anderen Person als Bankangestellte*r, Verkäufer*in oder Automechaniker*in entgegentreten, und als ganze Person, wenn wir innerhalb der Partnerschaft oder Familie und unter Freund*innen agieren. Für das professionalisierte Handeln ist nun aber kennzeichnend, dass beide Anteile zugleich gültig und notwendig sind. Für Oevermann, der sein Modell aus der Therapie gewonnen hat, muss demzufolge der*die Therapeut*in einerseits spezifisch und rollenförmig handeln, indem er*sie all ihr therapeutisches Wissen anwendet, aber andererseits zugleich auch diffus agieren, indem er*sie die geäußerten Vorstellungen, Wünsche und Ängste, die der*die Patient*in äußert, in sich aufsteigen lässt. Umgekehrt tritt der*die Patient*in in eine rollenförmige Beziehung ein und verpflichtet sich zugleich, in der therapeutischen Beziehung wie in einer diffusen zu agieren.

Oevermann schreibt diese widersprüchliche Einheit und die daraus abgeleitete Professionalisierungsbedürftigkeit auch dem Handeln von Lehrer*innen zu. Entscheidend dafür ist, dass sich das berufliche Handeln von Lehrer*innen nicht in einer technologisch zu bewerkstellenden Wissensvermittlung erschöpft. Für eine solche könnten leicht digitale Lernprogramme Anwendung finden, und für bestimmte Bereiche schulischen Lernens ist das auch durchaus denkbar bzw. bereits der Fall. Schulische Bildung dient aber nicht allein der Wissensaufnahme, sondern zielt nach Oevermann umfassender auf die Herausbildung lebenspraktischer Autonomie, insbesondere über die Auseinandersetzung mit und Aneignung von schulischen Bildungsgegenständen. Nach Loer geht es „im Unterricht immer auch um Lehre, also um Erfahrungsbildung“ (Loer, 2013, S. 14). Den Kern dieses Handelns von Lehrer*innen bildet das Unterrichten, das wir als pädagogisches Handeln verstehen, in dem die Momente von Bildung, Erziehung und Didaktik eine widersprüchliche Einheit bilden (Gruschka, 2013). Es handelt sich um „die Eigenlogik pädagogischen Handelns im schulischen Rahmen“ (Loer, 2015, S. 88). Zentriert ist dieses Handeln um das, was vermittelt werden soll und im Curriculum mehr oder weniger fixiert ist. Es umfasst sowohl die Wissens- als auch die Normenvermittlung. Doch diese Vermittlung hat es mit dem möglicherweise widerständigen Gegenpart der Schüler*innen zu tun, die ggf. nicht so einfach verstehen, was es zu verstehen gilt. Die Aufgabe der Lehrer*innen lässt sich daher auch so fassen, dass sie es in der Regel mit Bildungskrisen von Schüler*innen zu tun haben, die nach Oevermann dem Typus der Krise durch Muße zuzurechnen sind, weil sie vom Handlungsdruck befreit bearbeitet werden können (vgl. Oevermann, 2002, S. 28). Bildungskrisen sind letztendlich auf das noch Unverstandene der Schüler*innen bezogen. Das kann die Fremdsprache sein, die noch nicht gekannt wird, der geschichtliche Zusammenhang oder das sprachliche Ausdrucksvermögen und die Akzeptanz der Mitschüler*innen, die noch nicht bewältigt wurden. Im unterrichtlichen und pädagogischen Handeln helfen die Lehrer*innen den Schüler*innen, das Nicht-Wissen zu bewältigen und einem Verstehen zuzuführen. Die Didaktik ist dazu das Hilfsmittel. In dieser Hilfe wird professionalisierungstheoretisch eine stellvertretende Krisenbewältigung geleistet und pädagogisch zugleich erzieherisch auf das Schüler*innensein und Schüler*innenwerden hingewirkt. Denn um didaktisch arbeiten zu können, müssen in einem Klassenverband Schüler*innen in bestimmter Art und Weise aufgeschlossen werden, um am Unterricht nicht nur teilzunehmen, sondern um etwas beizutragen, sodass die Aneignung des zu Verstehenden gelingen kann. Dazu gehört neben Konzentrations- oder Sprachfähigkeit auch, sich auf den jeweiligen Bildungsgegenstand einzulassen. Dieser Aspekt der stellvertretenden Krisenbewältigung ist

immer auch verbunden mit der Entwicklung des Kindes bzw. der*des Heranwachsenden als ganzer Person; denn Bildung im neuhumanistischen Verständnis hat es mit der Verhältnisbestimmung von Mensch und Welt zu tun (Humboldt, 1956/1793). Bildung zielt auf den ganzen Menschen und nicht nur auf die Heranwachsenden als Schüler*innen. Es geht daher nicht nur um die rollenförmige Ausgestaltung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Lehrer*in und Schüler*in(nen), sondern immer auch um die Ausgestaltung des Verhältnisses der Lehrkraft zum Kind/Heranwachsenden. Damit bezieht sich die stellvertretende Krisenbewältigung immer auch auf eine grundsätzliche Bewältigung von Entwicklungskrisen als Bildungskrisen des ganzen Menschen. Demzufolge muss nach Oevermann die

„Tätigkeit von Lehrern [...] in ihrer Typik systematisch als stellvertretende Krisenbewältigung bestimmt werden, in der [...] der Schüler der Klient in einem pädagogischen Arbeitsbündnis ist. Insofern ist der Lehrer nicht nur auf der Ebene der Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs professionalisierungsbedürftig [...], sondern darüber hinaus [...] ein zweites Mal auf der Ebene des Klientenbezugs“ (Oevermann, 2002, S. 29).

Anders als in Fällen der therapeutischen Praxis wenden sich die Schüler*innen aber nicht als bereits Mündige erst dann an die Lehrer*innen, wenn sie etwas nicht verstehen, sondern Schule ist so ausgerichtet, dass die Lehrer*innen eher kriseninduzierend arbeiten. Unterrichten bedeutet daher, Fragen bezüglich eines Bildungsgegenstandes aufzuwerfen, die dann gemeinsam, d.h. mit pädagogischer Hilfe, einer Antwort zugeführt werden. Lehrer*innen und Schüler*innen bilden so ein Arbeitsbündnis, das didaktisch und erzieherisch gestaltet wird. Es handelt sich professionalisierungstheoretisch um den Strukturkern des pädagogischen Handelns als Unterrichten. Zu diesem Arbeitsbündnis gehören – verdeckt – auch die Eltern; denn diese delegieren die Aufgabe der Wissens- und Normvermittlung an die Schule, bleiben aber wegen der Unmündigkeit der Heranwachsenden weiterhin verantwortlich für die ganze Person des Kindes.

Die mit dem Arbeitsbündnis verfolgte stellvertretende Krisenbewältigung im Hinblick auf Unterrichten agiert nun im Sinne der Herstellung einer Befähigung zur autonomen Lebenspraxis der Heranwachsenden. Für diese Bearbeitung ist es konstitutiv, dass sich das Kind als Schüler*in mit seinem Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen im Unterricht als ganze Person äußern kann (diffuser Anteil); dazu komplementär ist es darauf angewiesen, dass die Lehrkraft es deswegen nicht ablehnt oder verspottet, sondern hilft, das Nicht-Wissen in ein Verstehen umzuwandeln (rollenförmiger Anteil) – eben die Bildungskrise mit ihr zu bewältigen. Andreas Gruschka spricht in diesem Zusammenhang von einem „Stufengang des Verstehens“ (Gruschka, 2011, S. 192ff.), an dem gearbeitet wird.

Das bedeutet in der Konsequenz, dass professionalisierte Lehrer*innen sich als Teil eines Beziehungsgefüges verstehen, zu dem auch der*die Schüler*in bzw. die Klasse sowie die Eltern gehören, indem sie fallbezogen an der Auflösung von Verstehenskrisen arbeiten.

Für das unterrichtliche Handeln ist das Misslingen oder Scheitern von Vermittlung konstitutiv, weil es auf die Zukunftsoffenheit der Lebenspraxis des anderen Subjektes trifft, die eigensinnig ist und über die nicht verfügt werden kann. Auch darin hat die Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns ihren Grund. Das heißt, wenn das Misslingen von Vermittlung zum Gegenstand der Reflexion in einer Supervision gemacht wird, müsste bspw. thematisch werden, was die Lehrkraft dazu beigetragen hat, dass sich der Bildungsgegenstand nicht für die Schüler*innen öffnete, was verhindert hat, dass diese sich angemessen verhalten haben, oder welche Verstehensblockaden übersehen oder gar selbst produziert wurden. Diese Handlungsprobleme dürften aber nicht als Handwerksfehler verstanden werden, die technisch behoben werden können, sondern als für die spezifische berufliche Praxis konstitutive, an deren Behebung immer nur näherungsweise gearbeitet werden kann, um mit zunehmender Professionalisiertheit auf ein rei-

cheres Spektrum an bearbeiteten Erfahrungen zurückgreifen zu können und so das professionelle Handeln zu erweitern. Fritz Schütze hat diese „Paradoxien des professionellen Handelns“ eindrücklich herausgearbeitet. Nach Schütze

„bemerkt [der Professionelle] die unaufhebbaeren Kernprobleme [...] zunächst gar nicht im Sinne von analytisch eingrenzbaeren Merkmalen seines Handelns: z.T. bleiben sie zunächst gänzlich unbewußt; z.T. kennt er sie zwar, aber weiß nicht über sie Bescheid (sie sind dann ‚known, but unnoticed‘“ (Schütze, 2000, S. 66).

Eine solche Sichtweise auf die Bildungskrise der Schüler*innen bezieht notwendig das Handeln der Lehrer*innen immer ein und stellt es in Bezug zu dem Handeln der jeweiligen Schüler*innen bzw. der Klasse – entsprechend dem Verständnis als Arbeitsbündnis. So stellt Oevermann in seinen Ausführungen zur Struktur der Supervision klar: „Gegenstand der Supervision ist nicht der Patient als Fall, sondern die Arzt-Patient-Beziehung in ihrer konkreten Ausprägung, wobei das Feststellen des Problematisch-Werdens dem beteiligten Kollegen selbst zusteht“ (Oevermann, 2003, S. 65).

Aus dieser theoretischen Konzeption des professionalisierten pädagogischen Handelns heraus ergibt sich notwendig, dass eine technologische Anwendung des fachlichen (z.B. fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen) Wissens, wie sie z.B. in digitalen Lernprogrammen umgesetzt wird, für das pädagogische Handeln von Lehrkräften nicht ausreichend ist. Vielmehr ist eine fallbezogene, interventionspraktische Wissensanwendung erforderlich, die sich in einem professionalisierten Arbeitsbündnis realisiert. Für dieses ist die paradoxe Struktur eines Abhängigkeitsverhältnisses, das die Unabhängigkeit des Subjekts gewährleisten soll, charakteristisch. Es geht um die kontrafaktische Annahme von Autonomie auf der Seite der Schüler*innen, die erst herausgebildet werden soll. Dies erfordert „eine habitualisierte Sensibilität auf der Seite des Experten“ (Oevermann, 2001, S. 16), die jedoch in der Gefahr steht, „durch Gewöhnung und durch vereinseitigte Erfahrungen auf die Dauer unmerklich aus dem Ruder laufen bzw. in eine Schiefelage geraten“ (Oevermann, 2001, S. 16) zu können. Supervision kann dann als eine „Routinekontrolle“ (Oevermann, 2001, S. 16) einer Praxis verstanden werden, die der Autonomisierung des Subjekts dient, aufgrund ihrer paradoxalen Grundstruktur aber immer Gefahr läuft, die Autonomie der Heranwachsenden zu beschädigen bzw. deren Entwicklung zu gefährden. Es handelt sich, mit Loer gesprochen, bei der Supervision um eine „professionalisierte Hilfe für professionalisierte Helfer“ (Loer, 2013, S. 16).

3. Die Praxis der Supervision. Modelltheoretische Entwicklungen

Die vorherigen Ausführungen zeigen auf, dass die Praxis der Supervision (Supervisionspraxis) und die Praxis, die in der Supervision mit Lehrkräften an Schulen verhandelt wird (Schulpraxis), im Anschluss an Oevermann strukturanalog sind. Auf beiden Ebenen geht es um stellvertretende Krisenbewältigung: einmal aktuell in der Durchführung der Supervision und einmal retrospektiv in der Durcharbeitung des Falles der Supervisand*innen. Insofern lässt sich strukturtheoretisch von einer doppelten Krisenbewältigung sprechen (vgl. Leser & Jornitz, 2021). Die diffusen Anteile im Arbeitsbündnis zwischen Supervisor*in und Supervisand*in sichern dabei, dass sich der*die Supervisand*in vollständig öffnet und über seine*ihre je zu bearbeitende Krise möglichst umfassend berichtet, so als ob er*sie sich im geschützten privaten Umfeld befände. Die spezifischen, rollenförmigen Anteile wiederum dienen dazu, dass der*die Supervisor*in sich als Experte bzw. Expertin verhält und fach- und sachkundig den Prozess der Krisenbewältigung durchzuführen mithilft – und sich dabei zugleich als ganze Person für den*die Supervisand*in anbietet, ohne dann als solche zu verfahren.

Wir werden uns im Folgenden einem konkreten Fall zuwenden und aus diesem heraus ein Modell der Supervision entwickeln, mit dem danach gefragt werden kann, inwiefern sich Supervision als Instrument zur Professionalisierung von Lehrer*innen eignet und inwieweit nicht.

Wir beziehen uns im Folgenden auf eine Supervisionssitzung, die in einer Förderschule im Förderschwerpunkt Sprache aufgezeichnet und anschließend verschriftet wurde (Leser, 2017). Wir haben diese und andere Fallbearbeitungen mittels der Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik ausgewertet. Die Darstellung, die wir hier gewählt haben, folgt nicht dem sequenzlogischen Vorgehen der Auswertungsmethode. Das heißt, dass wir bei der Auswahl der Sequenzen nicht dem zeitlichen Ablauf, sondern der rekonstruierten Strukturlogik der Sitzung folgen. Vorausgeschickt sei noch, dass es sich um eine schulinterne Supervision mit einem schulexternen Supervisor handelt.

In diese Supervision bringt eine Teilnehmerin einen Fall ein, der für eine Förderschule im Förderschwerpunkt Sprache typisch sein dürfte. Sie berichtet über einen Schüler, „dass es für ihn schwierig ist, mit anderen Kindern zu kommunizieren, dass er sich über die Sprache nicht so ausdrücken kann und es dann eben über körperliche Arten und Weisen dann versucht“ (Leser, 2017, Z. 55ff.). Im Kontext des erläuterten professionalisierungstheoretischen Ansatzes ist auch erwartbar, dass trotz der Typik der zu bewältigenden Handlungskrise, die gewissermaßen als Standardfall einer Sprachheilschule charakterisiert werden könnte, für die Lehrerin ein pädagogisches Handlungsproblem besteht. Auf die Frage nämlich, wie sie diesem Jungen dabei helfen kann, soweit sprachfähig zu werden, dass er auf – wie sich im Verlauf der Fallschilderung zeigt – sozial inadäquate körperliche Kommunikationsversuche nicht mehr angewiesen ist, steht keine Standardantwort zur Verfügung. Sie kann nur fallreflexiv, nicht aber standardisiert beantwortet werden. Wir haben es also mit einer jener alltäglichen Handlungskrisen zu tun, die als solche zumeist gar nicht wahrgenommen werden. Wir möchten hier von einer ersten Fallebene sprechen, auf der ein solches alltägliches berufliches Handlungsproblem zum Gegenstand einer reflexiven Bearbeitung wird.

1. Fallebene

Handlungskrise in der
primären beruflichen
Handlungspraxis

Was wir hier idealtypisch als einen Fall supervisorischer Bearbeitung annehmen, wird nun aber von der Lehrerin gar nicht als ein solcher eingeführt. Das Zitat steht im Kontext einer längeren Fallexposition, in der zentral ein Gespräch mit der Mutter besagten Schülers zur Sprache kommt.

Also s is (1 Sek), es war'n dann auch mal was wo ich ihr wirklich mitteilen musste, und hab ich ihr auch gesagt, ich weiß des is jetzt schwierig für sie als Mutter zu hören, hab aber dann, also versuch natürlich auch immer ein M- Mitgefühl oder mein, genau, Empathie mitzuteilen, und hab dann auch gesagt, ja, dass es für ihn schwierig ist, mit anderen Kindern zu kommunizieren, dass er sich über die Sprache nicht so ausdrücken kann und es dann eben über körperliche Arten und Weisen dann versucht und dass die anderen Kinder bei mir in der Klasse zwar sehr sozial sind, aber dass es jetzt auf die Dauer natürlich die Kinder auch abschreckt und dass es schon auch mal so weit gekommen ist, dass kein Kind mehr mit ihm spielen wollte. (Leser, 2017, Z. 49ff.)

Im Zusammenhang der Äußerung zeigt sich überraschenderweise, dass die Lehrerin das aufscheinende Handlungsproblem gar nicht als das ihre ausweist. Vielmehr scheint sie gleichsam als unbeteiligte Beobachterin ein Verhalten des Schülers ausgemacht zu haben, das diesem zunehmend zum Problem wird. Ihre Aufgabe sieht sie augenscheinlich darin, diese Beobachtung empathisch der Mutter mitzuteilen. Aufschlussreich ist die Formulierung, es sei „schon auch mal so weit gekommen“, „dass kein Kind mehr mit

ihm spielen wollte“. Wenngleich es sich um ein einmaliges („*auch mal*“) Ereignis zu handeln scheint, soll an ihm exemplarisch verdeutlicht werden, wie weit es schon gekommen ist. Mit der Formulierung wird eine Säumigkeit beklagt. Wenn etwas schon so weit gekommen ist, hat es jemand so weit kommen lassen. Zugleich ist darin die Drohung enthalten, es könne noch viel weiter kommen. Da es sich entsprechend ihrer eigenen Deutung bei dem problematischen Verhalten ja um eine Folge eines sprachlichen Defizits handelt, für dessen Bearbeitung sie als Förderlehrerin im Förderschwerpunkt Sprache als Expertin ausgewiesen ist, müsste sie die Mahnung gleichsam an sich selbst richten. Die Mitteilung an die Mutter würde dann lauten, mit den förderpädagogischen Bemühungen bislang gescheitert zu sein. Vor dem Hintergrund einer mit Mitgefühl und Empathie vorgetragenen Mitteilung ist das freilich keine plausible Lesart. Vielmehr wird sich die Drohkulisse an die Mutter richten: „So weit haben Sie es schon kommen lassen“. Die Lehrerin würde dann aber der Mutter die Verantwortung für die Bearbeitung eines Problems zuschreiben, die eigentlich ihr zukommt. Wir haben es also mit einer eigentümlichen Form der Zurückweisung pädagogischer Verantwortung zu tun.

Der direkte Anschluss an die eben gezeigte Sequenz gibt weiteren Aufschluss über das Professionsverständnis der Lehrerin und Hinweise auf die Sinnstruktur der Verantwortungszurückweisung.

Also hab ihr versucht des wirklich auch so (...) zu sagen. Und dann hat sie auch geschluckt (1 Sek) u-n-d hat aber jetzt nicht versucht da dagegen zu argumentieren und zu sagen, ja, aber er wird auch immer geärgert. Also ganz und gar nicht. (Leser, 2017, Z. 61ff.)

Die Lehrerin berichtet weiter, dass die Mutter diese Mitteilung als eine schwerwiegende aufgefasst hat, weil sie „*auch geschluckt*“ habe. Dabei ist interessant, dass sie wohl von der Mutter erwartete, dass diese das Verhalten ihres Sohnes als Reaktion auf das Ärgern der anderen Kinder darstellen würde. Wäre dies geschehen, wäre das Handeln des Kindes nicht als charakterliche Fehlentwicklung anzusehen gewesen, sondern als Reaktion auf eine vorausgegangene Handlung. Sie hätte so als der hilflose Ausdruck eines Kindes interpretiert werden können, das sich zu wehren versucht. Diese Deutung implizierte auch die Verantwortung der Lehrerin, auf diese Bedingungen pädagogisch so einzuwirken, dass Handlungsalternativen wahrscheinlicher werden. Obwohl die Lehrerin eine Gegenargumentation dieser Art erwartet hat, tritt sie nicht ein. Vielmehr ist ihre Deutung von der Mutter gewissermaßen geschluckt worden. Diesen Umstand scheint sie positiv zu werten. In der Antizipation der Gegenrede drückt sich zugleich eine Ahnung von der Unzulänglichkeit des eigenen pädagogischen Handelns aus, die aber latent bleibt und von der Lehrerin, wie sich zeigen wird, auf verschiedene Weise abgewehrt wird.

Folgendermaßen fährt sie fort:

Tw1: Also da hat sie gesagt, ok und wir haben eben versucht dann ne Lösung zu finden wie wir's ä- halt also auch besprechen, dass er eben auch in Verhaltenstherapie deswegen geht. Also des war eigentlich schon bevor er bei uns eingeschult war (.) mit (.) ähm ja mit eigentlich angedacht, dass er des macht. Genauso wie eben im SPZ nochmal abgeklärt werden sollte, wie's eben mit ADHS oder in diese Richtung geht. Genau.

Supervisor: Hmhm. Hm.

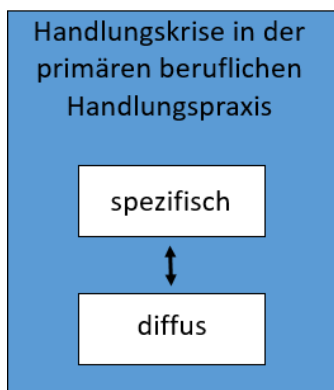
Tw2: Was war angedacht?

Tw1: ADHS, SPZ und eben diese Verhaltenstherapie. (Leser, 2017, Z. 65ff.)

Wir kürzen die Interpretation an der Stelle stark ab. Auffällig ist, dass hier die Funktion der Diagnose gleichsam auf den Kopf gestellt wird. Indem die Lehrerin davon berichtet, dass bereits vor der Einschulung ADHS, SPZ und Verhaltenstherapie angedacht gewesen seien, stellt sie der vom SPZ vorzunehmenden Diagnostik die zu erzielende Diagnose bereits voran. Diagnostik dient so nicht der diagnostischen Einordnung einer Symptomatik, sondern der Absicherung der Therapie mittels einer vorab fixierten Diagnose. Dabei bringt sie diese Therapie als Lösung für ein Problem ins Spiel, das sie als sprachliches

Defizit bereits erklärend eingeordnet hat. Damit steht die von ihr avisierte Lösung in keinem Zusammenhang mit ihrer eigenen Erklärung für das Problem. Jenseits der Sprachproblematik soll die Bearbeitung des Verhaltensproblems an eine Verhaltenstherapie delegiert werden.

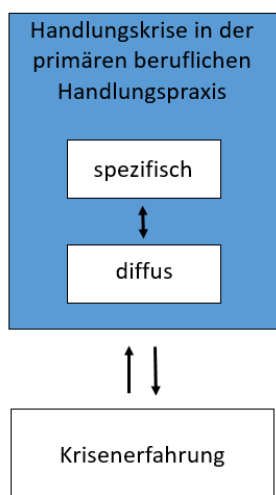
Entscheidend für unseren Zusammenhang ist, dass die Lehrerin mit der Erkenntnis, wie weit es schon gekommen ist, sich ihr bisheriges pädagogisches, vor allem förderpädagogisches Scheitern hätte eingestehen müssen. Mittels der Umdeutung der förderpädagogischen Problematik in ein Verhaltensproblem, für das sie sich als Sprachheilpädagogin nicht zuständig sieht und dessen Bearbeitung sie an eine Therapie delegieren kann, gelingt es ihr, dieses Eingeständnis abzuwenden. Woher ihre Abwehr pädagogischer Verantwortung letztlich auch kommen mag, sie macht es ihr unmöglich, sich ihrem eigenen pädagogischen Handlungsproblem zu stellen, ihre professionelle Aufgabe überhaupt in Angriff zu nehmen.



Wir sehen, dass die Handlungskrise auf der ersten Fallebene sowohl eine rollenförmige als auch eine diffuse Dimension aufweist. In ihrer Rolle als Sprachheilpädagogin hat die Lehrerin eine fallangemessene Sprachförderung des Schülers zu leisten. Indem sie aber die pädagogische Verantwortung für das Kind als ganze Person zurückweist, fällt sie zugleich aus ihrer Rolle.

Bemerkenswert ist, dass all das nicht krisenhaft in Erscheinung tritt. Die Abwehr pädagogischer Verantwortung ist nicht nur Teil der Handlungskrise, sondern zugleich ein probates, wenngleich freilich inadäquates Mittel, diese gleichsam unschädlich zu machen.

1. Fallebene



Schließlich jedoch berichtet die Lehrerin von einer E-Mail, die sie von der Mutter des Schülers erhält. Mit dieser scheint der Abwehrmechanismus nicht mehr aufrechtzuerhalten zu sein. Die Krise tritt offen zutage.

Tw1: Und dann kam aber auch mal ne E-Mail eben mit diesem „J-a ä-h, mein Sohn wird immer als der dargestellt, als Boxer dargestellt, und er kommt mit Verletzungen nach Hause und keiner hat ihm – kein Lehrer hat ihm geholfen“. (2 Sek) So. Und des war wirklich nur diese Zeile und da hab ich natürlich auch mal geschluckt. (Leser, 2017, Z. 111ff.)

Nun hat die Lehrerin zu schlucken. Sie sieht sich mit einer Kritik konfrontiert, die den Kern der primären Handlungskrise betrifft: die Zurückweisung pädagogischer Verantwortung. Selbst wenn der Schüler bei der Auseinandersetzung auf dem Schulhof als Aggressor auszumachen wäre, stünde ihm pädagogische Hilfe zu. Diese aber wird ihm verwehrt. Erst mit diesem – als einmalig markierten – Ereignis stellt sich bei der Lehrerin eine Krisenerfahrung ein.

2. Fallebene

Aufgrund dieses Ereignisses gerät die bis dahin routinierte Abwehr der primären Handlungskrise selbst in eine Krise, und erst diese wird von der Lehrerin subjektiv als Krise erfahren. Selbstverständlich stellt das auch objektiv eine Krise dar, aber aus der Perspektive professionellen Handelns gewissermaßen eine Krise zweiter Ordnung. Wir sprechen daher von einer zweiten Fallebene.

Wir springen nun zurück an den Anfang der Fallbearbeitung. Ihre Fallschilderung eröffnet die Lehrerin folgendermaßen:

Tw1: Also ähm bei mir geht's u-m (...) den Austausch oder die Kommunikation mit einer Mutter. Und zwar hat die Mutter, das is mir auch eingefallen, oder hatte das Borderline-Syndrom. (Leser, 2017, Z. 16ff.)

Was die Lehrerin als Fall in die Supervision einbringt, hat mit dem Schüler, seinen sprachlichen Defiziten und unzulänglichen Kommunikationsversuchen nichts zu tun. Vielmehr handelt er von ihrer Kommunikation mit der Mutter des Schülers. Dabei versucht sie, die bedrohliche Kritik der Mutter dadurch abzuwehren, dass sie, aufgrund eines vertraulichen Aktenvermerks, der Mutter eine Borderlinestörung zuschreibt und sie damit als ernstzunehmende Interaktionspartnerin disqualifiziert. Somit liefert sie mit dem Problem den von ihr präferierten Lösungsversuch gleich mit: nämlich das Kommunikationsproblem als ein der Krankheit der Mutter geschuldetes zu interpretieren. Dieser Lösungsversuch scheint sich bislang als noch nicht hinreichend tragfähig erwiesen zu haben. Dass sie ihn dennoch gleich im ersten Satz der Gruppe anbietet, lässt bereits auf ihr Anliegen schließen, sich ihre Deutung bestätigen zu lassen. Damit könnte sie sich zugleich gegen weitere Kritik der Mutter und aus dem Kollegium absichern. Der weitere Sitzungsverlauf bestätigt das. Auch wenn einzelne Beiträge einen Perspektivwechsel anzudeuten scheinen, schmiegt sich die Gruppe und letztlich auch der Supervisor diesem manifesten Anliegen der Supervisorin an. Das ist insofern nachzuvollziehen, als die Lehrerin bei der expliziten Formulierung dieses Anliegens von ihrer Angst spricht, erneut mit Vorwürfen konfrontiert zu werden.

Ja. Wie (.) wie geh ich mit der Mutter mit- ä-h um? Also wie kann ich ihr Sachen von ihrem Sohn rückmelden ohne sozusagen >{unterdrücktes Lachen} dass ich wieder-<

Sm: Hmhm.

Tw1: Ja. Oah. Des is (3 Sek) schwierig da grad- j-a. Und sie muss des ja auch irgendwie mitgeteilt kriegen eigentlich.

Sm: Hmhm (2 Sek). Probier mal den Satz zu Ende zu machen ohne- {lacht verhalten} genau.

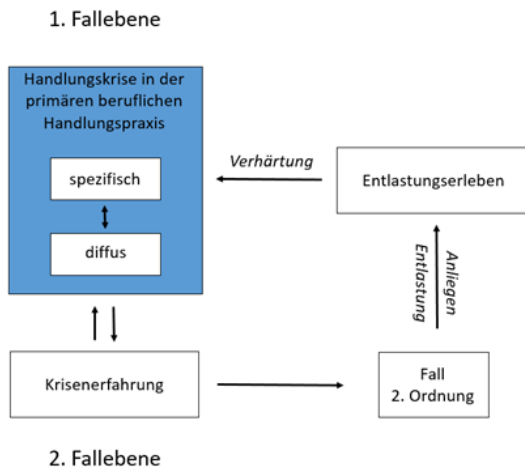
Tw1: Ohne (2 Sek) Angst zu haben, genau, dass die Mutter mir Vorwürfe macht. (Leser, 2017, Z. 279ff.)

Der Auftrag an die Gruppe lautet somit, ihr die Angst zu nehmen. Mit diesem Auftrag ausgestattet, nimmt die Gruppe die von ihrer Kollegin gelegte Spur mehr oder weniger bereitwillig auf, sie darin zu bestärken, die beängstigenden Vorwürfe nicht so ernst nehmen zu müssen. Am Ende der Sitzung zieht sie schließlich folgendes Fazit:

Ich bin schon auf der Seite bestätigt, dass ich sag, ok, dann is es halt anders wie bei anderen Müttern oder anderen Eltern. Dann (.) muss ich des schon so sehn. Dann bind ich sie halt eben nicht so intensiv ein, weil's eben andere Gründe gibt. Weil da war ich mir auch unsicher. Is des is jetzt weil ich's bei andern Kindern anders mach oder so. Aber da fühl ich mich schon bestätigt. (Leser, 2017, Z. 1239ff.)

Wir sehen hier entgegen der idealtypischen Intention von Supervision eine de-professionalisierende Dynamik. Auf der ersten Fallebene lässt sich mit der defizitären Sprachfähigkeit des Schülers ein Handlungsproblem mit einer rollenförmigen und einer diffusen Komponente rekonstruieren, das konstitutionslogisch als Fall erster Ordnung gelten kann. Die spezifische Komponente betrifft ihre Rolle als Lehrerin, doch bleibt das erforderliche pädagogische Handeln nicht auf die Sprachentwicklung des Schülers beschränkt. Als Aggressor auf dem Pausenhof bedarf er als ganze Person der pädagogischen Hilfe der Lehrerin. Dieses Handlungsproblem auf der ersten Fallebene bildet den Kern der in der Supervision zu bearbeitenden Problematik, weil es den Kern der professionellen Aufgabe betrifft. Da die Lehrerin die pädagogische Hilfebedürftigkeit des Schülers als ganze Person nicht anerkennt, gelingt ihr auch die Aufrechterhaltung der Rollenförmigkeit gegenüber der Mutter nicht mehr.

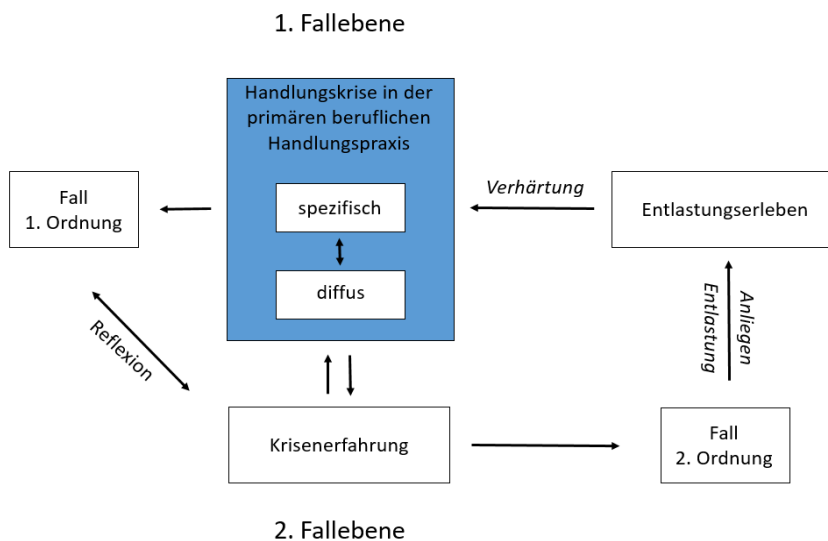
Die Beziehung gleitet in die Diffusität einer persönlichen Verstrickung ab. Diese wird von der Lehrerin als Krise erfahren, die wie ein eigenständiger Fall in die Supervision



eingebbracht wird. Konstitutionslogisch aber handelt es sich um einen Fall zweiter Ordnung, weil er aus der primären Krisenkonstellation folgend Ausdruck einer Krise 2. Ordnung ist: hier ein Kommunikationsproblem mit einer (vermeintlich) psychisch erkrankten Mutter. Dieses Kommunikationsproblem ist aber selbst Ausdruck jener Rollenunklarheit, durch die das Verhältnis zum Schüler geprägt ist, ohne dass sie von der Lehrerin als solche krisenhaft erfahren würde. Dieser Fall zweiter Ordnung steht

jedoch zugleich interaktionspraktisch im Vordergrund und erscheint als der eigentliche Fall der Supervision.

In der subjektiven Krisenerfahrung der Supervisorin erscheint etwas als Handlungsproblem, das auf eine diffuse Dimension der Krisenkonstellation verweist, jedoch auf eine Weise, dass das manifeste Anliegen einer psychischen Entlastung zuarbeitet, die in der Sache aber eine Verhärtung der professionellen Handlungskrise bedeuten würde. Mit der unmittelbaren Bearbeitung des manifesten Beratungsanliegens, hier: Hinweise für den Umgang mit einer am Borderline-Syndrom erkrankten Mutter, wird die Supervisorin von einer problematisierenden Selbstthematik entlastet. Selbst der letzte Zweifel, das Problem könnte vielleicht doch in ihrem Handeln gegenüber dem Kind zu suchen sein, konnte, wie ihr abschließendes Statement belegt, ausgeräumt werden. Beruhigt kann sie feststellen, dass die Vorwürfe der Mutter als gegenstandslos zu betrachten sind. Damit hat ihr die Supervision letztlich geholfen, ihre in die Krise geratene Krisenabwehr zu stabilisieren. Auf paradoxe Weise könnte Supervision durch die falleinbringende Lehrerin als erfolgreich erlebt werden, wenngleich sie objektiv besehen zu einer Verhärtung der Handlungskrise und einer Deprofessionalisierung der Handlungspraxis beitrüge. (Nebenbei bemerkt zeigt sich an dieser Stelle, dass Evaluationsstudien, die gemäß dem marktwirtschaftlichen Modell der Kundenorientierung allein die Zufriedenheit der Supervisor*innen erfassen, ihr Ziel systematisch verfehlen.)



3.1 Zusammenführung der Ergebnisse und theoretische Perspektivierung

Für die Falleinbringerin ist die konkrete Krisenerfahrung der Anlass, eine Supervision in Anspruch zu nehmen. Die ihr zugrundeliegende Handlungskrise steht der Falleinbringerin jedoch nicht klar vor Augen. Sie wird von der im Erleben dominanten Krisenerfahrung vielmehr „verschattet“. Die Aufgabe der Supervision wäre es nun, die Krisenerfahrung auf diese Handlungskrise zurückzuführen. Diese „Aufdeckungsarbeit“ würde als Kollektiv, d.h. gemeinsam von der Falleinbringerin, den Kolleg*innen sowie dem Supervisor, geleistet. Unter anderem ihre Kenntnisse der konstitutiven Paradoxien professionellen Handelns – also z.B. jene, dem Schüler zugleich rollenförmig und als ganze Person zu begegnen – und der daraus resultierenden Handlungsprobleme würden dazu das Fundament bilden. Daraus ergibt sich zum einen, Handlungskrisen als den unausweichlichen Ausdruck dieser strukturellen Handlungsprobleme zu verstehen – sie sind konstitutiver Bestandteil professioneller Arbeit; und zum anderen, dass nicht der Klient der Supervisandin: hier der Schüler der Lehrerin, sondern die Beziehung zwischen der Lehrerin und ihrem Schüler Gegenstand der Supervision ist. Die potenzielle Möglichkeit dazu kommt zum Ausdruck in der Frage: „*Is des is jetzt weil ich's bei andern Kindern anders mach*“ (Leser, 2017, Z. 1244f.). Einen Anteil daran hat zumeist auch die persönliche Verstrickung in diese Beziehung, die letztlich verhindert, das zu tun, was professionell geboten wäre. An dieser Stelle wird deutlich, dass Supervision eine doppelte Krisenbewältigung zu leisten hat: die Bewältigung der Krise der Lehrerin, die im Kontext der stellvertretenden Krisenbewältigung des Schülers steht. Diese beiden Ebenen müssen als – wenn auch spannungsreiche – Einheit verstanden und rekonstruiert werden.

Bringt nun die Falleinbringerin eine Krisenerfahrung zur Sprache, die sich auf die Mutter eines Schülers bezieht, dann betrifft dies immer noch das Arbeitsbündnis der Lehrerin zu ihrem Schüler, wird aber um die dritte Position im Arbeitsbündnis – die Mutter oder die Eltern – erweitert. Das heißt, auch die Beziehung zur Mutter kann Gegenstand der Supervision werden, allerdings immer bezogen auf das Verhältnis der Lehrerin zu ihrem Schüler.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass diejenigen, die die Supervision durchführen, ein gemeinsames Verständnis über den Gegenstand der Supervision und damit über die Strukturprobleme der Handlungspraxis teilen müssen. Supervision arbeitet an den Handlungsroutrinen, die in Krisen führen können. Sie arbeitet unter diesen Bedingungen gewissermaßen einer Professionalisierung von Professionalisierten zu.

Betrachten wir nun noch einmal den rekonstruierten Fall, aus dem heraus wir nicht nur zu einem gelingenden, sondern auch zu einem misslingenden Strukturmodell supervisorischer Praxis gelangen. Wie ist es im vorliegenden Fall zu der de-professionalisierenden Dynamik – und damit zum Misslingen der Supervision – gekommen? U.a. wurde die eingebrachte Krisenerfahrung nicht auf die ihr zugrunde liegende Handlungskrise zurückgeführt, sondern es wurde dem Wunsch der Supervisandin nach Entlastung gefolgt. Ihr Problem mit der Mutter wurde gerade nicht auf das professionelle Handlungsfeld der Supervisandin – nämlich das Unterrichten und Erziehen ihrer Schüler*innen – zurückgeführt. Stattdessen wurde bei der Schwierigkeit im Umgang mit dieser Mutter verblieben, indem das Verhältnis zwischen Supervisandin und Mutter nur einseitig als eines zur Supervisandin thematisiert wurde, aber nicht in seiner wechselwirkenden Gestaltung. Erst dann wäre in den Blick gekommen, was überhaupt zu der Angst vor den Vorwürfen der Mutter geführt hat, nämlich dass sie selbst den Schüler ggf. noch nicht so sprachlich fördern konnte, dass er lernt, Teil der Klassengemeinschaft zu werden.

Sowohl auf der Seite des Supervisors als auch in der Supervisionsgruppe zeigt sich eine fürsorgliche Haltung gegenüber der Supervisandin. Auf die selbstberuhigende Feststellung der Lehrerin, die Schulleitung sei glücklicherweise informiert, und wenn die Mutter anrufe, sei ganz klar, „*was da läuft*“ (Leser, 2017, Z. 293), stellt der Supervisor etwa heraus: „*Du bist da abgesichert. Das ist wichtig. Das ist gut.*“ (Leser, 2017, Z. 295) Augenscheinlich führt die Verunsicherung der Lehrerin dazu, dass die Gruppe versucht,

sie in der aktuellen, von ihr als belastend erlebten Situation zu stabilisieren. Die Rekonstruktion der primären Krisenkonstellation hätte zur Voraussetzung gemacht, den von der Lehrerin als massiv bedrohlich erlebten Vorwurf der Mutter ins Zentrum einer selbstkritischen Reflexion zu stellen. Die abgewehrte Krise wäre sichtbar und unmittelbar erfahrbar geworden. Supervision hätte nicht zur Stabilisierung, sondern zu einer weiteren Verunsicherung der Lehrerin beigetragen: zum einen, weil im begrenzten Rahmen der Supervision die Psychodynamik der Abwehr pädagogischer Verantwortung nicht vollständig verstehbar geworden wäre – es handelt sich ja um ein Beratungsformat, nicht um Psychotherapie; zum anderen, weil einen wesentlichen Teil der Problematik die Rollenunklarheit der Lehrerin ausmacht. Die fragile Architektur zur Aufrechterhaltung ihres professionellen Selbstbildes zu stören, hätte sie womöglich in eine fundamentale berufliche Krise gebracht, die im Rahmen der Supervision auch nicht adäquat zu bearbeiten gewesen wäre. Aus dieser Perspektive war die Gruppe gut beraten, die „Büchse der Pandora“ verschlossen zu halten.

Da die Supervision aber die Falleinbringerin darin bestärkt, ihren eingeschlagenen Weg weiterzugehen bzw. angedeutete Perspektivwechsel von den Kolleg*innen nicht aufgegriffen werden, wird die Krisenerfahrung auf den Fall zweiter Ordnung zurückgeführt und in der Folge an dem Entlastungswunsch der Falleinbringerin gearbeitet. Dabei wird die Handlungskrise gerade nicht aufgedeckt, sondern bleibt verschattet. Stattdessen werden Ideen ausgearbeitet, wie mit der widerständigen Mutter umzugehen sei. In der Konsequenz bearbeitet dies nicht nur nicht den Fall erster Ordnung und damit die allem zugrunde liegende Handlungskrise, sondern verhärtet diese und macht die Falleinbringerin gerade im Hinblick auf die Arbeit mit dem Schüler handlungsunfähig. Da die Krisenkonstellation nicht aufgedeckt wurde und im vorliegenden Setting vielleicht auch gar nicht aufgedeckt werden konnte, muss die Falleinbringerin an ihrer Verdrängungsstrategie festhalten, erneute Vorwürfe fürchten und die Schutzmaßnahmen gegen diese erhöhen. Supervision führt hier nicht aus der Krise heraus, sondern tiefer in die Krise hinein.

4 Fazit und Diskussion

Was bedeutet das herausgearbeitete Modell nun für die Annahme, dass Supervision dabei hilft, eine berufliche Handlungspraxis zu professionalisieren oder Professionalität zu sichern? Es bedeutet, dass zunächst die Bedingungen allen Beteiligten deutlich vor Augen stehen müssen. Zu diesen Bedingungen gehört einerseits ein grundlegendes Verständnis von den Strukturproblemen pädagogischer und in Bezug auf Schule: unterrichtlicher und erzieherischer Praxis. Andererseits gehört zu den Bedingungen der Supervision, dass es nie allein um Klient*innen geht, sondern immer um das Beziehungsgeflecht zwischen Falleinbringerin und Klient*in. Dies bedeutet, dass bei der Bearbeitung der Krisenerfahrung zunächst nicht unmittelbar krisenlösend, sondern krisenverstärkend oder kriseninduzierend gearbeitet werden muss. Nur so kann die hinter der Krisenerfahrung verschattet liegende Handlungskrise aufgedeckt werden, die immer auf das primäre Handlungsfeld der pädagogischen Praxis bezogen ist.

Das deutet darauf hin, dass die faktische Professionalisiertheit einer Handlungspraxis eine notwendige Bedingung für Supervision darstellt. Eine professionalisierte Praxis zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass das professionelle Handeln auf der Grundlage professionsethischer Prinzipien in den Dienst einer stellvertretenden Krisenbewältigung gestellt wird. Supervision ist dann ein Instrument der kollegialen Selbstkontrolle. Es dient der routinemäßigen Kontrolle der Fallangemessenheit des professionellen Handelns. Das bedeutet, dass professionelle Akteur*innen qua Berufsrolle den Fall erster Ordnung als Fall der Supervision im Blick haben. Das gilt grundsätzlich auch dann, wenn sich andere Problematiken im Fallerleben in den Vordergrund drängen. Es ist aber anzunehmen, dass Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf die Suche nach dem Fall hinter

dem Fall einzulassen, mit zunehmender Professionalisiertheit der beruflichen Handlungspraxis ansteigen. Auf Grundlage eines professionellen Habitus, für den die Reflexion struktureller Beschränkungen der beruflichen Handlungsfähigkeit konstitutiv ist, wie sich das etwa an einer aufwendigen Lehranalyse von Psychoanalytiker*innen zeigt, ermöglicht die Aufdeckung dieser Beschränkungen – im Gegensatz zum hier betrachteten Fall – Korrekturen in der Gestaltung des Arbeitsbündnisses mit den Klienten*innen, im Fall von Schule: mit den Schüler*innen.

Wenn Studierende im Rahmen ihrer praktischen Anteile im Studium, die einer praktischen Professionalisierung zuzurechnen sind, auf kollegialer Basis auch in Supervision einbezogen sind, dann kann diese auch zur Professionalisierung beitragen – allerdings als Element einer bereits professionalisierten schulpädagogischen Praxis, nicht als Instrument zur Behebung von Professionalisierungsdefiziten. Wer angesichts steigender Anforderungen an den Lehrer*innenberuf (etwa durch interprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings) diese Erwartung an Supervision richtet, riskiert – wie wir gesehen haben – vielmehr eine weitere De-Professionalisierung der Praxis. Professionalisierung ist nicht Aufgabe von Supervision, sondern von Universität und kritisch-distanzierter Einsozialisation in professionalisierte Praxis.

Literatur und Internetquellen

- Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverkooperation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19703-6>
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Gruschka, A. (2011). *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht* (2., erw. u. aktual. Aufl.). Reclam.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d0p>
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, B. Hedda & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 216–240). Waxmann.
- Humboldt, W. von (1956/1793). Theorie der Bildung des Menschen. In W. von Humboldt, *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* (S. 27–32). Helmut Küpper vormals Georg Bondi.
- Leser, C. (2017). *Transkription einer Supervisionssitzung mit Lehrkräften einer Förderschule*. Titel des Transkriptes: Borderline. <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3731>
- 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>
- Loer, T. (2013). Auxilium auxiliorum. Zu einem professionstheoretisch fundierten Verständnis von Supervision. *Supervision*, 2, 8–19.
- Loer, T. (2015). Lehre und Unterricht und ihre Verschränkung in der Schule. Programatische Skizze zu einer konzeptuellen Klärung. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den Zeitgeist* (S. 69–92). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06239-2_4

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Humanities Online.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie* (2. Aufl.). Humanities Online.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1 (1), 49–96. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>
- Schütze, F. (2002). Supervision als ethischer Diskurs. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 135–164). Klinkhardt.
- Wernet, A. (2005). Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 125–144). Springer VS.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Leser, C. & Jornitz, S. (2022). Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis. Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 138–151. <https://doi.org/10.11576/pflb-5804>

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>

Gruppen-Coaching in der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe

Themen der Studierenden im Gruppen-Coaching

Renate Potzmann¹ & Sybille Roszner^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Wien

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Wien,
Grenzackerstr. 18, 1100 Wien, Österreich
sybille.roszner@phwien.ac.at

Zusammenfassung: Die schulpraktische Ausbildung ist zentraler Bestandteil im Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Akzentuierung des ausbildungsmethodischen Prinzips der Personorientierung im Studienjahr 2015/16 führte zur Einführung einer personorientierten Beratung in Form eines Gruppen-Coachings. Dieses Gruppen-Coaching begleitet die Studierenden in der gesamten schulpraktischen Ausbildung des Bachelorstudiums (erstes bis achtens Semester). Ziele des praxisbegleitenden Gruppen-Coachings sind eine selbstreflektierende professionsorientierte Persönlichkeitsarbeit und eine reflektierte Weiterentwicklung personbezogener überfachlicher Kompetenzen über die Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen der Studierenden. Professionalisierungstheoretische Ansätze verweisen darauf, dass begleitendes Coaching insbesondere auf individuelle Entwicklungsstände der Professionalisierung reagiert und spezifische eigene Themen aus der schulpraktischen Ausbildung aufgreifen kann. Als hochschulische Maßnahme wird dieses Gruppen-Coaching mit einem dreiphasigen empirischen Forschungsprojekt begleitet. In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus der zweiten Forschungsphase, einer quantitativ orientierten Paper-Pencil-Befragung der Studierenden am Ende des achten Semesters, vorgestellt. Dazu werden einzelne Ergebnisse zur Bilanz zum Gruppen-Coaching, zur Einschätzung des Beitrags des Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson und zur Selbstkompetenz als Person vorgestellt. Der Beitrag fokussiert auf das Ergebnis zur Erhebung der Häufigkeit der im Gruppen-Coaching von den Studierenden bearbeiteten Themen. Die Analyse der bearbeiteten Themen macht sichtbar, dass im Gruppen-Coaching sowohl Themen aus dem Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz (z.B. Selbstorganisation, Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsverhalten) als auch subjektive Erfahrungen und Anforderungen im Studium und subjektive professionsspezifische Entwicklungsaufgaben in der schulpraktischen Ausbildung methodisch angeleitet bearbeitet werden. Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt dienen als Grundlage für die empirisch fundierte weitere Gestaltung des Gruppen-Coachings.

Schlagwörter: Gruppen-Coaching; schulpraktische Ausbildung; Professionalisierung im Lehrberuf; Lehramt Primarstufe; subjektive professionsspezifische Entwicklungsaufgaben; Beratung



1 Gruppen-Coaching im Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien

Die schulpraktische Ausbildung ist zentraler Bestandteil im Lehramtsstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Akzentuierung des ausbildungsmethodischen Prinzips der Personorientierung im Studienjahr 2015/16 führte zur Einführung der personorientierten Beratung in Form eines Gruppen-Coachings. Dieses Gruppen-Coaching begleitet die Studierenden in der gesamten schulpraktischen Ausbildung¹ des Bachelorstudiums (erstes bis achtes Studiensemester) (vgl. Potzmann & Roszner, 2020b, S. 85–86).

1.1 Praxisbegleitende personorientierte Beratung

In Anlehnung an professionalisierungstheoretische Ansätze kann gefolgert werden,

„dass in der Ausbildung vor allem Formen der begleitenden Unterstützung funktional sind, die auf je individuelle Entwicklungsstände reagieren, spezifische Problemlagen konstruktiv aufgreifen, auf kritische Reflexion ausgerichtet sind und insbesondere dazu beitragen, überkommene Handlungsmuster wahrzunehmen, aufzubrechen und zu verändern“ (z.B. Wahl, 1991, 2006, zit. n. Krächter, 2018, S. 11).

In der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Lehramt der Pädagogischen Hochschule Wien werden als Formen begleitender Unterstützung des Schulpraktikums an Schulen zwei Formate an Beratungsangeboten angeboten. Diese Beratungsangebote fokussieren unterschiedliche Inhalte und Ziele.

In der Lehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“ besprechen und reflektieren die Studierenden gemeinsam mit Hochschullehrenden methodische und (fach-)didaktische Schritte zum selbst gehaltenen Unterricht. In diesem Beratungsformat entwickeln die Studierenden in erster Linie ihre fachdidaktische Kompetenz sowie ihre Methodenkompetenz weiter (vgl. dazu auch Kulhanek-Wehlend & Severin, 2020).

Das Gruppen-Coaching-Konzept wurde als zusätzliches spezifisches Beratungsformat für die begleitende Unterstützung der schulpraktischen Ausbildung entwickelt. Das Gruppen-Coaching soll insbesondere auf individuelle Entwicklungsstände reagieren und Impulse dafür geben, dass sich Lehramtsstudierende bereits in ihrer Ausbildung intensiver mit Themen² befassen können, die dem überfachlichen Kompetenzbereich zuzuordnen sind, konkret der Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz (vgl. Potzmann & Roszner, 2017, S. 224–225).

Rohr et al. (2016, S. 124) folgend kann man die beiden Beratungsangebote an der Pädagogischen Hochschule Wien wie folgt verorten: die „Didaktische Reflexion“ mit dem Begriff „Guidance“ – im Sinne von Fachberatung in Bildung und Beruf – sowie das Gruppen-Coaching mit dem Begriff „Counselling“ – im Sinne von Prozessberatung. Diese komplexe Beratungslage macht die Rollen der Akteure – Hochschullehrende und Studierende – in den beiden Prozessen sichtbar. Während in der Fachberatung die Expertise primär bei den Hochschullehrenden liegt, sind die Studierenden in der Prozessberatung selbst gefordert und stehen als Personen selbst im Zentrum des (Entwicklungs-)Prozesses. Damit ist gemeint, dass im Gruppen-Coaching bearbeitete Themen und Anliegen von den Studierenden vorrangig selbst eingebracht werden (vgl. Rohr et al., 2016, S. 124). Im Sinne von Prozessberatung soll das Einbringen von eigenen The-

¹ Im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien wird für die schulpraktische Ausbildung der Begriff „Pädagogisch-Praktische Studien“ verwendet. Der Unterricht der Studierenden in einer Schulklasse wird als „Schulpraktikum“ bezeichnet.

² Der Begriff „Themen“ umfasst in diesem Beitrag Problemlagen, Anliegen sowie Fragestellungen der Studierenden, die im Gruppen-Coaching bearbeitet werden.

men in das Gruppen-Coaching den Studierenden ermöglichen, sich aktiv und eigenverantwortlich am Professionalisierungsprozess zu beteiligen (vgl. Potzmann & Roszner, 2017, S. 229–230).

Vor dem Hintergrund individueller Praxiserfahrungen und des komplexen Lernprozesses in der schulpraktischen Ausbildung gesehen (vgl. Krattenmacher, 2014, S. 47) verfolgt das Gruppen-Coaching verschiedene Ziele und Aspekte. Zu den Zielen zählen neben der Bestimmung und Anknüpfung an den persönlichen professionellen Standort Krächter (2018) folgend auch „die Entwicklung und Suche nach persönlichen professionellen Zielen und Perspektiven“ (Krächter, 2018, S. 12). Als ebenso wesentliche Aspekte im Coaching gelten „die Erkundung, Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Lehrerverhaltens“ (Krächter, 2018, S. 12) und die Förderung bewusster Selbstreflexionen zur Aktivierung und handlungsorientierten Entwicklung eigener Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien (vgl. Greif, 2015, S. 15–16; Krächter, 2018, S. 12). Coaching als Begleitung im Prozess der Professionalisierung als Lehrperson ist nach Krattenmacher (2014, S. 35) „ein adäquates Mittel zur Steigerung oder Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit und kann dabei der Förderung der professionellen Handlungskompetenz dienen.“

Spezifische individuelle Anliegen oder aktuelle Themen aus der schulpraktischen Ausbildung können systematisch zielführend aufgegriffen und im Gruppen-Coaching bearbeitet werden. Ferner können die angehenden Lehrer*innen, wie Soffner (2014, S. 28) anführt, gewissermaßen „das im Coaching erlebte strukturierte Vorgehen und die systemischen Sichtweisen und Interventionen“ in ihrer eigenen Unterrichtspraxis einsetzen und nutzen. Ein Nebeneffekt des Coachings könnte nach Koerber et al. (2019) die Vision sein, dass Lehramtsstudierende „aus der Coaching-Erfahrung Techniken mit[nehmen], die ihre spätere Lehrtätigkeit bereichern können“ (Koerber et al., 2019, S. 38).

Als ein weiteres wesentliches Ziel von Coaching in der Lehramtsausbildung kann die intensive Förderung der Reflexion und Selbstreflexion im Sinne einer professionsbezogenen Persönlichkeitsarbeit genannt werden. Verfolgt wird die Begleitung einer „bewussten Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen Person mit dem Blick auf die verschiedenen Rollen im angestrebten Beruf“ (Greif, 2008, S. 69–70). Dabei kann der Vorgang des Reflektierens das Erfassen und Einschätzen sowohl der eigenen Person als auch persönlicher Handlungen mithilfe vielfältiger Methoden zur Perspektivenübernahme (z.B. Wechsel Lerner*in zur Lehrperson) umfassen. Hierbei können in Anlehnung an Rohr et al. (2016) künftige Lehrpersonen im Gruppen-Coaching vielschichtige Erfahrungen in Gesprächstechniken oder Reflexionsmethoden sammeln. Ebenso erleben die Studierenden in diesem besonderen Setting eine der Beratungshaltung zugrundeliegende wertschätzende Gestaltung einer Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Coachee. Auf diese Weise können sich die Studierenden mit Haltungen und Einstellungen auseinandersetzen, die ihnen ebenso in Verbindung mit der Ausgestaltung der Rolle als Lehrperson begegnen – Empathie, Kongruenz und Wertschätzung (vgl. Rohr et al., 2016, S. 128–132).

Als ebenso bedeutsam für die Einführung von Coaching in Lehramtsstudien sei der Aspekt genannt, wie mit Erfahrungen der Studierenden im Schulpraktikum umgegangen wird. Hascher (2005) verweist in diesem Kontext insbesondere auf die Verführung zu unreflektierter Haltung in Bezug auf das Lernen im Schulpraktikum und den Wunsch von Studierenden nach Unterrichtsrezepten. Aus diesen Gründen erfordere die Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus dem Schulpraktikum „einen kritischen Diskurs“ (Hascher, 2005, S. 45). Dieser kritische Diskurs soll Studierenden im Schulpraktikum über praxisbegleitende personorientierte Beratung im Rahmen des Konzepts des Gruppen-Coachings ermöglicht werden.

1.2 Professionsspezifische subjektive Entwicklungsaufgaben

Die Entwicklung professionsspezifischer Professionalität im Lehrberuf erfassen Hericks und Keller-Schneider (2012) in einer „Doppelstruktur aus objektiven Anforderungen und subjektiven Bewältigungsprozessen im Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgaben“ (Hericks & Keller-Schneider, 2012, S. 43). Hericks und Keller-Schneider (2012) beschreiben berufliche Entwicklungsaufgaben als „berufsphasenspezifisch variierende berufliche Erfordernisse, die vor dem Hintergrund individueller Ziele, Interessen und Ressourcen wahrgenommen und bearbeitet werden“ (Hericks & Keller-Schneider, 2012, S. 43). Ostermann (2015) versteht unter professionsspezifischen subjektiven Entwicklungsaufgaben subjektive Lernaufgaben (d.h. nicht institutionell-curricular definiert, sondern studierendenbezogen-individuell), die sich im Zuge von Erfahrungen und Anforderungen in der schulpraktischen Ausbildung ergeben. Als Entwicklungsaufgaben und damit verbundene Anforderungen aus überfachlicher Perspektive nennt Ostermann (2015) neben der Reflexion der Unterrichtspraxis und von Ausbildungsinhalten die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (z.B. den Rollenwechsel zwischen Schüler*in und Lehrer*in, Schule und Unterricht aus Sicht von Lehrenden, Schule und Unterricht aus Sicht von Lernenden), die Entwicklung von Sicherheit (Selbstsicherheit, Kommunikation und Kooperation mit Mentor*innen, Studienkolleg*innen, Hochschullehrenden), die Verhaltenskontrolle (z.B. Umgang mit Konflikten) und die Selbstverantwortlichkeit (z.B. Psychohygiene, Selbstinteresse) (vgl. Ostermann, 2015, S. 154–155).

1.3 Potenzielle allgemeine Wirkfaktoren von Coaching

Erste Untersuchungen diskutieren potenzielle Wirkfaktoren im Coaching durchaus kritisch, da Wirkfaktoren sehr heterogen, vielschichtig und aus diesem Grund schwer vergleichbar sind (vgl. z.B. Greif, 2008, S. 274). Als vorläufige Orientierungsgrundlage kann nach Greif et al. (2012, zit. n. Greif et al., 2015, S. 52) von einem hochkomplexen Wirkgefüge zwischen dem Zusammenwirken von Coach, den Besonderheiten der am Coaching beteiligten Person (= im Konzept des Gruppen-Coachings der Studierenden) und den spezifischen organisationalen und situativen Kontextbedingungen ausgegangen werden (vgl. Greif et al., 2012, zit. n. Greif, 2015, S. 52). Greif (2015) folgend können Wirkfaktoren im Coaching lediglich als „heuristische Orientierungsbeispiele“ interpretiert werden, da diese „auf subjektiven Beobachtungen und Bewertungen“ (Greif, 2015, S. 76) aller am Coachingprozess beteiligten Personen beruhen.

Richter (2015) folgend unterstützt Coaching, „für sich neue erfolversprechende Perspektiven und Wirklichkeitszugänge zu entdecken“ (Richter, 2015, S. 285). Greif (2008) verweist auf die Vielschichtigkeit und Komplexität von potenziellen Wirkungen im Coaching. Anzuführen sind beispielsweise eine Verbesserung der Selbststeuerung und eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen, wie etwa die Interaktion und Kommunikation mit anderen Personen oder die Verbesserung des Teamverhaltens. Coaching kann zur Zunahme spezifischer, ergebnisorientierter Problem- und Selbstreflexion mit Potenzial zur bewussten Selbstveränderung beitragen und zu größerer Problemklarheit und konkreterer Zielorientierung führen (vgl. Greif, 2008, S. 280–282).

In Bezug auf die Person des Coachs werden von Greif (2008; 2015) als allgemeine Wirkfaktoren genannt: fachliche Glaubwürdigkeit, Wertschätzung und emotionale Unterstützung, Förderung von Problemanalysen, Klären von Zielen, Ressourcenaktivierung und Förderung der Umsetzungsunterstützung (vgl. Greif, 2008, S. 277; 2015, S. 54–61). Für den Coach gilt es im Rahmen dieses praxisbegleitenden Coaching-Settings in der Lehramtsausbildung, sowohl professionsspezifische als auch auf die Selbstkompetenz als Person bezogene Entwicklungsprozesse anzustoßen. Studierende können hierzu Themen, Fragen und Anliegen einbringen. Mit Blick auf die von Ostermann (2015, S. 154–

155) erfassten Entwicklungsaufgaben kommt der Coach mit den Coachees (= Studierenden) ins Gespräch; eine Bearbeitung der eingebrachten Themen über einen methodisch angeleiteten Austausch in der Coaching-Gruppe kann stattfinden.

Bei der Frage nach dem Ertrag von Coaching in der Lehramtsausbildung geht Krächter (2018) auf Grund der derzeit noch heterogenen Untersuchungen zu Wirkungen von Coaching von der Annahme aus, dass Coaching in der Lehramtsausbildung positive Wirkungen zeigt. Diese Wirkungen zeigen sich für Krächter

„etwa in Richtung der Entwicklung neuer Sichtweisen, der Zunahme ergebnisorientierter Reflexionen, der emotionalen Entlastung, des Stressabbaus, der Veränderung des Kommunikations- und Beziehungsverhaltens, der Leistungsverbesserung, der Selbststeuerung und des Selbstmanagements, der Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens und der Potenzialentwicklung“ (Krächter, 2018, S. 177).

In Bezug auf Coachingwirkungen in diesem speziellen Ausbildungs-Kontext empfiehlt Krächter (2018), diese je nach Zielsetzung des Coaching-Konzepts spezifisch zu ermitteln, indem das Coaching aus der subjektiven Sicht der befragten Coachingteilnehmer*innen eingeschätzt wird. Erkenntnisse aus diesen Befragungen können in Folge jedoch nicht verallgemeinert werden (vgl. Krächter, 2018, S. 177). In diesem Sinne wurde die Begleitforschung zum Coaching-Konzept in der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule konzipiert (vgl. Kap. 2).

1.4 Konzept und Vorgehensweise im Gruppen-Coaching

Das Coaching-Konzept für die prozessorientierte Begleitung der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Wien basiert auf einem ganzheitlichen systemischen Ansatz (vgl. dazu z.B. Radatz, 2010) und folgt wesentlichen Qualitätskriterien für Coaching, wie sie beispielsweise von Greif (2008, S. 20–72) und Rauen (2005) genannt werden. Der Fokus im Gruppen-Coaching liegt auf der Prozessberatung. Der Coach unterstützt – ziel- und lösungsorientiert – Studierende in Bezug auf den Aufbau und die Weiterentwicklung personbezogener überfachlicher Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen) im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung (vgl. Potzmann & Roszner, 2017, S. 235).

Ziel des praxisbegleitenden Gruppen-Coachings ist eine selbstreflektierende ressourcenorientierte Aufarbeitung und Integrationsarbeit aller Studienbereiche über die Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen der Studierenden (vgl. PH Wien, 2017, S. 33; 2019, S. 23). Damit verbunden ist Greif (2008) folgend das Ziel einer systematischen Förderung der Selbstreflexion zur bewussten Weiterentwicklung der eigenen Person (vgl. Greif, 2008, S. 69). Das Gruppen-Coaching fokussiert weiter die in der Präambel des Curriculums Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe als Querschnittsmaterie verankerten personbezogenen überfachlichen Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz) (vgl. PH Wien, 2019, S. 6). Das Gruppen-Coaching kann somit als Teilaspekt „der selbstreflektierenden, professionsorientierten Persönlichkeitsarbeit und der Stärkung von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz“ (PH Wien, 2019, S. 9) verstanden werden.

Im Gruppen-Coaching sind sowohl Hochschullehrende der Pädagogischen Hochschule Wien als interne Coaches³ (vgl. Rauen, 2003, S. 47–49) als auch externe Lehrbeauftragte als Coaches tätig. Im Gruppen-Coaching eingesetzte Hochschullehrende und Lehrbeauftragte verfügen über spezifische Coaching-Qualifikationen und treffen sich regelmäßig zu einem moderierten internen kollegialen Austausch. Die Pädagogische Hochschule unterstützt die Coaches mit organisationalen Qualifizierungsmaßnahmen

³ Die Rolle der Hochschullehrenden änderte sich vom primär vortragenden Lehrenden zum prozessbegleitenden Coach (vgl. dazu Potzmann & Roszner, 2017).

wie einer supervidierten Begleitung sowie mit themenspezifischen Fort- und Weiterbildungsangeboten (vgl. Greif, 2008, S. 168–171; Krächter, 2018, S. 132–133; Potzmann & Roszner, 2017, S. 228).

Das Coaching erfolgt in überfachlichen Coaching-Gruppen an drei Terminen pro Studiensemester. Die Anmeldung zu einer Coaching-Gruppe erfolgt jeweils nur für ein Studiensemester. Auf diese Weise erhalten die Studierenden die Möglichkeit, den Coach für die Übung Coaching semesterweise zu wählen. Die Coaching-Gruppe umfasst maximal 15 Studierende. Das Gruppen-Coaching kann als Ort für die Bearbeitung individueller Anliegen, Fragen und Themen der Studierenden unter Anleitung eines Coaches verstanden werden. Die Ressourcen und die Erfahrungen der Gruppe bzw. jedes Gruppenmitglieds werden in diesem Austausch genutzt. Im Gruppen-Coaching verfolgen die Studierenden individuelle Ziele bzw. schlagen selbst einen Themen- oder Lernschwerpunkt für die jeweilige Coaching-Einheit vor, wie beispielweise die Möglichkeit emotionaler Abgrenzung zwischen Beruf und Privatleben. Die Coaches eröffnen somit der Gruppe die Möglichkeit, sowohl professionsspezifische als auch auf die Selbstkompetenz als Person bezogene Entwicklungsprozesse gemeinsam zu betrachten bzw. zu bearbeiten.

Die Coaches bearbeiten die von den Studierenden eingebrachten Themen „im Methodenplural, d.h. neben klassischen Formen der Aufarbeitung und Reflexion werden Methoden aus den Bereichen ‚Coaching‘, ‚Mentoring‘ und ‚Supervision‘ angewendet“ (Potzmann & Roszner, 2020d, S. 105). Diese Methodenvielfalt ermöglicht kreative und intensive Zugänge zur Bearbeitung der eingebrachten Themen oder Fragestellungen. Im Austausch mit der Coaching-Gruppe arbeiten die Studierenden an möglichen Lösungen und Antworten. Auf diese Weise erhalten die Studierenden eine Bandbreite von Erfahrungen und Sichtweisen, und das eingebrachte Thema kann aus unterschiedlichen Perspektiven besprochen, bearbeitet und reflektiert werden.

In Anlehnung an professionsspezifische subjektive (d.h. nicht curricular definierte) individuelle Entwicklungsthemen der Studierenden im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung (vgl. Kap. 1.1; Kraler, 2012; Ostermann 2015, S. 153) obliegt das Einbringen von Themen in das Coaching primär den Studierenden (vgl. Potzmann & Roszner, 2020c, S. 252–256). Als Ergebnis des regelmäßigen kollegialen Austausches der Coaches zum Gruppen-Coaching werden im achten Studiensemester fallweise themenspezifische Coaching-Gruppen angeboten, wie etwa zu den Themen „Stressmanagement“ und „Frustration verstehen und überwinden“.

Den Aspekt des individuellen Lernens in der Coaching-Gruppe merkt Greif (2008) als spezifisches Lern-Potenzial an.

„Allein oder mit anderen über sich selbst als Person, über die eigene Gruppe oder andere Systeme zu reflektieren, öffnet den Menschen den Zugang zu höheren Formen des Lernens und zur bewussten Veränderung des Handelns als Individuum oder Gruppe“ (Greif, 2008, S. 20).

Auch Thornton (2016) zufolge erhöht die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen der anderen Studierenden der Coaching-Gruppe in der Regel Lernmöglichkeiten. Das Gruppen-Coaching-Setting kann jedoch dazu führen, dass der Bearbeitung von individuellen Anliegen aus Zeitgründen zu wenig Raum gegeben werden kann (vgl. Thornton, 2016, S. 20–21).

2 Begleitforschung zum Gruppen-Coaching

Der Auseinandersetzung mit dem für die Pädagogische Hochschule Wien neuen Lehrkonzept des Gruppen-Coachings wird in einem dieses neue Lehrkonzept begleitenden empirischen Forschungsprojekt⁴ Rechnung getragen. Die empirische Begleitforschung versteht sich als Maßnahme zu einer forschungsgeleiteten Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre (vgl. Egger, 2016, S. 20–25) sowie als hochschulische Bemühung zur Weiterentwicklung der Qualität des Lehrangebots im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Rindermann (2003) folgend sollen „über einen Gegenstandsbereich der Praxis durch methodisches Vorgehen relevante Informationen für die Gestaltung dieser Praxis ermittelt werden“ (Rindermann, 2003, S. 233). Erkenntnisse aus dem begleitenden Forschungsprojekt dienen beispielsweise als Grundlage dafür, empirisch fundierte Daten für die weitere hochschuldidaktische Gestaltung des Gruppen-Coachings zu erfassen.

Der qualitative Ansatz der ersten Forschungsphase im Studienjahr 2016/2017 fokussierte die Praxis im Gruppen-Coaching aus der Perspektive der als interne Coaches im Gruppen-Coaching eingesetzten Hochschullehrenden. Diese Hochschullehrenden wurden mittels Experteninterviews (vgl. z.B. Bogner et al., 2014) zum Coaching- und Rollenverständnis, zu ihren Erfahrungen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit Studierenden im Gruppen-Coaching, zum Umgang mit dem Rollenwechsel im Coaching, zur Vorgehensweise bei der Vorbereitung auf das Gruppen-Coaching sowie zur Zielperspektive des Gruppen-Coachings befragt (vgl. Potzmann & Roszner, 2017, S. 227–235; 2020c, S. 252–253). Sowohl die zweite quantitativ orientierte Forschungsphase (2018/2019) als auch die dritte qualitativ orientierte Forschungsphase (2021/2022) fokussieren die Perspektive der Studierenden.

2.1 Allgemeines zur quantitativ orientierten zweiten Forschungsphase

Anliegen der zweiten quantitativ orientierten Forschungsphase war nicht die Überprüfung von vorab formulierten Hypothesen, sondern über einen deskriptiven Ansatz Einschätzungen zum Konzept des begleitenden Gruppen-Coachings in der schulpraktischen Ausbildung des Bachelorstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien aus der Perspektive der Studierenden (vgl. dazu z.B. Bortz & Döring, 2002, S. 253) zu erhalten. Die Entscheidung für eine quantitativ orientierte Befragungsform verfolgt primär zwei Ziele.

Ein erstes Ziel der Befragung liegt darin, aus Erkenntnissen und Informationen als einer Form von „Screening“ (Kallus, 2016, S. 106) relevante Handlungsimpulse und konkrete Entscheidungshilfen für allfällige Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität des Lehrangebots ableiten zu können. Im Vordergrund des Interesses steht die Erwartung, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, unter welchen Rahmenbedingungen – z.B. Gestaltung des Coachings als Gruppen-Coaching, organisationale Rahmenbedingungen wie etwa die Anmeldung zur Übung Coaching – begleitende Beratung in hochschulischen Lehr- und Lernprozessen verortet werden und wirken kann (vgl. dazu Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8–10). Kapitel 3.1 gibt einen Einblick in die Bilanz zum Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien.

Ein zweites Ziel ist es, ein möglichst breites Aussagespektrum an Einschätzungen der Studierenden zum Konzept des Gruppen-Coachings zu ermitteln. So wird beispielsweise der Frage nachgegangen, welche Beiträge des Gruppen-Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson (vgl. dazu Potzmann & Roszner, 2020a, S. 10–11) und zur Selbstkompetenz als Person (vgl. dazu Potzmann & Roszner, 2020a, S. 11–12) von den befragten Studierenden wahrgenommen werden. Kapitel 3.2 stellt ein Ergebnis zum

⁴ Das Gruppen-Coaching wird mit dem empirischen Forschungsprojekt „Coaching als Unterstützungsformat in den Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien“ seit dem Studienjahr 2015/16 in drei Forschungsphasen begleitet.

Beitrag zur Professionalisierung als Lehrperson vor und Kapitel 3.3 ein Ergebnis zum Beitrag zur Selbstkompetenz als Person.

Ein weiteres Anliegen der Befragung ist die Erhebung der Häufigkeit der im Gruppen-Coaching von den Studierenden bearbeiteten Themen, um Rückschlüsse auf professionsspezifische subjektive Entwicklungsaufgaben (vgl. dazu Kap. 1.2) und potenzielle allgemeine Wirkfaktoren von Gruppen-Coaching (vgl. dazu Kap. 1.3) zu ermöglichen. Das Ergebnis dazu wird in Kapitel 3.4 zu Themen im Coaching vorgestellt.

2.2 Methodisches Vorgehen in der quantitativ orientierten Forschungsphase

Als Option zur Erhöhung der Rücklaufquote wurde die Fragebogenbefragung in Form einer Paper-Pencil-Befragung der Gesamtheit der Studierenden des achten Studienseesters im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien als Vollerhebung am Ende der letzten Gruppen-Coaching-Einheiten im Sommersemester 2019 durchgeführt. Diese Studierenden waren die erste Kohorte an Studierenden (Studienzeitraum 2015 bis 2019), die in allen acht Semestern des Bachelorstudiums am Gruppen-Coaching teilnahmen. Von den im Sommersemester 2019 am Gruppen-Coaching teilnehmenden 163 Studierenden des achten Studienseesters nahmen 152 Studierende (93,2 %, davon 133 weiblich, 18 männlich, 1 Person ohne Angabe) an der schriftlichen Fragebogenbefragung teil (vgl. Potzmann & Roszner, 2020a, S. 6–7).

Der schriftliche Fragebogen umfasst sieben Dimensionen bzw. Themenbereiche (vgl. Tab. 1) mit vorgegebenen Antwortkategorien und jeweils einer offenen Frage zu jedem Themenbereich (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 49). Die Konstruktion der Dimensionen des Fragebogens stützt sich zum einen auf Aspekte des zusammenfassenden Modells professioneller Kompetenzen und Handlungsfelder nach Frey und Jung (2011, S. 568). Zum anderen werden das Strukturmodell zu Wirkfaktoren von Coaching nach Greif (2008, S. 277), von Ostermann (2015, S. 154–155) formulierte Entwicklungsaufgaben insbesondere mit Bezug zu überfachlichen Themen und für das Gruppen-Coaching von der Pädagogischen Hochschule Wien formulierte Ziele und Inhalte einbezogen (vgl. PH Wien, 2017; 2019).

Auf Grund der inhaltlichen Komplexität bei der retrospektiven Einschätzung zu den Fragen, z.B. der Einschätzung von Beiträgen im Bereich der Professionalisierung und der Selbstkompetenz als Person und zur Häufigkeit der Bearbeitung von Themen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 49), wurde die Antwortkategorie „nicht beantwortbar“ eingeschlossen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 74). Diese Antwortkategorie wurde von den Studierenden insbesondere bei Fragen in der *Dimension 4* und in der *Dimension 5* gewählt (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8).

Tabelle 1: Themenbereiche des Fragebogens (eigene Darstellung)

Dimension	Themenbereich
<i>Dimension 1</i>	Bilanz zu Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien
<i>Dimension 2</i>	Anmeldung zur Lehrveranstaltung Coaching
<i>Dimension 3</i>	Einschätzung zur Zusammenarbeit in den Coaching-Gruppen
<i>Dimension 4</i>	Beitrag des Coachings zu meiner Professionalisierung als Lehrperson
<i>Dimension 5</i>	Beitrag des Coachings zu meiner Selbstkompetenz als Person
<i>Dimension 6</i>	Themen im Coaching
<i>Dimension 7</i>	Methoden im Coaching
<i>Dimension 8</i>	Angaben zur Person
<i>Dimension 9</i>	Persönliches Feedback (Insgesamt ergänzen möchte ich noch ...)

Das Gesamtergebnis zu *Dimension 6* zur Häufigkeit der von den Studierenden im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen wird in Kapitel 3.4 in diesem Beitrag vorgestellt.

3 Ergebnisse der Begleitforschung zum Gruppen-Coaching

Aus den Ergebnissen der quantitativ orientierten Forschungsphase 2 (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 7–11) werden in diesem Beitrag einleitend beispielhafte Ergebnisse aus der *Dimension 1* zur Bilanz zum Gruppen-Coaching und einzelne Ergebnisse mit Bezug zu im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen vorgestellt (vgl. dazu Kap. 3.1). Es folgen exemplarische Einblicke in Ergebnisse aus der *Dimension 4* zur Einschätzung des Beitrags zur Professionalisierung als Lehrperson (vgl. dazu Kap. 3.2) und aus der *Dimension 5* zum Beitrag zur Selbstkompetenz als Person (vgl. dazu Kap. 3.3). Abschließend wird das Gesamtergebnis zur *Dimension 6* zu im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen vorgestellt (vgl. dazu Kap. 3.4). Die Visualisierung der vorgestellten Ergebnisse in den Abbildungen 1 und 2 auf der folgenden Seite erfolgt nach absoluter Häufigkeit auf der Basis aller 152 erhobenen Datensätze. Fallweise werden in die Analyse und Diskussion themenbezogene Ergänzungen aus den offenen Fragen und aus *Dimension 9* einbezogen.

3.1 Bilanz zum Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien

Dimension 1 des Fragebogens (siehe dazu Tab. 1 auf der vorhergehenden Seite) legt den Fokus auf eine Bilanz zum Gruppen-Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien.⁵ In Bezug auf im Coaching bearbeitete Themen kann angemerkt werden, dass insgesamt 112 der befragten Studierenden (73,7 %) anführen, dass im Gruppen-Coaching Anliegen thematisiert werden können, die in anderen Lehrveranstaltungen nicht angesprochen werden (vgl. Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8, Abb. 1). In der halboffenen Frage zur *Dimension 1* ergänzen und nennen die Studierenden als Besonderheit des Gruppen-Coachings die Möglichkeit und die Gelegenheit des Austausches zu eigenen und anderen Erfahrungen aus dem Schulpraktikum in einem sicheren und bewertungsfreien Rahmen. Insbesondere wird hierbei die Möglichkeit hervorgehoben, individuelle Themen bzw. persönlich relevante und wichtige Anliegen einzubringen. Hierbei wird von den Studierenden ebenso die Wichtigkeit der Person des Coachs als Wirkfaktor für die Einschätzung, „wie hilfreich Coaching ist“ (Fragebogen-Nr. 006, *Dimension 9*), angesprochen. Die Person des Coachs kann dazu beitragen, dass die Studierenden an Sicherheit im Umgang mit komplexen Anforderungen im Schulpraktikum gewinnen, auch weil sie die Gewissheit haben, ihr Thema mit jemandem besprechen können (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8).

3.2 Beitrag zur Professionalisierung als Lehrperson

In Folge wird exemplarisch ein Ergebnis aus der *Dimension 4* zur Einschätzung des Beitrags des Gruppen-Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson vorgestellt.⁶ In Frage 29 schätzen die Studierenden ein, inwieweit das Gruppen-Coaching die Fähigkeit erweitert bzw. erhöht, mit unterschiedlichen Anforderungen im Schulpraktikum umzugehen (vgl. dazu Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Eine Mehrheit von 127 der 152 befragten Studierenden (83,5 %) ist sehr bzw. eher der Ansicht, dass das Gruppen-Coaching die Fähigkeit zum Umgang mit Anforderungen aus dem Schulpraktikum erweitert bzw. erhöht hat (vgl. Abb. 1; Potzmann & Roszner, 2020a, S. 11).

⁵ Für weitere Ergebnisse zu *Dimension 1* und *Dimension 2* siehe Potzmann & Roszner (2020a), S. 7–10.

⁶ Für weitere Ergebnisse zu *Dimension 4* siehe Potzmann & Roszner (2020a), S. 10–11.

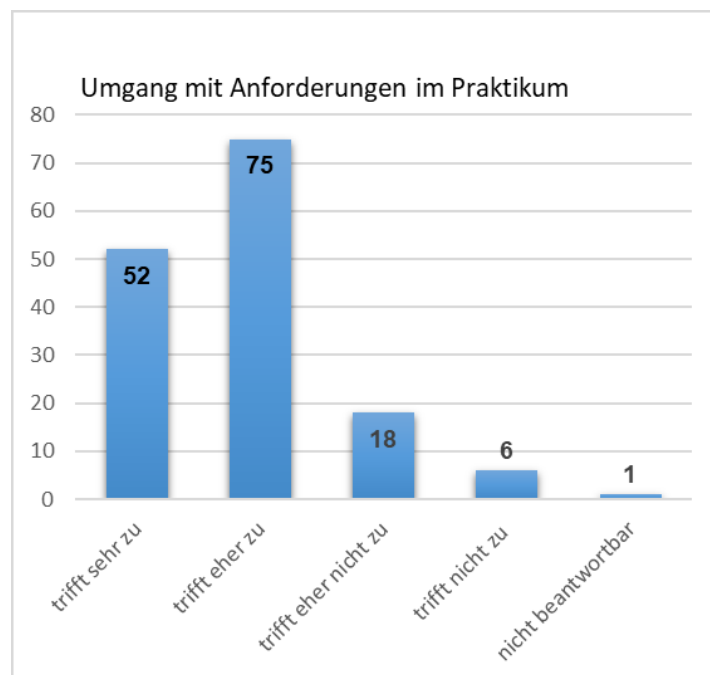


Abbildung 1: Dimension 4, Frage 29: Fähigkeit, mit unterschiedlichen Anforderungen im Schulpraktikum umzugehen ($n = 152$) (Potzmann & Roszner, 2020a, S. 11)

3.3 Beitrag zur Selbstkompetenz als Person

In Folge wird exemplarisch ein Ergebnis aus der Dimension 5 zur Einschätzung des Beitrags des Gruppen-Coaching zur Selbstkompetenz als Person vorgestellt.⁷ In Frage 38 schätzen die Studierenden ein, inwieweit das Gruppen-Coaching Impulse für das Vornehmen eines Perspektivenwechsels (z.B. die Sichtweise zu ändern) gab (vgl. Abb. 2).

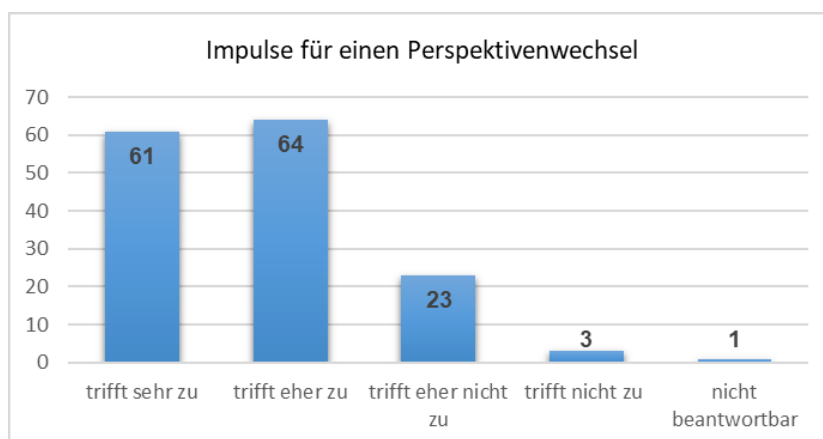


Abbildung 2: Dimension 5, Frage 38: Impulse dafür, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen ($n = 152$) (Potzmann & Roszner, 2020a, S. 12)

Insgesamt 125 der 152 befragten Studierenden (82,2 %) sind der Ansicht, durch das Gruppen-Coaching Impulse für einen Perspektivenwechsel oder die Veränderung eigener Sichtweisen erhalten zu haben (vgl. Abb. 2; Potzmann & Roszner, 2020a, S. 11–12).

⁷ Für weitere Ergebnisse zur Dimension 5 siehe Potzmann & Roszner (2020a), S. 11–12.

3.4 Themen im Coaching

Dimension 6 zu Themen im Coaching geht retrospektiv der Frage nach, welche der im Fragebogen angeführten Themen im Gruppen-Coaching bearbeitet wurden. Neben den vier Antwortkategorien „nie“, „manchmal“, „oft“ und „sehr oft“ wurde auch die Antwortkategorie „nicht beantwortbar“ aufgenommen. Die Reihung der in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse (= Spalte zum Rang) erfolgt nach der zusammengefassten Anzahl der Nennungen in den Kategorien „sehr oft“ und „oft“. Die Fragestellung 51 und die Fragestellung 57 beantworteten jeweils 151 Studierende (* $n = 151$).

Tabelle 2: Übersicht zu im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen (eigene Darstellung)

Rang	Nr.	Diese Themen wurden bearbeitet	$n = 152$	In %
1	50	Erfahrungen in der Schulpraxis	147	96,7
2	61	Psychohygiene (z.B. Balance Studium/Beruf und Privatleben)	120	78,9
3	60	Bewusstmachen eigener Stärken und Talente	113	74,3
4	62	Selbstorganisation (z.B. Prioritäten setzen, Zeit einteilen)	102	67,1
5	51	Auseinandersetzung mit Aspekten der Haltung (Werte als Lehrperson) (* $n=151$)	98*	64,9
6	49	Kommunikation mit Schüler*innen	93	61,1
7	57	Bewahren von Ruhe und Geduld (* $n=151$)	85*	56,3
8	52	Gestaltung eines angemessenen Lernklimas	82	53,9
9	59	Selbstdisziplin und Verantwortung als Lehrperson	80	52,6
10	55	Selbstsicherheit im Umgang mit Schüler*innen	78	51,3
11	56	Zusammenarbeit mit Studienkolleg*innen	76	50,0
12	58	Organisieren des Studiums	75	49,3
13	53	Möglichkeiten der Disziplinierung	47	30,9
14	54	Als Lehrer*in klare Anweisungen geben	46	30,3

Anmerkung: Der Themenblock der *Dimension 6* umfasste 14 geschlossene Fragen (Frage 49 bis Frage 62) und eine offene Frage (Frage 63).

In der offenen Fragestellung (Frage 63) von *Dimension 6* wird von einer Befragten ergänzt, sie hätte gerne noch mehr zum Thema der Psychohygiene gearbeitet (vgl. Fragebogen-Nr. 071). Eine weitere Befragte merkt an, dass „*hauptsächlich Erfahrungen einzelner Personen besprochen*“ (Fragebogen-Nr. 099) wurden.

4 Analyse und Diskussion

Im Folgenden werden Einblicke in Ergebnisse aus der quantitativ orientierten Forschungsphase zusammenfassend vorgestellt. Dabei seien Aspekte und Einschätzungen genannt, auf welche Weise das Gruppen-Coaching speziell auf professionsspezifische individuelle Entwicklungsaufgaben der Lehramtsstudierenden reagieren und spezifische eigene Themen aus der schulpraktischen Ausbildung aufgreifen und bearbeiten kann. Überdies angesprochen werden Impulse und Denkanstöße zur personbezogenen Weiterentwicklung, die sich für eine künftige Tätigkeit als Lehrperson aus den im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen ableiten lassen.

Ergebnisse zum Konzept des Gruppen-Coachings (vgl. dazu Kap. 1.4; Kap. 3.1) verdeutlichen, dass die befragten Studierenden als wesentliche Aspekte das Gruppen-Coaching einerseits als bewertungsfreien, sicheren und themenoffenen Rahmen schätzen. Andererseits eröffnet das Gruppen-Coaching Möglichkeiten für den Austausch eigener bzw. anderer Erfahrungen – vornehmlich aus dem Schulpraktikum (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8).

Gemäß der Einschätzung von 73,7 Prozent der Studierenden können im Gruppen-Coaching Themen und Anliegen eingebracht werden, die in anderen Lehrveranstaltungen nicht angesprochen werden (vgl. dazu Kap. 3.1; „*alles anzusprechen, was für mich von großer Wichtigkeit war*“, Fragebogen-Nr. 120, *Dimension 9*). Durch die Bearbeitung individueller Fragen und Themen können die Studierenden Denkanstöße erhalten, beispielsweise mit belastenden Situationen besser umzugehen, einen Perspektivenwechsel bewusst vorzunehmen und zu reflektieren (vgl. dazu Kap. 3.2, Abb. 1) oder mit unterschiedlichen Rückmeldungen aus dem Schulpraktikum besser umzugehen (vgl. Kap. 3.3, Abb. 2). Die Bedeutung der Einbringung von eigenen Themen für potenzielle Wirkungen des Coachings verdeutlicht die folgende Anmerkung einer Studierenden bezüglich des Beitrags des Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson: „*Da ich oft nicht selbst etwas eingebracht habe aus meiner Praxis, kann ich nicht behaupten, dass mich Coaching wesentlich vorangebracht hätte*“ (Fragebogen-Nr. 076, offene Frage 35, *Dimension 4*).

Die Person des Coachs als Wirkfaktor (vgl. dazu Kap. 1.3) wird in Ergebnissen zur subjektiven Einschätzung der Wirkung des Coachings deutlich. Von den befragten Studierenden ausdrücklich genannt werden dessen emotionale Unterstützung und dessen Offenheit bzw. die Wertschätzung gegenüber der von Studierenden eingebrachten Themen. Diese von den Studierenden wahrgenommene Beratungshaltung kann dazu beitragen, dass die Studierenden den Herausforderungen bzw. Anforderungen im Schulpraktikum aktiv begegnen können (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 14). Auf diese Beratungsgrundhaltung und deren Bedeutung in Bezug auf die Wahrnehmung von (professionsspezifischen) subjektiven Entwicklungsaufgaben bzw. -themen (vgl. dazu Kap. 1.2) beziehen sich beispielsweise auch Koerber, Schlegel und Rentsch (2019). Demnach besteht eine Aufgabe des Coachs darin, die Lehramtsstudierenden dabei zu begleiten, individuelle Entwicklungsaufgaben bzw. Themen „zu identifizieren und eine passende Maßnahme anzubieten bzw. darauf zu verweisen“ (Koerber et al., 2019, S. 40–41). Die Relevanz der Person des Coachs wird durch ein Ergebnis zur Anmeldung zum Gruppen-Coaching bestätigt. Für insgesamt 72,3 Prozent der Befragten ist eine semesterweise Wahlmöglichkeit des Coachs für das Gruppen-Coaching ein wesentlicher Aspekt (vgl. Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8–10).

Eine große Mehrheit von 96,7 Prozent der befragten Studierenden gibt an, dass im Gruppen-Coaching Erfahrungen aus dem Schulpraktikum bearbeitet werden können (vgl. Tab. 2 auf der vorhergehenden Seite). Damit nimmt das Ergebnis in der in Tabelle 2 vorgestellten Reihung der im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen den ersten Rangplatz ein. Bezüglich potenzieller allgemeiner Wirkfaktoren des Diskurses im Gruppen-Coaching (vgl. dazu Kap. 1.3) lassen sich insgesamt Impulse zur Weiterentwicklung der

(kritischen) Reflexion und zur aktiven Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Ereignissen aus dem Schulpraktikum vermuten.

Insgesamt deuten die in Tabelle 2 zu den Rangplätzen eins bis elf dargestellten Prozentwerte der Ergebnisse (diese liegen zwischen 96 % und 50 %) darauf hin, dass das Gruppen-Coaching eine Annäherung an die im Curriculum formulierten Ziele einer selbstreflektierten professionsorientierten Persönlichkeitsarbeit und einer reflektierten Weiterentwicklung personbezogener überfachlicher Kompetenzen und der Personorientierung bewirken kann (vgl. Kap. 1.4).

Die in Tabelle 2 auf den Rangplätzen eins bis fünf genannten Themen sind dem Bereich der Selbstkompetenz als Person zuzuordnen im Sinne von „im Kontakt und in Beziehung zu sich selbst sein“ (Unterweger, 2014, S. 3). Eine der Befragten merkt dazu an: „*Im Coaching ist der geeignete Rahmen zum Arbeiten an der Selbstkompetenz*“ (Fragebogen-Nr. 057, offene Frage 48, *Dimension 5*). Die aktive Beschäftigung mit diesem Themenbereich kann als Beitrag zur emotionalen Entlastung, zum Stressabbau und zur Selbststeuerung bzw. zum Selbstmanagement auf personaler und professionsspezifischer Ebene angesehen werden. Diese Annahmen werden durch in Tabelle 2 vorgestellte Ergebnisse zu den im Gruppen-Coaching sehr oft oder oft bearbeiteten Themen gestützt: Rang 2 (78,9 %): „Psychohygiene“ (z.B. Balance Studium/Beruf und Privatleben), Rang 4 (67,1 %): „Selbstorganisation“ (z.B. Prioritäten setzen, Zeit einteilen), sowie Rang 5 (64,9 %): „Auseinandersetzung mit Aspekten der Haltung“ (Werte als Lehrperson).

Die genannten Themen verweisen auf die zentrale Bedeutung der Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Coachee als wesentliches und wichtiges Kriterium für einen günstigen Coachingprozess. Dies lässt vermuten, dass eine wertschätzende Haltung des Coachs und das Vertrauen des Coachs in die Fähigkeit der Studierenden, eigene Themen zu finden, die Studierenden ermutigen, sich für einen kollegialen Austausch in diesem speziellen hochschulischen Setting zu öffnen (vgl. Kap. 1.3). Bezüglich der Einschätzung der Bedeutung der Arbeitsbeziehung für die Zusammenarbeit im Gruppen-Coaching meinen insgesamt 97,4 Prozent der Befragten, dass das Gruppenklima im Coaching einen sicheren Rahmen zum Austausch ermöglicht (vgl. *Dimension 3*, Frage 18).

Das auf Rangplatz drei liegende Ergebnis von 74,3 Prozent in Bezug auf ein im Gruppen-Coaching erfolgtes „Bewusstmachen eigener Stärken und Talente“ (vgl. Tab. 2, Frage 60) bestätigt möglicherweise, dass eine, von Hascher (2005, S. 45) eingeforderte, aktive Auseinandersetzung mit Erfahrungswissen in Bezug auf eigene Stärken und Schwächen ebenso im Gruppen-Coaching stattfindet. Alle diese genannten Aspekte werden ebenso deutlich bei Koerber et al. (2019, S. 39), die davon ausgehen, dass Gruppen-Coaching im Lehramtsstudium die Möglichkeit bietet, sich „mit spezifischen Themen wie Resilienz oder Stressmanagement, die für den Lehrberuf von Bedeutung, jedoch nicht explizit Studieninhalt sind“ (Koerber et al., 2019, S. 39), auseinanderzusetzen.

Insgesamt verdeutlichen die in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse der Rangplätze sechs bis zwölf Bezüge zu Themen aus dem Bereich der Sozialkompetenz und geben Hinweise auf Impulse des Gruppen-Coachings zum Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsverhalten. Dazu zählen Themen wie „Kommunikation mit Schüler*innen“ (61,1 %, Rangplatz 6), „Bewahren von Ruhe und Geduld“ (56,3 %, Rangplatz 7), „Gestaltung eines angemessenen Lernklimas“ (53,9 %, Rangplatz 8), „Selbstdisziplin und Verantwortung als Lehrperson“ (52,6 %, Rangplatz 9), „Selbstsicherheit im Umgang mit Schüler*innen“ (51,3 % Rangplatz 10), „Zusammenarbeit mit Studienkolleg*innen“ (50 %, Rangplatz 11) und „Organisieren des Studiums“ (49,3 %, Rangplatz 12). Gleichmaßen kann dieser themenorientierte Austausch den Studierenden die Weiterentwicklung der eigenen Sozialkompetenz ermöglichen gemäß einem Wahrnehmen und Reflektieren, wie sie selbst bzw. wie Mitstudierende in Kontakt und in Beziehung zur jeweiligen Bezugsgruppe (z.B. Praxislehrer*innen, Schüler*innen) treten (vgl. Unterweger, 2014, S. 3). Der kollegiale Austausch in der Coaching-Gruppe selbst kann dabei

zum allgemeinen Wohlbefinden beitragen. Somit kann eine durch den Coach ermöglichte Kommunikationsgelegenheit, über eigene und andere Erfahrungen im Schulpraktikum offen zu sprechen, als soziale Ressource wirken und als Anlass gelten, „an den Voraussetzungen für eine offene Kommunikationskultur mitzuwirken“ (Koerber et al., 2019, S. 38).

Die in Tabelle 2 vorgestellten Themen „Möglichkeiten der Disziplinierung“ (Item 53, Rangplatz 13) und „Als Lehrer*in klare Anweisungen geben“ (Item 54, Rangplatz 14) zählt Ostermann (2015) zur Entwicklungsaufgabe „Verhaltenskontrolle“. Das Ergebnis von jeweils 30 Prozent liegt deutlich unter den Ergebnissen der anderen im Gruppen-Coaching sehr oft oder oft bearbeiteten Themen (vgl. Tab. 2). Diese beiden Ergebnisse lassen vermuten, dass diese beiden Themen vorrangig als Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns bzw. von eigenen Verhaltensweisen im Unterricht in der Lehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“ (vgl. Kap. 1.1) bearbeitet werden (vgl. zur Reflexion des pädagogischen Handelns im Unterricht z.B. Óhidy, 2020).

5 Fazit und Ausblick

Auf die Limitation der in diesem Beitrag vorgestellten Analysen und Einschätzungen in Bezug auf Ergebnisse der Begleitforschung zum Gruppen-Coaching und zu im Coaching bearbeiteten Themen wird im Folgenden verwiesen. Die Bearbeitung von im Gruppen-Coaching eingebrachten Themen, angenommene potenzielle professionsspezifische subjektive Lernprozesse und Impulse zu Entwicklungen werden als heterogen, vielschichtig und schwer vergleichbar eingeschätzt. Ebenso können von den Studierenden eingeschätzte Wirkungen auf subjektive Lernprozesse und zu Entwicklungen als nicht unter allen Kontextbedingungen gültig und somit als Teil eines hochkomplexen Wirkgefüges zwischen Coach, Student*in und spezifischen organisationalen und situativen Kontextbedingungen angenommen werden (vgl. dazu auch Kap. 1.3; Potzmann & Roszner, 2020a, S. 13).

Mit Blick auf die Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf Beiträge des Gruppen-Coachings zu professionsspezifischen Entwicklungen und auf die im Coaching bearbeiteten Themen lässt sich das Gruppen-Coaching zusammenfassend als substanzieller Ausgangspunkt für die Bearbeitung von professionsspezifischen subjektiven Entwicklungsaufgaben einschätzen (vgl. Kap. 1.2). Als Prozessbegleitung mit dem Fokus auf die professionelle Bearbeitung von Themen, die von den „Lernenden“ bzw. Studierenden selbst kommen, angelegt, kann angenommen werden, dass der im Coaching begleitete Professionalisierungsweg als berufslebenslanger Prozess von den Studierenden bewusster wahrgenommen werden kann. Einschätzungen zum Beitrag von Coaching im Lehramtsstudium führen Koerber et al. (2019) an. Professionalisierung als berufslebenslangem Prozess betrachtend lenken sie den Blick darauf, Studierende als Individuen zu verstehen mit individuellen Ressourcen, Potenzialen sowie „Prägungen und Vorstellungen. Im geschützten Raum und mit professioneller Unterstützung können eigene Potentiale entwickelt und eine Vision von sich selbst als zukünftige Lehrperson entworfen werden“ (Koerber et al., 2019, S. 42).

Mit Bezug auf die im Coaching bearbeiteten Themen der Studierenden kann vermutet werden, dass die Gespräche im Coaching dazu beitragen können, Erfahrungswissen aus dem Schulpraktikum zu reflektieren und insbesondere eine Auseinandersetzung mit dem von Hascher (2005) als kritisch angemerkteten Wunsch von Studierenden nach Unterrichtsrezepten (vgl. Hascher, 2005, S. 45) zu ermöglichen. Den Beitrag von Coaching zu professionsspezifischen Entwicklungen im Lehramtsstudium verstehen Koerber et al. (2019) als Ansatz und Möglichkeit für die Begleitung der individuellen professionellen „reflexiven Entfaltung der eigenen Identität als zukünftige Lehrkraft“ (Koerber et al., 2019, S. 38). Bezugnehmend auf die Entwicklung der eigenen Identität als Lehrperson betonen sie, dass „den Studierenden deutlich gemacht werden [muss], dass sie nur in

Übereinstimmung mit ihrer eigenen Persönlichkeit agieren können und auf dieser Grundlage ihre eigene Lehrerpersönlichkeit entwickeln dürfen und müssen“ (Koerber et al., 2019, S. 39).

Im Zuge der Begleitforschung rücken die Arbeit und die Rolle der als Coaches eingesetzten Hochschullehrenden in den hochschuldidaktischen Fokus. Mit der Einführung des Gruppen-Coachings sind hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungsangebote für Hochschullehrende bzw. Lehrbeauftragte eine wichtige interne Qualitätsmaßnahme. Diese Angebote werden an der Pädagogischen Hochschule Wien unter Berücksichtigung von Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt begleitend entwickelt.

In einem Themenband zu praxisorientierten Konzepten und Ansätzen zu den schulpraktischen Begleitformaten „Didaktische Reflexion“ und „Coaching“ und deren hochschuldidaktischer Aufarbeitung im Lehramtsstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien geben Hochschullehrende Einblicke und Anregungen zur hochschuldidaktischen Begleitung dieser beiden Formate (vgl. Potzmann et al., 2020). Spezifische Einblicke in hochschuldidaktische Möglichkeiten der Bearbeitung von im Gruppen-Coaching eingebrachten Themen und Anliegen vermittelt das Kapitel „Coaching als Begleitformat in der schulpraktischen Ausbildung – Anregungen für die Hochschulpraxis“ (vgl. Potzmann & Roszner, 2020d, S. 105–175).

Literatur und Internetquellen

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8>
- Egger, R. (2016) Hochschuldidaktik im Kontext lebenslangen Lernens. In Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum* (S. 9–28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13738-0_3
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Waxmann.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Hogrefe.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51–80). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04140-3_3
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *journal für lehrerInnenbildung*, 5 (1), 40–46.
- Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik*, 12 (5), 42–47.
- Kallus, K.W. (2016). *Erstellung von Fragebogen* (2., aktual. u. überarb. Aufl.). Wien: Facultas utb.
- Koerber, R., Schlegel, B. & Rentsch, S. (2019, 4. September). Coaching im Lehramtsstudium. Eine individuelle Antwort auf vielfältige Herausforderungen. *Coaching Magazin*, (3), 38–42. <https://www.coaching-magazin.de/hr/coaching-im-lehramtsstudium>
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung*. Klinkhardt.
- Kraler, C. (2012). Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender aus Sicht von LehrerbildnerInnen. *journal für lehrerInnenbildung*, 12 (3), 31–39.
- Krattenmacher, S. (2014). *Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740053>

- Kulhanek-Wehlend, G. & Severin, S. (2020). Das Format Didaktische Reflexion. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 95–102). LIT.
- Óhidy, A. (2020). Stärken ausbauen, Entwicklungsschwerpunkte setzen – Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im bildungswissenschaftlichen Schulpraktikum. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 227–231). LIT.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen*. Klinkhardt.
- PH Wien (Pädagogische Hochschule Wien). (2017). *Leitfaden Pädagogisch-Praktische Studien*. https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/PPS_Primarystufe_20161017.pdf
- PH Wien (Pädagogische Hochschule Wien). (2019). *Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*. https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsbblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarystufe_Erl_2019_06_03.pdf
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2017). Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien. *Forschungsperspektiven*, 9, 221–240.
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020a). *Beratung in hochschulischen Lehr- und Lernprozessen. Begleitendes Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/919/945>
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020b). Coaching im Lehramtsstudium – Einblicke in den deutschsprachigen Raum. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 77–93). LIT.
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020c). Coaching in der schulpraktischen Ausbildung – Erkenntnisse aus dem ersten Studienjahr. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 251–259). LIT.
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020d). Coaching als Begleitformat. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 105–175). LIT.
- Potzmann, R., Roszner, S., Knecht, H., Kulhanek-Wehlend, G. & Petz, R. (Hrsg.). (2020). *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2). LIT.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen: von der Forschungsfrage zur SPSS/PASW-Auswertung* (2., aktual. Aufl.). Facultas.wuv UTB.
- Radatz, S. (2010). *Einführung in das systemische Coaching*. Auer.
- Rauen, C. (2003). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Rauen, C. (2005). Der Ablauf eines Coaching-Prozesses. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (3., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 273–278). Hogrefe.
- Richter, K.F. (2015). *Coaching als kreativer Prozess*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666401565>

- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3 (2), 233–256.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Beltz Juventa.
- Soffner, T. (2014). Erfahrungen aus der Praxis. In E. König, R. Gerdes, D. Annas, H. Nosthoff & T. Soffner (Hrsg.), *Coaching in der Lehrerbildung. Professionsbezogenes Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW* (S. 24–28). <https://www.coaching-magazin.de/hr/coaching-lehrerbildung>
- Thornton, C. (2016). *Gruppen- und Teamcoaching*. Junfermann.
- Unterweger, E. (2014). *Personbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen*. Hrsg. von ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen). <https://www.ozepps.at/wp-content/uploads/2014/01/Personenbezogene-%c3%bcberfachliche-Kompetenzen.pdf>

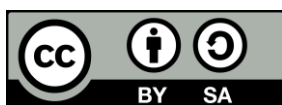
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Potzmann, R. & Roszner, S. (2022). Gruppen-Coaching in der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe. Themen der Studierenden im Gruppen-Coaching. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 4 (3), 152–168. <https://doi.org/10.11576/pflb-5226>

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>

Eltern adressatengerecht informieren und beraten

**Eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende
zur Vorbereitung diagnostisch-beratender Gespräche**

Fiona Briese^{1,*}, Cordula Lackenbauer¹, Maïke Pöhler¹,
Christine Sonntag¹, Jacqueline Wißmann¹ & Annette Kinder¹

¹ Freie Universität Berlin

* Kontakt: Freie Universität Berlin,
Arbeitsbereich Lernpsychologie,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
f.briese@fu-berlin.de

Zusammenfassung: Zu den Aufgaben von Lehrkräften gehört es unter anderem, zu diagnostizieren, zu fördern und zu beraten (vgl. KMK, 2019, S. 11). Um angehende Lehrkräfte auf diese Aufgaben vorzubereiten, wurde eine fallbasierte Lerngelegenheit entwickelt, in deren Zentrum ein anstehendes diagnostisch-beratendes Gespräch mit einem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und seiner Mutter steht. Die in diese Lerngelegenheit integrierten Aufgaben fokussieren auf einen Teilaspekt der Beratungskompetenz (Bruder, 2011; Gerich et al., 2015), und zwar die Perspektivenübernahme zur Förderung der adressatengerechten Kommunikation. Der Beitrag konzentriert sich auf die Konzeption und erstmalige Erprobung der Lerngelegenheit. Die Evaluation zeigt zufriedenstellende Werte hinsichtlich der von den Studierenden empfundenen Lernfreude, des wahrgenommenen Relevanz-/Nutzenempfindens sowie des Kompetenzerlebens. In Zukunft soll die Lerngelegenheit in Hinblick auf ihre Wirksamkeit analysiert, weiterentwickelt und in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung erprobt werden.

Schlagerwörter: Lehrkräftebildung; fallbasierte Lerngelegenheit; pädagogische Diagnostik; Beratung; Perspektivenübernahme



1 Theoretischer Hintergrund

Lehrkräfte übernehmen nicht nur die Aufgabe der Wissensvermittlung im Rahmen des Unterrichts; an sie wird noch eine Reihe weiterer Anforderungen gestellt. Die Kultusministerkonferenz beschreibt in den Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2019) dementsprechend eine Vielzahl von Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen sollen und welche schon während der Ausbildung zu entwickeln und zu fördern sind. Ein Kompetenzbereich ist dabei das Beurteilen, wobei als Zielkompetenz beschrieben wird, dass Lehrkräfte Lernvoraussetzungen und Lernprozesse diagnostizieren, die Schüler*innen dementsprechend fördern und sie sowie die Eltern adressatenorientiert beraten können (vgl. KMK, 2019, S. 11). Angehende Lehrkräfte sollen schon während der Ausbildung die Möglichkeit bekommen, grundlegende Kompetenzen zum Prozess der pädagogischen Diagnostik, zu Fördermöglichkeiten und zur Beratung zu erwerben. Es ist also als Ziel anzusehen, die Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen in die universitäre Lehrkräftebildung zu implementieren. In diesem Beitrag wird die Entwicklung und Evaluation einer fallbasierten Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende im Rahmen des Projektes „K2teach – Know how to teach“¹ beschrieben, in deren Zentrum eben diese relevanten Kompetenzen bezogen auf die zukünftige beratende Tätigkeit stehen.

Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte nun für ihre beratende Tätigkeit im Kontext von pädagogischer Diagnostik und welche Kompetenzen sollten somit bereits bei Lehramtsstudierenden gefördert werden? Laut der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2019, S. 11) sollte die Beratung von Schüler*innen und deren Eltern *adressatenorientiert* (im Folgenden *adressatengerecht*) erfolgen. Um jemanden adressatengerecht beraten zu können, erscheint es sinnvoll, die Perspektive der Person, die beraten werden soll, zu übernehmen. Es sollte also eine *Perspektivenübernahme* stattfinden. Definiert werden kann Perspektivenübernahme aus persönlichkeitspsychologischer Sicht wie folgt: „Unter Perspektivenübernahme versteht man [...] die Fähigkeit, sich mental in eine andere Person hineinzuversetzen und die Welt mit deren Augen zu sehen“ (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010, S. 160). Die Perspektivenübernahme wird hier als günstig für die adressatengerechte Kommunikation angesehen, da ihr zugeschrieben wird, die Kommunikation zwischen Menschen zu erleichtern sowie die Fähigkeit einer Person zu erhöhen, das eigene Verhalten auf andere abzustimmen und passende Unterstützung für andere finden zu können (vgl. Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010, S. 160–161). Die Perspektivenübernahme ist zudem ein zentraler Bestandteil von Beratungskompetenzmodellen bei Lehrkräften (z.B. Bruder, 2011; Gerich et al., 2015). Folglich sollten Lehramtsstudierende bei der Perspektivenübernahme unterstützt werden.

Die Lerngelegenheit soll die Studierenden zum Reflektieren anregen: Wie kann ich als Lehrkraft Informationen und Empfehlungen adressatengerecht kommunizieren? Wie kommt das, was ich sage, bei meinem Gegenüber an? In den Standards zur Lehrerbildung wird zur Entwicklung von Kompetenzen „*die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten“ (KMK, 2019, S. 6, Hervorh. i.O.) vorgeschlagen. Ein ähnliches Vorgehen wurde hier realisiert, indem die Studierenden im Rahmen einer fallbasierten Lerngelegenheit die Perspektivenübernahme im Beratungskontext aktiv erproben. Die Studierenden sollen ein anstehendes fiktives Gespräch mit einem Schüler und dessen Mutter vorbereiten, indem sie verschiedene Formulierungen (Wortlaute) auf ihre Angemessenheit überprüfen. Sie sollen sich dabei zum einen in die Perspektive der Lehrkraft, zum anderen in die Perspektive des Schülers und der Mutter versetzen. Durch die gezielte Perspektivenübernahme sollen sie praktisch erarbeiten und an sich selbst erfahren,

¹ „K2teach“ wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1802 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

wie Gesprächsinhalte auf diejenigen wirken, die sie in ihrem späteren Berufsalltag beraten werden. Sie sammeln im geschützten Rahmen eines universitären Seminars in Kleingruppen erste Erfahrungen zu diagnostisch-beratenden Gesprächen und damit einhergehenden möglichen Herausforderungen. Die Kultusministerkonferenz schlägt vor, Kompetenzen zu fördern, indem Konzepte an *konkreten Beispielen* geübt werden (vgl. KMK, 2019, S. 6). Um einen Beratungsanlass für das fiktive Gespräch zu schaffen, beinhaltet die Lerngelegenheit als Ausgangslage ein ausführliches Fallbeispiel zu dem Schüler und seiner schulischen sowie familiären Situation. Dabei setzen wir hier auf ein praxisnahes, fallbasiertes Vorgehen.

Im Folgenden wird die fallbasierte Lerngelegenheit beschrieben, wobei der Fokus auf der Konzeption sowie dem Aufbau und den Inhalten liegt. Es werden ausgewählte Ergebnisse aus der erstmaligen Erprobung und Evaluation zur Rezeption der Lerngelegenheit durch die Studierenden berichtet. Die Rezeption beschreibt, wie die Lerngelegenheit durch die Studierenden wahrgenommen wurde. Dazu gehört zum einen, wie viel Freude sie beim Lernen erlebt haben (*Lernfreude*) und ob sie die in der Lerngelegenheit behandelten Inhalte als relevant bzw. nützlich empfunden haben (*Relevanz-/Nutzenempfinden*). Zum anderen wird erfragt, als wie kompetent sie sich selbst während der Bearbeitung erlebt haben (*Kompetenzerleben*). Diese drei Variablen können als förderlich in Hinblick auf einen gewinnbringenden Lernprozess angesehen werden (Deci & Ryan, 2000; Lipowsky & Rzejak, 2019; Pekrun, 2018) und stellen somit wichtige, zu berücksichtigende Aspekte bei der Entwicklung von Lerngelegenheiten dar. Die Überprüfung der Wirksamkeit der Lerngelegenheit, z.B. in Hinsicht auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, ist Gegenstand zukünftiger Auswertungen und weiterer Forschungsprojekte.

2 Die Entwicklung der Lerngelegenheit

Ziel war es, eine Lerngelegenheit zu entwickeln, deren Fallbeispiel auf einem realen Fall beruht. Zur Vorbereitung und Generierung von realen Fallgeschichten wurden im Dezember 2019 sieben leitfadengestützte Interviews mit Sonderpädagog*innen aus Berlin geführt. Die jeweils einstündigen Interviews, die im Anschluss transkribiert wurden, bestanden aus vier Teilen: Im ersten Teil berichteten die Sonderpädagog*innen frei über den mitgebrachten Fall und orientierten sich an konkreten Daten (z.B. IQ-Werten) im Dokumentationsbogen aus dem sonderpädagogischen Verfahren. Die Sonderpädagog*innen wurden gebeten, jeweils von einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu berichten, dessen Fall nicht klassisch verlaufen ist. Gemeint waren damit Fälle, bei denen die Datenlage uneindeutig bzw. besonders komplex war. Ziel war es, Informationen über reale Fälle von Schüler*innen mit Förderbedarf zu erlangen, die geeignet sind, um Studierende zum Reflektieren anzuregen. Im zweiten Teil wurden konkrete Nachfragen zum Fall und zum Umfeld der Schule des ausgewählten Falles gestellt. Im dritten Teil ging es um einige allgemeine Fragen zum Vorgehen bei bestimmten Schüler*innen. Schließlich wurde im vierten und letzten Teil um eine kurze, persönliche Einschätzung zum Interview gebeten; zudem wurden noch offene Fragen geklärt. Für die Entwicklung der hier vorgestellten Lerngelegenheit wurde ein Interview ausgewählt und auf Basis dessen eine Fallbeschreibung erstellt. Diese wurde gekürzt, und zum Zwecke der Anonymisierung wurden personenbezogene Details geändert. Zusätzlich zum Fall wurde ein Ausgangsszenario entwickelt, das den Studierenden später als Fallrahmen dienen soll. Im Laufe des Jahres 2020 entstand die fertige fallbasierte Lerngelegenheit.

Diese wurde für den Einsatz in der Lehramtsausbildung der Freien Universität Berlin im Rahmen der Pädagogischen Diagnostik in Masterstudiengängen konzipiert. In dem Modul „Pädagogische Diagnostik“, das aus einer Vorlesung und einem begleitenden Seminar besteht, erwerben die Studierenden Wissen und Kompetenzen zu diagnostischen Themen im schulischen Kontext. Inhalte, die dabei thematisiert werden, sind u.a. ko-

gnitive Lernvoraussetzungen, Lernbesonderheiten wie zum Beispiel Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder Hochbegabung, der diagnostische Prozess, Grundlagen der Statistik, standardisierte Tests und die Ableitung von Fördermaßnahmen anhand von Testwerten. Die Übungsaufgaben werden über den zeitlichen Verlauf des Semesters hinweg zunehmend komplexer. Die fallbasierte Lerngelegenheit ist mit ihrer erhöhten Komplexität für das letzte Drittel des Semesters vorgesehen, sodass die Grundlagen der pädagogischen Diagnostik zu dem Zeitpunkt bereits erlernt sind. Die Lerngelegenheit ist auf eine 90-minütige Seminarsitzung mit einer zusätzlichen 60-minütigen Vorbereitung ausgelegt. Alle Materialien der Lerngelegenheit, die Umsetzung der Seminarsitzung sowie die Erhebungen zur Evaluation wurden digital realisiert.

3 Die Lerngelegenheit

Im Folgenden stellen wir die Lerngelegenheit vor, wobei wir zunächst auf das auf dem Interview beruhende Fallbeispiel und das dazu entwickelte Ausgangsszenario für die Seminarsitzung eingehen. Im Anschluss beschreiben wir die Methode, die während der Seminarsitzung eingesetzt wird, sowie die einzelnen Arbeitsphasen der Lerngelegenheit, die die Studierenden durchlaufen. Als letztes gehen wir auf didaktische Überlegungen und auf die Kompetenzen ein, die durch die Lerngelegenheit gefördert werden sollen.

3.1 Fallbeispiel und Ausgangsszenario für die Seminarsitzung

Die hier beschriebene Lerngelegenheit besteht aus einem komplexen Fallbeispiel und einem Szenario, das den Ausgangspunkt für die Seminarsitzung darstellt. Im Zentrum des Fallbeispiels steht ein Schüler mit Lernschwierigkeiten, der sich am Ende seiner Grundschulzeit in der 6. Klasse befindet. Bei dem Schüler wurde bereits vor einigen Jahren ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ festgestellt. Der schon damals zuständige Sonderpädagoge hat nun die Fortführung des Förderbedarfs geprüft. In diesem Rahmen berichtet er von dem schon damals vorherrschenden Lern- und Entwicklungsrückstand des Schülers, von den gemachten Fortschritten, aber auch von den immer noch anhaltenden Schwierigkeiten und Belastungen. Er geht zudem auf die Stärken des Schülers, das familiäre Umfeld und die bisherige Zusammenarbeit mit den Eltern ein. Neben der verbalen Beschreibung der Entwicklung werden auch die Ergebnisse der im Laufe der Jahre durchgeführten Intelligenztestungen tabellarisch aufgeführt. Der Sonderpädagoge schließt seinen Bericht damit, dass er, trotz nicht ganz eindeutiger Ergebnisse in den IQ-Testungen, den sonderpädagogischen Förderbedarf erneut empfehlen möchte, da der Lernrückstand nach wie vor groß ist.

Für die Seminarsitzung (s. Kap. 3.3) wird folgendes Szenario beschrieben: Die Klassenlehrkraft bereitet mit der Hilfe des Sonderpädagogen und weiterer Lehrkräfte ein Gespräch mit dem Schüler und seiner Mutter vor. In diesem Beratungsgespräch sollen zunächst die Ergebnisse der IQ-Tests, die im Rahmen der Überprüfung entstanden sind, mitgeteilt werden. Des Weiteren möchten sie erreichen, dass jede*r der Beteiligten (Schüler, Mutter, Klassenlehrkraft) mindestens eine Fördermaßnahme übernimmt, die den Schüler in der Zukunft bestmöglich fördern bzw. unterstützen soll. Mögliche Fördermaßnahmen haben der Sonderpädagoge und die Lehrkräfte schon im Vorfeld des Gespräches gesammelt. Das Ziel des Gesprächs mit dem Schüler und der Mutter soll sein, die Testergebnisse und die jeweils empfohlene Maßnahme *adressatengerecht* zu kommunizieren.

3.2 Methode zur Förderung der Perspektivenübernahme

In der unten beschriebenen Seminarsitzung (s. Kap. 3.3) bearbeiten die Studierenden in Kleingruppen Aufgaben zu dem Gespräch mit der Mutter und dem Schüler. Dabei sollen die Studierenden die Perspektiven der verschiedenen Akteur*innen einnehmen. Dafür wird eine spezifische Methode angewandt, die sie bei der gezielten Perspektivenübernahme unterstützen soll: die *Hut-auf-Methode*. Die Studierenden sollen sich im Verlauf der Gruppenarbeit vorstellen, sie hätten den „Hut“ einer spezifischen beteiligten Person (Lehrkraft, Mutter, Schüler) auf. Das bedeutet, dass sie stellvertretend für diese Person argumentieren und sich überlegen, wie eine im Gespräch gemachte Aussage auf diese Person wirken würde. Der Hut dient dabei, angelehnt an die „*Six Hats Method*“ nach de Bono (2000), als Metapher bzw. Symbol dafür, eine bestimmte Denkweise bzw. Perspektive einzunehmen. Anders als bei einem Rollenspiel sollen die Studierenden nicht agieren, als wären sie diese Person; stattdessen sollen sie distanziert die Perspektive reflektieren und in die Diskussion einbringen. Dafür werden Satzanfänge als Unterstützung dargeboten (Beispiel: „Wenn ich die Mutter wäre, dann...“). Im Gegensatz zur „*Six Hats Method*“ nach de Bono (2000) betrachten nicht alle Studierenden dieselbe Perspektive, sondern jede*r bekommt einen spezifischen „Hut“ zugewiesen. Die Studierenden sollen sich nur in diese eine Perspektive hineinversetzen, sodass alle Perspektiven im Gespräch durch die verschiedenen Studierenden zeitgleich vertreten sind.

3.3 Arbeitsphasen und Ablauf der Lerngelegenheit

Die Lerngelegenheit gliedert sich in mehrere Arbeitsphasen (s. Abb. 1): eine asynchrone Vorbereitungsphase, eine synchrone Seminarsitzung und eine asynchrone Nachbereitungsphase.

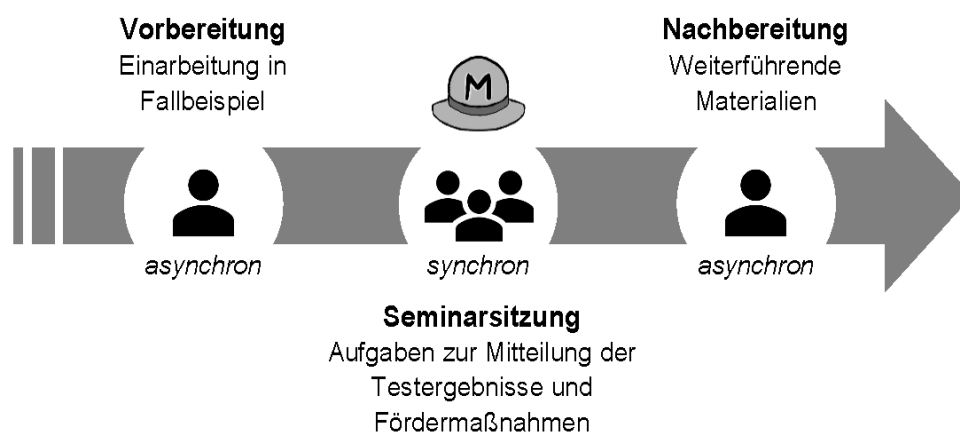


Abbildung 1: Arbeitsphasen und Ablauf der Lerngelegenheit (eigene Darstellung)

In der ersten Phase arbeiten sich die Studierenden zunächst in das Fallbeispiel ein, was als Vorbereitung auf die nachfolgende Seminarsitzung dient. Dafür werden ca. 60 Minuten veranschlagt. Die Vorbereitungsphase ist *asynchron*, was bedeutet, dass sich die Studierenden eigenständig zu einem selbst gewählten Zeitpunkt und in Einzelarbeit mit dem Fallbeispiel auseinandersetzen. Sie erhalten dabei den Auftrag, den Text, der den in Kapitel 3.1 beschriebenen Fall und das Ausgangsszenario enthält, zu lesen und zu überlegen, welche Fördermaßnahmen für die Unterstützung des Schülers hilfreich sein könnten. Am Ende des Fallbeispiels sind die Fördermaßnahmen aufgelistet, die der Sonderpädagoge zusammen mit den anderen beteiligten Lehrkräften gesammelt hat. Dabei gibt es jeweils sechs Vorschläge für Maßnahmen, die die Klassenlehrkraft, die Mutter (bzw. die Eltern) und der Schüler selbst umsetzen könnten. Die Studierenden sollen nun pro Person eine der vorgeschlagenen Maßnahmen auswählen, die sie empfehlen würden, und

ihre Entscheidung kurz begründen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass sich die zusammengetragenen Fördermaßnahmen in ihrem Aufwand, aber auch in ihrer Eignung unterscheiden.

Die nächste Arbeitsphase ist die Seminarsitzung. Diese findet *synchron* statt, d.h., die Studierenden arbeiten zeitgleich in der Seminarsitzung zusammen. Zunächst begrüßt der*die Dozierende die Studierenden und gibt eine Einführung in die Phase der Kleingruppenarbeit, wobei der Arbeitsauftrag und die Hut-auf-Methode erläutert werden.

Das Szenario aus der Vorbereitung wird in der Seminarsitzung fortgesetzt: Der Sonderpädagoge und die Lehrkräfte haben sich inzwischen jeweils für eine von den am Ende des Fallbeispiels gesammelten Maßnahmen entschieden. Nun soll das anstehende Gespräch mit der Mutter und dem Schüler vorbereitet werden, in dem die IQ-Testergebnisse aus der Überprüfung des Förderbedarfs und die konkreten ausgewählten Maßnahmen den jeweiligen Akteur*innen mitgeteilt werden sollen. Der Fokus liegt darauf, *wie* die Informationen und Empfehlungen kommuniziert werden. Der Sonderpädagoge und die Lehrkräfte haben dafür jeweils vier Formulierungen entwickelt. Dabei handelt es sich um konkrete Wortlaute, mit denen die Lehrkräfte und der Sonderpädagoge die Testergebnisse bzw. die ausgewählten Fördermaßnahmen der Mutter bzw. dem Schüler mitteilen könnten.

Die Aufgabe der Studierenden besteht darin, zu erarbeiten, welche der vorgeschlagenen Formulierungen in der jeweiligen Situation geeignet und welche weniger geeignet sind. Dazu prüfen sie mittels der Hut-auf-Methode, welche Formulierung für den*die jeweilige*n Empfänger*in am geeignetsten ist und wie die ausgewählte Formulierung auf die anderen Akteur*innen wirkt. Wie bereits in Kapitel 3.2 erläutert, soll jede Perspektive (Klassenlehrkraft, Mutter, Schüler) in den Aufgaben durch jeweils eine*n Studierende*n vertreten werden. Ähnlich wie z.B. in der kollegialen Beratung (Tietze, 2021) soll es zusätzlich zu diesen Perspektiven noch zwei weitere Funktionen geben: eine*n Moderator*in und eine*n Protokollanten/Protokollantin. Die Gruppenarbeit startet deswegen damit, dass sich die Studierenden in Kleingruppen von mindestens fünf Personen zusammenfinden und sich darauf einigen, wer im Folgenden welche Funktion (Protokollant*in oder Moderator*in) oder Perspektive (Klassenlehrkraft oder Schüler oder Mutter) übernimmt, wofür fünf Minuten eingeplant sind. Jede Funktion und Perspektive sollte mindestens einmal vertreten sein. Im Anschluss daran beginnen die Studierenden mit der Kleingruppenarbeit. Die oben genannte Auseinandersetzung mit den Formulierungen erfolgt in drei Aufgaben: 1. die Mitteilung der Testergebnisse an die Mutter, 2. die Mitteilung der Maßnahme an den Schüler, 3. die Mitteilung der Maßnahme an die Mutter. Für jede Aufgabe sind zehn Minuten Bearbeitungszeit angesetzt.

Die Erarbeitung erfolgt anhand eines Aufgabenblattes. Der Aufbau der Aufgaben ist dabei jeweils gleich: Zuerst wird beschrieben, welcher Aspekt im Beratungsgespräch nun angesprochen werden soll (bspw. die Mitteilung der Maßnahme an den Schüler). In den Aufgaben zur Mitteilung der Fördermaßnahme wird die Maßnahme genannt, für die sich die Lehrkräfte und der Sonderpädagoge entschieden haben; dann werden die vier Formulierungen dargeboten (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

Als erstes soll sich nun die Person mit dem hier angesprochenen Hut (hier: Hut des Schülers) äußern, indem sie reflektiert, wie der Schüler diese Aussagen wahrnehmen könnte. Dabei könnte der*die Studierende beispielsweise sagen: „Wenn ich der Schüler wäre und meine Klassenlehrkraft würde so etwas zu mir sagen, hätte ich das Gefühl, dass sie nicht an mich glaubt.“ Der*die Protokollant*in notiert die Überlegungen stichpunktartig. Dann äußert sich die Person mit dem zweiten Hut (hier: Hut der Mutter) und im Anschluss die Person mit dem verbleibenden Hut (hier: Hut der Klassenlehrkraft) zu den Formulierungen und den bisher getätigten Aussagen.

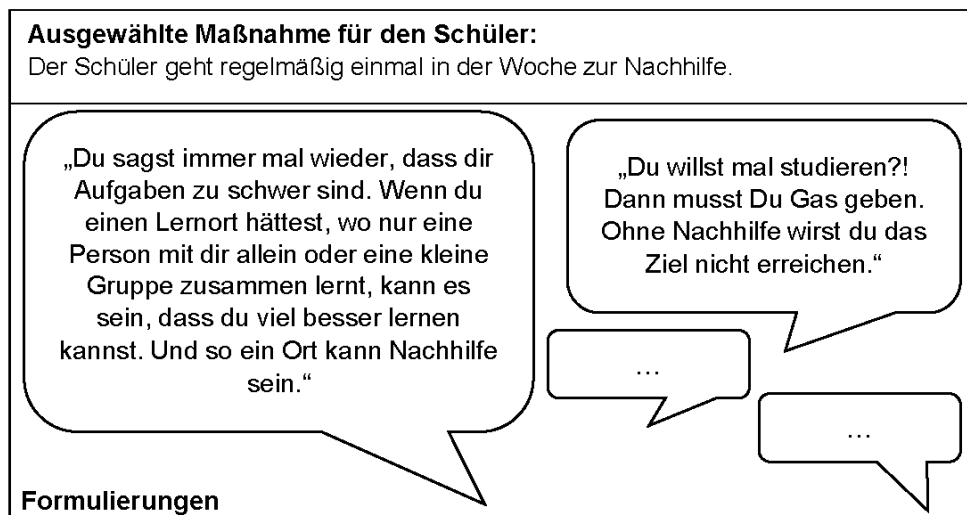


Abbildung 2: Beispielhafte Darstellung der Aufgabe zur Mitteilung der Maßnahme an den Schüler (eigene Darstellung)

Die Überlegungen werden ebenfalls protokolliert. Jedes Mal, wenn eine bestimmte Perspektive eingenommen werden soll bzw. ein Perspektivenwechsel erfolgt, wird dies zum einen verbal durch vorgeschlagene Satzanfänge unterstützt (z.B. „Wenn ich die Mutter wäre, dann ...“) und zum anderen bildlich durch die Abbildung eines Hutes begleitet. Die Hüte der drei Perspektiven sind unterschiedlich gestaltet und enthalten jeweils den Anfangsbuchstaben der Akteur*innen (s. Abb. 1, Hut der Mutter).

Die Moderator*innen sollen das Gespräch lenken, wobei vor allem auf die Umsetzung der Hut-auf-Methode, d.h. auf die Berücksichtigung der Perspektiven, geachtet werden soll. Nach der Bearbeitung der Aufgaben kehren die Studierenden ins Plenum zurück. Je nach verfügbarer Zeit sollen ausgewählte Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren, bevor die Seminarsitzung abgeschlossen wird. Anschließend an die Seminarsitzung können optional weiterführende Materialien zur Möglichkeit der vertieften Auseinandersetzung als Nachbereitung bereitgestellt werden. Die Studierenden können sich optional außerhalb der Seminarzeit, d.h. asynchron, mit diesen Inhalten beschäftigen (Nachbereitungsphase).

3.4 Didaktische Überlegungen

Der Fokus der Seminarsitzung liegt auf der adressatengerechten Kommunikation innerhalb eines diagnostisch-beratenden Gesprächs. Der Sinn der Hut-auf-Methode ist, dass die Studierenden zur gezielten Perspektivenübernahme angeregt werden, wodurch ihre Bereitschaft zur Perspektivenübernahme erhöht werden soll. Damit wird eine Teilkompetenz der Beratungskompetenz bei Lehrkräften angesprochen und gefördert (Bruder, 2011; Gerich et al., 2015). Der Hut dient dabei als Symbol dafür, die Sichtweise einer bestimmten Person einzunehmen. Der wiederholte Bezug auf dieses Symbol und die vorgeschlagenen Satzanfänge sollen die Studierenden dabei unterstützen, immer wieder zur Perspektive dieser Person zurückzufinden und zu reflektieren, wie eine bestimmte Wortwahl auf die ihnen zugeordnete Person wirken würde. Zusätzlich zu der von ihnen selbst übernommenen Perspektive erfahren sie weitere Einsichten von den Studierenden, die die anderen Hüte „aufhaben“. Damit eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Perspektiven und somit ein Austausch in der Gruppe entstehen können, wurden die vorgeschlagenen Formulierungen bewusst so entwickelt, dass sie durchaus auch zu kritisieren und somit diskutabel sind. Sie sind also nicht als gelungene Musterbeispiele anzusehen, sondern als Beispiele für mögliche und zum Teil auch potenziell problematische Formulierungen.

Die Lerngelegenheit konzentriert sich darauf, die Studierenden für die Übernahme der Perspektiven derjenigen, die sie beraten, zu sensibilisieren. Das stark strukturierte Aufgabenblatt mit den Satzanfängen und Hut-Abbildungen dient dabei als „Gerüst“ (vgl. „*Scaffolding*“; Wood et al., 1976), woran die Studierenden die einzelnen Aufgaben im Beratungsgespräch Schritt für Schritt durcharbeiten und bei der Perspektivenübernahme unterstützt werden. Dieses aufgeschlüsselte Vorgehen soll den Studierenden bei der Umsetzung der neu eingeführten Hut-auf-Methode helfen und die Bearbeitung der Aufgaben vereinfachen, sodass möglichst wenig ungünstige, lernhinderliche kognitive Belastung („*cognitive load*“; für eine Übersicht s. Sweller et al., 2019) durch die Methode entsteht.

Neben der spezifischen Förderung der adressatengerechten Kommunikation sollen durch die Lerngelegenheit sekundär weitere Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Beurteilen“ gefördert werden. Diese breitere Förderung der Kompetenzen erfolgt in erster Linie durch die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel in der Vorbereitung der synchronen Sitzung (s. Abb. 1). Wie bereits eingangs erwähnt, gehören zum Kompetenzbereich „Beurteilen“ neben der Beratung auch die Diagnostik und die Förderung (vgl. KMK, 2019, S. 11). Man kann diese drei Aspekte in einen gemeinsamen diagnostischen Prozess einordnen, in dem zuerst eine vorhandene Problem- und Fragestellung und daraus abgeleitete Hypothesen mit passenden Methoden überprüft werden und sich an die abschließende Beurteilung der Interventionen, d.h. Fördermaßnahmen, und die dazu entsprechende Beratung anschließen (vgl. Hesse & Latzko, 2017, S. 64–65; Klug et al., 2013). Der diagnostische Prozess und die Beratung sowie die zugrundeliegenden diagnostischen Kompetenzen und Beratungskompetenzen sind eng miteinander verwoben (vgl. Gerich et al., 2017, S. 155–156): Wie in den Prozessmodellen zu sehen, gehören Rückmeldung und Beratung zum diagnostischen Prozess (vgl. Hesse & Latzko, 2017, S. 64–65; Klug et al., 2013), und eine Dimension der Beratungskompetenz wiederum sind diagnostische Fähigkeiten (Gerich et al., 2015). Neben der Perspektivenübernahme als Teilaspekt der Beratungskompetenz wird durch die Arbeit mit der Lerngelegenheit auch gleichzeitig die diagnostische Kompetenz angesprochen. „Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 485) gehören zum pädagogischen Wissen, das einen wichtigen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften darstellt (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 481–489). Während der Vorbereitung lesen die Studierenden das auf einem realen Fall basierende Fallbeispiel, in dem der Schüler und sein schulischer sowie sozialer Werdegang beschrieben werden. Sie lesen, welche Informationen und Kriterien der Sonderpädagoge während der Feststellung und Überprüfung des Förderbedarfs heranzieht, welche Überlegungen er im Prozess anstellt und wie er seine Entscheidung letztendlich begründet. Die Studierenden vollziehen somit einmal den diagnostischen Prozess bezogen auf den Schüler nach. Es werden Informationen zu bestimmten Themen, z.B. zu den Indikatoren des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts „Lernen“, gegeben. Dabei wird zudem auf zusätzliche, weiterführende Literatur verwiesen, da zu diesem Zeitpunkt im Studium nicht alle Studierenden über vertiefte Kenntnisse zu allen im Fall erwähnten Begriffen verfügen. Dadurch werden eventuell vorhandene Wissenslücken geschlossen, und die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sich nach Bedarf vertieft mit den angesprochenen relevanten Fachbegriffen und Konzepten auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang wird relevantes pädagogisches Wissen vermittelt.

Der beschriebene Fall ist insgesamt sehr komplex: Er enthält Informationen unterschiedlicher diagnostischer Güte, formelle Informationen wie z.B. konkrete IQ-Werte und informelle Informationen wie beispielsweise die Aussagen des Sonderpädagogen (z.B. „Seine Lernrückstände sind weiterhin langanhaltend und umfassend und zeigen Lücken von gut zwei Jahren auf.“). Die Integration der Informationen ist aufgrund der großen Menge und der Uneindeutigkeit im Hinblick auf die Empfehlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs anspruchsvoll. Die Studierenden müssen sich dadurch intensiv mit den gegebenen Informationen auseinandersetzen und lernen anhand eines echten

Fallbeispiels, dass Fälle sehr komplex und eben nicht immer eindeutig verlaufen können. Zudem befassen sich die Studierenden aktiv mit möglichen Fördermaßnahmen als Anschlusshandlung an die erneute Empfehlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel dient ferner als Vorbereitung auf die nachfolgende Seminarsitzung, sodass die Studierenden dort direkt in die Arbeit mit dem Fall (Aufgaben zur Perspektivenübernahme) einsteigen können.

4 Erste Pilotierung und Evaluation

Die erste Erprobung diente als erstmaliger Praxistest der neuentwickelten Lerngelegenheit. An dieser Stelle sollen Ergebnisse zur Rezeption der Lerngelegenheit (Lernfreude, Relevanz-/Nutzenempfinden, Kompetenzerleben) berichtet werden. Wie eingangs beschrieben, können diese Variablen als förderlich in Hinblick auf einen gewinnbringenden Lernprozess angesehen werden (Deci & Ryan, 2000; Lipowsky & Rzejak, 2019; Pekrun, 2018). Alle drei Aspekte sollten deswegen möglichst hoch ausfallen. Des Weiteren sollten durch die Evaluation die Wirksamkeit der Lerngelegenheit allgemein sowie die besondere Rolle der Hut-auf-Methode untersucht werden. Diese Analysen sind jedoch Gegenstand zukünftiger Auswertungen und weiterer Forschungsprojekte.

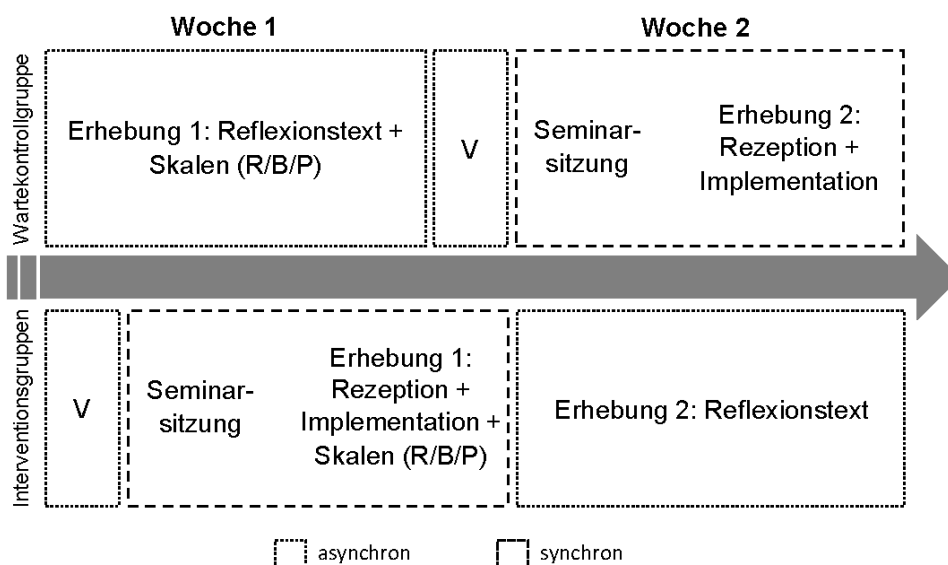
4.1 Methode

4.1.1 Design

Zur ersten Evaluation der fallbasierten Lerngelegenheit wurde ein Interventions-Wartekontrollgruppendesign gewählt. Die Studierenden wurden seminarweise einer der drei Gruppen zugewiesen: 1) Interventionsgruppe mit gezielter Perspektivenübernahme, 2) Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme, 3) Wartekontrollgruppe. Bei der Zuordnung wurde darauf geachtet, dass die drei Gruppen möglichst gleichmäßig auf die verschiedenen Seminardozentinnen sowie die Seminaruhrzeiten verteilt wurden.

Die beiden Interventionsgruppen unterschieden sich darin, ob während der Gruppenarbeit die Hut-auf-Methode angewendet wurde (Interventionsgruppe mit gezielter Perspektivenübernahme) oder nicht (Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme), sodass die Wirksamkeit der spezifischen Methode untersucht werden konnte. Anstelle der Hut-auf-Methode sollten die Studierenden in der Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme in einer gemeinsamen Diskussion überlegen, welche Formulierung sie für die geeignetste halten, ohne dass sie dazu aufgefordert wurden, die Perspektive eines bzw. einer Beteiligten einzunehmen.

Die Wartekontrollgruppe sollte als Vergleichsgruppe für die Untersuchung der Wirksamkeit der Lerngelegenheit, z.B. in Hinblick auf die Perspektivenübernahme, dienen. In dieser Gruppe wurden *zuerst* die Daten erhoben und dann wurde die Lerngelegenheit mit der Hut-auf-Methode durchgeführt (s. Abb. 3 auf der folgenden Seite). Eine Ausnahme davon stellen die Rezeptions- und Implementationsdaten dar: Diese beziehen sich auf die Lerngelegenheit selbst und wurden somit in allen drei Gruppen im Anschluss an die Seminarsitzung erhoben. Für die Rezeption ist somit lediglich der Unterschied zwischen den Bedingungen mit der Hut-auf-Methode (Interventionsgruppe mit gezielter Perspektivenübernahme und Wartekontrollgruppe) und den Bedingungen ohne die Hut-auf-Methode (Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme) relevant. Da jedoch die Wartekontrollgruppe die Seminarsitzung zu einem späteren Zeitpunkt im Semester bearbeitete, werden im Folgenden die Daten für alle drei Gruppen getrennt ausgewiesen und miteinander verglichen.



Anmerkung: V = Vorbereitung; R = Reflexion; B = Beratung; P = Perspektivenübernahme.

Abbildung 3: Design und Ablauf der Evaluation in den Gruppen (eigene Darstellung)

4.1.2 Stichprobe

Die fallbasierte Lerngelegenheit wurde in 22 Seminaren des Moduls „Pädagogische Diagnostik“ der Lehramtsmasterstudiengänge an der Freien Universität Berlin durchgeführt (8 Interventionsgruppen mit gezielter Perspektivenübernahme, 7 Interventionsgruppen ohne gezielte Perspektivenübernahme und 7 Wartekontrollgruppen).

Gruppe	Lehramt		Sonderpädagogik		
	kein	Grundschule	ISS/Gym	nein	ja
Wartekontrollgruppe (n = 133)		37.80 (n = 31)	62.20 (n = 51)	77.11 (n = 64)	22.89 (n = 19)
Interventionsgruppe (mH) (n = 162)	< 1.00 (n = 1)	45.86 (n = 61)	53.38 (n = 71)	86.76 (n = 118)	13.24 (n = 18)
Interventionsgruppe (oH) (n = 157)		42.42 (n = 56)	57.58 (n = 76)	87.97 (n = 117)	12.03 (n = 16)

Anmerkung: Angaben in Prozent. Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtanzahl von Studierenden mit gültigen Werten in der jeweiligen Gruppe. mH = mit Hut-auf-Methode (mit gezielter Perspektivenübernahme); oH = ohne Hut-auf-Methode (ohne gezielte Perspektivenübernahme); ISS = Integrierte Sekundarschule; Gym = Gymnasium.

Tabelle 1: Verteilung der Studierenden auf die Gruppen und den Studiengang je Gruppe in Prozent und absoluten Zahlen (eigene Berechnung)

Die Studierenden belegen dieses Modul in der Regel im ersten Mastersemester; eine spätere oder eine vorgezogene Teilnahme während des Bachelorstudiums sind aber auch möglich. Insgesamt liegen Daten von 352 Studierenden zum Erhebungszeitpunkt 1 und Daten von 248 Studierenden zum Erhebungszeitpunkt 2 vor. Für 148 Personen liegen Daten für beide Erhebungszeitpunkte vor, bei denen die zwei Befragungen einander zugeordnet werden konnten. Die Verteilung der Studierenden auf die Gruppen sowie die

Angaben zum Studiengang (die Art des Lehramt-Studiengangs sowie die Angabe, ob Sonderpädagogik studiert wird) sind Tabelle 1 auf der vorhergehenden Seite zu entnehmen.

4.1.3 Erhebungsinstrumente

Zur Erhebung der Daten wurden die Studierenden online schriftlich befragt bzw. zum Schreiben kurzer Texte aufgefordert. Alle Erhebungen erfolgten pseudonymisiert über die Angabe eines Codes. Um die Rezeption der Lerngelegenheit zu erfassen, befragten wir Studierende zu ihrer Lernfreude, zum Relevanz-/Nutzenempfinden sowie zum Kompetenzerleben. Je vier Items zusammen bildeten die Skalen Lernfreude sowie Relevanz-/Nutzenempfinden. Weitere sechs Items bildeten die Skala Kompetenzerleben. Alle Items/Skalen wurden im Rahmen früherer unveröffentlichter Erhebungen im Projekt „K2teach“ entwickelt und wurden hier auf den spezifischen Kontext angepasst.

Die Erfassung der Wahrnehmung der Lerngelegenheit und der Reaktion auf die Lerngelegenheit durch die Teilnehmer*innen fußt auf Angebots-/Nutzungs- bzw. Kompetenzmodellen zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (Kittel & Rollett, 2017; Lipowsky, 2014). Die Items der Skala Relevanz-/Nutzenempfinden wurden auf dieser Basis selbst entwickelt. Die Items der Skala Lernfreude sind angelehnt an einen Schülerfragebogen (vgl. Seidel et al., 2003, S. 363), und die Skala Kompetenzerleben wurde auf Grundlage eines Artikels von Van den Broeck et al. (2010) selbst entwickelt.

Die Items enthielten Aussagen, für die der Grad der Zustimmung jeweils auf einer 4-stufigen (Lernfreude, Relevanz-/Nutzenempfinden) bzw. 7-stufigen Skala (Kompetenzerleben) angegeben werden sollte. Dabei waren die Aussagen positiv formuliert, so dass eine zustimmende Antwort (höherer Itemwert) mit einer höheren Ausprägung auf der jeweiligen Skala einhergeht. Die interne Konsistenz aller Skalen war zufriedenstellend bis gut (Cronbach's α Lernfreude = .74, Relevanz-/Nutzenempfinden = .82, Kompetenzerleben = .86).

Neben der Rezeption wurde erfragt, wie gut die Umsetzung der Lerngelegenheit funktioniert hat (Implementation), und es wurden Skalen zur Reflexion, Perspektivenübernahme und Beratung eingesetzt. Außerdem wurden die Studierenden aufgefordert, unter Einbeziehung von Leitfragen einen kurzen Reflexionstext zu einem weiteren Fallbeispiel zu verfassen. Da die damit erhobenen Daten nicht Gegenstand der hier beschriebenen Analysen sind, wird auf diese Erhebungsinstrumente hier nicht näher eingegangen.

4.1.4 Durchführung

Die Durchführung und Evaluation der Lerngelegenheit erstreckte sich über zwei Seminarsitzungen à 90 Minuten in zwei aufeinanderfolgenden Wochen im letzten Drittel des Wintersemesters 2020/2021. Die gesamte Lerngelegenheit fand digital statt. Die Lerngelegenheit bestand aus synchronen und asynchronen Elementen (siehe Abb. 1); synchron bedeutet, dass die Studierenden und Dozentinnen die Sitzung zeitgleich über die Videokonferenz-Plattform *Webex* absolvierten, wobei sie für die Gruppenarbeitsphase auf digitale „Räume“ verteilt wurden. Asynchron bedeutet, dass sich die Studierenden selbstständig und außerhalb der regulären Seminarzeit mit den digital bereitgestellten Inhalten beschäftigten. Zur Vorbereitung auf die Seminarsitzung erhielten die Studierenden das Fallbeispiel zur selbstständigen Erarbeitung jeweils einige Tage vor der Seminarsitzung, in der die Aufgaben zur Mitteilung der Testergebnisse und der Fördermaßnahmen durchgeführt wurden. Der genaue Ablauf und die Unterschiede zwischen der Wartekontrollgruppe und den beiden Interventionsgruppen sind Abbildung 3 auf der vorherigen Seite zu entnehmen.

4.1.5 Analysestrategie

Am Anfang jeder Erhebung gaben die Studierenden einen pseudonymisierten Code ein. Anhand dieses Codes wurden die Daten der beiden Erhebungen einander zugeordnet. Dies war nicht immer möglich, sodass der finale Datensatz z.T. pro Person nur Daten aus einer Erhebung enthielt. In der Auswertung wurden immer alle verfügbaren Daten der jeweiligen Skala berücksichtigt, unabhängig davon, ob die Daten der anderen Skalen vollständig waren. Die Itemwerte wurden jeweils zu einem Skalenwert gemittelt. Sobald ein Itemwert fehlte, wurde der Skalenwert nicht gebildet, sodass diese Person nicht in die Auswertung dieser Skala einging. Zur Analyse von Gruppenunterschieden wurden pro Skala einfaktorielle Varianzanalysen ohne Messwiederholung mit anschließenden Paarvergleichen (Post-Hoc-Tests) mit Bonferroni-Korrektur berechnet. Bei vorliegender Heteroskedastizität wurden Welch-Tests gerechnet. Die Irrtumswahrscheinlichkeit wurde auf $\alpha = 5\%$ festgesetzt.

4.2 Ergebnisse

Die deskriptiven Werte der drei Rezeptionsskalen pro Gruppe können Tabelle 2 entnommen werden. In der Lernfreude zeigten sich signifikante Unterschiede ($F(2, 367) = 5.98$, $p = .003$, $\hat{\eta}^2 = .03$). Dabei war die Lernfreude in der Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme signifikant größer als in der Interventionsgruppe mit gezielter Perspektivenübernahme ($p_{\text{bonf}} = .002$, $d = -0.42$). Im Relevanz-/Nutzenempfinden fanden sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ($F(2, 239.55) = 2.65$, $p = .073$). Für die Skala Kompetenzerleben zeigte die Varianzanalyse signifikante Unterschiede ($F(2, 367) = 3.30$, $p = .038$, $\hat{\eta}^2 = .02$), jedoch erreichte in der anschließenden Berechnung keiner der Paarvergleiche Signifikanz.

Skala und Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lernfreude			
Wartekontrollgruppe	103	3.25	0.49
Interventionsgruppe (mH)	135	3.16	0.53
Interventionsgruppe (oH)	132	3.37	0.46
Relevanz-/Nutzenempfinden			
Wartekontrollgruppe	104	3.33	0.48
Interventionsgruppe (mH)	135	3.21	0.57
Interventionsgruppe (oH)	133	3.35	0.48
Kompetenzerleben			
Wartekontrollgruppe	104	5.77	0.83
Interventionsgruppe (mH)	134	5.82	0.83
Interventionsgruppe (oH)	132	6.03	0.84

Anmerkung: Antwortskala Lernfreude und Relevanz-/Nutzenempfinden: 1 (stimme nicht zu) – 2 (stimme eher nicht zu) – 3 (stimme eher zu) – 4 (stimme völlig zu). Antwortskala Kompetenzerleben: 1 (stimme gar nicht zu) – 7 (stimme stark zu). mH = mit Hut-auf-Methode (mit gezielter Perspektivenübernahme); oH = ohne Hut-auf-Methode (ohne gezielte Perspektivenübernahme).

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse der Skalen Lernfreude, Relevanz-/Nutzenempfinden und Kompetenzerleben pro Gruppe (eigene Berechnung)

5 Diskussion und Ausblick

Die umfangreichen Anforderungen an Lehrkräfte erfordern eine ebenso umfangreiche Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen. Neben der Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen gehören die Ableitung passender Förderung sowie auch die Beratung von Schüler*innen und deren Eltern zu den Aufgaben von Lehrkräften (vgl. KMK, 2019, S. 11). Aus diesem Grund wurde eine fallbasierte Lerngelegenheit entwickelt, die Lehramtsstudierende bei der Entwicklung benötigter Kompetenzen für ihre zukünftige beratende Tätigkeit unterstützen soll. Die Lerngelegenheit basiert auf einem leitfadengestützten Interview mit einem Sonderpädagogen, d.h. einem realen Fall. In ihrem Zentrum steht ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Studierenden setzen sich selbstständig mit geeigneten Fördermaßnahmen auseinander und diskutieren unter dem Aspekt gezielter Perspektivenübernahme, die eine von vielen Komponenten der Beratungskompetenz ist (Bruder, 2011; Gerich et al., 2015), mögliche Formulierungen zur adressatengerechten Kommunikation im Rahmen eines diagnostisch-beratenden Gesprächs.

Die Ergebnisse der ersten Evaluation zeigen, dass die Lerngelegenheit von den Studierenden positiv wahrgenommen wurde. Auf allen drei Rezeptionsskalen verzeichneten wir durchschnittlich eine Zustimmung und damit eine positive Ausprägung der Lernfreude, des Relevanz-/Nutzenempfindens sowie des Kompetenzerlebens. Aus den bisherigen Ergebnissen ergibt sich aber auch noch ein weiteres Entwicklungspotenzial: Die mittleren Ausprägungen aller drei Skalen befinden sich zwar im zustimmenden Bereich; trotzdem kann ein Bestreben für die Weiterentwicklung der Lerngelegenheit sein, die Lernfreude, das Relevanz-/Nutzenempfinden und das Kompetenzerleben weiter zu erhöhen. Es ist zudem zu sehen, dass die Lernfreude in der Gruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme, wenn auch nur mit einem kleinen Effekt, signifikant größer war als in der Gruppe, in der die Hut-auf-Methode eingesetzt wurde. Dies kann eventuell dadurch erklärt werden, dass die Hut-auf-Methode eine neue sowie komplexe und herausfordernde Methode ist. Die Studierenden müssen nicht nur über geeignete Formulierungen beraten, sondern zugleich daran denken, die jeweilige ihnen zugewiesene Perspektive einzunehmen. Komplexe Aufgabenstellungen und Instruktionen können im Sinne der „cognitive load theory“ eine ungünstige kognitive Belastung darstellen und den Lerneffekt negativ beeinflussen (für eine Übersicht zur „cognitive load theory“ s. Sweller et al., 2019). Hier erscheint es sinnvoll, die Hut-auf-Methode zu modifizieren und die Komplexität zu verringern, wofür zukünftige Erprobungen genutzt werden sollen. Ein Ansatz könnte sein, die Studierenden zeitgleich *dieselbe* Perspektive übernehmen zu lassen und somit die Perspektivenübernahme auf immer nur eine Person zu beschränken, z.B. auf die Mutter des Schülers. Der ständige Wechsel zwischen verschiedenen Perspektiven in der Gruppendiskussion würde dadurch wegfallen. Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass die durchschnittliche Ausprägung der Lernfreude unter der Anwendung der hier durchgeführten Hut-auf-Methode auch in der Gruppe mit gezielter Perspektivenübernahme auf einem zufriedenstellenden Niveau ist.

Zukünftige Auswertungsschritte beziehen sich auf die Analyse der Wirksamkeit der Lerngelegenheit hinsichtlich der fokussierten Variablen (z.B. Perspektivenübernahme). Dazu werden neben weiteren Fragebogen-Daten auch Reflexionstexte von Studierenden analysiert. Auf Grundlage der Ergebnisse sowie basierend auf zusätzlichen Rückmeldungen der Studierenden und der durchführenden Dozentinnen wird die Lerngelegenheit weiterentwickelt, nochmals evaluiert und schließlich verstetigt. Momentan wird die Lerngelegenheit ausschließlich im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung eingesetzt. Mittelfristiges Ziel ist es jedoch, ihre Anwendung auch auf die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (Vorbereitungsdienst und Fortbildungen für bereits in der Praxis tätige Lehrkräfte) auszuweiten bzw. zu adaptieren.

Die entwickelte fallbasierte Lerngelegenheit gibt den Studierenden die Möglichkeit, sich schon vor der Praxis mit ihrer zukünftigen Berater*innenrolle auseinanderzusetzen. Diese erste Auseinandersetzung mit der adressatengerechten Kommunikation und Perspektiventübernahme in diagnostisch-beratenden Gesprächen stellt natürlich keine umfassende Förderung von Beratungskompetenzen dar, wie professionelle Berater*innen sie benötigen. Deswegen ist es wünschenswert, dass die Studierenden in anderen Kontexten wie universitären Seminaren oder auch während des Vorbereitungsdienstes weitere Möglichkeit erhalten, an Übungen zu Beratungstheorien und -ansätzen teilzunehmen. Im Rahmen der hier vorgestellten Lerngelegenheit können im Anschluss an die Seminarsitzung in Form einer Nachbereitung erste Hinweise zur weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgen. So erhielten die Studierenden im Wintersemester 2020/2021 u.a. eine Literaturliste zu diagnostisch-beratenden Gesprächen sowie Verweise auf bestehende unterstützende Institutionen und Ansprechpartner*innen. Des Weiteren hatten sie die Möglichkeit, Fragen an eine der durchführenden Dozentinnen zu stellen, welche diese dann gesammelt in Form eines Podcasts beantwortete. Die Nachbereitung sollte sich dabei stets an den Bedürfnissen und dem Kenntnisstand der Lernenden orientieren (Studierende, Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst, bereits in der Praxis tätige Lehrkräfte).

Diese fallbasierte Lerngelegenheit ist eine erste Einführung für die Studierenden in das Thema Elterngespräche mit dem Schwerpunkt auf diagnostisch-beratende Gespräche. Die Lerngelegenheit eignet sich dabei sowohl für den Einsatz bei Lehramtsstudierenden ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt als auch bei angehenden Sonderpädagog*innen, denn die Rückmeldung von Leistungen und die Beratung von Schüler*innen und deren Eltern in Hinblick auf geeignete Fördermaßnahmen sind relevante Aufgaben für alle Lehrkräfte. Durch die Lerngelegenheit sollen die Studierenden unter anderem mehr Sicherheit im Umgang mit diagnostischen Informationen gewinnen und einen ersten Einblick in die Planung von Fördermaßnahmen erhalten. Das Hauptziel der Lerngelegenheit besteht jedoch darin, die adressatengerechte Kommunikation im Kontext diagnostisch-beratender Gespräche zu üben. Diese Übung findet in einer praxisnahen Situation ohne die Herausforderungen der echten Praxis statt und ermöglicht es, die adressatengerechte Kommunikation gezielt durch Perspektivenübernahme zu unterstützen. In dieser Hinsicht kann die fallbasierte Lerngelegenheit einen nennenswerten Beitrag zur Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften leisten.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt. TUprints. https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf
- de Bono, E. (2000). *Six Thinking Hats* (überarb. u. aktual. Aufl.). Penguin Books.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. & Schmitz, B. (2015). What Skills and Abilities Are Essential for Counseling on Learning Difficulties and Learning Strategies? Modeling Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks Measured by Means of a Scenario Test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 62–71. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000127>

- Gerich, M., Trittel, M., Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Bruder, R. & Schmitz, B. (2017). Modeling, Measuring, and Training Teachers' Counseling and Diagnostic Competencies. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education* (S. 149–166). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_10
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838547510>
- Kittel, D. & Rollett, W. (2017). Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 45–51. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ZHWB-2017-02-59>
- Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C. & Schmitz, B. (2013). Diagnostic Competence of Teachers: A Process Model that Accounts for Diagnosing Learning Behavior Tested by Means of a Case Scenario. *Teaching and Teacher Education*, 30, 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.004>
- 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/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 511–541). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). wbv.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–231). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_12
- Schmitt, M. & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt*. Beltz.
- Seidel, T., Rimmele, R. & Dalehefte, I.M. (2003). Skalendokumentation der Schülerfragebögen. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 317–388). Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. & Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31 (2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Tietze, K.-O. (2021). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (11. Aufl.). Rowohlt.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing Autonomy, Competence, and Relatedness at Work: Construction and Initial Validation of the Work-Related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (4), 981–1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

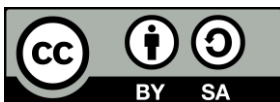
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Briese, F., Lackenbauer, C., Pöhler, M., Sontag, C., Wißmann, J. & Kinder, A. (2022). Eltern adressatengerecht informieren und beraten. Eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende zur Vorbereitung diagnostisch-beratender Gespräche. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 169–184. <https://doi.org/10.11576/pflb-5224>

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>

Beratungskompetenz fördern – ein Konzept phasenübergreifender Begleitung

Phasenübergreifende systemische Beratungskompetenzentwicklung
von Förderschullehrkräften in Rheinland-Pfalz

Sabine Marschall^{1,*}, Esther Würtz¹, Kerstin Wallinda¹,
Ute Waschulewski¹ & Christian Lindmeier²

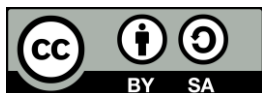
¹ Universität Koblenz-Landau

² Universität Halle-Wittenberg

* Kontakt: Universität Koblenz-Landau,
Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften,
Institut für Sonderpädagogik,
Xylanderstraße 1, 76829 Landau
marschall@uni-landau.de

Zusammenfassung: Mit dem Ziel, zukünftige Lehrkräfte besser auf ihre vielfältigen Beratungsaufgaben im Schulalltag vorzubereiten und Inklusion qualifiziert und innovativ mitzugestalten (Lindmeier & Lindmeier, 2018), wird ein phasenübergreifendes Beratungscurriculum für Förderschullehrer*innen nach dem systemischen Ansatz (Weinhardt, 2020) entwickelt und erprobt (60 Studierende à zwei Kohorten, viereinhalb Jahre, drei Ausbildungsphasen). Professionelle sonderpädagogische Beratungskompetenz erfordert in inklusiven schulischen Settings neben der Beratung von Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen insbesondere eine intensive, fortlaufende (Selbst-)Reflexion (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Dieser fortlaufende Entwicklungs- und Reflexionsprozess bildet durch reflexive Professionalisierung im Wechsel mit reflektierender Professionalität den Kern der Ausbildung zu sonderpädagogischer Beratungskompetenz im Projekt „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“ (SoBiS). Die Ausbildungsinhalte werden in regelmäßiger Kooperation mit den Beteiligten aller Phasen der Förderschullehrer*innenbildung – Universität, Studienseminar, Pädagogisches Landesinstitut – abgestimmt sowie dynamisch fortentwickelt. Die Didaktik des Curriculums und die Evaluation sehen einen Design-Based Research Ansatz vor (Benner, 2018; Reinmann, 2018). Quantitativ wird u.a. ein Fragebogen zur Beratungskompetenzentwicklung eingesetzt; qualitativ wird iterativ-zirkulär vorgegangen (Ochs & Schweitzer, 2015). Als Erhebungsinstrumente kommen hierbei unter anderem Gruppendiskussionen und schriftliche Reflexionen von Einzelcoachings zum Einsatz.

Schlagwörter: phasenübergreifend; systemisch; Inklusion; Beratung



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>

1 Einleitung

Beratung hat in den letzten Jahren einen immer höheren Stellenwert im schulischen Kontext erhalten und zeigt sich bspw. im Ausbau von Förder- und Beratungszentren in Rheinland-Pfalz im Zusammenhang mit der Schulstrukturreform. Diesem Ausbau entspricht ein zunehmend vertiefter Beratungsbedarf in der Schule. Um diesen in der Zukunft decken zu können, müssen angehende Förderschullehrer*innen im Laufe ihrer Ausbildung eine professionelle Beratungskompetenz entwickeln. Eine solche Beratungskompetenz ist allerdings nicht „im Vorbeigehen“ zu erreichen, da eine sonderpädagogische Beratungssituation typischerweise eingebunden ist in das komplexe Gefüge von Schule, Elternhaus und Gesellschaft. Bei der Umsetzung des Projekts „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“ (SoBiS) zeigt sich, dass die Entwicklung der entsprechenden Beratungskompetenz in die Gestaltung kooperativer Prozesse und Strukturen im Rahmen inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung einmündet. Im Unterschied zu anderen Lehrkräften ist die Rolle einer Förderschullehrkraft im inklusiven Schulsystem in wesentlich geringerem Maß auf das Unterrichten als auf die Beratung von Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen ausgerichtet (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Dabei spielen zwar die Kenntnisse um Diagnostik, Didaktik und die entsprechende Fachkompetenz eine dominierende Rolle, wie es auch in der universitären Lehre abgebildet wird, aber die entscheidenden Gelingensfaktoren im Inklusionsprozess liegen im Initiieren von Teamprozessen, die geprägt sein müssen von Wertschätzung, Vertrauen und gegenseitigem Respekt (vgl. Wallinda et al., 2021), damit die gewohnte autonome Lehrerpersönlichkeit in eine „verbundene“ Lehrerpersönlichkeit hineinwachsen kann: Das immer wieder geforderte Arbeiten in Teams findet bislang häufig noch als Wettstreit von Individualisten statt und kann durch diese Beratungskompetenz in ein Wirkgeflecht von Kooperation eingebaut werden.

Der folgende Abschnitt beleuchtet den theoretischen Hintergrund in Bezug auf Reflexion und Kooperation. Im dritten Abschnitt wird der aktuelle Projektstand anhand der folgenden beiden Fragen evaluiert:

- 1.) Wie entwickeln sich die (Selbst-)Reflexivität und die inklusionsbezogene sonderpädagogische Beratungskompetenz der Studierenden/Lehramtsanwärter*innen/Berufseinsteiger*innen aus den Modellkohorten im Projektverlauf?
- 2.) Wie wirkt sich das phasenübergreifende Beratungscurriculum auf die Beratungskompetenz und den Umgang mit Heterogenität in der inklusiven Beschulung aus?

Anschließend werden die Methoden und Ergebnisse vorgestellt, um im fünften Abschnitt die Ergebnisse zu diskutieren.

2 Theoretischer Hintergrund

Bis heute wird in den meisten Bundesländern, sowohl in der universitären Phase als auch im weiteren Ausbildungsprozess, Beratungskompetenz als Grundlage zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte in inklusiven Settings nur rudimentär in den Blick genommen (Aich & Behr, 2019; Hertel & Schmitz, 2010). Dabei wird die schulische Praxis nur beispielhaft angeführt, ohne dass Studierende echte unmittelbare Selbsterfahrungssituationen erleben, da weiterhin der theoretische Bezug von Beratungskompetenz im Vordergrund steht.

Um eine grundsätzliche Verzahnung von Theorie und Praxis sowie deren Reflexion in der universitären Lehramtsausbildung erreichen zu können, wurden sowohl durch die KMK (2019, S. 3ff.) als auch durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bereits Weichen gestellt und Änderungen in Studien- und Prüfungsordnungen vorgenommen, bspw. durch die Einführung eines Praxissemesters (vgl. Grundmann et al., 2018, S. 97). Trotz

wichtiger Schritte in diese Richtung kann ein solch komplexes Theorie-Praxis-Gap in der universitären Ausbildung nicht durch isoliert installierte Lehrangebote wie das Praxissemester geschlossen werden, denn:

„Genau diese Verknüpfung von theoretisch erworbenem Wissen und praktischer Erfahrung des Unterrichtens empfinden die Studierenden im Praxissemester jedoch als Herausforderung. Aus ihrer Sicht müssen sie ein ‚Gap‘ zwischen theoretischem, fachwissenschaftlichem Wissen und dem Wissen über die Lerninhalte ihrer zu unterrichtenden Fächer sowie dem fachdidaktischen Wissen überwinden, um praxisrelevanten Unterricht erfolgreich zu gestalten“ (Grundmann et al., 2018, S. 97).

Das beständige Durchleben sinnhafter Beratungssituationen über den gesamten Zeitraum des universitären Studiums und des Referendariats bis hinein ins erste Berufsjahr mit dem Gefordertsein der ganzen Person als Voraussetzung einer inklusiven Haltungsentwicklung findet nicht statt. Dazu braucht es eine Einbettung über einen längeren Zeitraum, in dem die Studierenden ihre Erfahrungen reflektieren, wodurch diese Entwicklung erst angeregt wird. Weinhardt (2020) benennt einen ausgewiesenen Entwicklungszeitraum als notwendig, um den fortlaufenden Entwicklungs- und Reflexionsprozess überhaupt initiieren zu können: Erst auf diese Weise lässt sich die eigene Beratungstätigkeit in Bezug auf die eigene Person reflektieren. Diese reflexive Professionalisierung im Verbund mit einer reflektierenden Professionalität bilden den Kern der Ausbildung zur Entwicklung der Beratungskompetenz von Lehrpersonen in inklusiven Settings. Die Entwicklung dieser professionellen Beratungskompetenz ist als berufsbio-graphische Aufgabe zu initiieren und wird durch den Anspruch einer reflexiven Professionalisierung (das meint eine sich entwickelnde, prozesshafte Professionalisierung durch unterschiedliche Weisen von Reflexion) und einer reflektierenden Professionalität (darunter versteht man die jeweils bisher entwickelte Professionalität (IST-Stand) als Grundlage der Reflexion) in der Lehrkräfteausbildung für Inklusion auch von der European Agency for Special Needs and Inclusive Education geltend gemacht (Europäische Agentur, 2012). Dem Insistieren auf der Förderung der Reflexivität liegen nach Häcker (2019, S. 85ff.) vier Funktionen zugrunde, von denen die folgenden beiden bei der Entwicklung der Beratungskompetenz von Bedeutung sind:

- 1.) Unterstützung bei der Lösung des Rechtfertigungsproblems pädagogischer Handlungen, welches auch als *Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe* sowie deren Gefahren bzw. Nebenwirkungen verstanden wird: Dieses entwickelte Reflexionsvermögen verschiebt den Blick von der Begründungspflicht auf die konkrete Begründung und damit auf die Rechtfertigung des pädagogischen Eingriffs. Dieser betrifft die Legitimation von machtgestützten Entscheidungen über Bildungschancen, die in der Praxis von Lehrkräften lediglich administrativ bzw. routiniert getätigt werden und damit zwar einer Begründungspflicht genügen, nicht aber das Kind notwendigerweise mit seinen individuellen pädagogischen Bedürfnissen abbilden, womit die konkrete Begründung fehlt.
- 2.) Hilfen beim zeitweisen Schließen des Theorie-Praxis-Gaps: Die Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems wird über die Reflexion pragmatisch als aushandelbare Tätigkeit eingeholt, indem bei echten Beratungssituationen implizites Wissen und Annahmen in Form von Alltagstheorien durch Handlungen expliziert werden.

„Dem Reflektieren wird im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrpersonen eine wichtige Funktion dabei zugeschrieben, Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen, die im Handeln zum Ausdruck kommen, in explizites Wissen zu transformieren, auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen, um dann später im wissenschaftlich fundierten interventionspraktischen Handeln die angezielte pädagogische Professionalität zu realisieren“ (Häcker, 2019, S. 85).

Im Wesentlichen geht es dabei um den Begriff der Doppelten Professionalisierung, der den Diskurs zwischen der Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus und dem eines routinierten, praktischen Könners aufgreift (vgl. Häcker, 2019, S. 85).

Neben der zuvor genannten Entwicklung zur Reflexivität stellt die Gestaltung gelingender Kooperation ein weiteres wichtiges Ausbildungsziel dar. Da wir es in der inklusiven Schule mit multiprofessionellen Teams zu tun haben, geht es nicht um eine hierarchische Aufeinanderbezogenheit, sondern um den Einbezug aller unterschiedlichen Fachkompetenzen in einem Ermöglichungsraum gänzlich neuer Einsichten. Die einzelnen Mitglieder der Beratung dürfen dabei nicht durch Strukturen gehemmt werden, ihre spezifische Perspektive immer wieder einzubringen. Dadurch, dass niemand die Expertenhoheit besitzt, müssen die Teams kooperativ miteinander agieren. Was nun aufgrund der Konstellation des Beratungsteams einzuhalten ist, nämlich die kooperative Aufeinanderbezogenheit, erweist sich bei gelingender Kooperation als Schlüssel einer wegweisenden und den Ansprüchen einer Beratung in inklusiven Settings gerecht werdenden Professionalisierung. Das inklusive Setting zeichnet sich durch kooperatives Handeln aller Beteiligten aus, da andernfalls eine Inklusion nicht stattfinden würde. Es ist weiterhin zu beachten, dass Inklusion damit kein Zustand ist, der sich von selbst ergibt oder erhalten bleibt, sondern sich immer wieder in Form gelingender kooperativer Prozesse vollzieht, wobei diese auch immer wieder von konflikthafter Dynamiken geprägt sind. Das Erreichen von Lösungen ist gekennzeichnet durch immerwährende Vorläufigkeit, denn Inklusionsprozesse vollziehen sich in Gestalt von Annäherungen und Abgrenzungen. Gelingende Kooperation meint also nicht die Ausschaltung von Konflikten, sondern deren produktive Nutzung im Aushandeln von Inklusionsprozessen. Um Kooperationen professionell in den Blick nehmen zu können, wird auf das Ebenenmodell zur Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al. (1986) Bezug genommen (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Das Modell zeigt die Wichtigkeit der Kooperation durch das Ausbilden egalitärer Differenz auf allen Ebenen. Im Folgenden werden die fünf Ebenen kurz erläutert

- Die *individuelle Ebene* (Lütje-Klose & Urban, 2014) betrifft das Intrapersonelle der unterschiedlichen Fachkräfte innerhalb der Schule. Aufgezeigt werden hier Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen sowie deren wechselseitige Beeinflussung in Bezug auf professionelle Kooperation. Es zeigt sich, dass die Wertschätzung aller beteiligten Personen untereinander auf dieser Ebene die wesentliche Grundlage bildet.
- Die *interaktionelle Ebene* thematisiert vor allem Kommunikationsprozesse der unterschiedlichen Fachkräfte untereinander und Kommunikationsprozesse der Fachkräfte mit den Schüler*innen im Sinne pädagogischer Beziehungen. Diese primär kommunikativ geprägten Interaktionen zeigen auf anschauliche Art und Weise das Niveau der Kooperation, weshalb hier Veränderungsprozesse für gelingende Kooperation leicht anzusetzen sind.
- Die *Sachebene* betrifft die Ausgestaltung des inklusiven Unterrichts im Sinne eines produktiven Umgangs mit Heterogenität und damit einer gelingenden Kooperation.
- Die *institutionelle Ebene* beinhaltet das Aufzeigen von Strukturen und deren Bezug zu Kooperation, um hemmende Faktoren sichtbar und damit auch veränderbar machen zu können.
- Schließlich behandelt die *kulturell-gesellschaftliche Ebene* die grundsätzliche Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen.

Im Projekt SoBiS werden diese fünf Ebenen bspw. durch die Methodenbausteine der Kollegialen Beratung nach Tietze (2020) und ihrer ganz spezifischen Problembehandlung sichtbar gemacht, und es wird reflektierend darauf eingegangen.

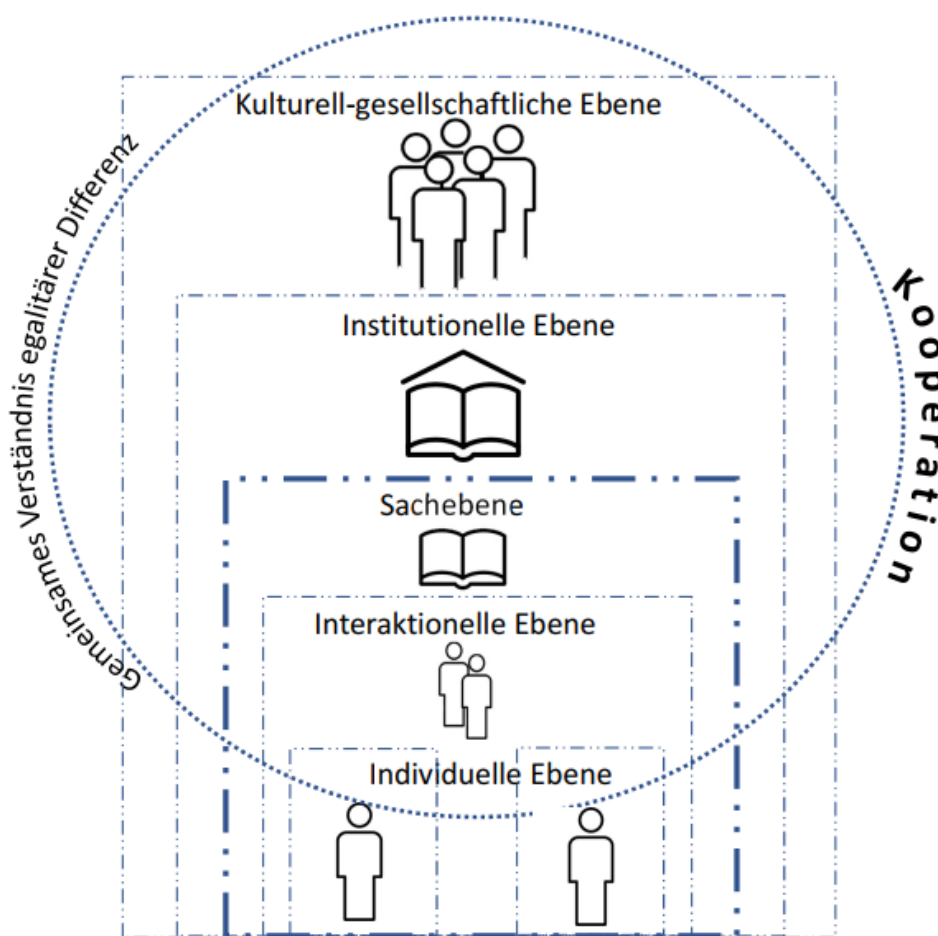


Abbildung 1: Ebenenmodell der Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al. (1986) (eigene Darstellung in Anlehnung an Lütje- Klose & Urban, 2014)

3 Skizzierung des Projekts SoBiS

Im Fokus des Teilprojekts „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“ (So-BiS) des Gesamtprojekts MoSAiK¹ stehen die Entwicklung und Evaluation eines phasenübergreifenden Kompetenzprofils sonderpädagogischer Beratungskompetenz in Form eines Spiralcurriculums zur Qualifikation von Förderschullehrer*innen für Beratungsanlässe im inklusiven Schulsystem. Um eine gemeinsame iterative Weiterentwicklung des Curriculums zu gewährleisten, finden in regelmäßigen Abständen Steuerungstreffen und Qualitätszirkel zwischen der Universität Landau, den Studienseminaren Kaiserslautern und Neuwied sowie dem Pädagogischen Landesinstitut Speyer statt. Hierbei werden in gemeinsamer Arbeit Seminarkonzepte und Kompetenzprofile entwickelt, erprobt und verschriftlicht, die als Basis für alle drei Professionalisierungsphasen genutzt werden. Diese kontinuierliche und enge Verzahnung aller Beteiligten kristallisiert sich als bedeutsames Merkmal gelingender phasenübergreifender Kooperation der verschiedenen Institutionen heraus. Zusätzliche Projektpartner sind die Projektleitung des Ge-

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben MoSAiK wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitäts-offensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1905). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

samtprojekts MoSAiK („Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt individueller Kompetenzentwicklung“) und Ansprechpartner des Bildungsministeriums und des Hochschulprüfungsamts in Mainz.

Das Projekt SoBiS ist in der universitären Phase über zwei Semester hinweg als Angebot zum freien Workload mit drei Semesterwochenstunden (420 Stunden) im Master verortet. Auch im Durchgang der neuen Kohorte 2021 konnten sich an der Universität Landau ca. 30 Studierende des Lehramts an Förderschulen im Masterstudiengang für das SoBiS-Seminar einschreiben. Ein Einbezug anderer Lehrer*innenausbildungsphasen und anderer Professionen von Schule findet durch einen stetigen Praxisbezug in den Blockseminaren statt bspw. durch Gäste aus der Schulpraxis, deren reale Anliegen in analogen und digitalen Kollegialen Fallberatungen eruiert werden. In der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst, wird das Angebot an den Standorten der Studienseminare Kaiserslautern und Neuwied unterschiedlich eingebunden. Zum einen ist das SoBiS-Projekt innerhalb des Berufspraktischen Seminars (Kursumfang vier Ausbildungseinheiten à 90 Minuten), zum anderen im Rahmen der fachdidaktischen Ergänzung (Kursumfang sechs Ausbildungseinheiten à 90 Minuten) zu belegen. In der dritten Phase des Berufseinstiegs findet das Projekt in Form eines Angebots des Pädagogischen Landesinstituts für Fort- und Weiterbildung statt (fünf Tagesseminare – 40 Unterrichtseinheiten).

Im Projekt SoBiS dient der systemisch-lösungsorientierte Beratungsansatz der Herausbildung der professionellen Beratungskompetenz unter Bezugnahme auf Reflexion und Kooperation (vgl. Wallinda et al., 2021). Schon lange werden der systemische und der lösungsorientierte Ansatz in pädagogischen Settings im Sinne des systemischen Denkens und der ressourcenorientierten Perspektive eingesetzt (vgl. Bamberger, 2015; Hennig & Knödler, 2017; Kupfer & Nestmann, 2016). Die Gestaltung gelingender Kooperation ist im systemisch-lösungsorientierten Ansatz abhängig von der eigenen systemischen Grundhaltung, die eine grundsätzliche Kooperationsbereitschaft zur Voraussetzung hat. Diese Haltung baut auf den Überzeugungen der Ressourcenorientierung, Empathie und Wertschätzung, Kontextberücksichtigung, Stärkung von Eigenverantwortung, Lösungsfokussierung und Allparteilichkeit auf (vgl. Hennig & Knödler, 2017). Die systemisch-lösungsorientierte Haltung entwickelt sich dabei durch wiederkehrende und vertiefende Reflexionsprozesse in allen drei Phasen des Projekts durch Einholung späterer Berufspraxis in frühere Ausbildungsphasen und – kontrastierend dazu – durch Einholung früheren Theoriewissens zur Analyse späterer Ausbildungsphasen. Dabei werden die charakteristische Stärke und Expertise der einzelnen Phasen in den jeweils anderen genutzt. Bezogen auf die Kollegiale Fallberatung, die ein Kernelement der Beratungsausbildung im SoBiS-Projekt darstellt, heißt das konkret: Bei der Kollegialen Fallberatung innerhalb der universitären ersten Phase werden auch Referendar*innen und Berufseinsteiger*innen aus den beiden weiteren Phasen als Gäste aus der Praxis eingeladen, die zur Beratung aktuelle echte Fälle mitbringen. Diese echten Problemkonstellationen dienen als Ausgangssituation der Beratung und sind gegenüber einer konstruierten und dadurch immer unterkomplexen Situation authentisch, realistisch und ein echtes Beratungsproblem. Hierbei wird ein strukturierter Ablauf mit Hilfe der Beratungsuhr immer wieder eingeübt. Die Teilnehmenden verfahren nach den Schritten: 1.) Organisatorische Abklärung, 2.) Fallbeschreibung mit Zielformulierung (Schlüsselziel), 3.) Resonanzrunde/Embodiment/Wertschätzung, 4.) Nachfragen, 5.) Impactteam und 6.) Auswahl und Bearbeitung von Lösungsvorschlägen. Eine anschließende Reflexion unter Bezug auf die eigene Person und der Methoden beendet den Prozess dieser Übungssequenz. Die Teilnehmenden in den unterschiedlichen Phasen haben durch die Gruppenzusammensetzung den spezifischen Vorteil, eine Perspektive erläutert zu bekommen, die aus der jeweils charakteristischen Stärke der anderen Phase heraus reflektiert wird: Für die Teilnehmenden ergibt sich die jeweils zusätzliche Perspektive des spezifischen theoretischen Wissens und der konkreten Praxis.

Über alle drei Phasen hinweg wird die Methode des systemischen Coachings und der Kollegialen Fallberatung eingesetzt, die sich wie ein roter Faden im Sinne des „Deliberate-Practice“-Ansatzes (Ericsson & Pool, 2016; Weinhardt 2020) durchzieht. Auf die Ausbildungsphasen bezogen werden folgende konkrete Inhalte im SoBiS-Projekt ausgebildet: In der ersten universitären Phase sind Themenschwerpunkte wie Einführung in die Grundlagen des systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes sowie Vertiefung der systemisch-lösungsorientierten Beratung, Einführung in Kooperationskontexte inklusiver Schule, Selbstreflexive Biografiearbeit und eigene Durchführung von mindestens drei Beratungssequenzen in der Triade pro Semester und Reflexion der Beratungen verortet. In der zweiten Phase der Lehramtsanwärter*innen werden Themen wie bspw. „Alles eine Frage der Haltung“ (Einflüsse achtsamer Beziehungsgestaltungen im Lehrer*innenhandeln: Interaktionsformen der Anerkennung und der Verletzung, Umgang mit Ambivalenzen etc.), „Kontexte sonderpädagogischer Beratung und Klärung des Auftrags“ (Standortbestimmung: die inklusive Schule als Veränderungsprozess, Drei-Welten-Modell, Lernkompass OECD, eigene Rolle und Ziele etc.), „Pacing und Leading als Basiselemente im Beratungshandeln“ und „Beratung im Kontext von Entwicklungsprozessen“ gemeinsam bearbeitet. In der dritten Phase des Berufseinstiegs wird im Pädagogischen Landesinstitut weiterführend eine Vertiefung der Axiome der systemischen Beratung angeboten (Wertschätzung, Lösungsorientierung, Ressourcenorientierung, Perspektivwechsel, Vervielfältigung der Handlungsalternativen, Kontextorientierung und Zirkularität, Autonomie, Neutralität und Allparteilichkeit, Auftragsklärung und Erarbeitung gemeinsamer Ziele) sowie die Ermöglichung der Weiterentwicklung der eigenen Beratungspersönlichkeit und des Berater*innenhandelns durch Selbstreflexion und Beobachtung bei der kollegialen Videoanalyse von Beratungssituationen (Berater-Selbstbild stärken und konstruktiv verändern sowie neue Handlungsmöglichkeiten in der Beratung erarbeiten und nonverbales Verhalten wahrnehmen und gezielt einsetzen). Des Weiteren finden Gruppendiskussionen nach jeder Professionalisierungsphase im Rahmen der qualitativen Begleitforschung statt, in denen die Bedeutung der Praxiselemente und die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden reflektiert und eingeordnet werden. Im Laufe des gesamten Projekts erwerben und erweitern die Teilnehmenden ihre Fähigkeit zur Selbst- und Fremdreflexion auf der Grundlage des SoBiS-Spiralcurriculums. Am Beispiel der Kollegialen Fallberatung wurde bereits im oberen Abschnitt ein Kernelement des SoBiS-Projekts erläutert und damit aufgezeigt, welche hohe selbst- und fremdrelexiven Anteile in dieser phasenübergreifenden Übungssequenz liegen: Die Teilnehmenden wechseln immer wieder zwischen den Perspektiven „lehrseits“ und „lernseits“ (vgl. Agostini et al., 2018).

„Ziel ist es, theoriegeleitete Kenntnisse und Fähigkeiten zur systemisch-lösungsorientierten Beratung, Kommunikation und Teamarbeit unter Einbezug von Beobachtung, Gestaltung und Reflexion pädagogischer Prozesse zu erwerben, um inklusive Entwicklungen gemeinsam schulartübergreifend zu gestalten“ (Wallinda, et al., 2021, S. 84).

Abbildung 2 auf der folgenden Seite zeigt das SoBiS-Konzept in Form eines fünfsäuligen Tempels. Betont wird die Wichtigkeit einer entwickelten Haltung, die grundlegend für die Beratungskompetenz ist und deshalb im Sockel als Fundament verortet ist. Auf der Haltung aufbauend stehen fünf Säulen, die sich wechselseitig unterstützen, um das Dach sicher zu tragen. Die pädagogische Haltung ist geprägt von Offenheit gegenüber sich selbst und anderen, von der Wahrnehmung der anderen als autonome Subjekte (insbesondere der Schüler*innen) und von unbedingter Ressourcenorientierung. Im Sockel sind die einzelnen Merkmale, die auch im Laufe des Curriculums immer wieder reflektiert werden, festgehalten. Die Säule „Methoden/Kompetenzen“ steht sowohl für vorhandene Kompetenzen der Teilnehmenden als auch für neu zu erarbeitende. Dabei werden die Lernenden zunehmend mit systemischen Beratungskompetenzen vertraut gemacht, die sie in Folge in ihr Repertoire aufnehmen.

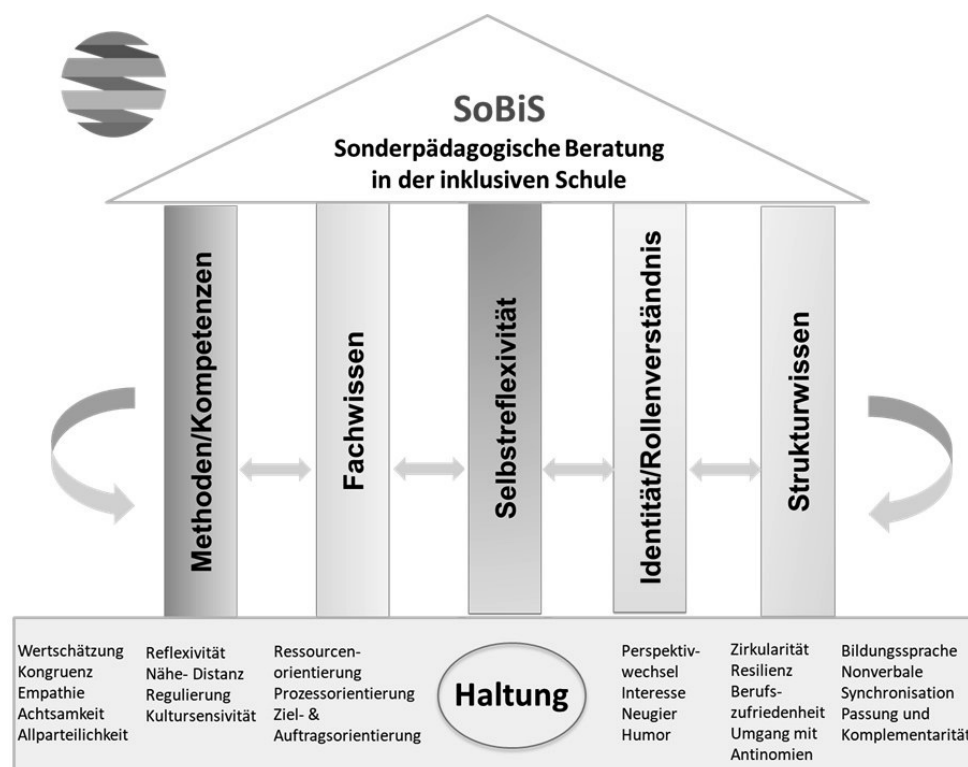


Abbildung 2: Visualisierung des Konzepts und der Inhalte des SoBiS-Projekts in Form eines „Tempels“ (eigene Darstellung; s. Wallinda et al., 2020)

In der Säule „Fachwissen“ verknüpfen die Teilnehmenden ihr vorhandenes Fachwissen mit ihrer sich zunehmend entwickelnden Beratungskompetenz. Bei der Säule „Identität/Rollenverständnis“ liegt der Fokus darauf, traditionelle Rollen in Bezug auf inklusive Settings zu überdenken. Vielfalt und Heterogenität dürfen nicht als Belastung betrachtet werden. Um dies als Chance sehen zu können, bedarf es bspw. einer anderen Lehreridentität: nicht „Ich als Einzelner“, sondern „Wir im Team“. Ist solch eine Identität angelegt, ist man in der Lage, sowohl Unterstützung zu gewähren als auch für sich selbst Rat und Hilfe von anderen einzuholen. Die Ausbildung der spezifischen individuellen Identität, d.h. das Unterschiedene bei aller Gemeinsamkeit, zieht sich als weiterer roter Faden durch das gesamte Projekt – in enger Aufeinanderbezogenheit zur Säule der „Selbstreflexivität“. Die fünfte Säule „Strukturwissen“ steht für die grundlegende Erfahrung, dass Inklusion ein Prozess und kein Zustand ist und damit nie endet. Das ist von großer Bedeutung, um sich weder in falscher Sicherheit zu wiegen noch frustriert zu kapitulieren. Das Strukturwissen beinhaltet hemmende und fördernde Bedingungen und Maßnahmen der spezifischen Schule als Systemwissen, wie bspw. in dem genannten Ebenenmodell von Reiser et al. (1986). Die mittlere Säule der „Selbstreflexivität“ nimmt eine exponierte Position ein: Die Teilnehmenden werden über vielfältige Prozesse angeregt über sich selbst zu reflektieren. Auf diese Weise gelingen nicht nur Haltungsverwicklungen, sondern auch die Stärkung der anderen jeweiligen Säule.

4 Evaluation des bisherigen Projektstandes

4.1 Die beiden untersuchten Fragestellungen

Um die Effektivität der durchgeführten Maßnahmen (s. Kap. 3, SoBiS-Spiralcurriculum) im Projekt evaluieren zu können, wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- 1.) Wie entwickeln sich die (Selbst-)Reflexivität und die inklusionsbezogene sonderpädagogische Beratungskompetenz der Studierenden/Lehramtsanwärter*innen/Berufseinsteiger*innen aus den Modellkohorten im Projektverlauf?
- 2.) Wie wirkt sich das phasenübergreifende Beratungscurriculum auf die Beratungskompetenz und den Umgang mit Heterogenität in der inklusiven Beschulung aus?

In beiden Fragestellungen liegt der Fokus der Operationalisierung auf der Entwicklung der sonderpädagogischen Beratungskompetenz. In Frage 1 wird diese aus der Perspektive der Selbstreflexivität betrachtet, in Frage 2 hingegen aus der Perspektive der Haltungsentwicklung. Bisher liegen noch keine quantitativen Ergebnisse vor. Diese werden erst im Laufe des Jahres 2022 abschließend erhoben und ausgewertet. Die bisherigen Ergebnisse aus der qualitativen Forschungserhebung sind auf Grund der Dauer des Projekts ebenfalls noch nicht abschließend, aber bereits die Zwischenergebnisse zeigen in Bezug auf die beiden Evaluationsfragen deutliche Tendenzen auf.

4.2 Methoden und Ergebnisse

SoBiS wird mit Hilfe einer Längsschnittstudie evaluiert, die dem Design-Based-Research-Ansatz (Benner, 2018; Reinmann, 2018) folgt. Dabei liegt der Fokus der längsschnittlichen Projektevaluation auf den ersten beiden Kohorten mit den individuellen Kompetenzentwicklungen der Teilnehmenden. Die Erhebung erfolgt mittels einer Kombination aus dem Einstellungsfragebogen SACIE-R in deutscher Übersetzung (Feyerer et al., 2013, 2016; Hecht et al., 2016), welcher zu Beginn jeder Phase der Lehrer*innenbildung eingesetzt wird, sowie einem Selbsteinschätzungs-Fragebogen zur Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen (Lindmeier et al., 2018), der zu Beginn und am Ende jeder Phase der Lehrer*innenbildung erhoben wird. Des Weiteren kommen Videografien der Triadenarbeit, bei der die Teilnehmenden unterschiedliche Beratungsmethoden einüben (v.a. erste Professionalisierungsphase, danach nur zur wiederholenden Einübung) hinzu. Gruppendiskussionen mit Erzählstimulus und Interviews mit den Studierenden bzw. Lehramtsanwärter*innen bzw. Berufseinsteiger*innen in Kleingruppen am Ende jeder eineinhalbjährigen Professionalisierungsphase sowie Einzelinterviews mit den Teilnehmenden aller drei Phasen am Ende jeder Qualifizierungsphase vervollständigen das Bild (s. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

Die Gruppendiskussionen wurden anhand der Audiografien transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Kuckartz, 2018; Mayring, 2015) unterzogen. Dabei konnten die folgenden zehn Hauptkategorien herausgearbeitet werden: Theorie-Praxis-Verzahnung, MoSAiK als Lernsetting, Selbstreflexivität, Haltung, Perspektivwechsel, Selbstwirksamkeit, Netzwerk, Ressourcenorientierung, Lösungsorientierung und verändertes professionelles Verständnis. In der zweiten Auswertungsphase wurde das Kategoriensystem bestätigt und um die Kategorie der Resilienzfaktoren ergänzt. Dass sich gerade in der zweiten Phase des SoBiS-Projekts resiliente Verhaltensweisen zeigen, liegt in der Natur der Sache: Die Phase des Referendariats ist eine Zeit sehr hoher Belastung, wobei sich gezeigt hat, dass gerade die SoBiS-Teilnehmenden einen reflektierten Umgang mit den Belastungen aufweisen. Die Entwicklung der Selbstreflexivität führt verstärkt zur Selbstreflexion auf der Metaebene und verschafft Klarheit über die eigene Rolle, wohingegen das verstärkte Wahrnehmen und Anerkennen eigener Bedürfnisse über das Kommunizieren mit anderen zu einem schonenderen Umgang mit sich

selbst führt. Beide Prozesse lassen sich den Resilienzfaktoren Stressbewältigung und Selbststeuerung zuordnen (vgl. Föhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2021). Ein weiteres Zwischenergebnis (Stand Juni 2021) ergibt sich aus der Kategorie „Theorie-Praxis-Verzahnung“: Erste Analysen der qualitativen Erhebungsinstrumente weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden ihr Handeln in Beratungssituationen als sicherer und kompetenter einschätzen und angeben, ihr Wissen professionell umzusetzen. Der Prä-post-Vergleich weist auf eine Kompetenzerweiterung bezüglich inklusionsbezogener sonderpädagogischer Beratungsprozesse hin. Die Hauptkategorie „Selbstwirksamkeit“ umfasst alle Bereiche, in denen die Studierenden beschreiben, dass sie sich durch das angeeignete Wissen und die erlernten Methoden im Projekt sicherer und kompetenter in ihrem Handeln in der Beratung fühlen. Zudem benennen sie, dass sie sich auch auf den kommenden Berufsalltag besser vorbereitet fühlen und dadurch in der Lage sind, auch schwierige Situationen aus eigener Kraft heraus bewältigen zu können. Die Hauptkategorie Selbstwirksamkeit lässt sich in drei Subkategorien einteilen: 1) sich sicher/kompetent fühlen; 2) selbstwirksame Prozesse anregen; 3) Zukunft bewältigen. Aus diesen Subkategorien wird ersichtlich, dass nicht nur die eigene Selbstwirksamkeit erkannt wird, sondern auch die Möglichkeit, durch die eigene Überzeugung Schüler*innen in der Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeit ermutigen zu können. Das nachfolgende Zitat dient für Subkategorie 3) als Ankerbeispiel:

G1: Man fühlt sich auf jeden Fall besser vorbereitet, weil hätte man das jetzt nicht gehabt, dieses Beratungsseminar, dann wäre man ins kalte Wasser geworfen worden, quasi. Also nach dem Motto: „Lauf jetzt los und berate mal“, also so ein Stück weit Selbstsicherheit hat man dadurch jetzt schon erlangt, oder ich. Weil ich jetzt zumindest eine grobe Idee habe, wie Beratung denn aussehen soll. Und nicht unbedingt ins eiskalte Wasser geworfen werde (#00:10:17-4#, nicht veröffentlichtes Transkript G, 32).

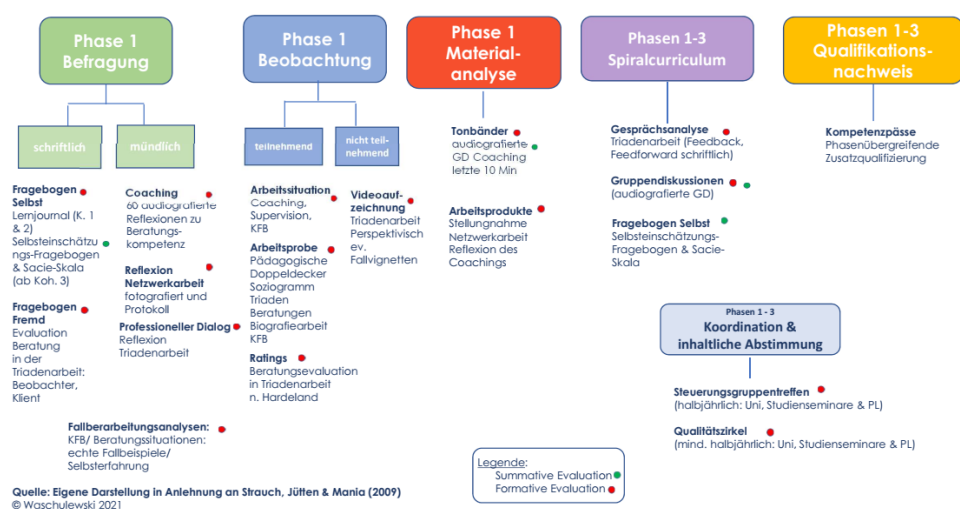


Abbildung 3: Methoden, Instrumente und Maßnahmen zur Evaluation der Inhalte und der Didaktik des Curriculums des SoBiS-Projektes (eigene Darstellung in Anlehnung an Strauch et al., 2009)

Diese Resultate lassen sich durch die im Projekt angeregte stärkenorientierte Fokussierung auf selbstwirksame Prozesse erklären, die bei den Teilnehmenden eine erhöhte Bereitschaft auslöst, Herausforderungen in ihrer beruflichen Zukunft selbstsicher lösungsorientiert zu begegnen. Den Umgang mit Herausforderungen schätzen sie gelingend ein, da die Bedeutung von Unterstützungssystemen als wichtige Ressource in der inklusiven Arbeit identifiziert und als persönlicher Entlastungsfaktor reflektiert wird. Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass das Projekt die Teilnehmenden in systemischer

Beratungskompetenz professionalisiert und durch eine konsequente Theorie-Praxis-Verzahnung eine befriedigende Vorbereitung auf die Praxis schafft.

5 Abschließende Diskussion

Die Zwischenergebnisse deuten darauf hin, dass es sinnvoll und nachhaltig ist, angehende Lehrkräfte phasenübergreifend im Sinne einer *Deliberate Practice* in ihrer (Beratungs-)Kompetenz zu begleiten. Unterrichtsformen für Schulen nach dem Konzept „Lernseits“ (Agostini et al., 2018) sollten deswegen verstärkt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften *Schule machen*, da es dort konkret um Kompetenzentwicklung in Bezug auf die eigene Lernerfahrung geht. Die Kluft zwischen wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen – mit anderen Worten das Theorie-Praxis-Gap auf Unterrichtsebene – wird sichtbar und kann damit reflexiv eingefangen werden.

Im Konzept „Lernseits“ wird der Unterricht aus acht Blickwinkeln betrachtet und reflektiert: 1) Sinn, Einstellung und Haltung, 2) Professionsethik und Professionsbewusstsein, 3) Systemisches Wissen und Handeln, 4) Persönlichkeitsbezug, 5) Kompetenzorientierung, 6) Zugänge, 7) Beziehungskultur und schließlich 8) Resonanzorientierung. Es zeigen sich Überschneidungen mit dem Spiralcurriculum des Projektes, was darauf verweist, dass die reflexive Professionalisierung in einem veränderten Unterricht ebenso von Bedeutung ist. Es ist mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass mit dieser Veränderung auch eine veränderte Lehr-Lernpraxis verbunden ist, deren neuer Kern als einführende und mitnehmende Beratung beschreibbar ist, die durch eine professionelle Beratungskompetenz zustande kommt. So könnten angehende Lehrkräfte auf die „Bildung der Zukunft“ mit von der OECD geforderten „Transformationskompetenzen 2030“ (OECD, 2020) nicht nur im Hinblick auf die spezifischen Beratungssituationen inklusiver Settings innerhalb des SoBiS-Projekts, sondern darüber hinaus auch auf Beratungssituationen im kompetenzorientierten Fachunterricht vorbereitet werden. Die Entwicklung von Beratungskompetenz erscheint als eine konstitutive Entwicklung, die sowohl Gesundheit und Resilienz als auch die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden stärkt. Dies geschieht durch die initiierten Erfahrungssituationen in der Kollegialen Beratung, die sich durch Lösungsorientiertheit auszeichnet und anschlussfähig an zukünftige Entwicklungen im Lebensraum Schule und Gesellschaft ist und es so ermöglicht, diesen Entwicklungen verantwortungsvoll zu begegnen – hier zeigt sich beispielhaft, was mit der Chance von Bildung gemäß OECD 2020 gemeint ist: „die Chance von Bildung ist [...], für und mit den Menschen ein solides Fundament für das Handeln und ein verantwortungsvolles Miteinander zu entwickeln“ (OECD, 2020, S. 7). Um die aufgeführte Reflexionskultur an Schulen entwickeln zu können, muss diese von politischen Entscheidungsträgern, der Schulaufsicht, den für die Ausbildung Verantwortlichen, den Schulleitungen und Lehrkräften als Fundament einer zukunftsweisenden Kompetenz erkannt und gewollt werden. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit der Bereitstellung von Ressourcen für eine *Institutionalisierung von reflexiven kommunikativen Räumen*.

Literatur und Internetquellen

- Agostini, E., Risse, E. & Schratz, M. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten: Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. AOL.
- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern*. Beltz.
- Bamberger, G.G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung* (5., überarb. Aufl.). Beltz.
- Benner, D. (2018). Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 107–120.
- Ericsson, K.A. & Pool, R. (2016). *Peak. Secrets from the New Science of Expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.

- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, DK. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, C., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I. & Bruch, I. (2013). *Deutsche Version SACIE-R 2013 & TEIP 2013: Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. ZPID.
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, K., Soukup-Altrichter, K., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I. & Bruch, I. (2016). SACIE-R/TEIP. Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik/Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik. In ZPID (Leibniz-Institut für Psychologie) (Hrsg.), *Open Test Archive*. ZPID. <https://www.testarchiv.eu/de/test/9007118>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse (Hrsg.). (2021). *Menschen stärken: Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32259-5>
- Grundmann, S., Groth, K. & Langen, N. (2018). Vorschläge zur Überwindung des Theorie-Praxis-Gap in der universitären Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *HiBiFo – Haushalt in Bildung und Forschung*, 7 (1), 95–109. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i1.07>
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 86–102.
- Hennig, C. & Knödler, U. (2017). *Schulprobleme lösen*. Beltz.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Kohlhammer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kupfer, A. & Nestmann, F. (2016). Beratungen im sozialen Kontext. In D. Rohr, A. Hummelsheim & M. Höcker (Hrsg.), *Beratung lehren: Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden* (S. 323–341). Beltz.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 267–281). Budrich utb.
- Lindmeier, C., Volkens, T., Wallinda, K., Waschulewski, U. & Würtz, E. (2018). *Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule (SoBiS). Fragebogen zu Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen*. Unveröffentlicht.

- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view* (S. 19–43). WTM.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, 16 (3), 115–122.
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bertelsmann.
- Tietze, K.-O. (2020). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Rowohlt.
- Wallinda, K., Würtz, E., Volkens, T., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2021). Kooperation auf Augenhöhe – ein Schlüssel für inklusives Handeln in multiprofessionellen Grundschulteams. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhardt (Hrsg.), *Fokus Grundschule, Band 2: Qualität von Schule und Unterricht* (S. 81–88). Waxmann.
- Weinhardt, M. (2020). Systemische Professionalisierung als Lern- und Bildungsprozess: Fachliche Entwicklungsaufgaben lösen, Professionalisierungskulturen gestalten. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik* (S. 121–133). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666459115.121>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Marschall, S., Würtz, E., Wallinda, K., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2022). Beratungskompetenz fördern – ein Konzept phasenübergreifender Begleitung. Phasenübergreifende systemische Beratungskompetenzentwicklung von Förderschullehrkräften in Rheinland-Pfalz. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 185–197. <https://doi.org/10.11576/pflb-5413>

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>

Praktische Theorie

Verknüpfung autonomer Praxiserfahrungen und wissenschaftlicher Diskurse zum Thema „Rechenschwäche“

Frank Beier^{1,*} & Elisa Wagner^{1,*}

¹ Technische Universität Dresden

* Kontakt: Technische Universität Dresden,
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung,
Ludwig-Ermold-Str. 3, 01217 Dresden
frank.beier1@tu-dresden.de; elisa.wagner@tu-dresden.de

Zusammenfassung: Aufbauend auf dem aktuellen Stand der Forschung zur Theorie-Praxis Vermittlung in der Lehrer*innenbildung in Deutschland wird das Potenzial autonomer Praxiserfahrungen für die akademische Ausbildung diskutiert. Am Beispiel des Projektes „Stark und fit durch Mathematik“ an der TU Dresden wird erläutert, wie Studierende in sozial stark belasteten Schulen als Unterstützer*innen tätig werden, indem sie spezielle Förderangebote für rechenschwache Kinder anbieten. Damit werden die Studierenden primär nicht als Lernende, sondern als kompetente Unterstützer*innen adressiert. Parallel zu der Förderung absolvieren die Studierenden ein Hochschulseminar, in dessen Rahmen sie in den aktuellen Stand der Forschung eingeführt werden. In der durchgeführten qualitativen Begleitstudie konnte einerseits eine hohe subjektiv wahrgenommene Kohärenz von Theorie und Praxis festgestellt werden, die jedoch einer unterschiedlichen Strukturlogik folgt: Während die Praxis einerseits als Teil der akademischen Ausbildung als kumulativer Lernprozess verstanden wird, empfinden andere Studierende diese als biografisch gewachsene Entwicklungsaufgabe, die es zu bewältigen gilt. Je nach Typus ergibt sich ein unterschiedlicher Unterstützungsbedarf.

Schlagwörter: Theorie und Praxis; Professionalisierung; Rechenschwäche; Service Learning



1 Einführung: Zum Stand der Forschung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung

Die Vermittlung von Theorie und Praxis gehört zu den zentralen Herausforderungen der Lehrer*innenbildung. In Deutschland wird mit der Unterteilung einer akademischen und einer berufspraktischen Ausbildungsphase im internationalen Vergleich ein Sonderweg eingeschlagen (vgl. Hascher & Winkler, 2017, S. 7), der das Verhältnis von Theorie und Praxis schwerpunktmäßig aufzuteilen versucht. Empirisch zeigt sich jedoch, dass sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase praktische und wissenschaftliche Bezüge hergestellt werden (vgl. Puderbach & Beier, 2021). Der Einbezug von Berufspraxis in die Lehramtsausbildung ist mit mindestens zwei Herausforderungen verbunden, die jedoch eng miteinander in Beziehung stehen: erstens der Herausforderung des Mentorings und der Betreuung von berufspraktischen Erfahrungen und zweitens der Herausforderung, akademisches und handlungspraktisches Wissen miteinander in Beziehung zu setzen.

1.1 Theorie- und Praxis-Vermittlung durch Mentor*innen

Mentoring und Supervision sind häufig Gegenstand von Studien zum Referendariat, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen. Mentor*innen sind i.d.R. erste Ansprechpartner*innen, wenn es um unterrichts- und schulpraktische Probleme geht, aber auch in den Studienseminaren werden die berufspraktischen Erfahrungen in Gruppen reflektiert und besprochen. Bereits zwischen Mentor*innen und Ausbilder*innen in den Studienseminaren zeigen sich z.T. deutliche Unterschiede in der Gesprächsführung (vgl. Beckmann & Ehmke, 2020). Im Gegensatz zu den meisten Hochschullehrenden haben die Mentor*innen und Ausbilder*innen der zweiten Phase einen direkteren und längerfristigen Einblick in die Unterrichtspraxis der Auszubildenden.

Die gleichzeitige Vermittlung und Bewertung von (vor allem) Unterrichtspraxis ist dabei wiederholt auch als ein grundlegendes Strukturproblem beschrieben worden (vgl. Dietrich, 2018) und hat zahlreiche Kritik nach sich gezogen.

Aus der Perspektive der berufsbiografischen Forschung ist die Doppelrolle – gleichzeitig Lehrer*in der Schüler*innen und Schüler*in der Lehrer*innen zu sein (vgl. Gecks, 1990) – eine wesentliche Entwicklungsaufgabe (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Von Referendar*innen werden dabei wiederkehrend der diffuse Bewertungsrahmen und die zum Teil mangelnde Autonomie in der eigenen Lehrpraxis moniert (vgl. Wernet, 2006, S. 197). Es bleibt dabei grundsätzlich fraglich, auf welcher Basis Mentor*innen die Fähigkeiten von Lehramtsanwärter*innen beurteilen und ob vor dem Hintergrund der im Wissenschaftsdiskurs weitverbreiteten Annahme der Kontingenz von Lehren und Lernen (vgl. Beier, 2019) die „berufliche Eignung und Erfolgsaussichten wesentlich an der Güte einzelner Lehrproben gemessen werden [sollten]“ (Hericks & Kunze, 2002, S. 411). In gewisser Weise reproduziert sich hier das Normativitätsproblem der Unterrichtsforschung in der schulpraktischen Ausbildung, d.h. die Frage, ob aus der beobachteten Situation geschlossen werden kann, was anders hätte getan werden sollen (vgl. zu diesem Problem Beier & Wyßuwa, 2017; Hollstein & Meseth, 2016; Meseth, 2011). Folgt man Andreas Wernet (2009), so liegt der Doppelstruktur von Bewertung und Beratung die Gefahr des Konformismus inne, die die eigentlich angelegte kollegial-diskursive Berufskultur überlagert. Referendar*innen seien dazu genötigt, Perspektiven und Argumentationen der Betreuer*innen zu übernehmen, da nur dies eine positive Bewertung nach sich ziehe (vgl. Wernet, 2009; ähnlich Meyerhöfer & Rienits, 2006). Nachahmungen und imitatives Lernen werden auch in den Studien von Thomas Alkemeyer und Thomas Pille (2008) festgestellt, die Unterricht als kulturellen Raum verstehen, in dem ein bestimmter Habitus körperlich inszeniert werden muss. Den Beobachtungen nach spielen hier die Mentor*innen als Vorbilder eine entscheidende Rolle, wie am Beispiel des Umgangs mit Unterrichtsstörungen erörtert wird:

„Unsere Videoanalysen geben zu erkennen, dass die Referendarin in vergleichbaren Unterrichtssituationen ähnlich wie der Mentor agiert: sie übernimmt seine Formulierungen und seine Intonation und stellt sich bei für sie zu großer Unruhe an exakt demselben Ort vor der Tafel in eben der Körperhaltung und dem Überwachungsgestus ihres Mentors auf.“ (Alkemeyer & Pille, 2008, S. 146)

Dem ist die Gefahr einer imitierenden Lernhaltung der Lehramtsanwärter*innen immanent, welches auch für die zunehmende Ausweitung von Praxisphasen konstatiert wird. So geben Martin Rothland und Katharina Boecker (2014) zu bedenken, dass es zahlreiche Befunde gebe, die zeigen,

„[...] dass in den Schulpraktika vornehmlich die Praktikumslehrer und -lehrerinnen als Modelle und Vorbilder von den Studierenden akzeptiert werden, deren Erfahrungen – als Ausweis einer unreflektierten Haltung gegenüber diesem Erfahrungswissen – mit Expertise gleichgesetzt werden.“ (S. 390f.)

Es liegt nahe, dies zum Anlass einer tiefergehenden akademischen Reflexion von Praxisphasen während des Hochschulstudiums zu nehmen, wobei nach Ansicht von Thomas Häcker (2017) dabei die Gefahr besteht, allein auf Selbstreflexion abzielen und damit dem Irrglauben Vorschub zu leisten, es komme allein auf die Lehrperson an. Reflexionsformate müssten stattdessen Theorie-, Selbst- und Strukturreflexionen beinhalten und dabei die verschiedenen Wissenslogiken von handlungsbelastender Praxis und handlungsentlastender Wissenschaft berücksichtigen (vgl. Häcker, 2017, S. 38ff.). Wie und ob dies gelingen kann, erscheint bisher nicht hinreichend geklärt zu sein und ist immer wieder Gegenstand der Debatten um die Lehrer*innenbildung (vgl. Berndt et al., 2017). Zudem ist gerade Selbstreflexion in Ausbildungskontexten nicht leicht anzusteuern und schwer zu bewerten. Sie berührt schnell biografisch gewachsene, habituelle Verhaltensweisen oder Persönlichkeitsstrukturen, was die Gefahr einer übergriffigen Therapeutisierung mit sich bringt, sodass infrage gestellt werden kann, ob Lehrveranstaltungen die geeigneten Orte dafür sind (vgl. Helsper, 2018, S. 133).

1.2 Die Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen

Die Frage nach einem geeigneten Mentoring ist damit eng mit der Frage der Relationierung der verschiedenen Wissensformen verbunden. In der Lehrer*innenbildungsforschung gibt es hier sehr verschiedene Ansätze. Während differenztheoretische Annahmen (vgl. Radtke, 2004) die Inkommensurabilität wissenschaftlichen und praktischen Wissens betonen, plädieren kompetenztheoretische Ansätze für eine praktische Fundierung des wissenschaftlichen Wissens durch Anwendung (z.B. durch gezielte Trainings) (vgl. Havers & Toepell, 2002). Konzepte des Forschenden Lernens rücken stattdessen die parallele Einsozialisation in Wissenschaft und Unterricht in den Fokus (vgl. Fichten, 2010). Zudem gibt es insbesondere im angelsächsischen Raum zunehmend die Tendenz, Lehrer*innenbildung nicht von der Wissenschaft, sondern im Sinne einer Bottom-up-Strategie von der Praxis aus zu denken und berufspraktische Herausforderungen und nichtwissenschaftliche Disziplinen als Ausgangspunkt der Lehrer*innenbildung zu betrachten (vgl. Fraefel, 2016, S. 9). Nicht zuletzt stellen nicht-traditionelle Wege in das Lehramt – wie beispielsweise derzeit in vielen Bundesländern durch den sogenannten Seiteneinstieg – praktisch erprobte Modelle dar, in denen wissenschaftliche Ausbildung erst nach einer zum Teil langjährigen Berufspraxis stattfindet, womit ganz neue Professionalisierungswege eröffnet werden (Beck & Brandt, 2018; Puderbach et al., 2016), die das traditionelle Theorie-Praxis-Problem auf den Kopf zu stellen scheinen.

Obwohl die Relationierung von praktischem und wissenschaftlichem Wissen in der Lehrer*innenbildung seit Jahrzehnten diskutiert wird und das Theorie-Praxis-Problem nach wie vor als ungelöst gelten kann, verfügen wir mit den vorgestellten Ansätzen mitt-

lerweile über kondensierte und systematisch begründbare Ansätze. Nicht nur die wachsende Anzahl an Praktikumsphasen, sondern auch die zunehmende Anzahl an Versuchen, Unterrichtspraxis über Unterrichtsvideos oder empirische Fallbeispiele (vgl. Idel et al., 2014) in die Hochschullehre zu integrieren, zeugen von einer zunehmenden Einbeziehung von Praxisphasen in die akademische Lehrer*innenbildung. Die allein quantitative Erhöhung der Praxisphasen scheint dabei jedoch nicht zielführend zu sein. Diverse Studien weisen darauf hin, dass sich die Unterrichtsqualität von Junglehrer*innen innerhalb einer einjährigen Berufserfahrung keineswegs verbessert und auch Studierende des integrativen Modells (wie in Österreich und der Schweiz), bei dem praktische Ausbildung inhärent ist, keine Qualitätsunterschiede aufweisen (vgl. Kocher et al., 2013).

Da sich auch Belastungserfahrungen nach dem Berufseinstieg verstetigen und offenbar mit zunehmender Berufserfahrung nicht abnehmen (vgl. Neuber & Lipowsky, 2014), ist kaum zu erwarten, dass ein erhöhter Praxisanteil in der Ausbildungsphase automatisch zu einer verminderten Belastungswahrnehmung von Junglehrer*innen führen wird. Auch wenn laut Schubarth et al. (2012) durch die Einführung des Praxissemesters an der Universität Potsdam zwar leichte Kompetenzzugewinne zu verzeichnen sind (allerdings zeigen andere Studien dies nicht; vgl. Hascher, 2012), sei das Theorie-Praxis-Problem damit keineswegs gelöst, da wenig geklärt sei, wie die Erfahrungen des Praxissemesters im Hochschulstudium wieder aufgegriffen werden können. Diese Frage scheint essenziell für eine erfolgreiche Relation von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen – einerseits, damit Praxiserfahrungen nicht zu einer reinen Tradierung und Imitation von Lehrer*innenverhalten werden, andererseits, weil sich empirisch zeigt, dass das bloße Vorhandensein von Praxiserfahrungen offenbar nicht ausreicht, um essenzielle Lernfortschritte zu erzielen.

2 Autonome Praxiserfahrungen als Grundlage für die akademische Professionalisierung von Lehramtsstudierenden

Die oben genannten Forschungsbefunde zeigen die Dringlichkeit einer begründeten Relationierung von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen sowie einer zielführenden Betreuung von Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Weder erscheint ein Rückzug in rein akademische Diskurse für den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften sinnvoll noch eine bloße Erweiterung der Praxisphasen.

Für die Hochschullehre entsteht mit der Einbindung von Praxiserfahrungen jedoch ein strukturelles Vermittlungsproblem: Einerseits lassen sich Erzählungen über Praxiserfahrungen zwar als lebensweltliche Erfahrungshintergründe in die Seminarkommunikation integrieren; andererseits haben Dozierende kaum Möglichkeiten, die Situationsdefinitionen grundlegend zu irritieren, da eine von der Situationsdeutung der Studierenden unabhängige Beschreibung nicht vorliegt. Dozierende bleiben daher darauf angewiesen, dass alternative Situationsdeutungen von den Studierenden akzeptiert werden (vgl. zu diesem Problem Wybuwa, 2014). Zudem sind die erlebten Situationen in Praktika sehr unterschiedlich. Die Rahmenbedingungen in Schulen und in den konkreten Unterrichtssituationen sind von außen kaum beeinflussbar. Auch die Rolle der Lehrpersonen, die die Praxisphasen betreuen, ist kaum zu kontrollieren. Folgt man Tina Hascher (2012), so ist in Praxisphasen zu erwarten, dass Studierende

- „1. ... nur teilweise das lernen, was Praktika intendieren;
2. ... Dinge lernen, die Praktika nicht explizit intendieren;
3. ... Dinge lernen, die Praktika nicht nur nicht intendieren, sondern die auch nicht erwünscht sind.“ (S. 123)

Einerseits kann nicht beeinflusst werden, welche Situationen und Erfahrungen in Praktika gemacht werden. Andererseits beinhalten vorbereitete und damit zu einem gewissen

Grad standardisierte Falldarstellungen, Rollenspiele und/oder Videofälle, mit denen die Unterrichtspraxis in die Hochschullehre selbst integriert wird, nicht die gleiche Authentizität wie die leiblich-sinnlichen Erfahrungen unter Handlungsdruck als Lehrperson selbst. Selbst in Rollenspielen fehlen zentrale Merkmale des authentischen Unterrichtens, vor allem die Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg der jeweiligen Praxis für den Lernprozess der Schüler*innen. Selbstverständlich haben Praktika und Praxisfälle dennoch einen großen und nicht wegzudenkenden Stellenwert in der Lehrer*innenbildung. Trotzdem zeigen sich auch einige Nachteile, die alternative Formate bedenkenswert machen: Während praktische Erfahrungen in Schulen schwer zu akademisieren sind, bleiben ausgewählte Falldarstellungen zu einem gewissen Grad „theoretisch“, da die Unterrichtssituationen nicht selbst praktisch-handelnd erlebt werden.

2.1 Autonome Praxiserfahrungen im Lehrforschungs-Projekt „Stark und fit durch Mathematik“

Eine in der bisherigen Lehrer*innenbildungsforschung weniger intensiv diskutierte Variante der Praxiseinbindung besteht in vollständig eigenverantwortlichen Tätigkeiten in der Schule, die wir als autonome Praxiserfahrungen bezeichnen wollen und im Rahmen eines Lehr-Forschungs-Projektes zum Thema „Rechenschwäche“ durchgeführt haben. In Anlehnung an das Konzept des Service Learning (vgl. Reinders, 2016) werden Studierende hier a) nicht als Lernende in Praxissituationen geschickt, sondern als kompetente Unterstützer*innen im Schulalltag, die b) mit einem sehr hohen Anteil an Eigenverantwortung für ausgewiesene Lehr-Lern-Situationen eingesetzt werden und c) daher in ihrem praktischen Tun nicht bewertet, kontrolliert oder korrigiert werden. Der damit verbundene Handlungsspielraum ermöglicht es, Vermittlungspraktiken auszuprobieren und ggf. auch in bestimmten Situationen ohne Gesichtsverlust zu scheitern und daraus zu lernen.

Solche autonomen Praxiserfahrungen sind jedoch nur dann möglich, wenn Studierende über notwendiges Wissen verfügen. Es kann also nicht darum gehen, Studierende ohne Unterstützung mit komplexen Unterrichtssituationen zu konfrontieren. Im konkreten Fall – im Rahmen des Projektes „Stark und fit durch Mathematik“ an der TU Dresden (gemeinsam mit Andrea Hoffkamp) – werden die Studierenden in einem Begleitseminar in den wissenschaftlichen Diskurs zum Thema „Rechenschwäche“ eingeführt, während sie semesterbegleitend einmal wöchentlich drei bis vier rechenschwache Kinder in einer Kooperationsschule in Förderstunden betreuen. Schüler*innen mit erheblichen Problemen beim Rechenerwerb werden in dieser Zeit aus dem Klassenunterricht herausgenommen und von den Studierenden mit speziellen Übungsformaten gefördert. Mit den Studierenden werden die konkreten Unterrichtszeiten vereinbart, in denen sie mit den Kindern in separaten Klassenräumen arbeiten. Die Studierenden organisieren selbstständig ihre Anfahrt an die Schule, die am Stadtrand gelegen ist. Für die Förderung erhalten die Studierenden verschiedene Unterrichtsmaterialien und Übungen, auf die sie zurückgreifen können, wobei ihnen die konkrete Ausgestaltung der Förderung frei bleibt. Dies ist auch deshalb notwendig, weil die zu fördernden Schüler*innen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen.

Entscheidend mit Blick auf das wissenschaftliche Begleitseminar ist, dass die Studierenden hier zwar einerseits die Möglichkeit zur Reflexion ihrer Praxis erhalten; andererseits handelt es sich im Seminar um ein klassisches Hochschulseminar mit obligatorischen Lektüreaufträgen zu jeder Sitzung. Der Fokus des Seminars liegt also eindeutig auf dem wissenschaftlichen Diskurs und nicht darauf, konkrete Probleme in der Förderung zu lösen. Die Studierenden sollen eine meta-reflexive (vgl. Cramer, 2019) Haltung gegenüber dem Thema „Rechenschwäche“ einnehmen, indem sie verschiedene wissenschaftliche Kontroversen und die disziplinären Perspektiven (z.B. der Lehr-Lern-Psychologie, der Sonderpädagogik oder der Didaktik) kennenlernen.

Diese Theorie-und-Praxis-Konstellation hat verschiedene zu erwartende Vor- und Nachteile gegenüber klassischen Schulpraktika bzw. der Fallarbeit. Als Vorteile des Konzeptes erwarten wir die folgenden Punkte:

- a) Zum einen ist zu vermuten, dass das wissenschaftliche Seminar durch die praktische Förderpraxis eine größere Relevanz für die Studierenden erhält, da sie wöchentlich vor der Herausforderung stehen, Kindern beim Erwerb des Rechnens zu helfen.
- b) Die Studierenden können eigenverantwortlich arbeiten, auch Fehler machen und werden in ihrer eigentlichen Praxis nicht bewertet. Dadurch gibt es keinen Anpassungsdruck.
- c) Da die Studierenden in sehr ähnlichen Fördersituationen sind, gibt es eine Basis für einen gemeinsamen Austausch. Sowohl die eigene Rolle als Lehrperson als auch die angewandten Methoden können so – im Sinne eines Peer-Tutorings – gemeinsam reflektiert und unterschiedliche Wahrnehmungen diskutiert werden. Dies kann hilfreich sein, um einseitige Situationswahrnehmungen offenzulegen, vor allem dann, wenn in Gruppen gefördert wird.
- d) Die Studierenden erhalten durch die intensive Förderung von wenigen Schüler*innen einen tieferen und intensiveren Einblick in die Probleme beim Rechenerwerb, welcher beim Unterrichten einer gesamten Klasse kaum zu gewinnen ist. Zugleich wird das Unterrichten damit deutlich vereinfacht, weil zentrale Classroom-Management-Tätigkeiten entfallen und man sich auf die Vermittlungs- und Übungspraxis beschränken kann.

Gleichzeitig hat diese Praxiserfahrung auch einige mögliche Nachteile:

- a) Es besteht die Gefahr, dass die praktischen Erfahrungen die wissenschaftliche Reflexion blockieren, da nur das geltend gemacht wird, was sich mit der eigenen Erfahrung deckt. Die eigene Praxiserfahrung würde damit übergeneralisiert.
- b) Studierende könnten überfordert sein und sich mehr Unterstützung und Begleitung in der Förderpraxis wünschen.
- c) Die Herausnahme von rechenschwachen Kindern aus den Klassen stellt eine Form der äußeren Differenzierung dar. Damit geht die Gefahr der Stigmatisierung einher. Zudem könnten die Studierenden den Eindruck gewinnen, dass äußere Differenzierung eine zwingend notwendige Maßnahme sei, die bei Rechenschwäche angezeigt ist.
- d) Es besteht die grundlegende Gefahr, die Unterschiede zwischen Förder- und Unterrichtspraxis zu übersehen und damit falsche Vorstellungen zu entwickeln, wie Rechenschwäche im Unterricht begegnet werden kann.

Im Rahmen einer Begleitstudie interessierten wir uns daher dafür, welche konkreten Erfahrungen die Studierenden im Laufe des Semesters gemacht haben und wie sie das Verhältnis von Theorie und Praxis wahrnahmen.

3 Akademische und biografische Kohärenzkonstruktionen – Zwei kontrastive Fälle

Ziel der Begleiterhebung zum Seminar war es, die Praxiserfahrungen der Studierenden zu rekonstruieren und zu überprüfen, inwiefern die akademischen Lehrinhalte für die Studierenden relevant geworden sind. Zwei kontrastive Fälle scheinen dabei besonders aufschlussreich zu sein, da sie die unterschiedlichen Aneignungsmodi der Lehrinhalte deutlich aufzeigen. Wir wollen dies als akademische und biografische Kohärenzkonstruktionen bezeichnen. Dabei ist zu betonen, dass vordergründig alle befragten Studierenden Theorie und Praxis im Rahmen der Lehrveranstaltung als gleichermaßen wichtig

und kohärent empfanden und damit ein deutliches Gegennarrativ zum üblichen Theorie-Praxis-Problem des Lehramtsstudiums generieren. Wir wollen jedoch zeigen, dass diese postulierte Kohärenz sehr unterschiedlich hergestellt wird.

3.1 Datengrundlage und Auswertungsmethode

Im Anschluss an das Wintersemester 2019/20 wurden im Frühjahr 2020 insgesamt sieben offene narrative Interviews (vgl. Küsters, 2009; Rosenthal, 2011) mit Seminarteilnehmer*innen geführt, in denen die Studierenden dazu aufgefordert wurden, zu erzählen, wie es dazu kam, dass sie sich für das Seminar entschieden haben und wie es ihnen dann im Laufe des Semesters ergangen ist. Die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und 1,5 Stunden und liegen vollständig transkribiert und anonymisiert vor. Die Datenauswertung orientiert sich an der Narrationsanalyse (vgl. Schütze, 2016). Zunächst wurden Erzählsegmente im Sinne einer strukturellen Beschreibung (vgl. Detka, 2005) identifiziert. Im Anschluss wurden ausgewählte Erzählsegmente sequenzanalytisch ausgewertet, um die latente Sinnstruktur zu erfassen und analytisch zu abstrahieren. Wir gehen davon aus, dass dadurch eine grundlegende Erfahrungshaltung rekonstruiert werden kann. Es geht also nicht um die kontingenten Ereignisse der Förderpraxis selbst, sondern um die Einbettung dieser in die Erzählstruktur, die auf einen längerfristigen Professionalisierungsweg verweist.

3.2 Akademische Kohärenzkonstruktion

Kennzeichnend für den Erfahrungsmodus der akademischen Kohärenzkonstruktion ist es, dass das Seminar und die gemachte Praxiserfahrung im Kontext der eigenen akademischen Professionalisierung betrachtet werden. Am Beispiel des Interviews von Frau Peters soll dieser Typ illustriert werden. Frau Peters ist zum Zeitpunkt des Interviews ca. 23 Jahre alt und befindet sich im letzten Drittel ihres Studiums. Das Interview dauerte ca. 75 Minuten. Die Studierende ist uns Dozierenden in Erinnerung geblieben, weil sie während der ersten Sitzung, in welcher wir den Ablauf des Seminars und des Schulbesuchs erläuterten, sehr verunsichert wirkte. Es war gerade diese Studierende, die uns zunächst daran zweifeln ließ, ob die eigenverantwortliche Tätigkeit in der Schule überfordernd sein könnte und ob die Studierenden weitere Unterstützung benötigten. Im Interview jedoch zeigte sich, dass ihre Verunsicherung mitnichten mit der Förderpraxis zusammenhing, sondern mit der Frage, ob der Arbeitsaufwand im Rahmen des Seminars zu groß sein könnte. In der Erzählung wird deutlich, dass der Besuch des Seminars für Frau Peters als curriculare Etappe in ihrem Studium gesehen wird, der auch organisatorisch zunächst einmal in den Semesterplan eingebaut werden muss.

Die Wahl des Seminars wird dabei nicht als besonders exponiert dargestellt, sondern als Wahloption innerhalb des Curriculums. In den Erzählungen wird kein spezifischer Grund genannt, warum gerade die Auseinandersetzung mit „Rechenschwäche“ gesucht wird. Im Fokus stehen stattdessen programmatische und pragmatische Gründe sowie die Hoffnung, durch die Förderpraxis an der Grundschule etwas dazuzulernen. Bedenken bestehen bei der Seminarwahl eher darin, den zeitlichen und fachlichen Anforderungen des Seminars genügen zu können, wobei insbesondere die eigenständig zu leistende Forschungsarbeit als Herausforderung betrachtet wird. Frau Peters entscheidet sich trotz anfänglicher Skepsis gegenüber dem Zeitaufwand schließlich für das Seminar. Die Lehrinhalte des beginnenden Seminars werden von Frau Peters zunächst als Vorbereitung für die Praxis betrachtet.

Ja ähm (.) ich glaube dann (haben) wir auch erstmal also bisschen Theorie gemacht im Seminar ne, hatten wir auch son paar Texte gelesen, das fand ich auch echt gut, weil man äh dann son bisschen son (.) Grundwissen bekommen hat sag ich mal zu dem Thema also weil ich hatte vorher auch noch nie was so wirklich dazu gehört (.) man hat ja auch so in

den ersten Mathevorlesungen glaub glaube eine Vorlesung oder sowas mal zu Rechenschwäche//

Die Darstellung der Seminarinhalte wird in vager Form rekapituliert („*ich glaube*“/ „*erstmal also bisschen*“/„*son paar*“) und die Textlektüre als positiv evaluiert. Ein Verweis auf konkrete Inhalte oder Diskurse findet jedoch nicht statt. Der sehr kurze Erzählsatz „*ich glaube dann (haben) wir auch erstmal also bisschen Theorie gemacht im Seminar*“ wird in seiner Bedeutung für den eigenen Lernprozess evaluiert. Die Seminarinhalte werden als „*Grundwissen*“ bezeichnet und positiv hervorgehoben, da das Thema im Curriculum des Lehramtsstudiums bis auf eine Vorlesung kein Gegenstand gewesen sei. Damit findet ein expliziter Verweis auf die bisherige akademische Ausbildung statt, in der dieses Thema – wie ein fehlendes Puzzleteil – bisher nicht hinreichend behandelt wurde. Die Darstellung der ersten Seminarinhalte als Grundwissen verweist darauf, dass eine Vertiefung – im Sinne eines kumulativen Lernprozesses – möglich ist. Aus der Erzählstruktur des weiteren Interviews lässt sich erkennen, dass dieses Grundwissen eine zweifache Vertiefung erhält: einerseits durch die Praxis in der Schule, andererseits durch die anzufertigende Forschungsarbeit, die als Prüfungsleistung zu absolvieren ist. Die Erfahrungen in der Praxis werden in der Erzählung jedoch deutlich detaillierter dargestellt:

oder (.) ja so in der Art auf jeden Fall und genau dann fand ich auf jeden Fall gut schonmal son paar Infos vorab zu haben; ja und dann waren wir ja an der Grundschule irgendwann mal glaub ich die ersten zwei Wochen

Die erneute positive Evaluation der akademischen „Vorbereitung“ mithilfe von „(Vorab-)Infos“ zum Thema Rechenschwäche erweckt den Eindruck, dass im Seminar eine Art Informationsveranstaltung stattfand. Die Einführung in den Stand der Forschung, der sich im Seminar vor allem auf Moser Opitz (2007, S. 15–27) bezog, wird damit grundsätzlich als lernrelevant markiert. Allerdings wird dabei eher die Ebene des Orientierungswissens angesprochen, nicht jedoch konkrete Inhalte oder Diskurse. Eine Transformation des Verständnisses von Rechenschwäche wird nicht deutlich; stattdessen scheint es zuvor keine Vorstellungen zu diesem Thema gegeben zu haben, für welches es nun aber durch die Textlektüre eine erste Grundlage gebe. Die Darstellung der Förderpraxis erhält im Interview deutlich mehr Raum. Das Seminar verliert darauf bezogen an Relevanz, da es weniger Unterstützung für die Praxis selbst lieferte. Der in der Folge geäußerte Wunsch nach einem Aufgabenpool und tiefergehenden Reflexionsgesprächen im Seminar zeugt davon, dass es ein stärkeres Bedürfnis der Unterstützung in der autonomen Praxis gibt. Die Reflexionsgespräche im Seminar selbst reichen der Studierenden dafür noch nicht aus. Relevant gesetzt wird jedoch die Prüfungsleistung, die Teil der akademischen Ausbildung ist:

ja (..) genau aber ich fand das auch irgendwie ganz gut dass wir da im Seminar drüber geredet haben also das hat mir echt so das Ganze voll erleichtert . weil wie gesagt (es waren ja auch) noch einige andere Sachen ne Seminararbeiten und da war das halt nicht so und da hat mir das halt wirklich schon so eine Last abgenommen dass wir da drüber diskutiert haben und dann eben auch irgendwie so eine Idee ganz schnell gefunden war und dann eben auch ein Plan da war wie man das halt umsetzen >könnte

In der Abschlusskoda stellt Frau Peters selbst fest, dass sie zwar viel über die Förderung gesprochen habe, „*aber so also es ging ja auch irgendwie beides so zusammen*“. Die Kohärenz selbst wird dabei in der Art konstruiert, dass der Seminarinhalt die Grundlage für die Förderung bildet: „*ja (..) aber an sich (..) hat das dann auch gut weitergeholfen fand ich dass man eben so ein bisschen Hintergrundwissen hatte warum die Kinder halt so in der Schule dann die Förderung überhaupt brauchen*“.

Insgesamt werden die Seminarinhalte als Teil eines kumulativen Lernprozesses innerhalb des Studiums beschrieben. Das Thema Rechenschwäche ist damit Teil des Ausbil-

dungscurriculums, und das Seminar liefert informative Grundlagen, die für die Förderpraxis als relevant erscheinen. Eine grundlegende Transformation des Verständnisses von Rechenschwäche lässt sich anhand der geschilderten Erfahrungen nicht erkennen. Vielmehr werden sowohl die Seminarinhalte als auch die Förderpraxis als Teil des akademischen Ausbildungsweges beschrieben, auf dem etwas dazugelernt wird.

Auf der anderen Seite fokussieren Frau Peters Erzählungen der Praxiserfahrungen im Wesentlichen die didaktischen Herausforderungen, die die Förderung mit sich brachte. Einerseits beschreibt sie, dass es für sie gewöhnungsbedürftig war, wiederholend dieselben Übungen (z.B. Zahlenblickschulungen, Blitzrechnen u.ä.) in aufeinanderfolgenden Wochen durchzuführen. Andererseits war sie trotz der geringen Gruppengröße mit sehr heterogenen Lernvoraussetzungen konfrontiert und hätte sich daher eine zweite Person als Unterstützer*in gewünscht. Frau Peters geht in ihrer Erzählung weniger auf die Beziehung zu den Kindern ein, sondern erläutert stattdessen, dass es sie gefreut habe, einige Lernerfolge zu sehen. Auch für sie selbst stellte die Förderpraxis eine Lernerfahrung dar, die sie explizit von Praktika abgrenzt:

Schulpraktische Übungen hatte ich noch unterm Semester (lacht) ähm und das war halt mit Bewertung und das war halt mega schön das mal ohne Bewertung //Mhm// ähm das man da mal n bisschen praktisch werden konnte einfach (unv.) bisschen mal sein Ding machen konnte und ja klar nach Anleitung eben und auch mit n bisschen theoretischen Hintergrundwissen aber es war halt mal was (.) ja wo du keine Bewertung hattest

In Frau Peters Narrativ wird daher die autonome Praxiserfahrung als positive Lernerfahrung dargestellt, in der es die Möglichkeit gab, akademisches Wissen selbstständig auf die eigene Förderpraxis anzuwenden. Das akademische Wissen erscheint als Grundlage für die Praxis. Die subjektiv wahrgenommene Kohärenz von Theorie und Praxis wird im Interview mehrfach betont.

3.3 Biografische Kohärenzkonstruktion

Das Interview mit der ca. 42 Jahre alten Frau Przyborski stellt in vielerlei Hinsicht einen deutlichen Kontrastfall zum Typus der akademischen Kohärenzkonstruktion dar, der einerseits sicherlich auch mit dem deutlichen Altersunterschied zusammenhängt. Andererseits zeigen sich die unterschiedlichen Kohärenzkonstruktionen auch in anderen Fällen des Samples, wenn die Unterschiede hier auch nicht ganz so deutlich hervortreten. Das Interview mit Frau Przyborski dauerte insgesamt knapp 60 Minuten. Auch sie stellt in ihrem Interview klar, dass für sie das Seminar und die Förderpraxis eine Einheit bilden, wobei sie stark betont, dass ein rein theoretisches Seminar nicht sinnvoll wäre:

Ja . aber .. grundsätzlich was ich am Anfang schon gesagt habe also ein Seminar. über so ein Thema . zu organisieren ohne eine Übungseinheit oder überhaupt ohne die Schule und die Kinder einzubeziehen . würde ich . für völligen Quatsch halten

Die Förderpraxis gewinnt damit ein deutliches Gewicht in der narrativen Darstellung für die Lehramtsausbildung. Dies wird begleitet mit einer vorgebrachten Kritik an der klassischen Lehrer*innenbildung, die einerseits Lernschwierigkeiten zu wenig adressiert und andererseits zu wenig Anwendungsmöglichkeiten bietet. Das Thema Rechenschwäche wird von Frau Przyborski im Gegensatz zu Frau Peters exponiert und als besonders wichtiges Thema hervorgehoben („über so ein Thema“). Die Wahl des Seminars wiederum fußt auf einem spezifisch biografischen Hintergrund:

Okay . Startpunkt < Grund warum ich mich für das Seminar entschieden habe bei mir ist es so . dass ich ja ähm das hatte ich ja schon einmal zwischendurch < erzählt zu Hause den privaten Bezug zu diesem Thema Rechenschwäche tatsächlich habe . weil eben mein Sohn wirklich diese Lernschwierigkeiten gezeigt hat . und äh ich auch als Mutter davon total überrascht und auch überfordert war erst einmal weil ich einfach so dachte eigentlich gibt es das doch gar nicht dass ein Kind . vor einer Aufgabe wie zum Beispiel zwei plus drei da

sitzt und überhaupt nicht weiß was ich soll ich denn jetzt hier machen als wären das so diese . chinesischen Schriftzeichen

Das Seminarthema gewinnt damit für Frau Przyborski nicht nur ein akademisches, sondern ein ganz persönliches Interesse und fußt auf einer Betroffenheit und Überforderung mit einem konkreten Problem im Rahmen der Beziehung zum eigenen Kind. Das Außergewöhnliche und Nicht-Fassbare der Rechenschwäche wird mit dem Satz „*eigentlich gibt es das doch gar nicht*“ hervorgehoben. Anders als bei Frau Peters wird das Seminar nicht als ein Teil des zu absolvierenden Curriculums betrachtet, sondern als Bearbeitung einer (berufs-)biografischen Herausforderung. Rechenschwäche wird damit nicht als ein zusätzlicher Inhalt unter vielen in der Lehramtsausbildung verstanden, zu dem man noch etwas hinzulernen möchte, sondern als zwingend notwendig, weil „*das einfach auch viele Lehrer offensichtlich da . gar nicht so richtig wissen naja um was geht es hier jetzt eigentlich*“.

Und wie das gewesen wäre wenn ich jetzt selber persönlich nicht betroffen wäre . kann sein dass ich dann niemals in solche Lernschwierigkeitsseminare gegangen wäre < . einfach weil du das gar nicht so auf dem Schirm hast

Der Fokus auf die Bewältigung der eigenen Betroffenheit rahmt die Art und Weise, wie Frau Przyborski Theorie und Praxis zusammenbringt: Praxis wird als Bewältigungsaufgabe und Theorie als Hilfsmittel verstanden. Daher ergibt für sie ein reines Theorieseminar keinen Sinn, weil das eigentliche Lernen in der Praxis stattfindet:

wo sonst soll man was irgendwie über Rechenschwäche lernen wenn nicht direkt am Kind in der Schule vor Ort [...] wenn ich wirklich sehe wie arbeiten diese Kinder was machen die wie sind diese Ablenkungsstrategien . wie schwer ist das auch damit umzugehen auch als Lehrkraft

In der Haupterzählung wird das Seminar vollständig ausgespart, und stattdessen wird vor allem von der fordernden und tendenziell überfordernden Situation in der Schule gesprochen. Zwar sei sie durch das Seminar und die Einführung vor Ort in der Schule auf die Praxis vorbereitet worden; dennoch fühlt sich Frau Przyborski mit der Situation zunächst „*wirklich überfordert*“, „*also dort dann alleine hin zu gehen und zu sagen so jetzt mache ich mal los*“. Die gleichzeitige Förderung von vier Schüler*innen stellt sich als Herausforderung dar, die auch in Disziplinschwierigkeiten übergeht. Im Rahmen dieser fordernden Situation fehlt Frau Przyborski ein Mentor*innen-Feedback:

also . war ich ja zwischendurch auch mal so ein bisschen . demotivierter weil ich irgendwie so das Gefühl hatte ja irgendwie .. du weisst dann gar nicht so bin ich jetzt auf dem richtigen Weg . < du versuchst irgendwie was auf die Beine zu stellen . hast ja nie so dieses direkte Feedback

Im Kontrast zu Frau Peters nimmt Frau Przyborski die autonome Förderung weniger als Möglichkeit wahr, sich auszuprobieren, sondern stattdessen als Bewährungsprobe, wobei sie den Erfolg ihrer Praktik nicht selbst einzuschätzen vermag, sondern stattdessen ein Feedback von außen benötigt, obwohl sie – ebenso wie Frau Peters – durchaus erhebliche Lernerfolge bei den Schüler*innen zu erkennen meint. Obwohl sie dem Seminar im Interview wenig Platz einräumt, weist sie diesem explizit einen wichtigen Stellenwert zu. Sie habe die Texte gelesen und sei – trotz langer Anfahrt – immer zu den Sitzungen gekommen. Die Theorien stellen dabei wichtige „*Hintergrundinformationen*“ dar, die für die Praxis relevant seien, „*um die Rechenschwäche besser zu verstehen*“.

Insgesamt wird an der Erzählung von Frau Przyborski jedoch deutlich, dass für sie die Auseinandersetzung mit Rechenschwäche eine biografische Herausforderung darstellt, in der sie Grenzerfahrungen macht. Auch wenn sie im Interview nicht auf wissenschaftliche Diskurse eingeht, so stellt sie auf kommunikativer Ebene durchaus zahlreiche Bezüge zu wichtigen Themen der Rechenschwäche her (z.B. Mengenverständnisse, Zahlenblick, Operationsverständnisse etc.). Damit beschreibt sie einen grundlegenden

Wandlungsprozess, der es ihr ermöglicht, nun anders über Rechenschwäche zu sprechen. Nahm sie diese bei ihrem Sohn noch als ein nicht-bestimmbares Phänomen („Sowas gibt es doch gar nicht!“) wahr, werden für sie die Ursachen der Verständnisschwierigkeiten nun sichtbar. Dieses Wissen habe sie auch bei der Förderung ihres Sohnes anwenden können, der anschließend erhebliche Lernfortschritte gemacht habe. Sie bereut es, die Förderung des Sohnes nicht zum Gegenstand einer Forschungsarbeit gemacht zu haben. Ansonsten findet die Auseinandersetzung mit der Forschungsarbeit als Form einer Prüfungsleistung keinen Eingang in die Erzählung.

In Frau Przyborskis Narrativ wird die autonome Praxiserfahrung als Bewältigungsaufgabe dargestellt, auf die sie mithilfe des akademischen Wissens vorbereitet wird. Der eigentliche Lernprozess findet jedoch in der Praxis statt. Das akademische Wissen erscheint als Hilfestellung für die Praxis, das allein jedoch nicht ausreicht.

3.5 Übergreifende Ergebnisse

Bis auf eine Ausnahme berichten alle Studierenden im Sample von einer wahrgenommenen Kohärenz von Theorie und Praxis, die einerseits durch das thematisch fokussierte Seminar und die konkrete Praxissituation im Rahmen der Förderung von rechenschwachen Kindern hergestellt wird; dies stellt ein deutliches Gegen-Narrativ zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung dar. Andererseits zeigen die Narrationen, dass die Verbindung von Theorie und Praxis auch im Professionalisierungsprozess durch die Studierenden selbst hergestellt wird und nicht automatisch existiert. Hierbei scheint es eine Rolle zu spielen, ob die Förderpraxis im Rahmen einer akademischen Qualifikation oder als (berufs-)biografische Entwicklungsaufgabe verstanden wird. Ersteres erzeugt die im Projekt intendierte autonome Praxiserfahrung als Phase des eigenverantwortlichen Ausprobierens und Lernens. Dieses Ausprobieren hat den Bedarf an Reflexion in der Gruppe zur Folge. Wird die Praxis als Entwicklungsaufgabe verstanden, wird plausibel, warum ein größerer Bedarf an Mentoring und Supervision entsteht. Schließlich ist die Bewältigung der Praxis aus Sicht dieser Studierenden der eigentlich relevante Lernprozess und ein Scheitern entsprechend folgenreich.

Auffällig ist, dass die Seminarinhalte offenbar weniger intensive Erfahrungen erzeugen als die Praxis, die in den Erzählungen im Fokus steht. Anders ausgedrückt: In der Darstellung der Studierenden liefert die Theorie ohne Zweifel die Grundlagen für die Praxis und nicht umgekehrt. Während bei Frau Peters im Rahmen des Seminars etwas gelernt wurde, was dann in der Praxis angewendet werden konnte, bereiteten bei Frau Przyborski die Seminarinhalte die Praxis vor, wobei erst in dieser der eigentliche Lernprozess vollzogen wurde.

4 Diskussion: Autonome Praxiserfahrungen innerhalb des Lehramtsstudiums

Die studentischen Wahrnehmungen des Seminars und der Förderpraxis zeigen grundsätzlich, dass die im Projekt anvisierte Verknüpfung von Theorie und Praxis goutiert und als positiv empfunden wird. Fraglich bleibt, inwieweit der im Seminar vermittelte wissenschaftliche Diskurs aufgrund der Praxiserfahrungen möglicherweise auf seine vermeintlich praxisrelevanten Elemente reduziert wird. Dass die Seminarinhalte als Informationen und Hintergrundwissen beschrieben werden, liefert Indizien dafür. Im Gegensatz dazu berichten die Studierenden von keinen irritierenden Erfahrungen durch die geleistete Forschungsarbeit. Daher finden sich keine Indizien dafür, dass durch die forschende Haltung gegenüber der Thematik Rechenschwäche grundlegende Reflexionsprozesse initiiert wurden, wie dies durch Konzepte des Forschenden Lernens erhofft wird (vgl. Fichten, 2010). Zumindest fühlten sich die Studierenden nicht dazu aufgerufen, da-

von zu berichten. Irritationen erzeugten stattdessen die Erfahrungen mit den rechenschwachen Kindern und die didaktische Herausforderung, ihnen elementare Rechenverfahren zu vermitteln.

Die Autonomie in der Praxis wird ambivalent wahrgenommen: einerseits als Möglichkeit sich auszuprobieren, andererseits als potenziell überfordernde Entwicklungsaufgabe. Prinzipiell hat sich jedoch gezeigt, dass autonome Praxiserfahrungen durchaus zumutbar sind. Die Förderpraxis ermöglicht das intensive Arbeiten mit einzelnen Schüler*innen und befreit die Studierenden von klassischen Classroom-Management-Tätigkeiten. Die Studierenden entwickelten im Laufe des Semesters zunehmend Selbstbewusstsein im Umgang mit rechenschwachen Kindern. Wie die Studierenden in der Praxis noch besser unterstützt werden können, bleibt dabei eine offene Frage. Hier scheint es keine eindeutigen Lösungen zu geben. Während für Frau Peters eine Verstärkung der wissenschaftlichen Reflexion ihrer Praxis möglicherweise hilfreich für den Kompetenzaufbau gewesen wäre, hätte Frau Przyborski möglicherweise von einem stärker berufsbiografischen Reflexionsformat (vgl. Beier & Piva, 2021) profitieren können. Die positive Wahrnehmung der Studierenden bestärkt jedoch darin, den Einbezug von Praxisphasen in die Lehramtsausbildung an konkrete Lehrveranstaltungen zu koppeln, Studierende dabei vor eigenverantwortliche Tätigkeiten und Herausforderungen zu stellen und Praxis und Theorie gemeinsam zu vermitteln. Möglicherweise weisen autonome Praxiserfahrungen das besondere Potenzial auf, Wissen aus Forschung und Wissenschaft berufsrelevant werden zu lassen. Sie sollten daher in Zukunft systematischer als Praxis-Elemente im Lehramtsstudium mitgedacht werden.

Literatur und Internetquellen

- Alkemeyer, T. & Pille, T. (2008). Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (2), 137–154.
- Beck, T. & Brandt, B. (2018). Ein erster Zugang zum Konzept Seiteneinstieg in der Primarstufe in Sachsen. In P. Bender, T. Wassong & Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018. Vorträge zur Mathematikdidaktik und zur Schnittstelle Mathematik/Mathematikdidaktik*. 52. Jahrestag der Gesellschaft für Didaktik Mathematik (S. 229–232). WTM.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (2), 191–209. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00275-2>
- Beier, F. (2019). Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_18
- Beier, F. & Piva, F. (2021). Biographieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden – ein sinnvolles Element der Lehrerbildung? In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 201–215). Juventa.
- Beier, F. & Wyßuwa, F. (2017). Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 83–104). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.7>

- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Klinkhardt.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111, (4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Detka, C. (2005). Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (2), 351–364.
- Dietrich, F. (2018). Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 277–297.) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_13
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fraefel, U. (2016). Vorwort zur Publikationsreihe: Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 7–12). Waxmann.
- Gecks, L.C. (1990). *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis*. Dissertation (Europäische Hochschulschriften, Bd. 415). Peter Lang.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragung*. Expertise von T. Hascher & A. Winkler, gefördert von der Max-Traeger-Stiftung. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Havers, N. & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 174–193.
- 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
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 401–416. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0058-y>
- Hollstein, O. & Meseth, W. (2016). Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 195–208). Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Reh, S. & Rabenstein, K. (2014). Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K.

- Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 75–88). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_5
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 386–407). Waxmann.
- Kocher, M., Wyss, C. & Baer, M. (2013). Unterrichten im Berufseinstieg – Wirkung der Praxiserfahrung und Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 41 (2), 125–151.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91440-4>
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (1), 12–26.
- Meyerhöfer, W. & Rienits, C. (2006). Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Hrsg. v. Univ. Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft (S. 209–231). Universitätsverlag Potsdam.
- Moser Opitz, E. (2007). *Rechenschwäche/Dyskalkulie: Theoretische Klärungen und empirische Studien an betroffenen Schülerinnen und Schülern*. Haupt.
- Neuber, V. & Lipowsky, F. (2014). Was folgt auf den Sprung ins kalte Wasser? – Zur Entwicklung beruflicher Belastungen von Lehramtsabsolventen in der Phase zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 122–137). Prolog.
- Puderbach, R. & Beier, F. (2021). Schnittstellen und Brüche in der zweiphasigen Lehrkräftebildung aus der Sicht von Ausbilderinnen und Ausbildern des sächsischen Vorbereitungsdienstes. *Seminar – Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift*, 27 (3), 53–69.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrman, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1: Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen?! Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf, hrsg. von M. Rothland & B. Pflanzl), 5–31.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–150). Klinkhardt.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz Juventa.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (3., aktual. u. erg. Aufl.). Juventa.
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohm, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gott-

- mann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven* (S. 137–169). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_8
- Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn>
- Wernet, A. (2006). „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Hrsg. v. Univ. Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft (S. 193–208). Universitätsverlag Potsdam.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung. Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 27 (39), 46–63.
- Wyßuwa, F. (2014). Professionelle Abstraktion und erfahrungsbasierte Dekonstruktion als konkurrierende Verfahren lebensweltorientierter Weiterbildungsveranstaltungen. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 19.–21. September 2013, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (S. 190–207). Schneider Verlag Hohengehren.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Beier, F. & Wagner, E. (2022). Praktische Theorie. Verknüpfung autonomer Praxiserfahrungen und wissenschaftlicher Diskurse zum Thema „Rechenschwäche“. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 198–212. <https://doi.org/10.11576/pflb-5270>

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>

Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten?

Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium

Sebastian Meißner^{1,*} & Franziska Greiner¹

¹ Friedrich-Universität-Universität Jena

* Kontakt: Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Am Planetarium 4, 07743 Jena
sebastian.meissner@uni-jena.de

Zusammenfassung: Lehrkräfte sind in einem herausfordernden Beruf tätig, der sehr zufriedenstellend, aber auch belastend sein kann. Vor dem Hintergrund des komplexen und spezifischen beruflichen Anforderungsprofils von Lehrkräften erweist sich die Methode der Kollegialen Fallberatung als geeignetes Instrument zur Professionalisierung sowie zur Gesundheitsförderung im Kontext Schule. Kollegiale Fallberatung kann hinsichtlich der Reflexion, Bearbeitung und Bewältigung beruflicher Handlungsprobleme entlastend und impulsgebend wirken. Auch aufgrund ihrer einfachen Erlern- und Handhabbarkeit erfährt die Kollegiale Fallberatung zunehmend Bedeutung im Lehramtsstudium. Bislang liegen jedoch nur wenige Daten zur Effektivität Kollegialer Fallberatung in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung vor. Insbesondere mangelt es an Daten, die Aufschluss über die Prozess- und Ergebnisqualität geben können. An dieses Desiderat anknüpfend kontrastiert der vorliegende Beitrag die Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden bezüglich der beruflichen Nutzbarkeit (Selbsteinschätzung via Fragebogen) mit der tatsächlichen Qualität Kollegialer Fallberatung (Fremdeinschätzung via Beobachtung). Dafür wurden im Rahmen eines Kompakttrainings „Gesunde Schule“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena drei Kollegiale Fallberatungen durchgeführt und videografiert. Die Fragebogendaten zeigen, dass die Studierenden den kollegialen Austausch und die gemeinsame Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme sowie die Atmosphäre in den Kollegialen Fallberatungen als positiv bewerten. Aus Sicht der Fallgeber*innen schaffen die durchgeführten Kollegialen Fallberatungen jedoch nur in eingeschränkter Weise Sicherheit für zukünftige Situationen. Die Analyse der Videografien mittels Direct Behavior Rating zeigt, dass insbesondere die Qualität der Hypothesen unzureichend ist, um dem Anspruch der multiperspektivischen und bedarfsgerechten Auseinandersetzung mit einem Praxisproblem gerecht werden zu können. Zudem werden Rollendiffusionen, v.a. bei den Moderator*innen, sichtbar. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund zukünftiger Einsatzmöglichkeiten Kollegialer Fallberatung und damit verbundener Trainingsbedarfe im Lehramtsstudium diskutiert. Abschließend werden mögliche Forschungsperspektiven skizziert.

Schlagwörter: Kollegiale Fallberatung; Direct Behavior Rating; Lehramtsstudium; Lehrkräftegesundheit



1 Hintergrund und Forschungsfragen

Die gesundheitliche Situation von Lehrer*innen ist zu einem Schwerpunkt der Lehrkräfteprofessionsforschung geworden (Rothland et al., 2018). Auffällig ist, dass der Lehrkräfteberuf gleichsam als belastend (Lehr, 2014) wie zufriedenstellend (Schult et al., 2014) bewertet wird. Ein Blick in den aktuellen Forschungsstand offenbart, dass die gesundheitliche Situation von Lehrkräften vorrangig durch psychische und psychosomatische Erkrankungen beeinträchtigt ist (Bauer, 2009; Krause & Dorsemagen, 2011; Lehr, 2014; Scheuch et al., 2015; Seibt et al., 2007). So lassen sich bei mindestens 20 Prozent der Lehrkräfte gravierende Einschränkungen der Gesundheit und damit verbunden ihrer Leistungsfähigkeit feststellen (vgl. Krause & Dorsemagen, 2011, S. 141). Zudem gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der individuellen Gesundheitskompetenz der Lehrkräfte, d.h. ihrem Wissen und ihrer Motivation, gesundheitsrelevante Informationen (z.B. Informationen zu Unterstützungsmöglichkeiten bei Stress) zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und anzuwenden, und ihrer Sicherheit im Umgang mit den heterogenen Bedürfnissen (z.B. chronischen Erkrankungen) der Schüler*innen (Hartmann et al., 2020), welcher nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines inklusiven Schulsystems an Bedeutung gewinnt. Daher besteht für die Zielgruppe der Lehrkräfte dringender gesundheitsbezogener Handlungs- und Unterstützungsbedarf. Trotz dessen gelingt es rund zwei Dritteln der Lehrer*innen dauerhaft, „Zufriedenheit aus ihrer beruflichen Autonomie und den kollegialen Kontexten zu gewinnen und Kraft zu schöpfen aus dem Kontakt mit Schülern“ (Gehrmann, 2013, S. 186; Krause & Dorsemagen, 2014; Lehr, 2014; Meißner et al., 2018).

Während die Forschungslage zur Lehrkräftegesundheit recht umfangreich ist, existieren im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien, die sich dem Belastungs- und Beanspruchungserleben von *angehenden* Lehrpersonen widmen (Römer et al., 2018). Die bisherigen Befunde deuten jedoch darauf hin, dass die psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden wie auch von Referendar*innen beeinträchtigt ist (Brandl-Bredenbeck et al., 2013; Darius et al., 2021; Drüge et al., 2014).

Hohensee und Schiemann (2021) ebenso wie Brandl-Bredenbeck et al. (2013) können zwar zeigen, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden ihren allgemeinen Gesundheitszustand subjektiv als gut bis sehr gut einschätzen. Allerdings werden erhebliche Differenzen bei der Bewertung der psychischen Gesundheit sichtbar, die deutlich negativer ausfällt. Römer et al. (2012) zeigen u.a., dass 21,5 Prozent der untersuchten Lehramtsstudierenden der Universität Frankfurt am Main arbeitsbedingte Verhaltens- und Erlebensmuster aufweisen, die auf ein hohes Burnout-Risiko hindeuten (siehe auch Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Auch während des Referendariats, so Darius et al. (2021), weisen 31,3 Prozent der von ihnen befragten Referendar*innen psychische Beeinträchtigungen auf. Ein konkretes Burnout-Risiko konnte für zwei Prozent der Referendar*innen nachgewiesen werden.

Mit anderen Worten: Noch vor Berufsbeginn empfinden angehende Lehrkräfte häufig ein hohes Maß an psychischen Belastungen – gepaart mit fehlenden Bewältigungsstrategien im Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen des Lehrkräfteberufs (Schmidt et al., 2017), sodass diesen Professionalisierungsphasen besondere Beachtung zu schenken ist.

Bei der Bewältigung beruflicher Belastungen und Beanspruchungen sind personen- und arbeitsbezogene Ressourcen von entscheidender Bedeutung. Neben personellen Faktoren, z.B. einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung, zählt die soziale Unterstützung durch Kommiliton*innen, Mentor*innen und Schulleitung zu einer der bedeutsamsten Gesundheitsressourcen angehender Lehrkräfte (Kücholl et al., 2019; Römer et al., 2018). Kollegiale Beziehungen können als Entlastungsfaktor die negativen Wirkungen von Stressoren abfedern und sich zugleich positiv auf das individuelle Wohlbefinden von (angehenden) Lehrkräften auswirken (Rothland, 2013).

Eine Methode, die die schützende und entlastende Wirkung kollegialer Beziehungen systematisch nutzt und zu einem festen Prozessablauf verdichtet, ist die Kollegiale Fallberatung (vgl. Meißner, Semper et al., 2019, S. 15). Die Kollegiale Fallberatung ist mittlerweile ein zentrales Konzept in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung „zur Reflexion, Bearbeitung und Bewältigung komplexer beruflicher Handlungssituationen“ (Preuß et al., 2020, S. 146; Fiege & Dollase, 1998;), wobei es bislang nur wenige Daten zur Effektivität Kollegialer Fallberatungen in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung gibt bzw. rein fragebogenbasierte resp. summative Evaluationsergebnisse vorliegen, was u.a. Fiege und Dollase (1998) sowie Žorga et al. (2001) kritisieren.

An dieses Desiderat knüpft der vorliegende Beitrag an und fokussiert zwei Forschungsfragen:

- (1) Welchen Nutzen Kollegialer Fallberatung nehmen Lehramtsstudierende in der Peer-to-Peer-Beratung wahr?
- (2) In welcher Qualität setzen Lehramtsstudierende Kollegiale Fallberatung in Form von Peer-to-Peer-Beratung um?

Um diese Fragen zu beantworten, analysieren wir Kollegiale Fallberatungen, die von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines Kompakttrainings durchgeführt wurden. Um die wahrgenommenen Wirkungen wie auch die Qualität beurteilen zu können, verfolgen wir ein zweistufiges Verfahren: In einem ersten Schritt wird anhand von Fragebogendaten dargestellt, wie die Lehramtsstudierenden den Nutzen Kollegialer Fallberatung in der Peer-to-Peer-Beratung wahrnehmen. In einem zweiten Schritt werden diese Selbsteinschätzungen mit Daten aus einem explorativ angelegten Direct-Behavior-Rating-Design kontrastiert. So können mittels Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzungsdaten die Beratungs- und Prozessqualität in den Blick genommen werden.

Hierzu werden wir zunächst die Struktur des Kompakttrainings „Gesunde Schule“ darstellen (Kap. 2). Daran anknüpfend werden die Methode der Kollegialen Fallberatung und deren Anwendung im Seminarkontext vorgestellt (Kap. 3). Anschließend werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zum selbsteingeschätzten Nutzen der Kollegialen Fallberatungen berichtet (Kap. 4), bevor der Ansatz des Direct Behavior Ratings und die Ergebnisse der Fremdeinschätzung zur Beratungsqualität dargestellt werden (Kap. 5). Abschließend diskutieren wir neben den Limitationen unserer explorativen Studie die Perspektiven für die Peer-to-Peer-Beratung im Lehramtsstudium sowie weitere Forschungsbedarfe (Kap. 6).¹

2 Kompakttraining „Gesunde Schule“

In den KMK-Standards für Lehrerbildung wird u.a. die Ausbildung gesundheitsbezogener Kompetenzen in der Lehrkräftebildung gefordert (vgl. KMK, 2019, S. 13). Dem folgend stand die Stärkung der Gesundheitskompetenz angehender Lehrkräfte im Fokus des im Wintersemester 2020/2021 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena angebotenen Kompakttrainings „Gesunde Schule“. Insgesamt nahmen elf Lehramtsstudierende am Kompakttraining teil. Davon waren zwei Personen männlich und neun weiblich. Zum Zeitpunkt des Seminars befanden sich die Teilnehmenden im Mittel im sechsten Fachsemester. Pandemiebedingt fand das Training digital statt.

Ziel des Kompakttrainings war es, Lehramtsstudierende zur intensiven Auseinandersetzung mit Fragen der schulischen Gesundheit anzuregen. Neben dem Erwerb von Kenntnissen über Gesundheitsprävention und -förderung im Kontext Schule konnten die

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1808 PROFJL2 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Studierenden Kenntnisse zum Umgang mit verschiedenen Krankheitsbildern von Schüler*innen (z.B. psychische Störungen, Krebserkrankungen) erwerben und sich verschiedene Methoden und Techniken zur Stärkung eigener Gesundheitsressourcen und zur Verminderung potenzieller Stressoren im Lehrkräfteberuf aneignen (z.B. Stress- und Selbstmanagementtechniken, Umgang mit Mobbing, multiprofessionelle Kooperation).

Im Zentrum des Kompaktrainings stand die Vermittlung und eigenständige Anwendung der Kollegialen Fallberatung. Die methodischen Grundlagen hierzu wurden in einem Workshop vermittelt. Vorbereitend erhielten die Studierenden ausführliche Hintergrundinformationen und Materialien zur Kollegialen Fallberatung (Meißner, Roth et al., 2019). Nach der Einführung führten die Seminarteilnehmer*innen selbstständig eine Kollegiale Fallberatung durch. Die Seminarleiter*innen nahmen als Beobachter*innen teil und gaben der Fallberatungsgruppe im Rahmen der abschließenden Prozessreflexion (s. Kap. 3.2) ein umfassendes Feedback zur Durchführung und methodischen Umsetzung der Kollegialen Fallberatung. Im Zeitraum zwischen der zweiten und dritten Sitzung des Kompaktrainings führten die Teilnehmenden eigenständig zwei weitere digitale Kollegiale Fallberatungen durch, die über das genutzte Konferenztool videografiert wurden. Die Videografien bildeten den Ausgangspunkt für die empirische Analyse der Kollegialen Fallberatungen mittels Direct Behavior Rating.

3 Die Methode der Kollegialen Fallberatung

Die Kollegiale Fallberatung ist ein personenorientiertes und selbstgesteuertes Beratungsformat, bei dem „im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“ (Tietze, 2010, S. 24). Ziel ist es, eine Vielzahl praxisnaher Lösungsvorschläge und Handlungsalternativen zu aktuellen beruflichen Herausforderungen zu entwickeln.

Grundsätzlich kann jede vergangene oder gegenwärtige berufliche Situation Gegenstand einer Kollegialen Fallberatung sein (vgl. Bennewitz & Daneshmand, 2010, S. 192). Jenseits des konkreten Berufsfeldbezugs ist insbesondere der subjektiv empfundene Problemdruck bzw. die wahrgenommene Unzufriedenheit mit einer als komplex, schwierig und herausfordernd erlebten Situation ausschlaggebend für die Thematisierbarkeit in einer Kollegialen Fallberatung. Dies können neben fachlich-professionellen Aspekten (z.B. Rollenkonflikte und -ambiguität) unterrichtsbezogene Herausforderungen (z.B. individualisierte Unterstützung von Schüler*innen, Umgang mit Unterrichtsstörungen) oder interpersonelle Aspekte (z.B. Konflikte mit Eltern, Mobbing) sein. Die Grenzen der Kollegialen Fallberatung verlaufen überall dort, wo Organisations- und Strukturfragen berührt werden, Spannungen und Konflikte das soziale Klima der Beratungsgruppe belasten, mehrere oder alle Teilnehmenden gleichermaßen von einem Fall betroffen sind oder Fälle privater oder gar therapiebedürftiger Natur sind (Meißner & Greiner, 2021; Tietze, 2019).

In Abgrenzung zu anderen Formaten gruppenbasierter Beratung, wie z.B. der Supervision, wird im Kontext der Kollegialen Fallberatung auf die Einbindung externer professioneller Beratungsexpertise verzichtet. In Kollegialen Fallberatungen agiert die Beratungsgruppe selbst als eine Art „Gruppensupervisor“ (Tietze, 2016, S. 313), der auf Grundlage eines festgelegten Ablaufschemas und einer klar definierten Rollenstruktur den Beratungsprozess arbeitsteilig gestaltet.

Kennzeichnend für die Kollegiale Fallberatung ist das Prinzip der *Kollegialität*, das zwei Bedeutungsfacetten umfasst, die sich a) auf die Komposition und b) auf die Konstitutionsbedingungen der Beratungsgruppe beziehen. Bei den Mitgliedern der Fallberatung handelt es sich um Personen, die in einem vergleichbaren beruflichen Arbeitsumfeld tätig sind. Der gemeinsame berufliche Erfahrungshintergrund sorgt für eine Nähe zum und Vertrautheit mit dem Fall, sodass die Teilnehmenden ihr Fachwissen wie ihre

Praxiserfahrungen in den Beratungsprozess einbringen können (Schnebel, 2007). Dadurch ist es ohne externe Beratungsexpertise möglich, berufliche Praxisprobleme angemessen reflektieren und lösungsorientiert bearbeiten zu können. Überdies sorgt der vergleichbare berufliche Status dafür, dass sich die Gruppenmitglieder als gleichberechtigt und gleichwertig erfahren (vgl. Tietze, 2019, S. 444f.).

Kennzeichnend ist zudem die Reversibilität der Beratungsbeziehungen, d.h., jedem Gruppenmitglied wird die Möglichkeit eröffnet, einen Fall einzubringen, zu beraten, zu moderieren oder zu beobachten. Gewährleistet wird dies durch das Fehlen einer festgelegten Rollenverteilung. Die Reversibilität der sozialen Beziehungen sorgt dafür, dass sich „Rollenmacht, Unterstützung und Risiken wie Verletzbarkeit“ (Tietze, 2019, S. 447) innerhalb der Fallberatungsgruppe gleich verteilen. Dies unterstützt wiederum die Implementierung einer kooperativen Lernkultur (Kopp & Vonesch, 2003).

3.1 Wirksamkeit Kollegialer Fallberatung

Bisherige empirische Befunde zur Wirksamkeit Kollegialer Fallberatung belegen, dass die Methode mehr als eine bloße Krisenintervention ist (vgl. Bennowitz & Daneshmand, 2010, S. 192). Kollegiale Fallberatungen stellen der Einzelperson wie auch der gesamten Beratungsgruppe einen gemeinsamen Lern-, Handlungs- und Entwicklungsraum zur Verfügung, sodass sich alle Beteiligten als Team im Umgang mit herausfordernden oder belastenden Situationen im Schulalltag professionalisieren können (Meißner, Semper et al., 2019).

Vor allem bei einer langfristigen Teilnahme lassen sich positive Effekte auf drei Ebenen nachweisen (ausführlich hierzu Meißner, Semper et al., 2019; Preuß et al., 2020; Tietze, 2010): Die Erfahrung sozialer Unterstützung bei der Bearbeitung beruflicher Praxisfälle trägt *erstens* zur Belastungsreduktion bei, wodurch die psychische Gesundheit gefördert und die Berufszufriedenheit gesteigert wird (Denner, 2000; Meißner, Semper et al., 2019; Tietze, 2010). Kollegiale Fallberatungen leisten *zweitens* einen zentralen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften. Denner (2000) ebenso wie Meißner, Semper et al. (2019) zeigen u.a. Teilnahmeeffekte im Hinblick auf die Erweiterung der eigenen Perspektive und Stärkung der Reflexionsfähigkeit als Kernelement pädagogischer Professionalität. Die reflexive Auseinandersetzung mit beruflichen Praxisfällen eröffnet allen Mitwirkenden der Fallberatung Gelegenheiten zum stellvertretenden Lernen und zum fachlichen Austausch (Denner, 2000; Meißner, Semper et al., 2019). Dadurch können alternative Sichtweisen, pädagogische Handlungspraxen und Erfahrungen zugänglich werden. *Drittens* tragen Kollegiale Fallberatungen zum Auf- und Ausbau von Beratungskompetenzen bei und fördern berufliche Handlungskompetenzen (Teamkompetenz, institutionelle Kompetenz; Denner, 2000; Tietze, 2010). Kurz: Die Kollegiale Fallberatung ist sowohl ein Instrument zur *Professionalisierung* und *Entlastung* als auch zur *(Weiter-)Qualifizierung* (vgl. Meißner & Greiner, 2021, S. 650).

Bisherige Evaluationsstudien sind vorwiegend querschnittlich angelegte Fragebogenerhebungen oder qualitative Befragungen, die auf den Selbstauskünften der Fallberatungsteilnehmer*innen basieren. Dies ist insofern als unbefriedigend zu bewerten, da zum einen Längsschnittstudien fehlen, die die langfristigen Wirkungen Kollegialer Fallberatung erheben. Žorga et al. (2001) verdeutlichen, dass die wesentlichen Effekte Kollegialer Fallberatung indirekter Natur sind und erst über längere Zeiträume sichtbar werden. Zum anderen fehlen methodische Designs, die die Wirkungen Kollegialer Fallberatung jenseits individueller Selbstauskünfte erfassen und prozessbezogene Aspekte, insbesondere im Hinblick auf die Beratungsqualität, in den Fokus rücken. Lediglich Fiege und Dollase (1998) nutzen ein alternatives Design und vergleichen die Nutzeneinschätzung Kollegialer Fallberatung anhand von Fragebogen- und videografierten Beobachtungsdaten. Die Fragebogendaten zeigen, dass die teilnehmenden Lehrkräfte insgesamt zufrieden mit der Methode der Kollegialen Fallberatung sind und die Ergebnisse

des Fallberatungsprozesses positiv bewerten. Diese Einschätzung scheint – wie die Fallberatungsvideografien zeigen – unabhängig davon zu sein, inwieweit es den Fallberatungsgruppen gelungen ist, die Kollegiale Fallberatung wie intendiert durchzuführen. So resümieren Fiege und Dollase (1998, S. 392), dass „mit Hilfe von Fragebögen der Erfolg der Kollegialen Beratung nicht valide abgebildet werden kann.“

3.2 Rollenstruktur und Ablaufschema im Kompakttraining

Dem Fallberatungsprozess liegen ein festgelegtes Ablaufschema und ein klar definiertes Rollenset zugrunde. Beide Strukturmerkmale unterstützen die Teilnehmenden bei der selbstständigen Organisation und Durchführung Kollegialer Fallberatung und stellen sicher, dass sich die Beteiligten systematisch und zielgerichtet auf die Kollegiale Fallberatung konzentrieren können (Meißner, Roth et al., 2019; Preuß et al., 2020; Tietze, 2016, 2019).

Zur Bearbeitung beruflicher Praxisprobleme nehmen die Beteiligten im Beratungsprozess unterschiedliche Rollen mit eigenen Aufgaben, Funktionen und Verhaltensweisen ein. Unabhängig vom konkreten Ablaufschema werden im Wesentlichen folgende vier Rollen beschrieben, die auch im Kompakttraining „Gesunde Schule“ eingenommen wurden:

- Der*die *Fallgeber*in* stellt einen Fall aus seiner*ihrer Praxis vor und formuliert einen konkreten Beratungsbedarf.
- Die *Berater*innen* bringen auf Grundlage ihrer professionellen und persönlichen Erfahrungen Eindrücke, Ideen und Vorschläge ein, um Hypothesen zu den Ursachen der Fallproblematik zu entwickeln und darauf aufbauend Handlungsalternativen für den spezifischen Fall aufzeigen und einen Perspektivwechsel anzuregen.
- Der*die *Moderator*in* übernimmt die Gesprächsleitung während des aktuellen Beratungsprozesses und führt durch die einzelnen Beratungsphasen. Dabei achtet er*sie auf die Einhaltung der Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin sowie auf die Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Gruppen- und Kommunikationsregeln.
- Die *Beobachter*innen*, als optionale Rolle, sind nicht aktiv in den Fallberatungsprozess involviert, sondern geben allen Beteiligten im Anschluss an die Kollegiale Fallberatung ein umfassendes Feedback zum Ablauf der Beratung sowie zur Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin. Diese Beobachtungen können für die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Kollegialen Fallberatung wie auch für die Anpassung der Methodik an die Bedarfe der Beratungsgruppe genutzt werden (vgl. Meißner & Greiner, 2021, S. 650f.; Tietze, 2016, S. 38).

Abgesehen von der Rollendisziplin hängt der Erfolg der Kollegialen Fallberatung wesentlich von der Einhaltung der vorgegebenen Phasenstruktur ab. Trotz der Unterschiede zwischen den einzelnen Phasenmodellen verfolgen alle das Ziel, das berufliche Erfahrungswissen und die Multiperspektivität der Teilnehmenden zu nutzen, um der ratsuchenden Person ein variantenreiches Spektrum an Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten zum eingebrachten Fall zu präsentieren (Multiperspektivität).

Im Seminkontext wurde auf das Modell von Schmid et al. (2013) zurückgegriffen, ergänzt um Elemente der Kollegialen Beratung von Tietze (2020). Die Kollegiale Fallberatung umfasst sieben Phasen und dauert etwa 60 Minuten. Gewählt wurde eine Gruppengröße von fünf bis zehn Personen, um die Besetzung aller Rollen und gleichzeitig die avisierte Perspektivvielfalt zu ermöglichen. Im Folgenden wird der Ablauf der Kollegialen Fallberatung beschrieben.

- *Phase 1 – Vorbereitung (5 Min.):* Zunächst wird ein*e Moderator*in bestimmt, bevor sich die Gruppenmitglieder verständigen, wessen Fall beraten wird. Alle übrigen Anwesenden werden beratend tätig. Optional können Beobachter*innen bestimmt werden.

- *Phase 2 – Fallschilderung (8 Min.):* Der*die Fallgeber*in schildert im Sinne einer Spontanerzählung den Fall. Der knappe zeitliche Rahmen regt zur Fokussierung an und verlangt eine erste Reflexionsleistung, die bereits perspektiverweiternd wirken kann. Neben inhaltlichen Aspekten des Falls gilt es, auch emotionale und soziale Aspekte des Fallgeschehens zu thematisieren. Die Berater*innen hören der Fallschilderung aktiv zu.
- *Phase 3 – Befragung (10 Min.):* In dieser Phase können die Berater*innen gezielte Verständnisfragen stellen. Gleichzeitig können sie bereits über einfache Informations- und Verständnisfragen weitere Reflexionsprozesse bei dem*der Fallgeber*in anstoßen. Die Rückfragen können sich auf das innere Erleben (personelle Ebene), die äußeren Gegebenheiten der Situation (Ebene der Organisation Schule), fachliche oder rollenbezogene Aspekte (Ebene der Profession) wie auch auf die beteiligten Personen und deren Interaktionen (zwischenmenschliche Ebene) beziehen (Meißner & Greiner, 2021).
- *Phase 4 – Schlüsselfrage formulieren (2 Min.):* Im Ergebnis der beiden vorangegangenen Phasen formuliert der*die Fallgeber*in eine Schlüsselfrage und damit den konkreten Beratungsbedarf, der den inhaltlichen Fokus der nachfolgenden Beratungsphasen bildet.
- *Phase 5 – Fallanalyse (15 Min.):* Auf Grundlage aller bisherigen Informationen entwickeln die Berater*innen Hypothesen, d.h. vorläufige Erklärungsansätze für die spezifische Fallproblematik. Hierbei geht es weniger um die Herausarbeitung der richtigen Hypothese, sondern darum, eine möglichst große Vielfalt an Perspektiven, Vorschlägen und Anregungen aufzuzeigen. Während der Fallanalyse hört der*die Fallgeber*in den Berater*innen lediglich zu und wählt erst nach Abschluss der Analysephase jene Hypothesen aus, die als fallrelevant und damit hilfreich für den weiteren Beratungsprozess erachtet werden.
- *Phase 6 – Lösungsarbeit und Lösungsfeedback (15 Min.):* Basierend auf den von dem*der Fallgeber*in priorisierten Hypothesen entwickeln die Berater*innen ein breites Spektrum an Handlungsalternativen und Lösungsoptionen. Der*die Moderator*in visualisiert die gesammelten Lösungsvorschläge. Der*die Fallgeber*in hört den Diskussionen ohne Kommentierung zu. Erst im Anschluss an die Lösungsarbeit nimmt der*die Fallgeber*in Stellung zu den erarbeiteten Lösungen und gibt der Beratungsgruppe ein kurzes Feedback, welche Beiträge und Lösungen als besonders relevant und bedeutsam erscheinen.
- *Phase 7 – Prozessreflexion (5 Min.):* Zum Abschluss der Fallberatung reflektieren alle Teilnehmenden den Beratungsprozess, d.h., sie geben und erhalten wechselseitig ein Feedback sowohl zur Methoden-, Rollen- und Zeitdisziplin als auch zur Beratungskultur insgesamt.

4 Subjektive Wahrnehmung des Nutzens Kollegialer Fallberatung

Die wahrgenommenen Wirkungen der von den Lehramtsstudierenden durchgeführten Kollegialen Fallberatungen wurden mittels Fragebogen evaluiert. Derzeit existieren keine standardisierten Erhebungsinstrumente zur Beurteilung der Teilnahmeeffekte an Kollegialen Fallberatungen. Für den vorliegenden Beitrag wurde auf die von Preuß et al. (vgl. 2020, S. 162) entwickelte Skala zurückgegriffen und diese an den Kontext der Jenaer Lehrkräftebildung angepasst.

Der Kurzfragebogen besteht aus acht geschlossenen Items, die die Zufriedenheit mit der Methode und den Ergebnissen der Kollegialen Fallberatung auf einer fünfstufigen Likert-Skala erfassen (s. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Zusätzlich wurden zwei Items aufgenommen, die sich auf den wahrgenommenen Nutzen der Kollegialen Fallberatung

aus Perspektive der Fallgeber*innen beziehen. Ergänzt wurde der Fragebogen um sechs geschlossene Items zur Beurteilung der digitalen Durchführung Kollegialer Fallberatung (s. Tab. 2 auf der folgenden Seite). Die Antworten wurden ebenfalls auf einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst. Wie bereits bei den subjektiv wahrgenommenen Effekten konnte auch in diesem Fall nicht auf etablierte Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden, sodass die Items zur digitalen Umsetzung Kollegialer Fallberatung eigenständig entwickelt wurden. Am Ende des Fragebogens hatten die Studierenden die Gelegenheit, über vier offene Items Rückmeldungen zu den positiv und negativ erlebten Aspekten sowie zu Herausforderungen in der Umsetzung der Kollegialen Fallberatungen zu geben. Die Online-Fragebogenerhebung fand im Anschluss an die selbstständig durchgeführten Kollegialen Fallberatungen im März 2021 statt. Insgesamt haben die Studierenden eigenständig drei Praxisfälle beraten.

Tabelle 1: Subjektiv wahrgenommener Nutzen Kollegialer Fallberatung

Nr.	N	Item	M	SD
1	11	Ich empfinde die Methode der Kollegialen Fallberatung als geeignet, um berufliche Problemstellungen zu bearbeiten.	4,55	0,688
2	11	Die Kollegiale Fallberatung war eine gute Möglichkeit, mich mit meinen Kommiliton*innen über praxisbezogene Fälle auszutauschen.	4,73	0,467
3	11	Ich halte die Kollegiale Fallberatung für ein hilfreiches Unterstützungsangebot zur erfolgreichen Bewältigung von praxisbezogenen Problemen.	4,27	0,905
4	11	Ich halte die Kollegiale Fallberatung für ein hilfreiches Unterstützungsangebot in Bezug auf meine Entwicklung zu einer guten Lehrkraft.	4,36	0,674
5	11	Ich kann mir gut vorstellen, die Kollegiale Fallberatung auch in meiner zukünftigen Berufspraxis als Methode zu nutzen.	4,18	0,874
6	11	Ich wünsche mir weitere Möglichkeiten im Rahmen meines Studiums, Kollegiale Fallberatung durchzuführen.	4,18	1,250
7	11	Die Atmosphäre in der Kollegialen Fallberatungs-Gruppe war wertschätzend und konstruktiv.	4,73	0,467
8	11	Obwohl der Fall eines anderen Studenten bzw. einer anderen Studentin bearbeitet wurde, habe ich das Gefühl, die besprochenen Inhalte auch für meine eigene zukünftige Berufspraxis nutzen zu können.	4,36	0,674
9	3	Die Lösungsvorschläge der Berater*innen in Bezug auf meinen Fall waren für mich hilfreich.	4,33	0,577
10	3	Die Besprechung meines Falls in der Gruppe hat mir Sicherheit für zukünftige Praxisphasen gegeben.	3,33	1,528

Anmerkung: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ – 5 = „trifft voll und ganz zu“; Cronbachs Alpha (10 Items) = ,932.

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen zunächst, dass sich die Teilnehmenden des Kompakttrainings innerhalb eines kurzen Zeitraums mit der Methode der Kollegialen Fallberatung vertraut gemacht haben und sie die Besprechung pädagogischer Praxisfälle wie auch die Entwicklung gemeinsamer Lösungsansätze als gewinnbringende Erfahrung für ihre weitere Entwicklung als Lehrkraft betrachten (Items 1 bis 4). Positiv bewerten die Studierenden die Möglichkeiten zum Austausch mit ihren Kommiliton*innen und die gemeinsame Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme sowie die konstruktive und wertschätzende Atmosphäre innerhalb der Fallberatungsgruppe (Items 2, 3 und 7).

Die in der Fallberatungsgruppe erarbeiteten Lösungsvorschläge werden von den Fallgeber*innen als positiv und hilfreich erlebt (Item 9). Demgegenüber wird die Methode der Kollegialen Fallberatung nur teilweise als Instrument zur Gewinnung von Sicherheit in zukünftigen Praxisphasen angesehen (Item 10). Preuß et al. (vgl. 2020, S. 162) gelangen zu vergleichbaren Ergebnissen und argumentieren, dass die geringeren Zustimmungswerte darin begründet liegen, dass die persönlichen Entwicklungen wie auch die zukünftig zu erwartenden Herausforderungen für die Studierenden zum Zeitpunkt der Fallberatung noch nicht ausreichend einschätzbar sind. Jenseits des konkreten Nutzens der Kollegialen Fallberatung für die Fallgeber*innen bewerten die Berater*innen die Ergebnisse des Beratungsprozesses im Sinne stellvertretenden Lernens als hilfreich für die eigene zukünftige Berufspraxis (Item 8). Trotz der größeren Standardabweichung wünschen sich die teilnehmenden Lehramtsstudierenden mehrheitlich, auch im weiteren Verlauf ihres Studiums Kollegiale Fallberatungen durchzuführen (Item 6), bzw. können sich vorstellen, diese auch in der zukünftigen Praxis einzusetzen (Item 5).

Tabelle 2: Subjektive Einschätzung der digitalen Umsetzung Kollegialer Fallberatungen

Nr.	N	Item	M	SD
1*	11	Es ist schwer, Kollegiale Fallberatungen digital durchzuführen.	1,82	0,688
2	11	Die digitale Durchführung hat die Organisation der Kollegialen Fallberatungen erleichtert.	3,45	0,467
3*	11	Die digitale Durchführung Kollegialer Fallberatungen erschwert das Zusammenwachsen als Gruppe.	2,36	0,905
4	11	Digitalität steht dem Prinzip der Kollegialität entgegen.	1,64	0,674
5*	11	Die digitale Umsetzung Kollegialer Fallberatungen beeinträchtigt die Qualität des Austauschs in der Gruppe.	2,00	0,874
6	11	Die digitale Umsetzung Kollegialer Fallberatungen wirkt sich insgesamt positiv auf die Ergebnisse des Austauschs aus.	3,36	1,250

Anmerkung: * recodiert; 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ – 5 = „trifft voll und ganz zu“; Cronbachs Alpha (6 Items) = ,617

Da nicht zuletzt vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Veränderungen universitären Lehrens und Lernens die digitale Umsetzbarkeit von Formaten wie der Kollegialen Fallberatung an Bedeutung gewinnt, sollte mit dem zweiten Teil des Kurzfragebogens explizit adressiert werden, wie sich die digitale Durchführung der Kollegialen Fallberatungen auf die wahrgenommene berufliche Nutzbarkeit und die Interaktion zwischen den Studierenden auswirkt. Insgesamt sehen die Teilnehmenden in der digitalen Umsetzung zunächst keine weitreichenden Einschränkungen. Positive Aspekte werden in der er-

leichterten Organisation der Kollegialen Fallberatungen gesehen. Konstatiert wird zudem, dass die digitale Durchführung die Qualität des Austauschs in der Fallberatungsgruppe nicht beeinträchtigt. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass die Digitalität das Zusammenwachsen als Beratungsgruppe (Gruppenkohärenz) teilweise erschwert. Bekräftigt wird dies auch durch die Rückmeldungen in den offenen Antwortformaten. So sind aus Sicht der teilnehmenden Studierenden insbesondere Emotionen ebenso wie die Mimik und Gestik der Teilnehmenden bei der digitalen Umsetzung weniger gut einschätzbar und erlebbar. Als weitere Herausforderungen werden die Trennung von Hypothesenbildung und Lösungsarbeit, das Hineinversetzen in verschiedene Perspektiven und die Wahrung der Rollendisziplin benannt. Positiv herausgestellt werden demgegenüber die gemeinschaftliche Bearbeitung beruflicher Praxisfälle sowie die wertschätzende und konstruktive Arbeitsatmosphäre, die es ermöglicht, vielfältige Lösungsvorschläge und alternative Problemsichten zu erarbeiten.

Hinsichtlich der subjektiv wahrgenommenen Effekte Kollegialer Fallberatung korrespondieren die Ergebnisse der vorliegenden Fragebogenerhebung mit bisherigen Studienergebnissen (Denner, 2000; Fiege & Dollase, 1998; Meißner, Semper et al., 2019; Preuß et al., 2020; Tietze, 2010). Zugleich wird deutlich, dass die eigenständige Umsetzung Kollegialer Fallberatung mit verschiedenen Herausforderungen verbunden ist. Obwohl die befragten Studierenden die Methode der Kollegialen Fallberatung hinsichtlich verschiedener gesundheits- und professionsbezogener Aspekte positiv bewerten, bleibt die Frage offen, in welcher Qualität der Beratungsprozess – jenseits globaler Einschätzungen – umgesetzt wird. Diese prozessorientierte Perspektive wollen wir im Folgenden auf Basis eines Direct-Behavior-Rating-Designs untersuchen.

5 Direct Behavior Rating (DBR) als Möglichkeit der Prozessevaluation Kollegialer Fallberatung

5.1 Anwendung des DBR

Das Direct Behavior Rating (DBR) ist eine Methode zur Verhaltensverlaufsdagnostik im Kontext Schule und stellt eine Kombination aus direkter systematischer Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeurteilung dar (vgl. Huber & Rietz, 2015, S. 78). Das Hauptaugenmerk der Anwendung dieser Methode liegt auf der *mehrmaligen Einschätzung* eines zuvor definierten Zielverhaltens (z.B. beratungsbedarfskonforme Formulierung von Lösungsvorschlägen), was sie von statusdiagnostischen Beobachtungsverfahren abgrenzt. Das fokussierte Zielverhalten wird *in und/oder direkt nach der beobachteten Situation mittels einer Ratingskala* (Single-Item-Skala oder Multiple-Item-Skala) beurteilt. Dabei werden andere Verhaltensbereiche bewusst nicht erfasst.

Der DBR-Ansatz ermöglicht es, die Verzögerung zwischen dem Auftreten eines Verhaltens und dessen Beurteilung zu reduzieren, wodurch eine „ökonomische Einschätzung mit einer hohen ‚situativen Validität‘“ (Huber & Rietz, 2015, S. 79) erreicht wird. Dies ist angesichts der hohen Situativität pädagogischen Handelns als besonders gewinnbringend zu betrachten. Das „Beobachtungsfenster“ kann sich von wenigen Sekunden bis hin zu einem Tag erstrecken. Damit ist das DBR flexibel und für verschiedenste Kontexte, Verhaltensweisen und Zwecke nutzbar, da prinzipiell jedes beobachtbare Verhalten beurteilt werden kann.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das DBR ausgewählt, um die Prozess- und Ergebnisqualität der durchgeführten Kollegialen Fallberatungen gleichermaßen systematisch und situativ zu erfassen. Da, wie bereits erwähnt, keine empirischen Studien vorliegen, die die Qualität Kollegialer Fallberatung über eine Selbsteinschätzung der Teilnehmenden hinausgehend erfassen, ist das gewählte Studiendesign als explorativ zu bewerten. Für die Entwicklung der Ratingskalen wurden zunächst verschiedene Quali-

tätsdimensionen bestimmt, die als Gelingensbedingungen Kollegialer Fallberatung gelten können. Diese lassen sich aus der theoretischen Konzeption Kollegialer Fallberatung ableiten:

Auf struktureller Ebene sind Kollegiale Fallberatungen dann erfolgreich, wenn die *Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin* eingehalten werden. Prozessbezogen stellen die *Multiperspektivität* der Befragung, Fallanalyse und Lösungsarbeit, die *Vielfalt und Konkretheit von Hypothesen und Lösungsoptionen* sowie die *Passung von Hypothesen und Lösungsansätzen zum Beratungsbedarf der Fallgeberin bzw. des Fallgebers* zentrale Gelingensbedingungen dar (Kopp & Vonesch, 2003; Meißner, Roth et al., 2019; Meißner, Semper et al., 2019; Semper & Meißner, 2020; Tietze, 2010, 2016, 2020).

Da Handlungsprobleme im Kontext Schule in der Regel nicht isoliert auftreten, sondern durch ein Wechselspiel verschiedener Ebenen entstehen, sind bei der Auseinandersetzung mit einem Handlungsproblem bzw. Fallgeschehen im Rahmen einer Kollegialen Fallberatung folglich auch verschiedene Ebenen und Perspektiven zu berücksichtigen (s. Tab. 3). In effektiven Kollegialen Fallberatungen können und sollten mindestens vier verschiedene Ebenen betrachtet werden (vgl. Tietze, 2016, S. 169–173; vgl. auch Meißner, Roth et al. 2019): 1) die fachlich-professionelle Ebene, auf der professionelle Aspekte im Mittelpunkt stehen, die möglicherweise zur Entstehung und Aufrechterhaltung des Problems beitragen (z.B. fehlende Binnendifferenzierung im Unterricht und daraus resultierende Über- und/oder Unterforderung von Schüler*innen); 2) die persönliche Ebene, auf der z.B. Gefühle und Werthaltungen zum Ausdruck gebracht werden (z.B. Gefühl, nicht ausreichend wertgeschätzt zu werden); 3) die zwischenmenschliche Ebene, auf der v.a. das Verhältnis und die Zusammenarbeit der Beteiligten im Vordergrund stehen (z.B. Kommunikation mit Eltern); und 4) die Ebene der Institution, auf der Rahmenbedingungen von Schule beleuchtet werden (z.B. Hierarchien und Handlungsbefugnisse in der Schule).

Um die Prozessqualität der Kollegialen Fallberatungen umfassend beurteilen zu können, wurden die als distinkt definierten Qualitätsaspekte (vgl. Tab. 3) auf einer sechsstufigen Skala (0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu) beurteilt. Verstöße gegen die Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin (z.B. fehlende Trennung von Fallanalyse und Lösungsarbeit, Überschreiten der definierten Phasenzeiträume oder Vermischung von Moderator*innen- und Berater*innenrolle) wurden summierend erfasst.

Tabelle 3: Ratingskalen zur Beurteilung der Prozessqualität Kollegialer Fallberatung

Befragung	Fallanalyse	Lösungsarbeit
	<i>Ebenen des Fallgeschehens</i> <ul style="list-style-type: none"> • fachlich-professionell • persönlich • zwischenmenschlich • institutionell 	
<i>Befragungsmodus</i> <ul style="list-style-type: none"> • repetitiv • monoperspektivisch • multiperspektivisch 	<i>Qualität der Hypothesen</i> <ul style="list-style-type: none"> • Bedingung-Konsequenz-Verknüpfung • Passung zur Schlüsselfrage • Hypothesenvielfalt 	<i>Qualität der Lösungsvorschläge</i> <ul style="list-style-type: none"> • Passung zur Schlüsselfrage • Passung zu ausgewählten Hypothesen • Vielfalt von Lösungsoptionen

Für die Analyse wurden die Phasen der Befragung, der Fallanalyse und der Lösungsarbeit ausgewählt, da innerhalb dieser drei Beratungssegmente – wie bereits dargestellt –

in je spezifischer Weise Reflexionsanlässe geschaffen, Ursachen für die Fallentwicklung herausgearbeitet und Lösungen für die spezifische Fallproblematik kollegial hervorgebracht wurden. Daher ist anzunehmen, dass in diesen Phasen sichtbar wird, ob es gelingt, die „Freiheitsgrade des Beratenen, im Fallgeschehen zu handeln, zu erhöhen und [...] mit der Situation geeignet umzugehen“ (Tietze, 2016, S. 310), sodass eine Kollegiale Fallberatung letztlich als effektiv bewertet werden kann.

Grundlage der Analyse mittels DBR bildeten die Daten der drei durchgeführten Kollegialen Fallberatungen (vgl. Kap. 2). Bei der ersten Kollegialen Fallberatung handelte es sich um die im Anschluss an den Methodenworkshop durchgeführte Fallberatung, die von den Trainer*innen als Prozessbeobachter*innen begleitet wurde (KFB 0Ü). Die Kollegialen Fallberatungen 1 und 2 wurden ohne die Anwesenheit der Trainer*innen realisiert und aufgezeichnet. Die videografierten Befragungs-, Fallanalyse- und Lösungsarbeitsphasen wurden auf Basis der entwickelten Ratingskalen durch die Autor*innen unabhängig voneinander beurteilt. Die Interrater-Reliabilität, berechnet für zwei Rater auf 66 Fälle, ergab eine sehr starke Übereinstimmung der Ratings (Cohen's $\kappa = 0,864$), die über den Zufall hinausgeht ($z = 13,6, p < ,001^{***}$).

5.2 Die Prozess- und Ergebnisqualität Kollegialer Fallberatung

Im Kontext der Befragungsphase gilt es für die Berater*innen, zu einem umfangreichen Verständnis des Falls zu gelangen. Die Befragung sollte daher breit angelegt sein und eine Vielzahl von Frageperspektiven auf unterschiedlichen Ebenen abdecken, um bereits erste Reflexionsprozesse bei der*dem Fallgeber*in anzuregen.

Hinsichtlich des Befragungsmodus zeigt sich, dass die Informations- und Verständnisfragen in allen drei untersuchten Kollegialen Fallberatungen überwiegend multiperspektivisch angelegt waren (vgl. Abb. 1; KFB = Kollegiale Fallberatung). Nur in Einzelfällen wurden Informationen wiederholt erfragt (repetitiver Befragungsmodus) oder nur eine Frageperspektive eingenommen (monoperspektivischer Befragungsmodus).

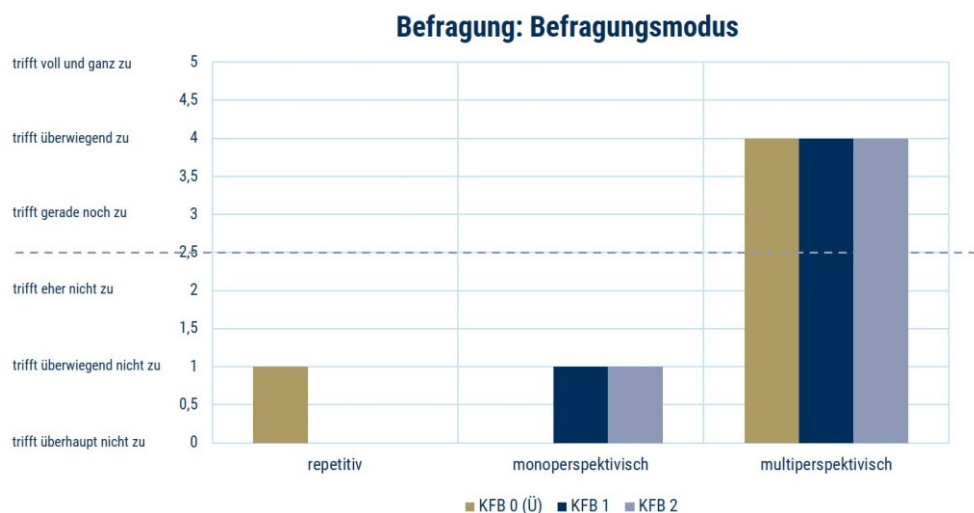


Abbildung 1: Befragungsmodi der Kollegialen Fallberatung (eigene Darstellung)

Ein differenzierter Blick der Frageperspektiven zeigt (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite), dass in allen drei Kollegialen Fallberatungen überwiegend fachlich-professionelle Aspekte des Falls thematisiert wurden (z.B. Lernschwierigkeiten von Schüler*innen, didaktisches Setting). Persönliche Aspekte, die u.a. das sozial-emotionale Erleben und Empfinden der Fallgeberin bzw. des Fallgebers betreffen, wurden ebenso wie zwischenmenschliche Phänomene des Falls (z.B. Interaktionen in der Klasse, weitere Beteiligte

in der Situation) nur vereinzelt oder gar nicht nachgefragt. Rückfragen, die die institutionellen Bedingungen des Fallgeschehens betreffen, wie bspw. schulkulturelle Aspekte oder typische Verfahrensweisen in der Schule im Umgang mit vergleichbaren Fällen, wurden ausschließlich in der letzten eigenständig durchgeführten Kollegialen Fallberatung angesprochen.

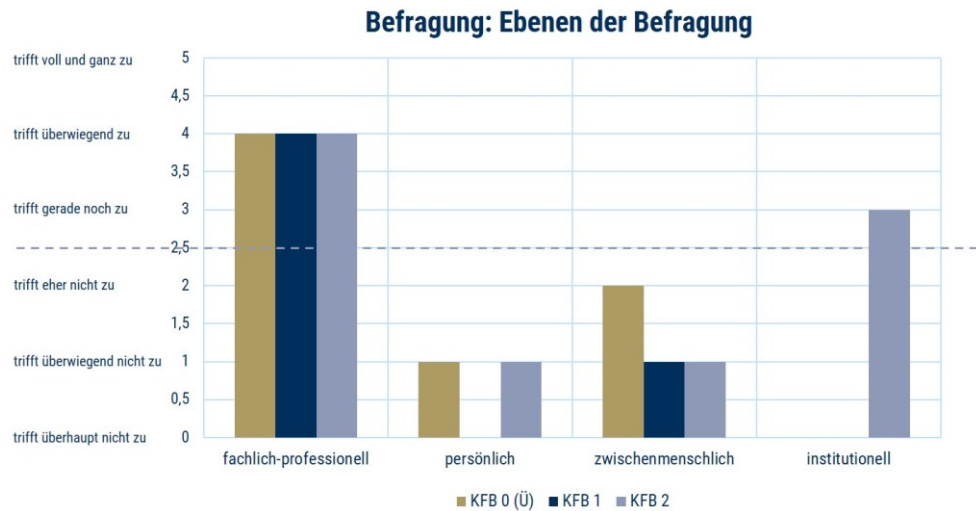


Abbildung 2: Ebenen der Befragung (eigene Darstellung)

Insgesamt wird deutlich, dass die Lehramtsstudierenden in der Befragungsphase versuchen, einen multiperspektivischen Blick auf das Fallgeschehen zu gewinnen. Die differenzierten Fragen zu den fachlich-professionellen Aspekten des Fallgeschehens sind jedoch mit einer gewissen Einseitigkeit verbunden, da darüber hinausgehende Facetten des Falls nur vereinzelt oder überhaupt nicht beleuchtet werden. Dieser Eindruck setzt sich auch in den beiden anschließenden Fallberatungsphasen nahezu identisch fort.

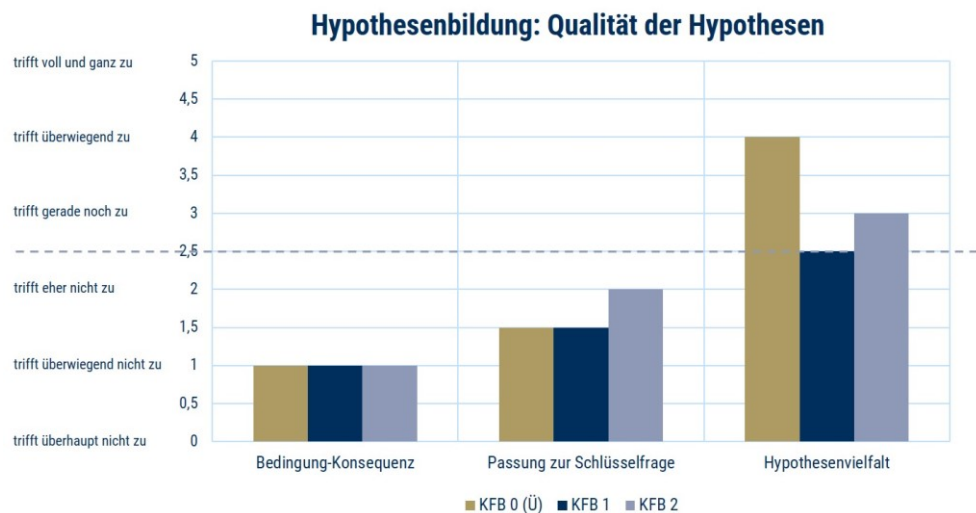


Abbildung 3: Qualität der Hypothesen (eigene Darstellung)

Wie lässt sich die Qualität der Fallanalyse bewerten? Zunächst wird deutlich, dass es den Studierenden in allen drei Kollegialen Fallberatungen überwiegend nicht gelungen ist, Hypothesen zu bilden, die konsistent Ursachen und Wirkungen des Fallgeschehens miteinander verknüpfen. Letztlich blieben die herausgearbeiteten Hypothesen oberflächlich und vage. Der*die Moderator*in war kontinuierlich gefordert, die häufig in Frageform formulierten Erklärungsansätze in genuine Hypothesen umzuformulieren. Erschwerend

kommt hinzu, dass die Hypothesen in der ersten und zweiten Kollegialen Fallberatung (KFB 0Ü, KFB 1) überwiegend nicht entlang der Schlüsselfrage der Fallgeberin bzw. des Fallgebers formuliert wurden. Die weitgehend fehlende Passung zur Schlüsselfrage bedeutet letztlich, dass sich die Hypothesen der Berater*innen nicht am Beratungsbedarf der Fallgeberin bzw. des Fallgebers orientierten. Lediglich in der letzten Fallberatung (KFB 2) zeigt sich eine marginale, aber dennoch positive Veränderung in Richtung eines stärkeren Passungsverhältnisses.

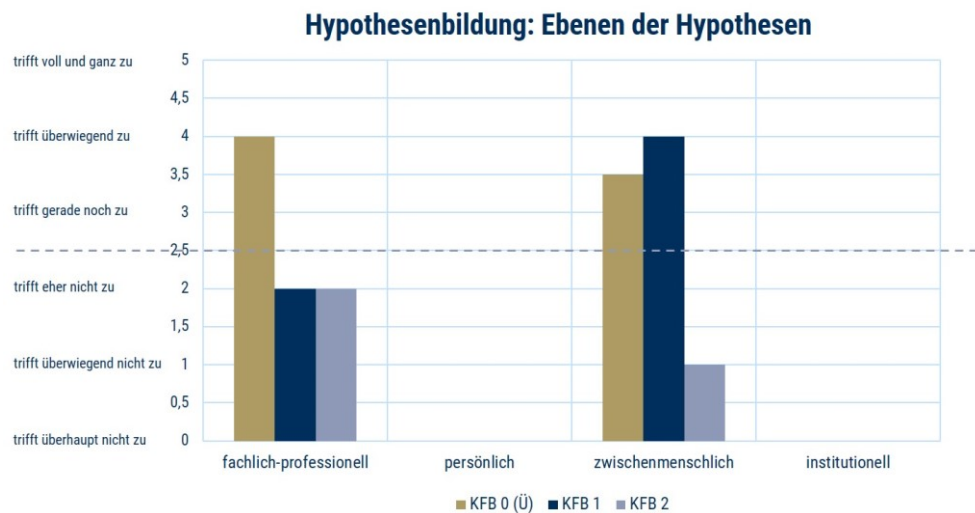


Abbildung 4: Ebenen der Hypothesen (eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Vielfalt der Hypothesen wird deutlich, dass lediglich in der ersten, übungsbasierten Kollegialen Fallberatung multiperspektivisch Hypothesen gebildet wurden. Dieses Niveau konnte in den folgenden beiden Beratungen (KFB 1, 2) nicht aufrechterhalten werden. Die Hypothesenvielfalt ist hier nur noch marginal gegeben. An dieser Stelle zeigt sich, wie bereits in der Befragungsphase angedeutet, dass die herausgearbeiteten Hypothesen in verschiedenen thematischen Domänen in teils differenzierter und vielfältiger Weise vorliegen, dafür jedoch andere mögliche Erklärungsperspektiven (vollständig) vernachlässigt wurden. Wie in Abbildung 4 ersichtlich, wurden Hypothesen vor allem im Hinblick auf die fachlich-professionellen wie auch die zwischenmenschlichen Aspekte des Fallgeschehens formuliert, wobei es deutliche Unterschiede zwischen den drei Kollegialen Fallberatungen gibt: Während in der Kollegialen Fallberatung des Kompakttrainings (KFB 0Ü) Hypothesen zu fachlich-professionellen wie auch zu zwischenmenschlichen Aspekten des Fallgeschehens dominierten, spielen Erklärungsansätze auf zwischenmenschlicher Ebene in der Kollegialen Fallberatung 2 überwiegend keine Rolle, wohingegen diese in der Hypothesenbildung der Kollegialen Fallberatung 1 zentral sind. Erklärungsansätze, die die persönliche und/oder institutionelle Ebene adressieren, wurden in keiner der Kollegialen Fallberatungen gebildet. Kurz: Die Phase der Fallanalyse erweist sich insofern als problematisch, als es den Berater*innen nur (stark) eingeschränkt gelungen ist, vielfältige und beratungsbedarfsgerechte Hypothesen zu formulieren. Inwieweit sich diese Problematik auch in der Phase der Lösungsarbeit fortsetzt, wollen wir abschließend klären.

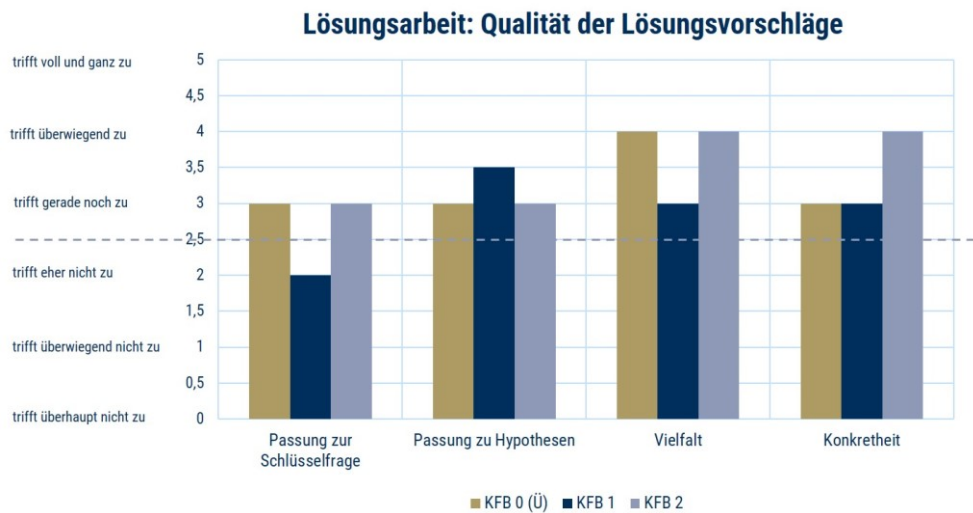


Abbildung 5: Qualität der Lösungsvorschläge (eigene Darstellung)

Die Phase der Lösungsarbeit (Abb. 5) zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es den Studierenden zwar auf einem niedrigen Niveau, aber insgesamt dennoch besser gelungen ist, die Lösungsvorschläge stärker in Einklang mit der Schlüsselfrage der Fallgeberin bzw. des Fallgebers zu bringen. Die Ratings bewegen sich mit Ausnahme der Kollegialen Fallberatung 1 knapp über dem Skalenmittelwert. In vergleichbarer Weise gelang es der Beratungsgruppe, die erarbeiteten Handlungsalternativen in Einklang mit den vorab von dem*der Fallgeber*in ausgewählten Hypothesen zu bringen. Die von den Berater*innen entwickelten Lösungsvorschläge waren dabei in überwiegender bzw. zufriedenstellender Weise ebenso vielfältig wie konkret formuliert. Mit Blick auf die Ebene der Lösungsvorschläge wird abermals deutlich, dass Lösungsoptionen lediglich für zwei Domänen – fachlich-professionelle und zwischenmenschliche Ebene – formuliert wurden. Dies ist insofern nicht überraschend, da die Hypothesenbildung bereits nur diese beiden Ebenen fokussierte, sodass die Auswahl der Fallgeberin bzw. des Fallgebers auf diese beiden Bereiche beschränkt war. Trotz der dargestellten Qualitätseinschränkungen der drei selbstständig durchgeführten Kollegialen Fallberatungen betonen die Fallgeber*innen in der abschließenden Prozessreflexion korrespondierend mit der Fragebogenerhebung, dass die herausgearbeiteten Hypothesen und Lösungsalternativen als hilfreich und perspektiverweiternd empfunden wurden und Handlungsperspektiven für zukünftige Praxisphasen bieten können.

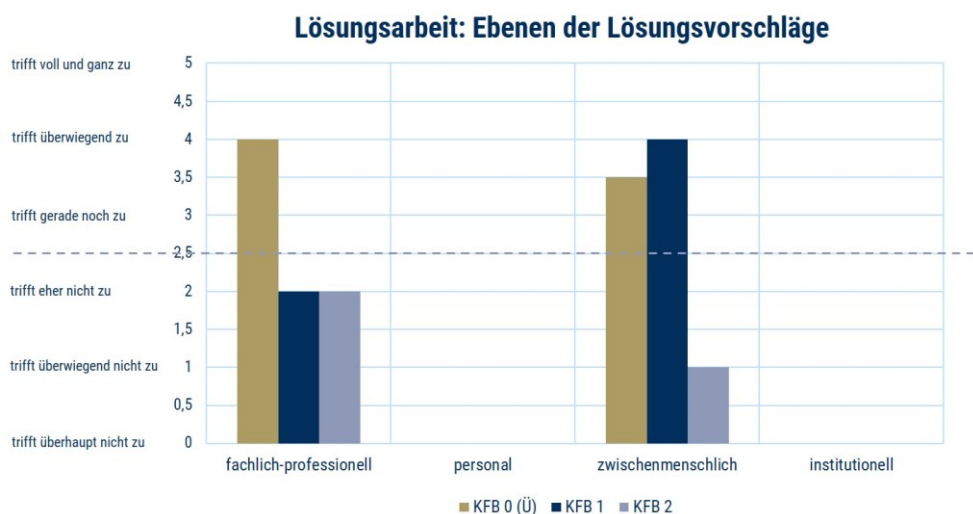


Abbildung 6: Ebenen der Lösungsvorschläge (eigene Darstellung)

Wie eingangs erwähnt, bemisst sich die Qualität Kollegialer Fallberatung auf struktureller Ebene an der Einhaltung der Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin. Während in der Kollegialen Fallberatung im Rahmen des Kompakttrainings (KFB 0Ü) zehn Verstöße gegen die Fallberatungsdisziplinen festgestellt werden konnten, stieg der Anteil in der Kollegialen Fallberatung 1 auf sechzehn, bevor er in der Kollegialen Fallberatung 2 auf neun Regelverstöße sank. Als unproblematisch zeigte sich die Einhaltung der Zeitdisziplin in allen drei Kollegialen Fallberatungen. Sowohl die Methoden- als auch die Rollendisziplin erwiesen sich hingegen als herausfordernd für die Studierenden. Im Wesentlichen betrifft dies die bereits angedeutete, mangelnde Trennung von Ursachenfindung und Lösungsarbeit. Hinsichtlich der Rollendisziplin waren es vor allem die Moderator*innen, die in eine Rollendiffusion gerieten, indem sie entweder zu stark steuernd in die Beratungsgespräche eingriffen oder sich selbst in die Position der Berater*innen begaben.

6 Diskussion

Kollegiale Fallberatungen ermöglichen eine strukturierte kollegiale Auseinandersetzung mit einem Problem. Durch Rückgriff auf die vielschichtigen persönlichen und professionellen Erfahrungen können verschiedene Perspektiven und neue Lösungsansätze generiert werden. Die Frage, inwiefern bereits im Lehramtsstudium die Methode der Kollegialen Fallberatung – realisiert als Peer-to-Peer-Beratung – als nützlich wahrgenommen und qualitativ umgesetzt werden kann, stellt den Ausgangspunkt der vorliegenden explorativen Studie dar.

Während die Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit bisherigen Studienergebnissen weitestgehend kongruent sind und die positiven entlastenden wie professionsbezogenen Effekte Kollegialer Fallberatung in der Selbstwahrnehmung betonen, verdeutlichen die Analysen mittels DBR, dass die Qualität der durchgeführten Kollegialen Fallberatungen, insbesondere vor dem Hintergrund der aus der Fallberatungsmethodik theoretisch abgeleiteten Qualitätsdimensionen, als ambivalent zu bewerten ist. Trotz der in allen Beratungsphasen anzutreffenden Versuche, die eingebrachten Praxisfälle multiperspektivisch zu erfassen, zu analysieren und darauf aufbauend vielfältige Lösungsoptionen zu generieren, zeigen sich teils erhebliche Defizite hinsichtlich der herzustellenden Passung zum Beratungsbedarf der Fallgebenden wie auch der konkreten und Ebenen übergreifenden Formulierung von Hypothesen und Lösungsvorschlägen.

Dennoch wird deutlich, dass die Peer-to-Peer-Beratung im Rahmen Kollegialer Fallberatungen auch zu Beginn der Lehrkräfteprofessionalisierung effektiv eingesetzt werden kann. Mit Blick auf die Qualität der von den Studierenden eigenständig durchgeführten Kollegialen Fallberatungen werden jedoch spezifische Qualifizierungsbedarfe sichtbar. Hierzu zählen zum einen das systematische Training der Hypothesenbildung und der beratungsbedarfsgerechten Formulierung von Lösungsvorschlägen und zum anderen die verstärkte Ausbildung grundlegender Beratungskompetenzen (z.B. aktives Zuhören). Darüber hinaus wird insbesondere anhand der Beobachtungen deutlich, dass eine stärkere Schulung der Moderator*innen notwendig ist, nicht nur um die Fallberatungsdisziplinen einzuhalten, sondern auch um die Beratungsgruppe in den einzelnen Beratungsphasen zu unterstützen und dadurch die Qualität der Kollegialen Fallberatung insgesamt zu steigern.

Die vorliegende Studie weist allerdings einige Limitationen auf, die u.a. mit dem explorativen Charakter einhergehen. Erstens ist die Zahl der Teilnehmenden des Kompakttrainings ($N = 11$) relativ gering, sodass lediglich eine Fallberatungsgruppe gebildet werden konnte. Vergleiche zwischen unterschiedlichen Fallberatungsgruppen sind daher nicht möglich. Zweitens konnten im Seminarkontext lediglich drei eigenständig durchgeführte Kollegiale Fallberatungen realisiert werden. Insbesondere zur Validierung und

Weiterentwicklung der DBR-Skalen wäre eine breitflächige Anwendung des hier vorgestellten Ansatzes wünschenswert. Neben der Anwendung in anderen Kollegialen Fallberatungen wäre auch ein gesondertes DBR-Training für Fallberatungsbeobachter*innen denkbar. Drittens fanden die Kollegialen Fallberatungen zeitnah statt, sodass keine Aussagen zu langfristigen Teilnahmeeffekten und Lernentwicklungen getroffen werden können. Zum Durchführungszeitpunkt der Kollegialen Fallberatungen war es viertens nicht möglich, auf standardisierte Erhebungsinstrumente zurückzugreifen, sodass es die selbst entwickelten Instrumente zukünftig zu validieren gilt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werfen weitere Fragen auf, bspw. wie eine beratungsförderliche Gruppenkohärenz im digitalen Raum geschaffen werden kann. Für den Standort Jena, aber auch darüber hinaus gilt es zu eruieren, wie die Methode der Kollegialen Fallberatung als systematischer Bestandteil der Lehramtsausbildung implementiert werden kann. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie Lehramtsstudierende als Multiplikator*innen für die systematische Implementation von Kollegialer Fallberatung in die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung fungieren können.

Anschlüsse ergeben sich aber auch für weitere Forschungsanliegen. Bislang wurden Kollegiale Fallberatungen mehrheitlich auf ihren wahrgenommenen gesundheits- und professionsbezogenen Nutzen hin analysiert (Meißner, Semper et al., 2019; Semper & Meißner, 2020; Tietze, 2010). In vergleichbarer Weise ließen sich, wie jüngst bei der Analyse pädagogischer Teamgespräche (Cloos et al., 2019; Kuhlmann & Moldenhauer, 2021), auch Kollegiale Fallberatungen mittels der Adressierungsanalyse (Ricken et al., 2017), z.B. hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses sowie der Positionierung angehender Lehrkräfte als Professionelle und deren Folgen für den Umgang mit pädagogischen Praxisfällen, beleuchten.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *PiD – Psychotherapie im Dialog*, 10 (3), 251–255. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1223327>
- Bennewitz, H. & Daneshmand, N. (2010). Kollegiale Fallberatung: Professionalisierung und Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden: Aufgabe und Wege*. Mit zusätzlichen Beispielen, Dokumenten und Materialien auf CD (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 129) (S. 191–200). Grundschulverband e.V.
- Brandl-Bredenbeck, H.P., Kämpfe, A. & Köster, C. (2013). Gesundheit von Lehramtsstudierenden – Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an der Universität Paderborn. In M.A. Marchwacka (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule* (S. 329–345). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00528-3_19
- Cloos, P., Fabel-Lamla, M., Lochner, B. & Kunze, K. (Hrsg.). (2019). *Pädagogische Teamgespräche: Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Beltz.
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2021). Psychische Gesundheit bei Referendaren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 16 (3), 215–224. <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6>
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Zugl. Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2000. Klinkhardt.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 358–372. <https://www.waxmann.com/artikelART101535>
- Fiege, B. & Dollase, R. (1998). Evaluation Kollegialer Fallberatung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), 379–395.

- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 175–190). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_10
- Hartmann, A., Rückmann, J. & Tannen, A. (2020). Individuelle Gesundheitskompetenz von Lehrkräften und deren (Un)Sicherheit im Umgang mit chronisch erkrankten Schulkindern und Notfallsituationen. *Bundesgesundheitsblatt*, 63, 1168–1176. <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03207-7>
- Hohensee, E. & Schiemann, S. (2021). Gesundheitskompetenz und Gesundheit von Studierenden unter besonderer Betrachtung der Lehramtsstudierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 6 (2). <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00849-6>
- Huber, C. & Rietz, C. (2015). Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufdiagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodendstudien. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (2), 75–98. <https://doi.org/10.25656/01:10819>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kopp, R. & Vonesch, L. (2003). Die Methodik der Kollegialen Fallberatung. In H.-W. Franz & R. Kopp (Hrsg.), *EHP-Praxis. Kollegiale Fallberatung: State of the art und organisationale Praxis* (S. 53–92). EHP – Andreas Kohlhaage.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2011). Gesundheitsförderung von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Innovatives Management. Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt: Ein Handbuch* (S. 139–157). Hogrefe.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 987–1013). Waxmann.
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (4), 945–966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Kuhlmann, N. & Moldenhauer, A. (2021). Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten – Relationierungen von Professionalität und organisationaler Praxis. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 7) (S. 189–204). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_11
- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 947–967). Waxmann.
- Meißner, S. & Greiner, F. (2021). Kollegiale Fallberatung in inklusiven Settings. In H. Schäfer, C. Rittmeyer, B. Altenrichter, K. Bieritz, K. Bundschuh & R. Kretschmann (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik: Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen* (2. Aufl.) (S. 646–655). Beltz.
- Meißner, S., Roth, S., Semper, I. & Berkemeyer, N. (2019). *Praxisbox Kollegiale Fallberatung: Herausforderungen in der Schule gemeinsam bewältigen*. Beltz.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2018). Anerkennung als Gesundheitsressource? Die Bedeutung von Anerkennung für die Gesundheit von Lehrkräften.

- ten. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ‚What works‘ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 223–240). Waxmann.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (1), 15–21. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>
- Preuß, C., Cordes-Finkenstein, V. & Löw, M. (2020). „Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 145–166). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_08
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Römer, J., Appel, J., Drews, F. & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7 (3), 203–208. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0345-2>
- Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungslebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 265–286). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung: Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 231–250). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 81–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Teachers’ Health. *Deutsches Ärzteblatt international*, 112 (20), 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2013). *Einführung in die kollegiale Beratung*. Auer.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lütke, O., Möller, J. & Kunter, M. (2017). What Makes Good and Bad Days for Beginning Teachers? A Diary Study on Daily Uplifts and Hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48 (3), 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule*. Beltz.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M. & Sparfeldt, J.R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22 (2), 61–67. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000114>
- Seibt, R., Galle, M. & Dutschke, D. (2007). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2 (4), 228–234. <https://doi.org/10.1007/s11553-007-0082-0>
- Semper, I. & Meißner, S. (2020). Das Netzwerk „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. Evaluation der Netzwerkintervention. In N. Berkemeyer, B. Kracke, S.

- Meißner & P. Noack (Hrsg.), *Schule gemeinsam gesund gestalten: Facetten, Erfahrungen und Ergebnisse zweier schulischer Interventionsstrategien* (S. 107–138). Beltz.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Tietze, K.-O. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki & H.A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 309–320). Klinkhardt.
- Tietze, K.-O. (2019). Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 26 (4), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>
- Tietze, K.-O. (2020). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (10. Aufl.) (Miteinander reden, Bd. 61544). Rowohlt.
- Žorga, S., Dekleva, B. & Kobolt, A. (2001). The Process of Internal Evaluation as a Tool for Improving Peer Supervision. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 23 (2), 151–162. <https://doi.org/10.1023/A:1010642829067>

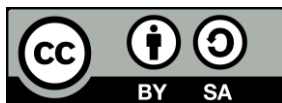
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Meißner, S. & Greiner, F. (2022). Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten? Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 4 (3), 213–232. <https://doi.org/10.11576/pflb-5252>

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>

Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer*innen?

Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität

Andrea Dlugosch¹, Melanie Henter^{1,*} & Katharina Baumer¹

¹ Universität Koblenz-Landau

* Kontakt: Universität Koblenz-Landau,
Institut für Sonderpädagogik,
Xylanderstraße 1, 76829 Landau
henter@uni-landau.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag widmet sich theoriebasiert und qualitativ empirisch der Frage nach dem Potenzial von Fallberatungen im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums. Den Bezugspunkt bilden, nach einer Professionalisierungstheoretischen Einbettung (Kap. 1) und einer Konturierung der Begriffe Reflexion und Reflexivität anhand des Konzeptes der Mentalisierung (Kap. 2), dreizehn Fallberatungen, die von Studierenden des Lehramts an Förderschulen an der Universität Koblenz-Landau von April bis November 2020 selbstorganisiert durchgeführt, audio- bzw. videografiert sowie transkribiert wurden. Der methodische Zugriff erfolgte zunächst mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Das Material wurde weiterhin im Rahmen der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000; Wernet, 2009) zu relationieren versucht. Als Ergebnis lassen sich bestimmte Tendenzen innerhalb der Ausrichtung von Reflexionsprozessen identifizieren, die in erster Linie kognitive Zustände des Gegenübers fokussieren und weniger z.B. Empfindungen der eigenen Person zum Gegenstand des Nachdenkens machen. Darüber hinaus scheint sich der Nutzen von (mentalisierungsbasierten) Fallberatungen weniger durch eine mit dem Konzept anvisierte Mehrperspektivität zu begründen als vielmehr in Form einer Entlastungsfunktion für den*die Falleinbringer*in zu bestehen (Kap. 3).

Schlagerwörter: Kollegiale Fallberatung; Lehrer*innenbildung; Mentalisierung; Reflexion; Professionalisierung; Qualitative Inhaltsanalyse



1 (Sonderpädagogische) Beratung in der Lehrer*innenbildung – ein professionalisierungsorientierter Blick zurück nach vorn?

Im Zuge der professionalisierungstheoretischen Auseinandersetzungen der disziplinären Sonderpädagogik wurde die Handlungsform Beratung, auch in der Konsequenz der Leitidee schulischer Integration, seit Ende der 1990er-Jahre zunehmend als fester (auch curricularer) Bezugspunkt in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung etabliert. Sonderpädagogisches Handeln, konturiert als zunächst subsidiär und in der Folge ggf. kompensierend oder ergänzend, zielte so – zumindest im Entwurf – auf die Rolle einer Serviceleistung (Reiser, 1998) für pädagogisches Handeln in der Organisationsform der allgemeinen Schule ab (Dlugosch & Reiser, 2009). Dass gerade in der Sonder- und Integrationspädagogik die Handlungsform Beratung, von der aktuellen Diskussion rückblickend betrachtet, bereits recht früh im Diskurs um eine adäquate Lehrer*innenbildung Einzug hielt, lässt sich auf der strukturtheoretischen Matrix Oevermannscher Prägung mit einer erhöhten Krisenhaftigkeit des Handelns nachvollziehen (Oevermann, 1996). Die berufliche Anforderungsstruktur ist unter den Bedingungen von Behinderungen, Beeinträchtigungen und Auffälligkeiten bzw. Störungen aufgrund der Textur des Interaktionsgeschehen ggf. in potenziierter Art und Weise auf das Ausbalancieren von spezifischen (rollenförmigen) und nicht spezifischen (diffusen) Sozialbeziehungen im schulischen Rahmen angewiesen (Dlugosch, 2017). In Weiterführung dieses Gedankengangs wurde z.B. für Lehrpersonen in der schulischen Erziehungshilfe sonderpädagogisches Beratungshandeln als *professionelles Handeln II. Ordnung* (Dlugosch, 2002; 2003, S. 106ff.)¹ gezielt different zur allgemeinen schulpädagogischen Perspektive konzipiert und dient in diesem Verständnis der Re-Integration der Figur des Fallverstehens in die Regelschule (Dlugosch, 2004). „Konstitutiv für das sonderpädagogische Setting ist somit ein Fall *im Fall*“ (Dlugosch, 2003, S. 125; vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). (Sonderpädagogische) Beratung trägt in dieser Lesart idealiter dafür Sorge, dass Antinomien des schulischen Geschehens im Krisenfall des Handelns nicht vereinseitigend aufgelöst werden (vgl. Dlugosch, 2003, S. 86ff.), z.B. im Sinne einer „distanzlosen ‚Verkindlichung‘ des Schülers“ (Oevermann, 1996, S. 155) einerseits oder eines „technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum(s)“ (Oevermann, 1996, S. 155) andererseits (vgl. Dlugosch, 2003, S. 101).

„Die Sonderpädagogin ist im Konzept der institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung [...] nicht in erster Linie die Expertin für die bestmögliche Förderung, sondern die Expertin für die Moderierung des Prozesses, die bestmögliche Förderung herauszufinden und zu arrangieren“ (Reiser, 1998, S. 51).

Beratungshandeln von Sonderpädagog*innen konturierte sich auch auf der professionellen organisationsbezogenen Ebene als Beratungs- und Förder-, als Förder- und Beratungs- oder, je nach bundeslandspezifischer Nomenklatur, als Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum und transformierte, vor allem im Bereich der schulischen Erziehungshilfe, ein traditionelles sonderpädagogisches Rollenverständnis hin zu einer konzeptgestützten, inklusionsorientierten Unterstützungsleistung (Kreth & Neumann, 2013). Auch Arbeitsbündnisse mit den Erziehungssorgeberechtigten haben darin einen erhöhten Stellenwert. Allerdings war und ist nicht davon auszugehen, dass überall dort, „wo Beratung drauf steht, auch Beratung drinnen ist“. So sensibilisierten rekonstruktiv ausgerichtete Forschungen z.B. für die Verstrickungen und Parteinahmen im vermeintlich stattfindenden Beratungsgeschäft an Schulen (Overbeck & Kauz, 2007) und dementsprechend für ein Dilemma um die Neutralität in diesem Handlungskontext. Im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausend ist innerhalb der disziplinären Sonderpädagogik ein

¹ Anschlussfähig sind in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen zur Lehrer*innenfortbildung als Beobachtung III. Ordnung (vgl. Goldmann & Emmerich, 2020).

forschungsbasierter² Diskursstrang entstanden (vgl. z.B. Reiser et al., 2007), dessen Gegenlesen auch für den aktuellen, beratungsorientierten schulpädagogischen Diskurs als durchaus noch lohnenswert erscheinen kann, schließt die Vorstellung von (sonderpädagogischen) Beratungsangeboten als „Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem“ (Urban, 2010) doch zugleich zu einem weiteren aktuellen Gegenstand der Professionalisierungsdebatte auf (vgl. Kap. 2). Die professionalisierungstheoretischen Perspektiven der Sonderpädagogik, welche z.T. über zwanzig Jahre zurückliegen, werden interessanterweise aktuell (erneut?) im Rahmen der allgemeinen professionalisierungsorientierten Lehrer*innenbildungsdebatte diskutiert (Theobald & Cramer, 2022), wenn auch z.T. etwas zu verkürzt.³ Dabei bieten sich durchaus interessante Anschlussrörterungen an (vgl. Kap. 2), z.B. in Bezug auf die Verwobenheit der im Kontext von „Meta-Reflexivität“ (Cramer, 2020) zu relationierenden Entitäten (vgl. Theobald & Cramer, 2022, S. 9) und das Konzept der „Transversalität“ (Welsch, 1996, S. 748; vgl. Dlugosch, 2003, S. 135ff.).⁴

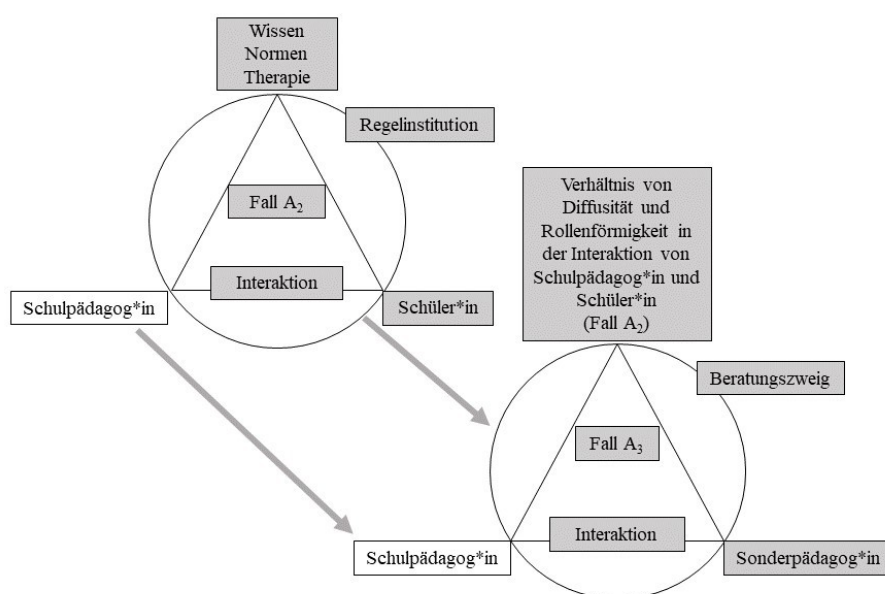


Abbildung 1: Fallbezug sonderpädagogischer Arbeitsformen mit einem veränderten Rollenverständnis (vgl. Dlugosch, 2003, S. 118)

Für die erste Phase der Lehrer*innenbildung hatte das transformierte Rollenverständnis für die Sonderpädagogik u.a. zur Konsequenz, dass Beratung als Forschungs- und Lehrgegenstand gerade auch in sonderpädagogische, inklusionsbezogene Studiencurricula oder Schwerpunktesetzungen einmündete (Dlugosch & Werning, 2002), wenn auch aufgrund unterschiedlicher Kontextbedingungen eher in niedrigschwelligeren Formaten,

² Vgl. z.B. das DFG-Projekt „Beratung zur Erziehungshilfe in der Schule zwischen Lehrkräften mit verschiedenen Spezialisierungen“ (BES), DFG-Geschäftszeichen RE 454/8-1, unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut Reiser, Universität Hannover.

³ Z.B. in Bezug auf Quasi-Gleichsetzung von Therapie und therapeutischer Funktion sensu Oevermann (1996) oder in Bezug auf die Einordnung des von Reiser (1998) vorgelegten Ordnungsversuchs, der eher in chronologischer Linie und durchaus selbstkritisch denn als parallel vorliegende, gleichrangig einzuschätzende Perspektiven angelegt ist. Die von Reiser beschriebene Service-Leistung ist reserviert für den Systembezug und nicht für alle drei erörterten Formen, und sie ist ebenfalls nicht eindeutig einem Fokus Klientel zuzuordnen (vgl. Theobald & Cramer, 2022, S. 6).

⁴ „Die eigentümliche Leistung dieses Vermögens besteht darin, sich die diversen rationalen Komplexe in der Unterschiedlichkeit ihrer Logik vor Augen zu bringen, sie also nicht nur jeweils gesondert zu analysieren, sondern sie auch zu vergleichen [...] zwischen ihnen übergehend, in ihrem Verhältnis zu bestimmen, ohne daß die Heterogenität dabei verwischt oder vermengt, verzeichnet oder auch nur zusammengezwungen würde“ (Welsch, 1996, S. 751f.).

wie dem der Kollegialen Fallberatung (vgl. Dlugosch, 2006, 2008). Nach wie vor (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen) bleibt damit die Hoffnung verbunden, einen Reflexivitätsschub für die professionelle Entwicklung von Sonderpädagog*innen und zukünftigen Lehrpersonen zu begünstigen. Die Frage, inwieweit sich dieser unter welchen Bedingungen wahrscheinlicher einlösen kann, ist aber letztlich nur durch anschließende Forschungen zu beantworten.

2 Reflexion und/oder Reflexivität (in) der Lehrer*innenbildung?

2.1 Zwischen „Mythos“⁵ und „Königsweg“⁶

Der Diskurs um Reflexion im Rahmen der Lehrer*innenbildung wird als „diffus und schillernd zugleich“ (Schmidt & Wittek, 2019, S. 32; vgl. von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145) beschrieben, insbesondere angesichts der großen Unterschiede in der Benennung und Gewichtung der Ziele und Inhalte von Reflexion (vgl. Hatton & Smith, 1995, S. 35; Herzog, 1995, S. 253; Klempin, 2021, S. 78; Wyss & Mahler, 2021, S. 19). Noch ohne weitere, klärende Differenzierungen „werden die Wörter Reflexivität, Reflexion und Reflektiertheit verwendet, um die Vorstellung auszudrücken, dass der Mensch ein sich selbst erkennendes Subjekt ist“ (Forster, 2014, S. 589). Durch den metaphorischen Bedeutungshof des Spiegels und der Zurückstrahlung sowie durch den Prozesscharakter, der zudem die Qualia-Frage, also die Frage des subjektiven Erlebnisgehaltes, tangiert, bleiben oftmals Unschärfen in der Begriffsverwendung bestehen.⁷ Auch die Frage, welche Sequenz oder welches „Momentum“ (Neuweg, 2021, S. 460) zwischen Handlungsvollzug und Handlungsentlastung fokussiert wird, ist in Bezug auf eine eindeutige Einordnung, z.B. in Rekurs auf den prominent gewordenen Ansatz von Donald A. Schön, keineswegs selbsterklärend (Neuweg, 2021). In einem resümierenden Versuch lässt sich *Reflexion* als ein Tun oder eine Tätigkeit darstellen, während *Reflexivität*, als die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form dieser Art zu denken, eine Eigenschaft bzw. ein Folgemerkmal beschreibt (vgl. Häcker 2017, S. 23; Völschow & Kunze, 2021, S. 13). *Reflexion* bezeichnet, genauer betrachtet, ein gezieltes Nachdenken über Handlungen und Geschehnisse, und „die damit verbundenen Praktiken umfassen Formen selbst- bzw. rückbezüglichen (Nach-)Denkens, deren Gegenstand das Subjekt, sein Handeln und dessen Bedingungen sind“ (Schmidt & Wittek, 2019, S. 32f.). Daraus kann gefolgert werden, dass Reflektieren nie inhaltsfrei abläuft, sondern dass sich innerhalb eines situativen Kontextes mit einem Denkgegenstand bzw. -inhalt beschäftigt wird (vgl. Aeppli & Löttscher, 2016, S. 81). In Rekurs auf Dewey (1910, S. 72) wird *Reflexion* durch eine gespürte Schwierigkeit bzw. einen Moment der Unsicherheit oder des Zweifels ausgelöst. Solche Situationen – Leonhard (2020, S. 20) spricht von einem „Modus der Unzuhandenheit“ – sind zwar (im Lehrer*innenberuf) alltäglich, bedürfen aber einer Offenheit und Bereitschaft, diese Zustände anzuerkennen, sich darauf einzulassen und die Situation aus unterschiedlichen Gesichtspunkten zu betrachten (vgl. Wyss, 2013, S. 51). Im Kontext der Expertiseforschung handelt es sich nach Gruber, in Anlehnung an von Wright (1992), sowohl bei der Reflexion der äußeren Welt als auch bei der Reflexion der eigenen Person um „metakognitive Formen von Wissen und Fertigkeiten, mit denen eine ‚widerspiegelnde‘ Analyse kognitiver Elemente der Informationsverarbeitung vorgenommen wird“ (Gruber, 2021, S. 110). Beide Teilprozesse seien aber dennoch sorgfältig voneinander zu trennen (vgl. Gruber, 2021, S. 110). Neuweg reserviert den Begriff der *Reflexion* letztlich für

⁵ Bühler et al. (2021).

⁶ Gruber (2021), S. 108.

⁷ Zu den unterschiedlichen Konnotationen im Kontext modernisierungstheoretischer Ansätze vgl. Tiefel (2004), S. 110f.

„selbstbezügliches Denken entlang selbst erlebter Situationen [...] für Vorgänge also, in denen der rückbezügliche (reflexive) Weltbezug in einen Selbstbezug verlängert wird und potenziell zu einer Selbsttransformation führt, die ihrerseits dann neue Weltbezüge und Handlungen ermöglicht“ (Neuweg, 2021, S. 463).

Die kritische und zielgerichtete *Reflexion* wird im Lehrer*innenberuf als eine Kern- bzw. Schlüsselkompetenz angesehen (Combe & Kolbe, 2008), weshalb diese bereits im Studium (aus-)gebildet werden sollte (vgl. Dietrich et al., 2021, S. 63). Völschow & Kunze (2021, S. 9f.) gehen in ihrer Argumentation davon aus, dass eine erfolgreiche berufliche Bildung nicht ohne reflexive Lernmomente auskomme. Dabei spiele die *Reflexion* eine Mediatorrolle in der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis⁸: Bei der Reflexion über Situationen sollten (angehende) Lehrpersonen auf der Basis eigenen Erfahrungswissens sowie durch Hinzunahme wissenschaftlicher Theorien einen begründeten Standpunkt einnehmen und Handlungsperspektiven entwickeln (vgl. Leonhard & Rihm, 2011, S. 243f.). *Reflexion* kann somit im pädagogischen Feld zum einen als „eine grundlegende Bedingung für die professionelle Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit“ (Hoferichter & Volkert, 2020, S. 620) und zum anderen als „Basiskonstante für den beruflichen Selbstlernprozess“ (Hoferichter & Volkert, 2020, S. 620) verstanden werden. Auch im Rahmen der Lehrer*innenbildung „[soll] Reflexivität als Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion [...] wahrscheinlicher machen, dass bloße Erlebnisse zu Gelegenheiten der professionellen Weiterentwicklung, zu Erfahrungen also werden, die diesen Namen verdienen“ (Neuweg, 2021, S. 462). Abschließend sei darauf verwiesen, dass sich *Reflexivität* nicht nur auf die Ebene des Subjektes bezieht, sondern sich auch – mehr oder minder – in Organisationen, gesellschaftlichen Systemen oder auch Wissenschaftspraxen manifestiert (vgl. Forster, 2014, S. 590), weshalb auch unterschiedliche Systeme der Lehrer*innenbildung auf ihren Reflexivitätsgrad befragt werden können.

2.2 Ein Konturierungsvorschlag: Mentalisieren als reflexive Kapazität

In diesem Beitrag verfolgen wir zunächst das Ziel, den Reflexionsbegriff durch die Bezugnahme auf das Brückenkonzept der Mentalisierung (vgl. Fonagy et al., 2015b)⁹ zu präzisieren und damit auch einer möglichen Operationalisierung zugänglich zu machen. Damit rücken bestimmte Aspekte des entfalteten Reflexionsverständnisses in den Vordergrund, manche in den Hintergrund (vgl. Kap. 2.1). Die allgemeinemenschliche Kapazität des Mentalisierens (vgl. Dlugosch et al., im Druck) entwickelt sich im günstigsten Fall in Chronologie unterschiedlicher Vorformen bis ca. zum fünften Lebensjahr zu einer integrierten, affektiv-kognitiven Kapazität sozialer Perspektivübernahme, die für Bildungsprozesse als substanziell angesehen wird (vgl. Fonagy, 2018). Ursprünglich im klinischen Bereich erforscht, kann das Mentalisierungskonzept als übergreifende Orientierung menschlichen Denkens und sozialen Handelns dienen. „In einem nichtmentalisierenden sozialen Kontext werden die menschliche Subjektivität und das Gefühl von eigener Wirkmächtigkeit ignoriert oder außer Kraft gesetzt, weil die Grundlage zum Verstehen von Intentionalität fehlt“ (Nolte, 2018, S. 169) – und dies gilt umso mehr auch für den schulischen Kontext, in dem die Lehrperson „den jungen Menschen in seiner Entwicklung bedürfnisorientiert mentalisiert [...] und somit auch das eigene Handeln

⁸ Vgl. die Ausführungen von Dlugosch (2003, S. 126ff.) zur Relationierung von Theorie und Praxis im Sinne einer „durchzuhaltenden widersprüchlichen Figur und der Arbeit an ihren inhärenten Übergängen“ (Dlugosch, 2003, S. 135) als Kernaufgabe der professionellen Entwicklung.

⁹ Das Mentalisierungskonzept nach Fonagy und Kolleg*innen gilt als komplexes, integratives und transdiagnostisches Konzept (vgl. Luyten et al., 2020, S. 299; Taubner, 2015, S. 9). Der vorliegende Artikel bedient und beschreibt nur jene Facetten, die für die empirische Auseinandersetzung handlungsleitend sind. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Konzept der Mentalisierung (auch für multiprofessionelle pädagogische Interaktionen) vgl. u.a. Bevington et al. (2017), Fonagy et al. (2015b) und Gingelmaier & Kirsch (2020).

prüft und darauf abstimmt“ (Gingelmaier & Ramberg, 2018, S. 90).¹⁰ Fonagy und Kolleg*innen stellen durch das Mentalisierungskonzept ein „differenziertes Reflexionsmodell“ (Gingelmaier et al., 2018, S. 15) vor, mit Hilfe dessen sich die beschriebene Begriffsdiffusität, insbesondere auch für die Lehrer*innenbildung im Kontext sonderpädagogischen Handelns, mit einem konkreteren Bezugsrahmen (auf)lösen lässt (vgl. Fonagy, 2018; Fonagy et al., 2015b). Explizit zu mentalisieren ist dabei durch eine „[...] kontrolliert reflektierende und damit bewussthaltige Haltung gekennzeichnet“ (Ramberg & Nolte, 2020, S. 40f.), in der es darum geht,

„[...] eigene und fremde mentale Zustände zu beachten, zu beobachten und zu berücksichtigen und überdies zu versuchen, eigene Handlungsweisen ebenso wie das Verhalten anderer Menschen mit Blick auf zugrundeliegende intentionale innere Zustände zu verstehen“ (Bateman & Fonagy, 2015, S. 13).

Wie die Erläuterung ggf. bereits vermuten lässt, stellen Fonagy und Kolleg*innen mit der Mentalisierung ein multidimensionales Konzept vor, das eine differenzierte Einordnung von qualitativ unterschiedlich ausgerichteten Reflexionsprozessen zulässt (vgl. Fonagy & Luyten, 2009, S. 1358ff.). Dabei gilt es nach Fonagy und Kollegen (2015a, S. 40ff.), folgende vier Dimensionen voneinander zu unterscheiden, die im besten Fall zueinander in einem dynamisch-flexiblen Anwendungsverhältnis¹¹ stehen:

1. Automatisches (*implizites*) Mentalisieren unterliegt einer reflexions- und aufmerksamkeitsunabhängigen Verarbeitung mentaler Zustände, wohingegen kontrolliertes (*explizites*) Mentalisieren demgegenüber einen reflektierenden und zumeist verbalen Prozess darstellt, der die Aufmerksamkeit bewusst auf innerpsychische Befindlichkeiten legt (vgl. Fonagy et al., 2015a, S. 41ff.; Fonagy & Luyten, 2009, S. 1358f.).
2. Die zweite Dimension des Mentalisierens beschreibt das auf innere und das auf äußere Prozesse fokussierte Mentalisieren. *Innerlich fokussiertes* Mentalisieren konzentriert sich auf Wünsche, Absichten, Affekte etc., wohingegen *äußerlich fokussiertes* Mentalisieren zum Verständnis von Verhalten auf Basis mentaler Befindlichkeiten auf z.B. Körperhaltung, Mimik oder Gestik rekurriert (vgl. Fonagy et al., 2015a, S. 44ff.; Fonagy & Luyten, 2009, S. 1359f.).
3. Eine weitere Polarität wird durch die Dimension des *Selbst-* bzw. *am Anderen* orientierten Mentalisierens eröffnet. Hiermit wird festgelegt, „[w]as das Objekt des Mentalisierens betrifft (Selbst bzw. andere)“ (Fonagy et al., 2015a, S. 47).
4. Nicht zuletzt lässt sich anhand der vierten Dimension beobachten, inwieweit die Mentalisierung an *kognitiven* (Wünsche, Absichten, Gedanken etc.) oder *affektiven* (Wut, Angst, Traurigkeit, Freude etc.) mentalen Prozessen ausgerichtet ist (vgl. Kirsch et al., 2016, S. 78).

„Die Erstellung eines individuellen Mentalisierungsprofils ermöglicht die Differenzierung der Mentalisierungsfähigkeit einer [Person; Anm. d. Verf.] anhand der verschiedenen Mentalisierungsdimensionen“ (Kirsch et al., 2016, S. 76) und begründet an dieser Stelle deren Bedeutung für ein systematisches und strukturierendes Reflexionsmodell (vgl. Luyten et al., 2019, S. 40).

Im Kontext einer empirischen Auseinandersetzung ist die Operationalisierung der Mentalisierungsfähigkeit mit Hilfe der *Reflective Functioning Scale* (RFS) (vgl. Fonagy

¹⁰ Zieht man in diesem Zusammenhang z.B. die empirisch generierte Einteilung von Tiefel (2004) heran, wird deutlich, dass im Hinblick auf den Reflexionsfokus an dieser Stelle institutionelle und gesellschaftliche Aspekte ausgeblendet bleiben. Dies resultiert aus der primären Betrachtung der Interaktion mit dem*der Schüler*in (vgl. Tiefel, 2004, S. 122ff.; Völschow et al., 2021).

¹¹ Ein dynamisch-flexibles Anwendungsverhältnis lässt sich den mit Innovation verbundenen Potenzialen eines relationalen bzw. flexibel-komplexen Reflexionsfokus assoziieren (vgl. Tiefel, 2004, S. 124).

et al., 1991, S. 208ff.) zu erwähnen. Die Reflexionsfunktion definiert hierbei jene Kompetenz¹², mit der Menschen über eigene und fremde mentale Zustände im Kontext der eigenen Bindungsgeschichte reflektieren können (vgl. Fonagy et al., 1993, S. 970; Fonagy et al., 1991, S. 215). Die für empirische Zwecke operationalisierte Form wird also anders verhandelt als es zum Beispiel von Aufschnaiter und Mitautor*innen (2019, S. 152) für den Kontext der Lehrer*innenbildung vorschlagen. Wenngleich der Diskurs innerhalb der Lehrer*innenbildung sowie die reflexive Kompetenz, wie sie innerhalb der Mentalisierungstheorie verstanden wird, durchaus nicht deckungsgleich sind, so begegnen sie sich andererseits auch nicht als völlig Fremde.

Die unterschiedlichen Facetten, die Reflexionsverständnissen häufig unterliegen, lassen sich innerhalb der konturierten Dimensionen des Mentalisierungskonzepts, zumindest teilweise, einordnen. Das hier vorgestellte Konzept des Mentalisierens bietet somit die Chance, den Diskurs um Reflexion/Reflexivität zu systematisieren, und ebenso Hinweise darauf, woraufhin soziale Praxis im Kontext von Reflexivitätsansprüchen analysiert werden könnte. Gleichzeitig, so lässt sich abschließend konstatieren, könnte auch der Reflexionsdiskurs innerhalb der Lehrer*innenbildung für die Mentalisierungstheorie/die mentalisierungsbasierte Pädagogik (vgl. Gengelmaier & Kirsch, 2020) dort ein gewinnbringender sein, wo der Fokus auf ein reflexives unterrichtliches Geschehen sowie die Weiterentwicklung des Lerngegenstandes gerichtet ist, d.h. dort, wo auch ein Gegenstandsbezug explizit Berücksichtigung findet (vgl. von Aufschnaiter et al., 2019, S. 148; Gengelmaier & Ramberg, 2018, S. 89f.).

3 Mentalisierungsbasierte Kollegiale Beratung in der Lehrer*innenbildung – Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität?

Im Folgenden skizzieren wir zunächst das Format der von uns im Rahmen der Lehrer*innenbildung implementierten Kollegialen Fallberatung und leiten anschließend auf die qualitativ-empirische Studie über, welche studentisch selbstorganisierte, mentalisierungsbasierte Fallberatungsrunden u.a. auf ihr Reflexionsaufkommen hin befragte.

3.1 Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung (MbKFb)

Kollegiale Fallberatung zeichnet sich durch einen eindeutigen Fokus auf konkrete berufsbezogene Praxisprobleme aus (vgl. Tietze, 2010, S. 7), wobei diese meist erst bei erhöhtem Problemdruck vorgebracht werden (vgl. Dlugosch, 2006, S. 128). Kollegiale Fallberatung kann bereits im Studium dazu verhelfen, gelernte Wissensinhalte zu vertiefen, zu verarbeiten und zu reflektieren (vgl. Schmid et al., 2010, S. 51f.). Dabei bietet das Format der Kollegialen Fallberatung die Möglichkeit, sowohl am konkreten Praxisfall zu arbeiten als auch fachliches Wissen zu transferieren (vgl. Schmid et al., 2010, S. 67). Günther und Niedermeier (2020) betonen die Effektivität von Kollegialer Fallberatung im Hochschulkontext im Vergleich zu traditionellen Ansätzen wie dem der Expertenberatung. Sie schließen an „ein sorgfältig gestaltetes, selbst gesteuertes kooperatives Lernen“ (Günther & Niedermeier, 2020, S. 7) an. Insbesondere die Arbeit an einem konkreten Fall stellt laut Hillenbrand (2007, S. 200f.) einen wichtigen Schwerpunkt für die Entwicklung von Reflexionskompetenz dar – und das insbesondere auch im Lehramtsstudium (vgl. Häcker, 2019, S. 93). Durch die Verwendung von eigenen und fremden Fällen würde laut Combe und Kolbe (2008, S. 872) „fallverstehende Reflexivität“ geschult. Dabei ist Reflexion aber nicht nur das Ziel von Kasuistik, sondern auch dessen

¹² Reflective Functioning (RF) wird im deutschen Sprachgebrauch mit Reflexionsfunktion oder Reflexiver Kompetenz übersetzt (vgl. Fonagy et al., 2006/1998, S. 4).

Voraussetzung im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung (vgl. Schmidt & Wittek, 2019, S. 30; vgl. Kap. 1).

In diesem Zusammenhang stellt nun die Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung (MbKFB) ein Phasenmodell dar, welches sich als eine Adaption der Kollegialen Fallberatung (Dlugosch, 2006, 2008) mit Hilfe von an der Mentalisierungstheorie ausgerichteten Elementen versteht und Reflexionsprozesse zu begünstigen versucht (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen).

Mittels der Phase „Wearing different hats“¹³ wird dabei versucht, durch ausformulierte Fragestellungen bei den Studierenden als Falleinbringer*innen gezielt einen sozialen Perspektivenwechsel im Hinblick auf mentale Zustände (z.B. Wünsche, Intentionen, Gefühle etc.) bei sich selbst und anderen fallbeteiligten Personen anzuregen (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen; vgl. Kap. 2.2). Das Vermögen, mögliche mentale Inhalte eines sozialen Gegenübers (und von sich selbst) annehmen zu können, ist nicht nur, aber insbesondere im Kontext der (schulischen) Erziehungshilfe (bzw. der Pädagogik bei auffälligem Verhalten/dem Förderschwerpunkt Sozial-emotionale Entwicklung) von besonderer Bedeutung, weil dieser verstehend angelegte Zugang unter erhöhtem Stress und Handlungsdruck sowie in Multiproblemlage oft nicht mehr mobilisiert werden kann, allerdings die Grundlage für (epistemisches) Vertrauen und damit für Lern- und Bildungsprozesse darstellt (vgl. Dlugosch & Henter, 2020, S. 210).

- *Wie könnte sich der*die Schüler*in (das Kind/der*die Jugendliche) **fühlen**? Was könnte der*die Schüler*in (das Kind/der*die Jugendliche) **denken**?*
- *Wie könnten sich andere für den Fall wichtige Personen **fühlen**? Was könnten andere für den Fall wichtige Personen **denken**? (Lehrperson(en), Betreuer*innen, Mutter/Vater etc.).*
- *Wie könnte sich der*die Falleinbringer*in **fühlen**? Was könnte der*die Falleinbringer*in **denken**?*

Die übrigen Phasen der Kollegialen Fallberatung wurden an geeigneter Stelle entweder mentalisierungsbasiert angepasst oder unverändert beibehalten (vgl. Dlugosch, 2006, 2008; Dlugosch & Henter, im Erscheinen).

3.2 Aufbau der Studie

Die Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung (MbKFB) ist den Studierenden im Lehramt für Förderschule (Förderschwerpunkt Lernen und Förderschwerpunkt Sozial-Emotionale Entwicklung) der Universität Koblenz-Landau durch unterschiedliche Seminarkontexte bekannt. Im Rahmen von Seminaren erhalten die Studierenden mehrfach die Möglichkeit, die Moderation der MbKFB durch die Dozierenden mitzuerleben bzw. dieser beizuwohnen und sich selbst als Moderator*in zu erproben. Im Rahmen des freien Workload besteht weitergehend die Möglichkeit, die MbKFB in selbstorganisierten Gruppen von sechs bis sieben Studierenden in unterschiedlichen Rollen (Falleinbringer*in, Moderator*in, Kolleg*in) zu vertiefen. Die in der zugrundeliegenden Studie untersuchten dreizehn kollegialen Beratungsrunden fanden im Zeitraum von April bis November 2020 – bedingt durch die COVID-19-Pandemie – digital statt und wurden audio- bzw. videographiert, um im Nachgang der Reflexion mit den Dozierenden (im Rahmen eines Abschlusskolloquiums) zugänglich zu bleiben. Das Material wurde nach der Transkription (nach Fuß & Karbach, 2014, S. 66f.) im Rahmen einer am FB Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz Landau angefertigten Masterarbeit im Studiengang

¹³ „Wearing different hats“ ist eine Übung aus dem AMBIT Local Facilitator Training (Anna Freud National Centre for Children and Families). In dieser Übung gilt es, sich in unterschiedliche Personen hineinzuversetzen, die für das Netzwerk relevant sind. Einen ähnlichen mentalisierungsbasierten Zugang bietet die Übung „Thinking Together“ (Bevington et al., 2017, S. 188), die für die Phase „Wearing different hats“ ähnlich konstitutiv ist. „It is designed to provide a method of explicitly supporting mentalizing in a colleague“ (Bevington et al., 2017, S. 184).

Lehramt an Förderschulen (Baumer, 2021) anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100ff.) ausgewertet. Ein Auswertungsstrang verfolgte anhand der deduktiven Kategorienbildung die Fragestellung, inwieweit und, wenn ja, wie im Rahmen der Beratung die Dimensionen des Mentalisierungskonzepts (vgl. Kap. 2.2) aufgegriffen wurden. In einem zweiten Strang wurde mittels induktiver Kategorienbildung¹⁴ das Material daraufhin analysiert, wie Studierende der Sonderpädagogik Fälle konstruieren und damit konturieren.

3.3 Ausgewählte Ergebnisse:

3.3.1 Reflexion durch Mentalisierung?

Wie bereits angeführt, kann das Mentalisierungskonzept „als theoretischer Bezugsrahmen für die praktische Umsetzung von (Selbst-)Reflexion betrachtet“ (Behringer & Koch, 2021, S. 52) werden, sodass davon auszugehen ist, dass die MbKFb die Studierenden prinzipiell zur Reflexion anregen kann. Die an den Mentalisierungsdimensionen „innerlich-äußerlich fokussiertes Mentalisieren“, „selbst-fremdorientiertes Mentalisieren“ sowie „kognitiv-affektives Mentalisieren“¹⁵ (vgl. Kap. 2.2) ausgerichteten, deduktiv gebildeten Kategorien (vgl. Kuckartz, 2018, S. 64ff.) lassen sich in allen Beratungstranskripten wiederfinden. Dabei lassen sich in der Gesamtschau Tendenzen bezüglich der Dimensionierung des Mentalisierens identifizieren: Es wird insgesamt eher kognitiv als affektiv mentalisiert, und die Mentalisierungsprozesse sind eher innerlich als äußerlich fokussiert, d.h. eher an mentalen Prozessen denn an äußerlich beobachtbaren Aspekten (wie z.B. einer bestimmten Mimik oder Gestik eines Schülers/einer Schülerin). In Bezug auf das Objekt des Mentalisierens, d.h., welche Personen von den Teilnehmenden mentalisiert werden, liegt ein starker Fokus auf der Dimension „Mentalisieren des*der Anderen“ (vgl. Kap. 2.2), d.h. weniger auf dem Reflexionsprozess im Hinblick auf die vermuteten eigenen Motive, Intentionen, Wünsche oder auch Gefühle im Sinne der Selbstreflexion. Der größere Anteil der Textstellen bezieht sich auf das Mentalisieren der*des Anderen in Form eines*einer betreffenden Schülers/Schülerin (im folgenden Auszug allerdings auf äußere Merkmale fokussiert):

Elisabet¹⁶: [...] Und n ganz klares Anzeichen, dass sich ähm ein Ansturm äh ankündigt, ist, er vibriert dann am ganzen Körper ähm und fängt irgendwann an, mit der flachen Hand irgendwo draufzuschlagen, woran ich sehe, dass er wütend wird. (Fallberatung Stefan, Pos. 296–298, Phase: Sachliche Nachfragen)¹⁷

In dieser Aussage schließt die falleinbringende Person ausgehend von Körperbewegungen (d.h. beobachtbaren Verhaltensweisen und Besonderheiten) von Stefan auf die hinter dem Verhalten liegenden Affekte (vgl. Baumer, 2021, S. 77).

Das Mentalisieren anderer am Fall beteiligter Personen (Falleinbringer*in, Eltern, Lehrpersonen etc.) lässt sich hauptsächlich für die Phase „Wearing different hats“ (vgl. Kap. 3.1) beschreiben. Das Fallverstehen würde ohne diese in der Phase enthaltene explizite Aufforderung des Moderators/der Moderatorin vermutlich im Horizont einer auf den*die Schüler*in adressierten Mentalisierung enden (vgl. Baumer, 2021, S. 80).

¹⁴ Bezogen auf die Phase der Beschreibungen des Falls durch den*die Falleinbringer*in.

¹⁵ Wenngleich die Dimension des automatischen und kontrollierten Mentalisierens als „wichtigste Polarität“ (Fonagy et al., 2015a, S. 41) deklariert wird, bleibt diese innerhalb der vorliegenden empirischen Auseinandersetzung aus zwei Gründen ausgeklammert: Zum einen lässt sich das automatische Mentalisieren als nicht-verbale Aktivität nur schwer identifizieren (Fonagy et al., 2015a, S. 41); zum anderen ist in der Mentalisierungsbasierten Kollegialen Fallberatung (MbKFb), die das Material für die vorliegende Studie stellt, die Aufforderung zum expliziten Mentalisierens bereits enthalten (vgl. Kap.2.2).

¹⁶ Alle Namen wurden anonymisiert.

¹⁷ Im weiteren Textverlauf werden immer wieder exemplarische Textpassagen genutzt, die aus dem Material heraus generiert wurden und im inhaltsanalytischen Sinne der Idee prägnanter bzw. prototypischer Anwendungsbeispiele für bestimmte Kategorien folgen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 40; Mayring, 2015, S. 97).

Severin: *Ja, ich als Falleinbringer (.) hab (.) das Gefühl, ich verlier die Kontrolle oder die, (.) die (2) Macht über Emanuel, indem er sich, halt indem er eben wegläuft, indem er die, die ähm (3) (seufzt) indem er die, sich der der Fürsorge, die ich für ihn bereitstelle im Klassensaal quasi entzieht. (Emanuel, Pos. 198–192, Phase: Wearing different hats: Mentalisieren des Falleinbringers/der Falleinbringerin)*

Das Mentalisieren der eigenen Person macht im Vergleich zum Mentalisieren des bzw. der Anderen den geringeren Anteil an codierten Textstellen aus. Die Phase, in der ein solches Mentalisieren der eigenen Person gehäuft auftritt, ist die Phase „Feedback oder Sharing“ (Dlugosch, 2006, S. 130). In dieser Phase reflektieren die Teilnehmenden sich selbst und beschreiben aus einer Meta-Perspektive z.B., wie sie der Fallberatung insgesamt folgen konnten bzw. inwieweit sie Erfahrungen mit ähnlichen oder anschlussfähigen Fallkonstellationen in ihrer eigenen Praxis hatten:

Niklas: *Natürlich. Also für mich, weil dieser Fall jetzt etwas völlig Neues, weil ich noch nie mit äh:: Erwachsenen äh gearbeitet habe, zumindest nicht in einem so hohen Alter. (3) Und demnach auch gleich äh auf die Frage, ob ich mich an einen eigenen Fall erinnert gefühlt habe: Nein. Das war, wie gesagt, jetzt was völlig Neues für mich. (3) Die Fallberatung an sich fand ich auch wieder recht angenehm, auch wenn ich gestehen muss, dass ich äh gemerkt hab, dass ich so n bisschen neben der Spur diesmal war. Ich hoffe, ihr könnt mir das verzeihen. (.) Aber sonst ja, bin ich doch zufrieden mit dem Ergebnis. (3). (Fallberatung Anke, Pos. 654–661, Phase: Feedback/Sharing)*

Neben einer primär qualitativen Ausrichtung des Forschungszugangs sensibilisiert an dieser Stelle durchaus auch die Auszählung der deduktiven Kategorienhäufigkeiten, denn, so Kuckartz (2018, S. 54), „[d]as Zählbare zu zählen bedeutet immer, dass man zusätzliche Informationen erhält [...]“. Das folgende Schaubild (vgl. Abb. 2) verdeutlicht die Verteilung der Kategorienbezüge im Rahmen der Reflexionsfunktion für die ausgewerteten Beratungsskripte (n=13; vgl. Kap. 2.2):

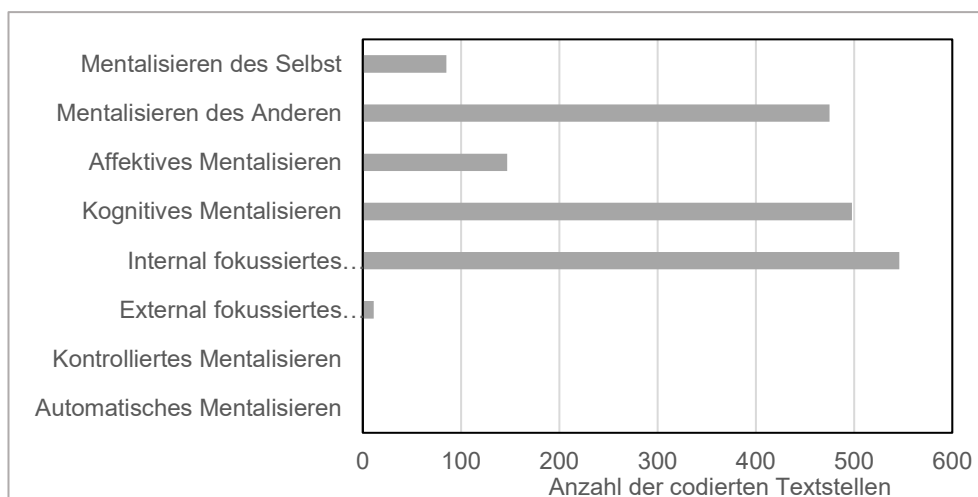


Abbildung 2: Codehäufigkeit: Dimensionen des Mentalisierens (Baumer, 2021, S. 47)

3.3.2 Schuldzuschreibungen ohne Mehrperspektivität?

Im Rahmen der induktiven Kategorienbildung (vgl. Kuckartz, 2018, S. 72ff.) sind im Hinblick auf die Fallkonturierung der Studierenden insbesondere zwei hervorzuheben: *Schuldzuschreibung* und *fehlende Mehrperspektivität*:

Elisabet: *[...] ich kann mir gut vorstellen, dass also auch gerade wieder im Bezug zur Oma mit dem Beispiel Bundesjugendspiele oder auch generell der Hilfe oder Förderstellung ähm, dass Hugo n verzerrtes Selbstbild hat, dass ihm vielleicht auch so ein bisschen anerzogen*

wurde durch ähm Mama und ähm Oma. (Fallberatung Hugo, Pos. 427–430, Phase: Suche nach Zusammenhängen)

Alessa: *Ok. Ähm, ja, genau, dass da halt so n krasser Druck entsteht, dass ähm er sich halt von zu Hause sehr stark (.) eingeengt fühlt [...] dass halt (.) aus dem Elternhaus so viel Druck entsteht, dass ähm ja dass er da nicht mit klar kommt.* (Fallberatung Hugo, Pos. 468–469, 482–483, Phase: Suche nach Zusammenhängen)

Neben den nicht-rollenförmigen Personenbezeichnungen finden sich in nahezu allen Fallberatungsrunden solche Erklärungszusammenhänge, in welchen den Eltern der im Fall beschriebenen Schüler*innen Schuld oder Verantwortung für ein bestimmtes (problematisches) Verhalten bzw. eine (problematische) Situation zugeschrieben wird (vgl. Baumer, 2021, S. 69). Im Vergleich dazu implizieren wiederum die Aussagen der an der Fallberatung teilnehmenden Kommiliton*innen, der*die Falleinbringer*in sei deutlich mehr am (psychischen) Wohlbefinden der Schüler*innen sowie der Lösung der für sie als problematisch empfundenen Situation interessiert als die Eltern(teile) selbst (vgl. Baumer, 2021, S. 92; Dlugosch & Henter, im Erscheinen).

[...] und ähm aus m Elternhaus, also vor allem auch die Oma, die machen ihm dann halt auch immer Druck und halt auch uns als Lehrkräften, [...] und der Druck steigt halt weiter (.) [...] und meine Frage wäre daher: Wie kann ich Hugo den Druck raus- also bei Hugo den Druck rausnehmen, dass er sich für die ihn vorgesehenen differenzierenden Aufgaben, dass er sich darauf einlässt und dann m- auch am Ende wieder Lernerfolge erzielt und auch wieder Spaß an Schule hat? (4). (Fallberatung Hugo, Pos. 58–75, Phase: Fallbeschreibung)

Diese Ergebnisse stehen folglich einem wichtigen Ziel von Reflexion gegenüber: der Bewusstmachung handlungssteuernder subjektiver Theorien und Vorurteile (vgl. Wyss, 2013, S. 40) sowie dem Anspruch an eine eingenommene Mehrperspektivität, welche ebenfalls aus einer konstruktivistischen Tönung des Mentalisierungsansatzes resultiert.

Der von der (Mentalisierungsbasierten) Kollegialen Fallberatung intendierte Zuwachs an Mehrperspektivität (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen; Meißner et al., 2019, S. 19) kommt nicht in allen Fällen und in den dafür explizit vorgesehenen Phasen zum Vorschein, so dass eine Perspektivenerweiterung ggf. bis zum Ende fraglich bleibt:

Nickolas: *Joa. (lacht) Ähm also (.) ich kann jetzt gar keine einzelnen Aspekte rausgreifen, weil mir das jetzt schon grad (.) so bisschen Ballast von der Seele genommen hat.* (Eileen, Pos. 423–425, Phase: Resonanz des Falleinbringers/der Falleinbringerin)

Franziska: *Also mir hat es glaube ich viel gebracht alles nochmal aus einer anderen Perspektive zu sehen und ich hab auch jetzt neue Punkte an denen ich ansetzen kann. Und ich bin froh, dass ich nicht die einzige bin, die da nicht so genau durchsteigt. Jetzt komme ich mir wenigstens nicht mehr komplett unfähig vor. Ja.* (Fallberatung Anton, Pos. 27–30, S. 58, Phase: Schlusswort des Falleinbringers/der Falleinbringerin)¹⁸

Trotz eines anberaumten Durchspielens unterschiedliche Perspektiven scheint letztlich doch das Moment der Entlastung, auch der Bestätigung des bisher angenommenen Deutungszusammenhangs, als Erfolgskriterium einer gelungenen Fallberatungsrunde zu überwiegen. Anstelle einer erweiterten Mehrperspektivität, die sich z.B. auch im Hinblick auf mögliche Beweggründe von Elternteilen äußern könnte, bleibt der Reflexionsfokus begrenzt.

3.3.3 Stellvertretende Anwaltschaft statt stellvertretender Deutung?

In einem zweiten methodischen Zugriff wurde ein erstes Transkript einer kollegialen Beratungsrunde (Hugo) mittels des Zugangs der Objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (2000) in einer Interpretationsgruppe in Bezug auf die latenten Sinngehalte

¹⁸ Die ausgewählte Passage stammt aus einer in einem anderen Studienkontext entstandenen Fallberatung. Sie wurde im Rahmen einer individuellen Einzelfallstudie auch unter Studierenden geführt. Die Hypothese lässt sich damit auch anhand zusätzlich herangezogenen Materials aufrechterhalten.

zu durchdringen versucht (vgl. Kunze et al., 2019, S. 139).¹⁹ Die leitende Forschungsfrage lautete hierbei: „Wie konstruieren Studierende der Sonderpädagogik Fälle?“ Insofern lag der Fokus der Analyse zunächst auf (der Phase) der Fallbeschreibung des Falleinbringers/der Falleinbringerin. Die Rekonstruktion wurde anhand der nachfolgenden Eröffnungspassage des Falls „Hugo“ sequenzierend durchgeführt:

Falleinbringer*in: (*räuspert sich*) ok [1 s Pause], also ähm [kurze Pause] mein Kind (Fallberatung Hugo, Pos. 16, Phase: Fallbeschreibung).

Auf Basis der Anfangssequenz der Fallbeschreibung wurde ein erstes Kondensat erstellt, das es gilt, im Weiteren zu einer tragfähigen Fallstrukturhypothese zu entwickeln (vgl. Dlugosch et al., 2019, S. 136) und im weiteren Analysegeschehen sowie an weiterem Material zu überprüfen:

*Einen Fall im Rahmen der MbKFb im universitären Kontext zu besprechen, stellt ein schwieriges, auch unangenehmes, widerwilliges und schambehaftetes Unterfangen dar, braucht zumindest aber einen Vorlauf, eine Orientierung und Sortierung, welche einer Rechenschaft vor einer geteilten Zuhörer*innenschaft bedarf. Die Fallbeschreibung fordert deshalb eine Selbstvergewisserung und Selbstorientierung und stellt eine Überwindung dar, sich mit einem komplexen Fall auseinanderzusetzen bzw. sich auseinandersetzen zu müssen. Es wird vonseiten der Studierenden ein elterliches Besitzverhältnis etabliert, was die Schüler*innenrolle umgeht und als Verteidigungsposition im Sinne einer Anwaltschaft für die*den Schüler*in anmutet.*

Damit deuten sich für die Ausübung der MbKFb zwei erste Schlussfolgerungen an, die sich zum einen auf das universitäre Setting und zum anderen auf den Klient*innenbezug als Fallkontur von Studierenden der Sonderpädagogik beziehen lassen:

Zum einen scheint durch das universitäre Setting offenbar ein Raum eröffnet, der durch die Implementierung der Mentalisierungsbasierten Kollegialen Fallberatung (MbKFb) zwar Reflexionsgelegenheiten schaffen soll (vgl. Kap. 3.1); gleichzeitig, so zeigt sich durch die bis dato entwickelte Fallstrukturhypothese, produziert der universitäre Kontext eine Unsicherheit seitens des Falleinbringers/der Falleinbringerin und das im doppelten Sinne: Einmal könnte dafür die geteilte Zuhörer*innenschaft verantwortlich sein, welche aus der direkten Anwesenheit der Studierenden-Peers sowie der indirekten Teilnahme der Dozierenden (Audio- und Videographie der Fallberatungen) resultiert. Die indirekte Teilnahme der Dozierenden reproduziert zusätzlich einen dem universitären Setting inhärenten Bewertungsmaßstab, der wiederum jene zusätzliche Unsicherheit nachvollziehbar werden lässt: Das in der Universität Gelernte im Rahmen der Fallberatung adäquat replizieren zu können (vgl. Kap. 3.1), ist aus Studierendenperspektive möglicherweise gleichzusetzen mit einer positiven Beurteilung seitens der Dozierenden. Was sich bei Kunze und Kolleg*innen (2019) in der objektiv-hermeneutischen Analyse von Kollegialen Fallberatungen zeigt, die im multiprofessionellen Team (Sozialpädagog*in, Förderschul- und Regelschullehrkräfte) durchgeführt wurden (vgl. Kunze et al., 2019, S. 137f.), lässt sich hier für die Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik ggf. ebenfalls, jedoch durch das universitäre Bewertungsverhältnis von Leistungen möglicherweise potenziert, annehmen:

„In der Logik der Gesprächsrollenverteilung bei einer Kollegialen Fallberatung ist die Position des/der Expert_in für den Fall formal vergeben, nämlich an den/die Falleinbringer_in. Für den/die Falleinbringer_in impliziert dies eine Bewährungsdynamik: In dieser Situation als Nicht-Expert_in oder Nicht-Zuständige_r zu sprechen, käme einem materialen Bruch der formalen Rahmung gleich“ (Kunze et al., 2019, S. 148).

¹⁹ Die Analyse mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik unterliegt fünf Regeln: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität und Sparsamkeit (vgl. Trescher, 2016, S. 187f.), welche aus Platzgründen hier nur peripher beleuchtet werden.

Zugleich wird darin ein Ausschließungsverhältnis von Beratungs- und Bewertungshandeln, wenn auch anders nuanciert, offenbar, wie es für professionelle Beratung zwar als State of the Art gelten kann, jedoch auch im schulischen Rahmen oftmals nicht konsequent durchgehalten wird. Allerdings muss in diesem sonderpädagogischen Bezugsfeld auch auf die Massivität des Handlungsdrucks verwiesen werden, wie er sich in den beschriebenen Fallschilderungen als Krisenerscheinung zeigt und mit welchem Studierende, z.B. in der Tätigkeit als PES-Kraft²⁰, in doppelter Weise konfrontiert werden: Zum einen befinden sie sich selbst noch im ersten Stadium der professionellen Entwicklung, dem universitären Studium; zum anderen werden sie nicht selten schon als (sonderpädagogische) Expert*innen für die komplexesten Fälle adressiert, in denen scheinbar oftmals kein (bekannter) Lösungsweg mehr zur Verfügung steht. Die Komplexität der jeweiligen Praxiskonstellation führt dazu, dass diese oftmals eben nicht mehr durch vorhandene Routinen im schulischen Handeln abgedeckt werden kann. In Anlehnung an Tiefel (2004, S. 124ff.) lässt sich an dieser Stelle dann die Schlussfolgerung ziehen, dass das innovative Potenzial einer gesteigerten Reflexivität einem stärkeren Bedarf an Stabilisierung und Routinen ggf. entgegensteht.

Daneben lässt sich ein zweites Moment diskutieren: Unter Zuhilfenahme des Kontextes (Studierende der Sonderpädagogik, Fallberatungsgruppen) kann die im Analyseprozess produzierte Lesart, es handle sich bei dem*der Sprecher*in möglicherweise um ein Elternteil, welches sein*ihr eigenes Kind vor einem Plenum zu verteidigen sucht, verworfen werden. Umso mehr gewinnt diese Lesart aber deshalb an Bedeutung, weil die Eingangssequenz somit anmuten lässt, der*die Falleinbringer*in stelle *ihr*sein Kind* „Hugo“ der Zuhörer*innenschaft in einer elternähnlichen Rolle vor. Die Zuständigkeitsfrage, die sich bereits im ersten Teil der Fallstrukturhypothese andeutet, repliziert sich an dieser Stelle durch das besitzanzeigende Possessivpronomen „*mein*“ (Kind). Neben dem Bedürfnis des Falleinbringers/der Falleinbringerin, Expertise und Zuständigkeit zu verkörpern, lässt sich in der Fallkontur daher gleichzeitig im doppelten Sinn und in Rückbezug auf Oevermann (1996, S. 155) eine „Verkindlichung“ des Schülers“ konstatieren (vgl. Kap. 1), welche vereinseitigend die Rollenförmigkeit der pädagogischen Situation vernachlässigt.

Im Lichte der Schuldzuweisungen an die Eltern, die in Kapitel 3.3.2 auch als induktive Kategorie innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet wurden (vgl. Baumer, 2021, S. 79), lässt sich die Überlegung anstellen, inwieweit der*die Falleinbringer*in hier eine Art *stellvertretende Anwaltschaft* im Sinnen einer transformierten Elternschaft für „Hugo“ anstelle einer stellvertretenden Deutung übernimmt. Insofern bleibt es aktuell durchaus noch fraglich, wie im Rahmen einer MbKfB der Anspruch an Reflexivität im Sinne von Mehrperspektivität und einer Beobachtung zweiter Ordnung weitergehender einzulösen ist.

4. ... zwischen Selbstorganisation und Reflexivität – ein erstes Fazit

Die (vorläufigen) Ergebnisse, die mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) sowie der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000) gewonnen werden konnten, erlauben nun unterschiedliche, auch für zukünftige Forschungen relevante Schlussfolgerungen.

Die Adaption der Kollegialen Fallberatung mit Hilfe mentalisierungsbasierter Aspekte scheint ein Reflexionspotenzial zu offerieren, das im Sinne des expliziten Mentalisierens insbesondere kognitive und am Gegenüber orientierte Reflexionsprozesse im Hinblick auf einen sozialen Perspektivenwechsel anzuregen vermag. Die Ergebnisse re-

²⁰ Abkürzung für: Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen.

gen daher dazu an, ggf. die weniger betonten Aspekte des Mentalisierungskonzepts phasenübergreifend innerhalb der Fallberatung zu fokussieren. Hierdurch könnte auch dem Anspruch an Mehrperspektivität ggf. stärker Rechnung getragen werden, den die aktuelle Fassung der MbKFB noch nicht übergreifend einzulösen vermag. Wenngleich die Mentalisierung des Falleinbringers/der Falleinbringerin eine wichtige Form der Entlastung im Rahmen stressinduzierter schulischer Situationen darstellt (vgl. Dlugosch & Henter, 2020, S. 211), so sollte der kollegiale Austausch unbedingt auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Meinungen, Gedanken, Wünschen, Gefühlen, Perspektiven etc. erlauben (vgl. Raaflaub et al., 2019, S. 54). Dies gilt es vor allem auch im Lichte der Schuldzuweisungen gegenüber den Eltern und der damit möglicherweise einhergehenden Anwaltschaft des Falleinbringers/der Falleinbringerin gegenüber dem Schüler „Hugo“ zu berücksichtigen. Diskutabel bleibt, an welcher Stelle der Lehrer*innenbildung auch diese Art von Reflexionsprozessen vermehrt anzuregen ist.

Die eingenommene Zuschreibung von Sinnhaftigkeit, welche durch die Mentalisierung des Schülers/der Schülerin in den Fallberatungen forciert zum Vorschein kommt, stellt ein notwendiges Moment für professionelles pädagogisches Handeln dar, da diese Perspektive im pädagogischen Alltagsgeschäft oftmals verloren geht. Bleibt es allerdings bei diesem Fokus, löst sich der Anspruch einer (mentalierungsbasierten) Mehrperspektivität dennoch nicht ein. Für die Weiterentwicklung der MbKFB gilt es daher, kommunikative Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen, die die Perspektive weiterer Beteiligter (z.B. der Eltern) stärker einzuholen in der Lage sind (vgl. Dlugosch & Henter, im Erscheinen).

Neben den Ergebnissen, die sich für das Mentalisierungs- und Reflexionsgeschehen skizzieren lassen, lassen sich durch die methodische Auseinandersetzung mit dem Material der MbKFB prospektiv weitere Schlüsse für das universitäre Setting ziehen.

Der universitäre Kontext scheint für die Fallrekonstruktion eine bedeutende Rolle zu spielen, wenn es dem*der Falleinbringer*in ein Anliegen ist, seine*ihre eigene (sonderpädagogische) Expertise gegenüber den Peer-Studierenden sowie den Dozierenden zu beweisen (vgl. Oevermann, 1996, S. 155). Die Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung sollte einen sicheren Rahmen bereitstellen, in dem nicht nur unterschiedliche Perspektiven gefahrlos diskutiert werden können, sondern auch Fehler gemacht werden dürfen, ohne diese mit Scham zu assoziieren (vgl. Dlugosch & Henter, 2020, S. 215). „These rather ‚negative‘ experiences are the preconditions for learning, and a climate that disallows acknowledging or thinking about them will hamper team learning“ (Bevington et al., 2017, S. 265). Mit der Mentalisierungsbasierten Kollegialen Fallberatung sollte durch ihre Weiterentwicklung daher ein Raum installiert werden können, in dem es den Studierenden fernab von Bewertung und Beurteilung möglich sein wird, sich in Reflexionsmodi, sowohl mit stabilisierendem als auch mit innovativem Potenzial (vgl. Tiefel, 2004, S. 126), zu erproben. Insofern scheint es angemessener zu sein, selbstorganisierte Formen von Fallberatungen auch im Rahmen des Studiums erst dann anzuregen, wenn ein gewisses Maß an Bewusstheit über die bevorzugten, z.T. auch tendenziösen (eigenen) Deutungen (der Studierenden) und damit über das Mikrogesehen von Interaktionen vorhanden ist, was ggf. im Rahmen von forschungsbasierten Interpretationswerkstätten gewonnen werden könnte. Im universitären Setting wäre daher auch eine Abkopplung von Bewertungsaspekten anzustreben, die sich z.B. in der Wahl der betreuenden Dozierenden ausdrücken könnte.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Bateman, A.W. & Fonagy, P. (2015). *Handbuch Mentalisieren*. Psychosozial.
- Baumer, K. (2021). *(Mentalisierungsbasierte) Kollegiale Fallberatung (als Reflexionsformat) in der Lehrer:innenbildung*. Unveröff. Masterarbeit im Studiengang Lehramt an Förderschulen, Universität Koblenz-Landau.
- Behringer, N. & Koch, E. (2021). (Selbst-)Ermütigung durch Mentalisieren – ein anwendungsorientierter Leitfaden (für Studierende). In T. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), *Selbstreflexion* (S. 47–65). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bevington, D., Fuggle, P., Cracknell, L. & Fonagy, P. (2017). *Adaptive Mentalization-based Integrative Treatment. A Guide for Teams to Develop Systems of Care*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780198718673.001.0001>
- Bühler, C., Christof, E., Hauser, B., Krammer, K., Paetsch, J., Rabenstein, K., Schritteser, I., Schuchart, C. & Seel, A. (Hrsg.). (2021). *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (1: Mythos Reflexion). <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–215). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Health & Co. Publishers. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dietrich, S., Förster, A., Stein, K. & Salomo, D. (2021). Der LEHRAMTS-KOMPASS – Ein Instrument zur studienbegleitenden Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In Y. Völschow & K. Kunze (unter Mitarbeit von T. Gattwinkel) (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* (S. 63–81). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.6>
- Dlugosch, A. (2002). Sonderpädagogik als professionelles Handeln zweiter Ordnung? In K. Bundschuh (Hrsg.), *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?* (S. 245–254). Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Zugl. Dissertation, Goethe-Frankfurt am Main 2002. Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2004). Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität? *Sonderpädagogische Förderung*, 49 (3), 285–300.
- Dlugosch, A. (2006). „So hab‘ ich das noch nie gesehen ...“. Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. In G. Becker (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft 2006: Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln* (S. 128–131). Friedrich.
- Dlugosch, A. (2008). Ein Fall für 5 bis 8. Konfliktlösungen auf der Spur durch Kollegiale Fallberatung. *Die Grundschulzeitschrift*, 22 (214), 4–8.
- Dlugosch, A. (2017). Förderung und Inklusion. Metaphernanalytische Beiträge zur sonderpädagogischen Professionalität. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft) (S. 218–234). Beltz Juventa.
- Dlugosch, A., Bevington, D., Henter, M. & Nolte, T. (im Druck). Epistemisches Vertrauen in sozialen Netzwerken – Kulturen des Mentalisierens in Organisationen und

- zwischen Unterstützungssystemen. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dlugosch, A. & Henter, M. (2020). Mentalisieren auf mehreren Ebenen? Zum Fall einer exemplarischen Maßnahmenkarriere in der Kinder- und Jugendhilfe. In S. Gingelmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 204–218). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408533.204>
- Dlugosch, A. & Henter, M. (im Erscheinen). Applying AMBIT to Teacher Training: Innovations in Germany. In D. Bevington, P. Fuggle, C. Campbell, P. Fonagy & L. Talbot (Hrsg.), *Adaptive Mentalization-based Integrative Therapy (AMBIT): Implementation in Practice*. Oxford University Press.
- Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L. & Wagner-Willi, M. (2019). Empirisch-rekonstruktive Ansätze im Forschungsfeld Inklusion. Exemplarische Analysen eines Beobachtungsprotokolls aus unterschiedlichen methodologischen Perspektiven. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J.A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) (S. 117–142). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1qxz.9>
- Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch der schulischen Sonderpädagogik* (S. 92–98). Julius Klinkhardt.
- Dlugosch, A. & Werning, R. (2002). Curriculum Beratung und Kooperation. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 181–210). Lit.
- Fonagy, P. (2018). Geleitwort. Eingeschränkte Mentalisierung: eine bedeutende Barriere für das Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 9–13). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.9>
- Fonagy, P., Bateman, A.W. & Luyten, P. (2015a). Einführung und Übersicht. In A.W. Bateman & P. Fonagy (Hrsg.), *Handbuch Mentalisieren*. Aus dem Engl. übers. v. E. Vorspohl (S. 23–66). Psychosozial.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2015b). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Aus dem Engl. übers. v. E. Vorspohl (5. Aufl.). Klett-Cotta.
- Fonagy, P. & Luyten, P. (2009). A Developmental, Mentalization-based Approach to the Understanding and Treatment of Borderline Personality Disorder. *Development and Psychopathology*, 21 (4), 1355–1381. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>
- Fonagy, P., Steele, M., Moran, G.S., Steele, H. & Higgitt, A.C. (1993). Measuring the Ghost in the Nursery: An Empirical Study of the Relation between Parents' Mental Representations of Childhood Experiences and Their Infants' Security of Attachment. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 41 (4), 957–989. <https://doi.org/10.1177/000306519304100403>
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S. & Higgitt, A.C. (1991). The Capacity for Understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child and Its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12 (3), 201–218. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199123\)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199123)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7)
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (2006/1998). *Reflexive Kompetenz-Skala. Manual zur Auswertung von Erwachsenenbindungsinterviews*. Aus dem Engl. übersetzt v. E. Reinke. Unveröff. Manuskript.

- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & Zirfas, J. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Barbara Budrich.
- Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (2020). *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408533>
- Gingelmaier, S. & Ramberg, A. (2018). Reflexion als Reaktion. Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 89–106). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.89>
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (2018). Mentalisierungsbasierte Pädagogik. Eine Hinführung. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 14–19). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499>
- Goldmann, D. & Emmerich, M. (2020). Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer*innenfortbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 20 (2), 66–73. <https://doi.org/10.25656/01:20534>
- Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), 108–117. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Günther, S. & Niedermeier, S. (2020). *Kollegiale Beratung in der Hochschule. Eine Umsetzungsvariante des Problembasierten Lernens*. <https://doi.org/10.25656/01:19217> urn:nbn:de:0111-pedocs-192172
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Konferenzschrift, Heringsdorf-Siegen 2014) (S. 21–45). Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (Konferenzschrift, Wuppertal 2017) (S. 81–96). Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teacher & Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Hillenbrand, C. (2007). Zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen im Rahmen universitärer Lehrerbildung am Beispiel der Metakognition. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (2. Aufl.) (S. 192–215). Beltz.
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (2020). (Praxis-)Reflexion durch Mehrebenen-Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 620–637. <https://doi.org/10.4119/hlz-2695>
- Kirsch, H., Brockmann, J. & Taubner, S. (2016). *Praxis des Mentalisierens*. Mit einem Vorwort v. Anthony W. Bateman. Klett-Cotta.
- Klempin, C. (2021). Zur Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine *Mixed Methods* Interventionsstudie. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Kreth, R. & Neumann, M. (2013). Wozu beraten? – Der Beitrag lösungsfokussierter Haltungen und Methoden zum Gelingen einer inklusiven Beschulung im Förder-

- schwerpunkt ESE. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 157–176). Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunze, K., Bartmann, S. & Silkenbeumer, M. (2019). Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodologische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsinformationen. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 133–153). Beltz Juventa.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierung zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?, hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich), 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270. <https://doi.org/10.25656/01:14722>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. & Fonagy, P. (2020). The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16 (9), 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Luyten, P., Malcorps, S., Fonagy, P. & Ensink, K. (2019). Assessment of Mentalizing. In A. Bateman & P. Fonagy (Hrsg.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (2. Aufl.) (S. 37–62). American Psychiatric Association Publishing.
- Maiwald, K.-O. (2018). Objektive Hermeneutik. In L. Akreimi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 442–478). Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft.“ *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (1), 15–21. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>
- Neuweg, G.H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *zbf – Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Nolte, T. (2018). Epistemisches Vertrauen und Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 157–172). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.157>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.
- Overbeck, A. & Kauz, O. (2007). ‚Beratung‘ im Spiegel der psychoanalytischen Praxeologie. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 209–244). Athena.
- Raaflaub, M., Wyss, C. & Hüsler, N. (2019). Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 50–57. <https://doi.org/10.25656/01:18149>

- Ramberg, A. & Nolte, T. (2020). Einführung in das Konzept der Mentalisierung. In S. Gingelmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 25–52). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408533.25>
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), 46–54.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Klinkhardt.
- Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2010). *Einführung in die kollegiale Beratung*. Carl Auer.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?, hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Psychosozial.
- Theobald, U. & Cramer, C. (2022). Sonderpädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung aus einer meta-reflexiven Perspektive. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 1–12. <https://doi.org/10.11576/hlz-4846>
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80921-6>
- Tietze, K.-O. (2010). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (4. Aufl.). Rowohlt.
- Trescher, H. (2016). Grundlagen der Objektiven Hermeneutik. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (S. 183–193). Kohlhammer.
- Urban, M. (2010). Beratungsdienste der schulischen Erziehungshilfe als Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem. In M. Göhlich, S.M. Weber, W. Seitter & T.C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung: Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 203–211). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_18
- Völschow, Y., Janßen, W. & Bruns, W. (2021). (Selbst-)Reflexivitätsförderung in der universitären Lehramtsausbildung: Kollegiale Beratung und Supervision sowie Studierendencoaching als theoriebasierte Angebote. In Y. Völschow & K. Kunze (unter Mitarbeit von T. Gattwinkel) (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* (S. 83–100). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.7>
- Völschow, Y. & Kunze, K. (2021). Einleitung. In Y. Völschow & K. Kunze (unter Mitarbeit von T. Gattwinkel) (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* (S. 9–22). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.3>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- von Wright, J. (1992). Reflections on Reflection. *Learning and Instruction*, 2 (1), 59–68. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(92\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0959-4752(92)90005-7)
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1: Mythos Reflexion), 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

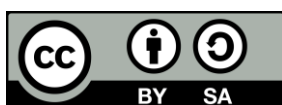
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Dlugosch, A., Henter, M. & Baumer, K. (2022). Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 233–252. <https://doi.org/10.11576/pflb-5249>

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>

Professionsbezogene Beratung im Spannungsfeld von Bildungsautonomie und curricularer Fremdbestimmung

Eine explorative Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden
im Rahmen des Tübinger Beratungsprojektes ProfiL

Petra Bauer^{1,*}, Kathrin Kniep^{1,*} & Marc Weinhardt^{2,**}

¹ Eberhard Karls Universität Tübingen

² Universität Trier

* Kontakt: Eberhard Karls Universität Tübingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Sozialpädagogik,
Münzgasse 26, 72070 Tübingen

** Kontakt: Universität Trier, Fachbereich I,
Erziehungs- und Bildungswissenschaften,
Universitätsring 15, 54296 Trier

petra.bauer@uni-tuebingen.de; kathrin.kniep@uni-tuebingen.de;
weinhardt@uni-trier.de

Zusammenfassung: Lehramtsstudierende positionieren sich zu den Anforderungen von Studium und zukünftigem Beruf auf der Grundlage individueller Eingangsvoraussetzungen. Beratungsformate wie das Tübinger Projekt ProfiL sind konzeptionell darauf ausgerichtet, diese Vermittlung zwischen objektivem und subjektivem Bildungsgang zu unterstützen. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive entsteht jedoch die Frage, welche neuen Subjektmodelle und Subjektivierungsweisen mit solchen Beratungsangeboten in das Studium eingespeist werden. In einer narrativen Interviewstudie können diese Subjektivierungsweisen in ersten Ansätzen empirisch sichtbar gemacht werden: Beratungsteilnehmende verfolgen in der Auseinandersetzung mit Professionalitätserwartungen Subjektideen, die einerseits berufswunschbezogenen Normativen geschuldet sind. Andererseits bietet sich durch das Andocken an individuelle Voraussetzungen die Gelegenheit, programmatische Subjektmodelle (teilweise) zu überschreiben. Werden die inhaltlichen bzw. strukturellen Konzeptsetzungen zunehmend als Nichtpassung zu eigenen Entwicklungs- und damit Subjektivierungsbedarfen empfunden, brechen Teilnehmende die Beratung ab. Subjektorientierte Professionalisierung scheint demnach individuelle Anknüpfungs- und Adaptionsmöglichkeiten zu benötigen.

Schlagerwörter: Professionalisierung; Beratung; Subjektivierung; Subjektmodell; Bildung; Bildungsgang



1 Einleitung

Befunde der Bildungsgangforschung zeigen, dass angehende Lehrer*innen in das Lehramtsstudium mit ganz eigenen, lebensgeschichtlich geprägten Erfahrungen, Wissensvorräten, Werthaltungen, Zielen, Kompetenzen und anderen Ressourcen eintreten. Auf dieser Grundlage positionieren sie sich zu den objektiven Anforderungen, die das Studium und der damit angestrebte zukünftige Beruf an sie richten, und auf dieser Grundlage strukturieren sie ihre Lern- und Bildungsprozesse, sodass sich daraus unverwechselbare Entwicklungspfade entfalten (vgl. Gruschka, 1985, S. 369). Diese individuell vorgenommenen Strukturierungen stehen jedoch nicht „automatisch“ in Übereinstimmung mit den Intentionen des Studiengangs und den curricularen Zielsetzungen, sondern erfolgen eher selbstläufig, sodass sich Entwicklungsprozesse nicht immer auf professionsbezogene Aspekte, sondern vor allem auch auf alltagsweltliche Probleme oder selbstdefinierte Ziele richten (Gruschka, 1985; Köffler, 2015; Kraler, 2012; Möllers, 1995; Ostermann, 2015).

Das Tübinger Projekt *ProfiL*¹ – „Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium“ – knüpft an diese Befunde an und bietet ein Beratungsangebot für Lehramtsstudierende, mit dem die im Studium stattfindenden Professionalisierungsprozesse im Rahmen einer individualisierten beraterischen Begleitung gezielt unterstützt werden sollen. Erste Ergebnisse der *ProfiL*-Begleitforschung lassen erkennen, wie durch die Erarbeitung berufsbiografisch relevanten Wissens die Vermittlung zwischen objektiven Anforderungen und individuellen Eingangsvoraussetzungen begünstigt werden kann (Bauer et al., in Vorbereitung): Die Konturen der jeweiligen Professionalisierungsprozesse und der ihnen inhärenten Entwicklungserfordernisse schärfen sich, sodass die Studierenden mehr bewusste Gestaltungsmacht über die eigenen professionsbezogenen Entwicklungsprozesse erlangen. Gleichzeitig lässt sich jedoch aus bildungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive die (selbst-)kritische Frage formulieren, ob eine Beratung wie *ProfiL* die durch Curricula, Lehrveranstaltungen und Prüfungsformate wirkende Fremdführung eher verstärkt und damit den potenziell offenen bildungsbezogenen Raum zur individuellen Entwicklung, den die Beratung konzeptionell eigentlich verspricht, durch einen klar gefassten Professionsbezug eher verschließt. Vor diesem Hintergrund interessieren uns die subjektiven Aneignungsformen des Beratungsangebots durch die Studierenden und die darin erkennbaren Professionalisierungsprozesse in besonderer Weise. Bezogen auf die formulierte Frage nach Gestaltungsmacht bzw. Fremdführung im Studium versuchen wir im Rahmen des vorliegenden Beitrages, bereits gewonnene Ergebnisse aus einer narrativen Interviewstudie mit am Beratungsangebot teilnehmenden Studierenden neu zu sichten und die darin erkennbaren Unterschiede als zwei differente Subjektivierungsweisen (Rose, 2019) zu fassen, mit denen Studierende dem Subjektivierungserfordernis der Beratung je unterschiedlich begegnen. Im Folgenden werden zunächst in Kapitel 2 die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen der *ProfiL*-Beratung vorgestellt. In Kapitel 3 erfolgt eine knappe Darstellung der das Projekt begleitenden Forschungsstrategien. Entlang zentraler Ergebnisse der *ProfiL*-Begleitforschung wird in Kapitel 4 gezeigt, welche Unterschiede sich im Blick auf Professionalisierungsprozesse von Studierenden auf der Grundlage einer Interviewstudie herausarbeiten lassen. Die von uns auf dieser Basis vorgeschlagene systematische Unterscheidung zweier Subjektivierungsweisen wird in Kapitel 5 abschließend diskutiert.

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Projektvorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1911 gefördert und ist im Rahmen der Tübingen School of Education verankert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt allein bei den Autor*innen.

2 ProfiL – eine Beratung zwischen Fremd- und Selbstführung

Ausgehend von berufsbiografisch orientierten Ansätzen im weiteren Sinn (Fabel-Lamla, 2018; Keller-Schneider & Hericks, 2014) lässt sich Professionalisierung als biografisch fundierter Strukturierungs-, Lern- und Bildungsprozess bestimmen, der sich auf der Grundlage berufsbezogener Entwicklungserfordernisse vollzieht. Innerhalb des Lehramtsstudiums bedeutet das für die Studierenden, Anchlüsse an das standardisierte Ausbildungsprogramm zu suchen und aus den einzelnen Ziel- und Lehrangeboten einen „eigenen kohärenten Bildungsgang“ zu entwickeln. Folgt man diesem Verständnis eines subjektiv geprägten Bildungsgangs, konzipiert als sinnhafte Vermittlung zwischen objektivem Bildungsgang und individuellen (Eingangs-)Voraussetzungen, kann dessen Gestaltung durch entsprechende Unterstützungsangebote passgenauer gelingen: Erwerben die Studierenden beispielsweise mehr (berufsbezogene) Selbstkenntnis, können sie genauer einschätzen, welche konkreten individuellen Entwicklungserfordernisse anstehen, um den Anforderungen an eine professionelle Lehrperson zunehmend gerecht zu werden. Für den Erwerb eines solchen expliziten und vor allem explizierbaren berufsbiografischen Selbst-Wissens müssen jedoch, wie entsprechende empirische Befunde zeigen, Orte bereitgestellt werden, die geschützte, bewertungs- und rechenschaftsfreie sowie studierendenorientierte Reflexionsmöglichkeiten bieten (Krächter, 2018). Die professionsbezogene Beratung von ProfiL wurde als ein solcher Ort konzipiert.

Im Rahmen des Projekts ProfiL wird an der Universität Tübingen seit 2017 eine professionsbezogene, hochindividuelle Beratung bereitgestellt (Bauer et al., 2020), mit der Lehramtsstudierende die Möglichkeit erhalten, in kleinen Gruppen (vier bis sechs Teilnehmer*innen), über das gesamte Bachelorstudium hinweg und betreut von universitäts-externen Beratungsfachkräften berufsbiografisch relevante Themen zu bearbeiten. Diese Themen sind allerdings über einen manualisierten Wahlpflichtmodus gesetzt und fokussieren auf diejenigen personengebundenen Merkmale, Überzeugungen und Motive von Lehramtsstudierenden, die als Eingangsvoraussetzungen und damit als mögliche Einflussfaktoren auf die professionelle Entwicklung inzwischen umfangreich erforscht sind (z.B. Cramer, 2016; Georg & Bargel, 2012). Dies umfasst beispielsweise Berufswahlmotive, Herkunftsfamilie, eigene Schulerfahrungen, pädagogische Vorerfahrungen, Passung Person-Beruf, Belastungserleben, Umgang mit schwierigen Situationen, Umgang mit Heterogenität und Vielfalt. Diese Einhegung des Beratungsangebotes wird den Studierenden in Einführungsveranstaltungen vorgestellt und begründet.

Neben diesem Professionsbezug, der tendenziell nach instruierenden Beratungsanteilen verlangt, zielt die systemisch-konstruktivistische Grundausrichtung des Beratungskonzepts auf eine individuelle und anliegenorientierte Ergebnisoffenheit der zu betreibenden Selbstklärungsprozesse, die nicht nur sicherstellt, dass Breite und Tiefe der Selbstthematisierungen in der Hand der Studierenden verbleiben, sondern auch dafür sorgt, dass die Ratsuchenden in erster Linie dabei unterstützt werden, „Wahlmöglichkeiten abzuwägen, sich angesichts mehrerer Alternativen zu entscheiden oder aber Optionen bewusst offen zu halten“ (Nestmann & Sickendiek, 2011, S. 109). Die Studierenden gelten als Expert*innen für ihre (Berufs-)Biografie und trotz Professionsbezug als gleichberechtigte Gesprächsteilnehmende, die nicht entlang individueller Defizite zu betrachten sind, sondern deren Verhalten und Handeln als sinnhaft und kompetent gelten (vgl. Bamberger, 2015, S. 27f.). Damit erhält Beratung das Potenzial, Reflexions- und Distanzierungsmöglichkeiten für Bildungsprozesse zu bieten, die individuelle Verhältnisbestimmungen, alternative Wirklichkeitskonstruktionen, neue Handlungsräume und die sinnhafte Gestaltung der zukünftigen Entwicklung erlauben: Die Berater*innen regen Veränderungen an und unterstützen sie, indem sie an Ressourcen und Potenziale der Teilnehmenden andocken und so Gelegenheit für Selbstinstruktionen bieten (vgl. Bamberger, 2015, S. 32). Die Beratenden steuern in diesem Sinne den Verlauf der Beratung,

aber nicht die sinnstiftende Bearbeitung der mitgebrachten Anliegen, Fragen und Probleme (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2019, S. 15). Konzeptuell wurde im Rahmen von *ProfiL* auf diese Weise versucht, eine ausgewogene Relation zwischen Professionsbezug und individuell ausgerichteter Unterstützung sowie eine passgenaue Vermittlung von objektiven Anforderungen und (berufs-)biografisch basierten Anschlussmöglichkeiten zu ermöglichen.

In den ersten Analysen der im Rahmen der Begleitforschung erhobenen Interviews und offenen Aussagen im Kontext der Fragebogenerhebung (vgl. Kap. 3) erschienen die Aneignungsprozesse der Studierenden und die hierbei zu Tage geförderten professionellen Orientierungen jedoch deutlich vielschichtiger. Auffällig war, wie stark die am Beratungsangebot kontinuierlich teilnehmenden Studierenden dies als Arbeit am „professionellen Selbst“ verstanden, während nicht-teilnehmende oder die Beratung abbrechende Studierende ihre personenbezogene Entwicklung tendenziell als eher abgeschlossen beschreiben oder eine entsprechende Entwicklung gedanklich auf die zukünftige Berufspraxis verlagern.

Diese hier aufscheinenden Polarisierungen haben wir mit Bezug auf eine subjektivierungstheoretische Perspektive zu fassen versucht, die wir im Folgenden knapp skizzieren. Aufgegeben wird im Rahmen dieser theoretischen Bestimmung das einfache Konzept eines Subjektes, das sich als „ein überdauerndes, autonomes Ganzes transzendent vor, hinter oder außerhalb der gesellschaftlichen Praxis“ (Alkemeyer, 2013, S. 34) (aus-)bilden lässt (vgl. Spies, 2019, S. 90). Vielmehr werden Subjekte als „in Formierung begriffene Struktur[en]“ gefasst (Butler, 2001, zit. nach Alkemeyer, 2013, S. 34), wobei uns im Kontext der Begleitforschung diese Formierung insbesondere im Modus von Lernen und Bildung interessiert. Fasst man Professionalisierung als einen Prozess, der bereits im Studium beginnt, wie wir dies im Rekurs auf die benannte berufsbiografische Professionalisierungstheorie tun, impliziert dies eine spezifische Verantwortungsübernahme für den eigenen Professionalisierungsprozess im Rahmen des Studiums: Die Studierenden als angehende Lehrkräfte sind aufgefordert, sich einerseits als ein souveränes, d.h. ein „sich selbst bewusst[es] und durchsichtig[es], sich selbst vernünftig bestimmend[es]“ (Ricken, 2013, S. 69) Subjekt zu fassen, das gegenüber dem eigenen Selbst Verfügungsmächtig ist und seine Entwicklung bewusst und selbstverantwortlich betreibt. Andererseits soll diese Selbst-Verfügung zum Zwecke des professionsbezogenen Kompetenzerwerbes an programmatisch-normativen Subjektmodellen ausgerichtet sein, wie sie in curricularen Kompetenzbeschreibungen und Programmatiken im Kontext der Lehrer*innenbildung vielfach ausformuliert sind (z.B. KMK, 2019a, 2019b). In diesem Sinne stellen die „vermeintlichen Autonomiezuschreibungen [...] letztlich fremdbestimmte Zumutungen“ dar (Redecker, 2019, S. 139), mit denen umzugehen ist. Das Subjekt muss sich auch als ein unterworfenes und hergestelltes beschreiben lassen, das einem von Bildungspolitik bzw. Bildungsadministration gesetzten Programm der „Responsibilisierung des Einzelnen“ (Traue, 2010, S. 54) ausgesetzt ist.

Lehramtsstudierende werden im Sinne dieser Theorieperspektive spätestens mit dem Eintritt ins Lehramtsstudium in eine Matrix aus widersprüchlichen Diskursen und Praktiken eingespannt, die sich in Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Praktika, aber auch informellen berufsbezogenen Auseinandersetzungen mit Normen, Modellen und Erwartungen entfalten und die die Rahmenbedingungen für stattfindende Subjektivierungsprozesse bilden. Verfahren der Fremdführung und der Selbstführung sind dabei miteinander verschränkt (vgl. Klingler, 2019, S. 54f.): Diskursiv als gültig erklärte (Lehrer*in-)Subjektmodelle konturieren nicht nur, wie Lehrpersonen sein und handeln sollen, was sie können und wohin sie sich entwickeln müssen; sie legen auch entsprechende Selbstdeutungsschablonen (vgl. Traue, 2010, S. 60) und Technologien bzw. Techniken der Steigerung – Kompetenzerweiterung, Selbstreflexion, Selbstmanagement usw. – nahe (vgl. Schäfer, 2019, S. 124f.). Das zu professionalisierende (Berufswunsch-)Selbst als Fluchtpunkt (vgl. Bröckling, 2012, S. 131) aller stattfindenden Praktiken leitet dabei Prozesse

des Geformt-Werdens genauso an wie die der Selbst-Formung. Fremdführung über die objektive Seite des Bildungsgangs, sich unterwerfende Selbstführung als berufswunschbezogene, fraglose Einpassung in den objektiven Bildungsgang und eigensinnige Selbstführung als sich souverän denkende Distanzierung gegenüber objektiven Anforderungen sind auf diese Weise untrennbar miteinander verquickt.

Eine professionsbezogene Beratung wie die von *ProfiL* ist in diesem Sinne in das Subjektivierungsgeschehen eingewoben und lässt sich gerade nicht als etwas beschreiben, das den Prozessen der Selbst- und Fremdführung vorgelagert ist. Gerade Beratung als eine Handlungsform, die eine besonders intensive Verwendung von subjektivierungsrelevanten (Bekennnis-)Praktiken wie Selbstprüfung, Selbstexploration, Selbstreflexion, Selbstmodellierung usw. verlangt (Gröning, 2016), entfaltet vielfältige Praktiken, die es erst erlauben, dass sich die Studierenden als Zu-Beratende und Sich-Entwickelnde adressieren lassen (vgl. Alkemeyer, 2017, S. 148). Der gesetzte Professionsbezug und damit verbundene (Lehrer*innen-)Subjektvorstellungen werden in der Beratung nicht nur einfach, wie beispielsweise in Lehrveranstaltungen, an die Teilnehmenden herangetragen, sondern über die beratungspraktisch auszuführenden Handlungen direkt in die kognitiven, emotionalen und somatischen Auseinandersetzungen der zukünftigen Lehrpersonen „eingespeist“. Die hierbei stattfindenden Subjektivierungsprozesse, verstanden als in sozialen Praktiken sich vollziehende Entstehung, Entwicklung, Erhaltung und Veränderung des Subjektes (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 34), orientieren sich an normativ-curricularen Subjektvorstellungen, die vor dem Hintergrund des ausbildungsbezogenen Settings unweigerlich aufgerufen werden (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 148).

Gleichzeitig kann diese Beratung aber als etwas gesehen werden, das vor dem Hintergrund des systemisch-konstruktivistischen Beratungs- und Klient*innenverständnisses von *ProfiL* einen (Mitspiel-)Ort schafft, an dem nicht nur das Reflektieren des Jetzt-Später-Vergleichs in Bezug auf die zukünftige Lehrperson stattfindet, sondern an dem auch der Subjektivierungsprozess selbst im Sinne einer Reflexion zweiter Ordnung zum Thema gemacht werden kann: Prozessoffene Praktiken wie das Beraten legen zwar bestimmte Handlungen nahe, determinieren sie aber nicht (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 46f.). Auf diese Weise eröffnet sich ein potenzieller Verfügungsraum, den die Teilnehmenden nutzen können, um die normativen Subjektvorgaben zu deuten, zu re-kontextualisieren oder gänzlich in Frage zu stellen. Dadurch ergeben sich Möglichkeiten einer anschlusswilligen oder widerständigen Selbstdeutung und Selbstformung, die es erlauben, auch radikale Fragen wie die, ob man überhaupt eine Lehrperson in einem bestimmten Sinne sein möchte, zu problematisieren. Der mit dem Professionsbezug des Studiums verbundene Auftrag zur Selbststeuerung der eigenen Entwicklung wird hiermit prinzipiell durch das *ProfiL*-Beratungsangebot aufgenommen. Das Konzept ist dabei aber nicht beliebig therapeutisierend geöffnet, sondern bietet eine reflexive Auseinandersetzung auf der Basis professioneller beruflicher Erwartungen.

Wie sich dies in den gewonnenen Befunden widerspiegelt, wird im Folgenden, nach einer kurzen Darlegung des Forschungsdesigns, exemplarisch vorgestellt.

3 Forschungsinteresse, Forschungsdesign und Stichprobe

Die Begleitforschung von *ProfiL* umfasst verschiedene Elemente. Eine quantitative Studie erfasst die Wirksamkeit der Beratung in Form eines Zwei-Gruppen-Prä-Post-Designs. Dabei kommt ein Fragebogen zum Einsatz, der sowohl standardisierte Items zu zentralen Konzepten der Professionalisierungsforschung als auch offene Fragen enthält und den teilnehmenden Studierenden zu drei Messzeitpunkten (zweites, viertes, sechstes Semester) vorgelegt wird (Kohorte 1 insgesamt: $n=89$). Als Vergleichsgruppe werden

diejenigen Lehramtsstudierenden des gleichen Jahrganges befragt, die das ProfIL-Angebot nicht in Anspruch nehmen (Kohorte 1 insgesamt: $n=240$). Erhebungszeitpunkte sind hier das zweite und das sechste Semester.

Verschiedene qualitative Vertiefungsstudien fokussieren auf die Prozessebene des Gruppengeschehens und auf die Ebene individueller Professionalisierungsverläufe. Zur Nachzeichnung individueller Entwicklungen und zu dem möglichen Beitrag von ProfIL zu diesen Entwicklungen wurden die subjektiven Sichtweisen der Studierenden auf ihren (Lebens-)Weg zum Lehrberuf erhoben. Im Verlauf des vierten Semesters, also etwa zur Hälfte des Beratungszeitraumes, wurden zu diesem Zweck mit $n=9$ Teilnehmenden und $n=8$ Nichtteilnehmenden narrative Interviews mit anschließender inhaltsanalytischer Auswertung (Kuckartz, 2016) durchgeführt. Diese Erhebungsmethode sollte sicherstellen, dass die Befragten mithilfe einer Stegreiferzählung diverse Ereignisse, Stationen und Phasen aus ihrem Leben relevant setzen und als bedeutsam gedeutete Erfahrungen vergegenwärtigen, ohne seitens der Interviewenden eingeschränkt bzw. gesteuert zu werden (z.B. Küsters, 2009; Misoch, 2019; Schütze, 1983).

Eine weitere Interviewstudie nahm diejenigen Studierenden in den Blick, die ProfIL aus verschiedenen Gründen vorzeitig beendeten: $N=2$ Studierende brachen das Lehramtsstudium ab, zwei weitere Studierende wechselten die Hochschule, und $n=3$ Studierende wollten die Beratung nicht fortsetzen. Um auf die jeweiligen Beweggründe zu fokussieren und forschungspragmatischen Einschränkungen mit Abbrechenden Rechnung zu tragen, wählten wir hier das Format der leitfadengestützten Interviews (z.B. Misoch, 2019; Nohl, 2012) mit anschließender inhaltsanalytischer Auswertung.

Die synthetisierten Ergebnisse der beiden qualitativen Studien sowie der offenen Fragen aus der Fragebogenstudie wurden zunächst vorrangig deskriptiv ausgewertet. In der Diskussion dieser Ergebnisse zeigten sich spezifische Auffälligkeiten, die sich mit Blick auf mögliche Zusammenhänge zwischen Beratungsteilnahme bzw. Beratungsabbruch subjektivierungstheoretisch einordnen lassen. Diese theoretisierenden Lesarten der Interviewergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden.

4 Ergebnisse der Interviewstudie

Die Auswertung der offenen Fragen im Fragebogen, insbesondere die Auswertung einer offenen Frage nach Entwicklungswünschen, Entwicklungsnotwendigkeiten und Entwicklungsbedarfen, die die Studierenden aktuell für sich wahrnehmen, zeigen, dass sich Lehramtsstudierende in ihren Entwicklungs- bzw. Professionalisierungsprozessen an verschiedenen Fluchtpunkten orientieren, die wir analytisch polarisierend als zwei verschiedene Subjektivierungsweisen fassen: Die Teilnehmenden der Beratungsgruppen streben im Rahmen einer individuumsorientierten Subjektivierungsweise nach zunehmenden Selbst-Kenntnissen, die sie für die Ausbildung ihrer antizipierten Lehrer*innen-Persönlichkeit nutzen wollen. Die dadurch für sie deutlicher werdende professionsbezogene Differenz zwischen aktueller studentischer Person und der zukünftigen Lehrperson bildet für diese Gruppe den Ausgangs- und Zielpunkt der beabsichtigten Professionalisierung. Diese Subjektivierungsweise lässt sich beschreiben als eine, die sich auf das aktuell werdende Lehrer*in-Subjekt konzentriert: Die Lehrer*in-Subjektwerdung wird gewissermaßen als zweiter Referenzpunkt neben Studien- und Berufsanforderungen eingezogen. Auf diese Weise positionieren sich Studierende im Sinne dieser Subjektivierungsweise gegenüber einer universitären bzw. curricularen Adressierung als Entwicklungsbedürftige und damit eher subjektorientiert bzw. individualisierend. Die in dieser Subjektivierungsweise gewonnenen Differenzen erzeugen dabei (berufs-)biografisch relevantes Selbst-Wissen, das dann zur weiteren Ausbildung einer professionellen Identität genutzt werden kann.

Nicht an der Beratung teilnehmende Studierende der Kontrollgruppe und die interviewten Abbrecher*innen beziehen sich hingegen in ihrer Entwicklung sehr viel stärker

auf ihre spätere Unterrichtspraxis, indem sie die Bedeutung der zukünftigen Berufspraxis als Zielpunkt ihrer Professionalisierung begreifen. Diese zweite Subjektivierungsweise haben wir im Vergleich zur ersten als strukturorientiert bezeichnet. Entwicklungserfordernisse, die in dieser Hinsicht genannt werden, sind an bereits bestehende personale oder praxisbezogene Strukturen gebunden: Studierende schreiben sich in diesem Sinne eher statisch gedachte Eigenschaften und Fähigkeiten zu, die es innerhalb des beruflichen Feldes auszugestalten gilt. Dadurch gelingen eine funktional gedachte Stabilisierung und Vergewisserung der Lehrer*innen-Persönlichkeit in einer spezifischen Weise: Praxis erscheint als etwas, das direkt instruiert werden kann. Die auf diese Weise während des Studiums erworbenen, vorgeformten Wissenssysteme und Lehrer*innen-Positionen lassen sich direkt in den konkreten Schulkontext einpassen und machen eine weitere Arbeit am Selbst und an Selbst-Weltverhältnissen obsolet.

4.1 Narrative Interviews mit am Beratungsangebot Teilnehmenden

Innerhalb der Interviews beschreiben die befragten Teilnehmer*innen zunächst Motive, die sie zum Lehramtsstudium bzw. zum Lehrberuf geführt haben. So werden bspw. Persönlichkeitseigenschaften benannt (z.B. empathisch, kommunikativ usw.), über die man mehr oder weniger stabil verfügt und die man in Verbindung mit verschiedenen Anforderungen des Berufes als wichtige und zugleich legitime Voraussetzungen erachtet. Zudem gelten sie ihnen als wesentliche Passungsmomente zwischen der eigenen Person und dem zukünftigen Beruf. Daneben werden Kompetenzen beschrieben, über die sie bereits – in Ansätzen – verfügen und die sie aus ihrer Sicht zum Ergreifen dieses Berufes qualifizieren (z.B. gut zuhören und erklären können usw.). Die befragten Studierenden formulieren gleichzeitig ganz allgemeine Ansprüche an eine Lehrperson, oftmals ausgehend von negativen Erfahrungen mit ehemaligen Lehrpersonen, die den eigenen Entwürfen von einem Lehrer*innen-Subjekt offensichtlich nicht entsprechen. Zu diesen Ansprüchen gehört zum Beispiel, sich permanent selbst reflektieren zu können, souverän aufzutreten oder konflikt- und durchsetzungsfähig zu werden. Auch bestimmte Haltungen und Einstellungen wie Freude, Begeisterung und Lust auf die eigene Weiterentwicklung werden verlangt.

Parallel dazu berichten die Beratungsteilnehmenden von den eigenen Entwicklungsbedarfen und den dafür als notwendig erachteten universitären Unterstützungsangeboten. Entwürfe vom zukünftigen Lehrer*innen-Selbst werden also einem aktuell wahrgenommenen Studierenden-Subjekt gegenübergestellt, und die aufgemachte Kluft wird als professionalisierungsbedürftig bewertet:

Ja, einfach weil ich auch denke, dass es mir schon sehr bewusst war von Anfang an, dass ich vielleicht einige Charakterzüge auch habe, die mir vielleicht im Weg stehen könnten, wenn ich Lehrerin werde, und weil mir das eben so wichtig ist, auch eine gute Lehrerin zu sein [...] möchte ich halt alles Mögliche machen, was ich irgendwie kann, um [...] die Einstellungen dafür zu bekommen, die halt sinnvoll und hilfreich sind (EG-9, Z. 480–485).

Die benannten Entwicklungsbedarfe betreffen bspw. das souveräne Auftreten, den Ausbau von Belastbarkeit, das Managen der neuen Rolle einschließlich diverser Rollenerwartungen oder das Erlernen einer kritischen Selbstreflexion, die die Wahrnehmung von (Versagens-)Ängsten und Zweifeln genauso einschließt wie das Ausbilden realistischer Selbstkonzepte oder die Entdeckung persönlicher Potenziale.

Entsprechend passende Unterstützungsangebote sehen die Beratungsteilnehmenden vor allem in der ProfiL-Beratung, weil hier, im Gegensatz zu den Lehrveranstaltungen, die Möglichkeit besteht, inhaltliche Schwerpunkte innerhalb der gegebenen Themenpakete selbst setzen zu dürfen und damit an individuelle Fragen und Problemstellungen anknüpfen zu können:

Also ich fühle mich halt nicht so angeleitet, sondern ich fühle mich eher moderiert und [...] ich könnte auch sagen, boah ne Leute, mir brennt das und das voll auf den Nägeln irgendwie,

können wir das grade mal einschieben, und das wäre halt okay. [...] Zum Beispiel, wenn das so komplett angeleitet ist, wenn da vorne einer steht, dann [...] schließe [ich] für mich so damit ab (EG-5, Z. 748–778).

Konsequenterweise betonen die Teilnehmenden oft, dass sie nur in diesem ProfiL-Rahmen Andockmöglichkeiten für ganz persönliche Beratungsgegenstände wie Ängste, Sorgen und Zweifel in Bezug auf ihr Lehrer*innen-Sein finden:

Ich finde es sehr hilfreich, einfach mich mit anderen so gezielt [...] auszutauschen, weil das doch mit meinen Freunden jetzt nicht so oft passiert, dass man sich auch so offen und verletzlich machen kann in Bezug auf den Lehramtsberuf und was da Sorgen und Ängste sind irgendwie und was man möchte und was nicht und was man für Vorstellungen darüber hat, weil es doch sehr als selbstverständlich irgendwie gilt (EG-9, Z. 503–508).

Die Gelegenheit, sich im Explizieren von Unsicherheiten seiner selbst zu vergewissern, indem man bespricht, wo man als zukünftige Lehrperson aktuell steht, wo man hinwill und wie man das erreicht, wird von den Studierenden als sehr gewinnbringend eingeschätzt:

Manchmal bin ich ja schon nicht so belastbar oder manchmal bin ich ja schon irgendwie sehr ängstlich oder solche Sachen und dann habe ich schon auch die Hoffnung gehabt [...] dass mir da ProfiL hilft, mir Möglichkeiten aufzuzeigen und diese Hoffnungslosigkeit oder diese Verzweiflung da so rauszunehmen (EG-9, Z. 493–497).

Als wichtige Grundlage, um über Beschreibungen des personenbezogenen Status quo zu Entwürfen von zukünftigen Veränderungen zu gelangen „und zu sehen, was liegt überhaupt im Bereich des Möglichen“ (EG-2, Z. 811–812), nennen die Interviewten die Langfristigkeit der Begleitung:

Einfach nochmal diese Lehrerfrage zu reflektieren [...] wo man halt ja auch genau eben diese innerlichen Wege irgendwie kommunizieren kann und teilen kann [...] und von dem her schätze ich das als für mich jetzt sehr wertvoll ein, weil das auch so eine Kontinuität und so eine lange Zeit im Prinzip ist (EG-6, Z. 688–693).

Fast sämtliche Entwicklungsbedarfe und Unterstützungswünsche, die von den Interviewten herausgestellt werden, unterstreichen das subjektive Bedürfnis, auf das Prozesshafte des Lehrer*innen-Werdens schauen zu dürfen und damit die Sicht auf die sich entwickelnde Lehrer*innen-Persönlichkeit ins Zentrum der individuellen Professionalisierungsbemühungen zu stellen: „Und deswegen glaube ich, dass mich das auf die Art auf jeden Fall mehr beeinflusst, weil es eher an die Persönlichkeit geht und an die eigene Rolle als jetzt an das, was jeder Lehrer können muss, also das Fachwissen“ (EG-3, Z. 838–840). Persönlichkeitsbezogene Veränderungen werden dabei in Betracht gezogen und wahrgenommen – „Was ich halt vor allem mitnehme [...] auf jeden Fall Veränderungen, die ich an mir selber wahrnehme“ (EG-3, Z. 843–844) –, aber nicht als verpflichtendes Beratungsergebnis betrachtet: „Wobei es jetzt auch nicht so ist, dass ich irgendwie aus den ProfiL-Sitzungen rausgehe und da jetzt voll verändert bin“ (EG-3, Z. 841–842). Oft benannt wird auch die Möglichkeit der Rezeption und/oder Übernahme fremder Perspektiven; dies scheint ein wesentlicher Faktor für die Attraktivität von ProfiL zu sein:

Deswegen denke ich, dass mir das so hilft. Und ja, vielleicht ist es auch utopisch, sich zu denken, [...] wenn ich jetzt bei ProfiL war, dann hilft mir das jetzt von heute auf morgen [...] das ist ja auch nur eine von den weiteren Sachen, die mich irgendwie formt auf dem Weg dahin sozusagen [...] Was ich vielleicht am hilfreichsten finde, ist einfach auch, mit der Beraterin zu reden, aber auch mit den anderen und zu hören, was die für Vorstellungen und Gedanken haben, die Perspektive einfach noch mal zu sehen (EG-9, Z. 508–514).

4.2 Abbrecher*innen-Interviews

Diese spezifische Form einer durch Beratung bewusster gestalteten subjektorientierten Professionalisierung, die am eigenen, noch unzureichend erscheinenden Selbst ansetzt und unter gewünschtem Zugriff auf Beratende und Kommiliton*innen auch darauf zurückzielt, wird von denjenigen Teilnehmer*innen, die die Beratung abgebrochen haben, als nicht notwendig abgelehnt: So bestand für die ProfIL-Abbrechenden das ursprünglich antizipierte Ziel der Beratung meist darin, durch einübendes Bewältigen möglicher Handlungskonstellationen einen angemessenen praktischen Umgang „mit Scheitern oder mit Erfolg“ (AA, Z. 335–336) zu finden, weswegen sie vor allem „Handwerkszeug [...] für den Alltag“ (AM, Z. 403–404) und Informationen, „wie wir mit gewissen Situationen umgehen sollten“ (AA, Z. 335), erwartet hatten. Sie hätten es offensichtlich vorgezogen, „so ein bisschen an die Hand genommen zu werden“ (AM, Z. 508). Das reflexionsorientierte Sprechen über die ausgewählten Aspekte widersprach dieser Hoffnung,

dass es ein bisschen [...] mehr Anleitung gibt, dass nicht nur wir so viel diskutieren und uns gegenseitig Einschätzung geben, sondern dass von oben halt, von der Leiterin halt, auch der Punkt kommt und [ge]sagt [wird], okay, das ist der richtige Weg, so solltet ihr reagieren, oder das dürft ihr gar nicht durchgehen lassen (AM, Z. 533–537).

Oder: „Was tue ich, wenn ein Schüler sagt, ich gehe jetzt nicht aus dem Klassenzimmer [...] solche Fragestellungen hatte ich mir erhofft, mit Lösung am besten“ (AA, Z. 370–372). Vor diesem Hintergrund erscheinen ihnen die Beratungsgespräche als „Gelaber“ (AH, Z. 46), „viel Gerede“ (AH, Z. 193) oder „immer nur Reden darüber“ (AH, Z. 14–15), was letztlich zu der Schlussfolgerung führt: „Ja, naja, also wenn eh alles ganz anders ist am Ende der Praxis und ich in der Praxis so viel mehr lerne als die zwei Stunden, die wir uns zweimal im Semester treffen, dann bringt das mir eigentlich nichts“ (AH, Z. 21–23). Den subjektiv fehlenden Mehrwert erklären diese ProfIL-Teilnehmenden zudem damit, dass sie bereits in einer Therapie wesentliche Themen bearbeitet haben oder dass man den Beruf über die Mutter bereits gut kenne oder man sich dieses Studium als Zweitstudium schon sehr gut überlegt habe. Aus verschiedenen Lebenssituationen heraus plausibilisieren sie ein bereits weitgehend fertiges Lehrer*innen-Subjekt: „Ich hatte aber das Gefühl, zumindest bei den Themen, die sich meine Gruppe ausgesucht hat [...], dass die sich eher [um] die Persönlichkeit im Hier und Jetzt [...] gedreht haben und nicht so sehr um dann später die Lehrsituation als Lehrkraft“ (AL, Z. 66–70). Der Nutzen einer auf Persönlichkeitsentwicklung fokussierten Reflexion für die Weiterentwicklung von Professionalität wird zum Zeitpunkt der Beratung nicht in Betracht gezogen; eine weitere professionsbezogene Entwicklung wird vor allem über konkrete schulische Praxis bzw. das Einüben entsprechender Handlungen innerhalb der Beratung konzipiert, was jedoch im Rahmen des Angebots nicht im antizipierten Sinne stattfindet, sodass es für diese Teilnehmenden schlussendlich „persönlich, auf die Person, nicht gepasst hat“ (AL, Z. 93–94).

Beide Faktoren zusammen – die nicht ausreichende thematische Ausrichtung an der beruflichen Praxis und die enttäuschte Hoffnung auf eine epistemisch-hierarchische Struktur, die klare Orientierungen oder gar Lösungen für die Praxis verheißen würde – führen letztlich zum Verlust eines ausreichenden Passungsverhältnisses und zum Abbruch der Beratung. Die Studierenden begründen diesen Schritt konsequenterweise fast durchweg damit, dass die Arbeit an ihrem zukünftigen Lehrer*innen-Selbst bereits abgeschlossen sei: „Ich glaube einfach, dass für mich das Angebot, für mich persönlich, nicht gepasst hat, weil es einfach viel angeschnitten hat, was, ich finde, sehr sehr wichtig ist, aber ich für mich einfach schon geklärt hatte“ (AL, Z. 75–78). So benennen sie die Arbeit am Selbst als „geistig schon so abgeschlossen“ (AA, Z. 93), „schon gemacht“ (AA, Z. 94), „eingehend beschäftigt“ (AA, Z. 50), „schon so abgearbeitet“ (AA, Z. 131), „schon sehr klar“ (AL, Z. 36), „nichts Neues“ (AH, Z. 147).

5 Diskussion und Ausblick

Dem (möglichen) Subjektivierungsdruck, der von dieser Form einer professionsbezogenen Beratung ausgeht, begegnen die Studierenden offensichtlich unterschiedlich. Polarisierend haben wir zwei Subjektivierungsweisen unterschieden, die unterschiedliche Nutzungsformen von Beratung mit sich bringen: Diejenigen, die ihre Professionalisierung über die Entwicklung der zukünftigen Lehrer*innen-Persönlichkeit betreiben, nutzen ProfiL für die Arbeit an einem professionellen Selbst, das sich parallel zu den beruflichen Anforderungen nicht nur an damit verbundenen normativen Subjektmodellen, sondern auch an eigenen Subjektbildungs-ideen orientiert. Dafür greifen sie nicht nur ausdrücklich und gerne auf die Perspektiven und Subjektvorstellungen der anderen Teilnehmenden zurück, sondern nutzen den ko-konstruktiv eröffneten Beratungsraum für differenzierte und abwägende Deutungen, die den zukünftigen personenbezogenen Entwicklungsprozess abstecken, indem professionsbezogene Subjektvorstellungen expliziert, diskutiert, modifiziert und damit anschlussfähig gemacht werden. Subjektiv sinnhafte Veränderungen bezüglich der eigenen Person sind erwünscht und werden für einige Studierende bereits im Verlaufe der beraterisch unterstützten Bachelorphase sichtbar. Die Fragen danach, was man für eine Lehrperson sein möchte, ob bzw. wo man den normativen Ansprüchen an eine Lehrperson entsprechen will oder wie man den Anforderungen individuell überhaupt genügen kann, tauchen entsprechend häufig in den Beratungssitzungen auf und werden hier mittels perspektivenreicher Selbstklärungsprozesse subjektiv sinnhaft bearbeitet. Eine Gruppe hat sich beispielsweise mit der Frage beschäftigt, woher eigentlich ihre Vorstellungen von einer guten Lehrperson kommen und was diese Vorstellungen mit ihnen machen. Auch in einer inzwischen ergänzend zum Bachelorangebot entwickelten ProfiL-Beratung für Masterstudierende, die während oder im Anschluss an das Praxissemester in Anspruch genommen werden kann und die – im Gegensatz zur bisherigen Konzeption – thematisch völlig offengelassen wird, wenden sich die Teilnehmenden relativ zügig der Frage nach einer subjektiv sinnhaften Ausgestaltung ihrer Lehrer*innen-Persönlichkeit zu. In einer subjektivierungstheoretischen Perspektive wird von diesen Studierenden das implizite Wirken berufsbezogener normativer Subjektmodelle mit Hilfe des Beratungsangebots durchaus reflexiv aufgegriffen und partiell gebrochen; gleichzeitig „subjektivieren“ sich diese Studierenden in besonderer Weise über eine reflexive Arbeit am Selbst, die durch die systemisch-konstruktivistische Grundausrichtung des Beratungsangebots konzeptionell besonders gefördert, aber auch gefordert wird.

Teilnehmende, die solche personenbezogenen Bearbeitungen und Entwicklungen aktuell für nicht (mehr) notwendig erachten, können die Beratung jederzeit selbstbestimmt verlassen. Sie entziehen sich damit einer auf kontinuierliche Reflexion zielenden Fremdführung durch diese Form der Beratung und konturieren den für sie passenden Ausbildungsraum auf eine andere Weise. Geht man davon aus, dass Beratung selbstverfügte Reflexionsprozesse ermöglicht, erscheint es als wahrscheinlich, dass damit dann curricular und berufsbezogen verortete, ggf. auch eher zufällige Formen der Fremdführung die Subjektivierungsweisen prägen. Dies zeigt auch der kurze Blick auf Aussagen aus den Erhebungen der Kontrollgruppe, die die große Gruppe der Studierenden umfasst, die erst gar keine Beratung in Anspruch genommen haben. Auch diese Gruppe beschreibt ihr professionsbezogenes Interesse im Studium als etwas, in dem die instruierende Praxis, die über die Ausbildung von Handlungs-routinen für Professionalisierung sorgen soll, im Zentrum steht, weswegen auch Forderungen nach mehr praxisbezogenen Lehrveranstaltungen und mehr Praxisphasen durchgehend und systematisch auftauchen. Ein ebenfalls häufig geforderter Strukturwandel bzgl. Schule und Unterricht soll eine bessere Passung zwischen Person und Beruf herstellen. Professionalisierung wird hier als von außen herangetragene Anforderung in einem technisch-handwerklich zu bewältigenden Sinn verstanden.

Eine individuumsorientierte Professionalisierungs- bzw. Subjektivierungsweise, wie wir sie vor allem bei den Teilnehmenden unserer Beratung vorfinden, will sich der Passung zwischen Person und Beruf dagegen auf andere Weise nähern: Über den beraterisch unterstützten Erwerb von (berufs-)biografischem Wissen wird versucht, Gestaltungsmacht über den eigenen Bildungsprozess zu gewinnen und reflexiv die weitere personenbezogene Entwicklung voranzutreiben. Dieses Reflexionspotenzial kann als Autonomiegewinn in universitären Lehrveranstaltungen und in den Praxisphasen dazu dienen, curricularen, aber auch schulischen Anforderungen selbst-kennntnisreich, reflexiv-distanziert und selbstbestimmt zu begegnen, sodass Passungsmomente zwischen ausbildungsbezogenen bzw. beruflichen Anforderungen und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten systematischer gelingen könnten. Gleichzeitig zeigt sich auch in dieser reflexions- und individuumsorientierten Subjektivierungsweise eine spezifische Verschränkung von Selbst- und Fremdführung, indem die durch Beratung geförderte „Selbstoptimierungslogik“ von diesen Studierenden in besonderer Weise aufgegriffen wird.

In diesem Sinne verweisen die hier berichteten Ergebnisse darauf, dass das hoch reflexive Beratungsformat von ProfiL einen sinnvollen Beitrag zu einer zunehmend reflexions- und individuumsorientierten Professionalitätsentwicklung leisten kann, indem es Studierende dabei unterstützt, das Studium als Arbeit am professionellen Selbst zu gestalten. Gleichzeitig weisen die subjektivierungstheoretisch gelesenen Ergebnisse auch darauf hin, dass Angebote wie ProfiL durchaus neue Formen der Fremdführung im Sinne eines Anspruchs an kontinuierliche Arbeit an der eigenen Person evozieren, die gleichermaßen auf das dahinterstehende Ideal einer subjektorientierten Professionalisierung wie auf damit verbundene Zumutungen im Kontext des Studiums verweisen.

Literatur und Internetquellen

- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68). transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.33>
- Alkemeyer, T. (2017). Praktiken und Praxis. Zur Relationalität von Ordnungs- und Selbst-Bildung in Vollzügen. In G. Klein & H.K. Göbel (Hrsg.), *Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag* (S. 141–165). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839432877-006>
- Bamberger, G.G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch* (5., überarb. Aufl.). Beltz.
- Bauer, P., Christ, A., Kniep, K., Lange, M. & Weinhardt, M. (2020). Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Das Tübinger Projekt ProfiL. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 457–478. <https://doi.org/10.4119/hlz-2527>
- Bauer, P., Kniep, K. & Weinhardt, M. (in Vorbereitung). *Die subjektive Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben im Verlauf des Lehramtsstudiums. Erste Ergebnisse einer qualitativen Interventionsstudie unter Lehramtsstudierenden mit und ohne professionsbezogene Beratung.*
- Bröckling, U. (2012). Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 131–144). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93108-1_7
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Georg, W., & Bargel, T. (2012). Individuelle und institutionelle Bedingungen für den Studierenertrag. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32 (4), 396–413.
- Gröning, K. (2016). *Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit*. Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837968439>
- Gruschka, A. (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Eine Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 386–407). Waxmann.
- Klingler, B. (2019). *Arbeit am Subjekt? Kinder und Jugendliche in der Hilfe-Planung*. Beltz Juventa.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. <https://www.kmk.org>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. <https://www.kmk.org>
- Köffler, N.M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Dissertation. Klinkhardt.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Klinkhardt.
- Kraler, C. (2012). Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Teil I: Analyse, Perspektiven und Forschung* (S. 277–298). Prolog.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91440-4>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erw. und aktual. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2011). Beratung. In H.U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 109–119). Reinhardt.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4., überarb. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9_1
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Klinkhardt.

- Redecker, A. (2019). Subjektivierung als Kritik. Selbstverhältnisse auf dem Prüfstand. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 137–157). Beltz Juventa.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69>
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Schäfer, A. (2019). Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 119–136). Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Spies, T. (2019). Subjekt und Subjektivierung. Perspektiven (in) der Biographieforschung. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 87–110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_5
- Traue, B. (2010). Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 49–67). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_3
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2019). *Systemische Interventionen* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838552309>

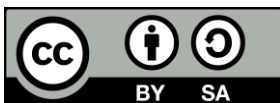
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bauer, P., Kniep, K. & Weinhardt, M. (2022). Professionsbezogene Beratung im Spannungsfeld von Bildungsautonomie und curricularer Fremdbestimmung. Eine explorative Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Tübinger Beratungsprojektes ProfIL. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (3), 253–265. <https://doi.org/10.11576/pflb-5382>

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>

Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen

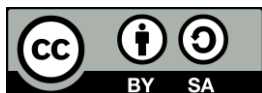
Denise Klenner^{1,*}, Hans-Peter Griewatz¹,
Saskia Bender¹ & Martin Heinrich¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
denise.klenner@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag nimmt Supervision in der Bildung von Lehrer*innen aus einer empirisch-rekonstruktiven Perspektive in den Blick. Zunächst werden Ergebnisse aus Fallrekonstruktionen vorgestellt, die auf Mitschnitten von Gruppensupervisionssitzungen im Bachelorstudium basieren, welche – begleitend zu einer Praxisphase – die Förderung von (Selbst-)Reflexions- und Professionalisierungsprozessen ermöglichen sollten. Hier zeigt sich, dass Lehramtsstudierende das Setting faktisch zu einem Raum umfunktionieren, in dem vor allem Entlastung, Stabilisierung und Vergemeinschaftung erfahren werden sollen. Eine supervisorische Fallarbeit, die explizit reflexiv angelegt ist und impliziert, dass Studierende sich immer auch selbst „zum Fall“ machen, steht der Bedürfnislage der Studierenden damit diametral entgegen. Die daraus resultierende Vermutung, dass Supervision als Professionalisierungsimpuls sinnvoll erst in späteren Phasen der Lehrer*innenbildung zu verorten wäre, muss angesichts weiterer Fallrekonstruktionen von Interviews mit berufserfahrenen Lehrkräften zu deren Erfahrungen mit Supervision ebenfalls relativiert werden. Auch hier werden andere Aspekte von Supervision als positiv und hilfreich gerahmt: wiederum die Stabilisierung, im Sinne von Selbstermächtigung und Unterstützung bei der Wiederherstellung von Ordnung (Regelschule), sowie Diagnostik und fachliche Weiterbildung (Förderschule). Supervisorische Praxis erscheint damit hier in einer funktionalen Dimension, wobei die rekonstruierten Funktionen auf eine klare Lokalisierung des Problemkerns im Außen zielen (typischerweise in problematischen, „schwierigen“ Schüler*innen) sowie auf Vereindeutigung und Komplexitätsreduktion – anstatt auf tatsächliche Selbstreflexion, die auch Offenheit für Irritationen und eine selbstkritische Perspektive auf das eigene Wahrnehmen, Deuten und professionelle Handeln zuließe. Im Anschluss an diese Ergebnisse stellen sich Fragen nach der Konturierung von Supervision im Kontext Lehrer*innenbildung und Schule, die auf der einen Seite die Bedürfnisse (angehender) Lehrer*innen ernst nimmt, ohne auf der anderen Seite ihr selbstreflexives Potenzial einzubüßen.

Schlagerwörter: Supervision; Lehrerbildung; Fallbearbeitung; Fallreflexion



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>

1 Einleitung

Supervision kann im Kontext des Professionalisierungsdiskurses innerhalb der Lehrer*innenbildung, insbesondere anknüpfend an eine strukturtheoretische Perspektive, als Beratungsformat verstanden werden, das eine Förderung von Reflexions- und Professionalisierungsprozessen ermöglichen soll (Helsper, 2001; Oevermann, 1996, 2003). Mit Helsper (2001) lässt sich hier beispielsweise von der Institutionalisierung eines reflexiven Raums sprechen, der „die Möglichkeit der Befremdung des eigenen Blicks durch einen exzentrischen ‚Dritten‘ in Form von [...] Supervision“ (Helsper, 2001, S. 13) bieten soll. Dies impliziert zum einen, dass ein handlungsentlasteter Raum wie die Supervision die Gelegenheit zu „systematische[r] Fallarbeit und Praxisreflexion“ (Helsper, 2001, S. 15) eröffnen und damit auch fallrekonstruktive Kompetenzen vermitteln soll. Gleichzeitig wird ein biografisch-selbstreflexives Wissen in den Fokus gerückt – im Sinne der Reflexion „der Verflochtenheit des eigenen Selbst in das schulisch-pädagogische Handeln“ und damit dezidiert die „selbstreflexive Arbeit am ‚eigenen Fall‘“ (Helsper, 2001, S. 15).

Neben dieser doppelten inhaltlichen Perspektivierung – Fallarbeit als systematische Praxisreflexion *und* Reflexion der eigenen Involviertheit in den Fall – kann man mit Oevermann (2003) den Stellenwert von Supervision als kontinuierliche Begleitung und auch kritische Überprüfung professionellen Handelns umreißen (Oevermann, 2003, S. 16). Dies setzt die grundsätzliche Bereitschaft voraus, sich in seiner Handlungskompetenz in Frage stellen zu lassen (Oevermann, 2003, S. 65). Supervision eröffnet einen kritischen Blick auf die eigenen Routinen (und den eigenen Habitus); damit ist sie – nach Oevermann (2003) – nicht Instrument der akuten Krisenintervention, sondern der kontinuierlichen Sicherung eines bewussten professionellen Handelns, das zwar notwendig auf alltagstaugliche Routinen angewiesen ist, jedoch nicht blind in eingeschliffene Handlungsmuster abrutschen und damit einen angemessenen Fallbezug verlieren darf (Oevermann, 2003, S. 272). In diesem Sinne spielt Supervision auch als Ausbildungssupervision eine bedeutende Rolle. Denn sie dient nicht nur dazu, „die fragile und leicht irritierbare [...] Praxis von Zeit zu Zeit am Professionsideal wieder auszutarieren“, sondern sie „überhaupt erst im Verlaufe einer Ausbildung entlang der praktischen Erprobung zu vermitteln und zu vertiefen“ (Oevermann, 2003, S. 65). Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung sollte Supervision demnach idealtypisch Bestandteil aller drei Ausbildungsphasen sein – in der ersten und zweiten Phase spezifisch an die dort integrierten Praxisphasen gekoppelt.

Vor dem Hintergrund dieser idealtypischen, theoretisch-programmatischen Einordnung von Supervision und ihres Auftrags wendet sich der vorliegende Beitrag der empirischen Erforschung von Supervisionsprozessen im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu. Grundlage hierfür bilden objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen, zum einen von Gruppensupervisionsitzungen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, zum anderen von Interviews mit berufserfahrenen Lehrkräften zu deren Erfahrungen mit Supervision.¹ Dabei sollen nicht, wie in vorhergehenden Beiträgen geschehen, einzelne Fallrekonstruktionen umfassend sequenziell vorgestellt werden; der Beitrag beabsichtigt vielmehr, die bisherigen Ergebnisse zusammenzuführen und dabei insbesondere die strukturellen Ähnlichkeiten der Fallrekonstruktionen zur ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung herauszuarbeiten und dementsprechend abzubilden, wie Supervision in der Bildung von Lehrer*innen sinnstrukturell in Erscheinung tritt. Schließlich

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wurde/wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1608 und 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

wird der Bogen zurück zur Theoretisierung geschlagen und die Frage diskutiert, wie Supervision sinnvoll in der Lehrer*innenbildung verortet und auch theoretisch zur Lehrer*innenbildung relationiert werden kann.

2 Gruppensupervision in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Zunächst werden die zentralen Ergebnisse zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung vorgestellt. Es handelt sich um Fallrekonstruktionen von audiografierten Gruppensupervisionssitzungen, die im Rahmen des Projekts „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem“ (FKZ: 01JA1608) stattgefunden haben. Diese Supervisionssitzungen waren eingebettet in eine spezifische Kopplung von außerschulischer Praxisphase (Berufsfeldorientierende Praxisstudie), bildungswissenschaftlichem Begleitseminar und Gruppensupervision im Bachelorstudium verschiedener Lehramtsstudiengänge (s. hierzu auch Heinrich & Klenner, 2020). Bachelorstudierende erhielten dabei die Möglichkeit, ihre Praxisstudie an einem Bielefelder Berufskolleg am Übergang von Schule und Beruf zu absolvieren. Der Schwerpunkt lag dabei explizit auf der individuellen (sprachlichen) Förderung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Zu Projektbeginn wurde aufgrund der Besonderheit der (zeit)intensiven individuellen Betreuung im Kontext Flucht/Migration angenommen, dass die Studierenden nicht nur für sie neuartige oder prägende, sondern auch irritierende und verunsichernde Erfahrungen machen würden. Deshalb war das Gruppensupervisionsangebot als reflexiver Raum fest in der Projektkonzeption verankert, um dem möglicherweise gesteigerten Reflexionsbedarf gerecht zu werden und entsprechende Praxiserfahrungen theoriegeleitet reflektieren zu können.

Diese Anlage sollte, wie einleitend bereits dargelegt, in Anlehnung an eine strukturalistische Konzeptualisierung von Supervision (Helsper, 1996, 2001; Oevermann, 1996, 2003), der Annahme Rechnung tragen, dass Praxisphasen während der Ausbildung den Ort markieren, an dem sich erste Handlungsroutinen herausformen, indem kontinuierlich neue, krisenhafte Situationen bewältigt werden. Gleichzeitig vollziehe sich bereits eine erste „habituelle Absedimentierung ins Routinehafte“ (Oevermann, 2001, S. 56), sodass Ausbildungssupervision für diesen Prozess der Habitualisierung sensibilisieren und Reflexionsansätze zur Verfügung stellen soll, damit idealtypisch zunehmend selbstständig reflexiv auf die eigene Handlungspraxis zugegriffen werden kann. Fallbezug und Fallverstehen (Oevermann, 2003) bzw. systematische Fallarbeit auch als „selbstreflexive Arbeit am ‚eigenen Fall‘“ (Helsper, 2001, S. 15) stellen dabei zentrale Kategorien dar. Zusammenfassend lässt sich (Ausbildungs-)Supervision damit konzeptualisieren als:

- Fallreflexion: verstehend, aufschließend, Komplexitätserhöhend;
- Bewusstmachung der eigenen Habitualisierungen: Wahrnehmung, Deutung, Handeln – geknüpft an Professionalität/die zukünftige Berufsrolle;
- Selbstreflexion der eigenen Involviertheit in den thematisierten Fall: selbstkritisches Hinterfragen, potenziell irritierend.

Die Vorstellung der Ergebnisse erfolgt im Wesentlichen entlang zweier zentraler Fallrekonstruktionen (Griewatz, 2021a; Heinrich & Klenner, 2020), wobei die Fragen im Fokus stehen, wie die Gruppensupervision von den Studierenden – ungeachtet ihrer idealtypischen theoretischen Konzeptualisierung – faktisch genutzt bzw. ausgestaltet wird und welche Erscheinungsformen bzw. Ausformungen von Supervision sich dementsprechend rekonstruieren lassen.

2.1 „Ich möchte ja auch gar nicht enttäuscht sein“

Die hier vorgestellte Fallrekonstruktion ist umfassend dokumentiert in Heinrich & Klenner (2020); im Folgenden wird ausschließlich deren Essenz wiedergegeben. Es handelt sich um die zweite von insgesamt fünf Supervisionssitzungen, die mitlaufend in das fünfwöchige Blockpraktikum integriert waren (montags bis donnerstags waren die Studierenden im Berufskolleg, freitags fanden die Supervisionssitzungen in der Universität statt). In der Eröffnungsrunde dieser Sitzung berichten die Studierenden zunächst, wie es ihnen in der vergangenen Woche im Praktikum ergangen ist. Eine Studentin meldet in diesem Zusammenhang bereits an, dass es etwas gebe, das sie beschäftigt und worüber sie vielleicht in der Gruppe sprechen könnten. Die anderen Studierenden unterstützen diesen Vorschlag, woraufhin die Supervisorin nach Abschluss der Eröffnungsrunde in die gemeinsame Fallarbeit einsteigt.

Die Supervisorin fragt zunächst nach dem Schüler, den die Studentin „betreut“, und adressiert sie damit unmittelbar als professionelle Akteurin (in ihrer Rolle als Betreuende). Die ergänzende Frage nach der „Klassengestalt“ unterstreicht dies, denn sie verlangt der Studentin einen analytischen Zugang ab, der über eine Beschreibung der Klassengröße oder -zusammensetzung hinausgeht, eher auf Dynamiken oder Strukturen innerhalb der Klasse verweist und sich nach der diesbezüglichen Position des betreuten Schülers erkundigt. Bereits im ersten Sprechakt markiert die Supervisorin damit Professionalität als Voraussetzung für die gemeinsame Reflexion.

Mit ihrer Aussage „die Klasse ist gemischt, 16 bis 18 Jahre alt sind die meisten Schüler“ verbleibt die Studentin allerdings im Deskriptiven und fällt hinter die eingeforderte Ad-hoc-Analyse der „Klassengestalt“ zurück. Dies wiederholt sich in dem Anschluss „und äh er ist einer der Schwächsten in der Klasse“. Damit positioniert sie den Schüler zwar im Klassengefüge, jedoch ebenfalls rein deskriptiv im Sinne eines Leistungs-Rankings. Im Folgenden führt sie aus, worin seine Schwächen bestehen („wir machen einen [grammatikalischen; Anm. d. Verf.] Fall eine Stunde, zwei Stunden lang und dann kommt eine Transferaufgabe und dann frage ich, was musst du jetzt machen? und dann ((seufzt)) nichts“) und wie die Zusammenarbeit mit ihm eine intensive Frustration in ihr hervorruft („das ist halt megafrustrierend“). Hier erzählt die Studentin über den Schüler und ihr Problem mit ihm, während die Supervisorin am Ende ihres ersten Sprechaktes klar dazu aufgefordert hatte, damit zu schließen, „was so ihr Anliegen ist daran“. Aus Sicht der Supervisorin kann der Schüler damit nur mittelbar das Problem sein, während die Studentin selbst sich „zum Fall“ machen soll (ihren Anteil am Problem/ihre Involviertheit in den Mittelpunkt der gemeinsamen Reflexion stellen soll). Die Studentin verharrt allerdings bei ihrer Enttäuschung über die Lernschwäche ihres Schülers: Weder belohnt er ihren Einsatz durch Leistung, noch ist er dankbar. Der Problemerkern wird in der Persönlichkeit des Schülers lokalisiert. Er wird allein zum Fall gemacht, während die Studentin vermeintlich gar nicht anders reagieren kann und lediglich nach geeigneten Strategien bzw. Umgangsweisen mit dem „schwachen“ Schüler und ihrer Frustration sucht („ich weiß nicht, was ich jetzt machen soll, wie ich umgehen soll damit (-) wie ich meine Enttäuschung irgendwie ähm verbergen kann“). Dies ist der Unterstützungsbedarf, den sie in der Supervision markiert –, womit gleichsam der ursprüngliche Impuls der – sichtlich irritierten – Supervisorin ins Leere läuft („wie Sie Ihre Enttäuschung verbergen können, ist das Ihre Frage?“).

In der Erzählung der Studentin sind durchaus genuin professionstheoretische Fragen, wie bspw. die Frage nach der Strukturierung einer professionellen pädagogischen Arbeits-/Hilfebeziehung und damit verwobenen Vorstellungen von deren Reziprozität (Stichwort: Dankbarkeit als Motivation), angelegt. Eine andere Spur wäre die in der Deutung der Studentin vorgenommene Gleichsetzung des (von ihr so markierten) Versagens des Schülers als eigenes Versagen („Also ich hab ihm gar nichts <betont> beibringen können anscheinend“), mit den damit verbundenen starken Selbstzweifeln und negativen Emotionen (die die Studentin entgegen ihres Willens auch gegenüber dem Schüler

ausagiert – „*an meiner Mimik erkennt man schon (-) ja ok, sie hat aufgegeben*“). Die von der Supervisorin vorausgesetzte Professionalität findet jedoch faktisch keine Entsprechung, denn die Studentin vermag sich nicht als professionelle Akteurin zum Fall zu machen: Bewusst zugängliche Professionalitätsvorstellungen stehen als Hintergrundfolie für eine Reflexion in der Supervisionssitzung nicht zur Verfügung. In diesem Sinne gelingt es der Studentin nicht, eine reflexive Distanz zum Schüler oder zu sich selbst einzunehmen; vielmehr bleiben die starken Emotionen und die von der Studentin wahrgenommene Ausweglosigkeit auch in der Erzählung in der Sitzung dominierend. Sie möchte nicht enttäuscht sein – bleibt es aber doch. Im weiteren Verlauf der Sitzung thematisiert die Supervisorin den Zusammenhang zwischen der Enttäuschung über den Schüler und den eigenen Leistungsansprüchen der Studentin. Hier wird dann deutlich, wie die Studentin diese eigenen Ansprüche ungebrochen auf den Schüler überträgt: „*Ich liebe Sprachen, und deswegen strenge ich mich persönlich da immer sehr an, und wenn ich dann sehe, er macht das nicht, dann (-) dann macht das so meine Welt kaputt und ich kann das überhaupt nicht nachvollziehen, warum man das nicht lernen will*“. Die Studentin setzt Leistungsbereitschaft, Interesse und Ehrgeiz aufseiten des Schülers (oder generell: bei Schüler*innen) ganz selbstverständlich voraus; ist dies nicht gegeben, entstehen die beschriebenen stark negativen Emotionen. Für diese sucht sie konkrete Umgangsweisen und Bewältigungsmechanismen, die sie (und letztlich auch den Schüler) entlasten – während die Arbeitsbeziehung zu ihrem Schüler und ihr Anteil daran nicht zum Thema gemacht werden.

Somit gibt es faktisch keinen Fall, der supervisorisch bearbeitet werden könnte. Supervision, wie sie zuvor konzeptualisiert wurde – als systemische Praxis- und Selbstreflexion (der eigenen Involviertheit in diese Praxis) –, stellt vielmehr zu diesem konkreten Zeitpunkt und in diesem konkreten Kontext eine Überforderung für die Studentin dar. Insofern lässt sich eine mangelnde Passung zwischen dem Reflexionsformat Supervision und dem Wunsch der Studentin nach Strategien, Lösungen und rein pragmatischen Umgangsweisen (ohne den Problemfokus zu hinterfragen) rekonstruieren.

2.2 „*Mama und Papa sind zu Gott gegangen und kommen nicht mehr wieder*“

In der zweiten, von Griewatz (2021a) vorgenommenen Fallrekonstruktion handelt es sich um eine andere Gruppe von Studierenden, ebenfalls mit einer anderen Supervisorin. In der ersten der fünf Sitzungen thematisiert eine Studentin in der Supervision ihre Überforderung („*weil ich gestern halt wirklich nicht wusste, wie ich reagieren sollte*“): Ein Schüler hat in einer Unterrichtssituation für sie völlig unerwartet den Tod seiner Eltern angesprochen („*Mama und Papa sind zu Gott gegangen*“). Bei der Einbringung ihres Anliegens arbeitet die Studentin allerdings *nicht* auf eine Reflexion der geschilderten Situation hin, sondern sie sucht Zustimmung bei ihren Kommiliton*innen und der Supervisorin – auch die anderen sollen die *Nicht*bearbeitbarkeit der Situation bestätigen und damit ihr Handeln (und die latent sich offenbarende Empörung angesichts der Unmöglichkeit der Situation) legitimieren; die Krise ist nur eine scheinbare, und ein tatsächlicher Reflexionsanlass wird nicht markiert.

Vielmehr wird ein Entlastungswunsch sichtbar, während der Problemkern – wie in der zuvor dargestellten Fallrekonstruktion – wiederum *im* Schüler lokalisiert wird; seine Äußerung wird latent sogar als Zumutung gerahmt, die im Kontext von Unterricht schlichtweg nicht bearbeitbar ist. Der Schüler thematisiert den Tod der Eltern „*halt einfach so*“, sozusagen ohne Vorwarnung oder gute Begründung. Im weiteren Sprechen über die Situation baut sich die Empörung der Studentin weiter auf: „*Ja, was sagt <betont> man dazu?*“, und schließlich wird die eigentliche Befürchtung offenbar: nicht dass der Schüler durch ihre Reaktion verletzt werden könnte, sondern dass *sie* einen Gesichtsverlust erleiden bzw. dass ihr Ansehen leiden könnte („*Also wie steht man dann da ir-*

gendwie“). Sie deutet das Schülerhandeln als etwas Entgrenzendes, das sich ganz unvermittelt als ein abweichendes Verhalten jenseits aller Rollenförmigkeit zeigt (und darin sogar für sie potenziell bedrohlich wird).

Erneut wird ausschließlich der Schüler zum Fall gemacht, während die Involviertheit der Studentin in die Situation nicht reflexiv aufgeschlossen wird (da die Nichtbearbeitbarkeit der geschilderten Situation in ihrer Deutung bereits feststeht und ebenso stark gesetzt wird, erzählt sie dementsprechend auch nicht, wie sie tatsächlich in der Situation reagiert hat). Die Gruppe kommt dem Wunsch der Studentin nach Legitimation und Entlastung nach („Schlimm“ / „Ist schwierig, mit so was umzugehen“ / „Da muss man echt vorsichtig sein“).

Die Supervisorin hingegen nimmt hierauf eine unerwartet starke normative Setzung vor: Sie rahmt das Verhalten des Schülers als „Vertrauensvorschuss“, den er der Studentin gegeben habe, und verbindet diese Deutung mit der Frage, ob die Studentin diesen Schüler denn nun weiterhin individuell betreuen wolle („Würden Sie denn mit ihm arbeiten jetzt?“). Offenbar steht nach der ersten Praktikumswoche noch nicht fest, welche Schüler*innen von wem begleitet werden, und für die Supervisorin scheint es nahezu liegen, dass die Studentin mit diesem Schüler arbeiten sollte, der sich ihr gegenüber bereits geöffnet hat. Der damit erzeugte moralische Druck wird jedoch vehement abgewehrt, die Nichtbearbeitbarkeit des Falles sogar umso stärker gesetzt: „Also natürlich könnte man dann in diese emotionale Schiene gehen, aber das ist ja als Lehrerin nicht wirklich hinterher meine Aufgabe, sich so intensiv mit einem Schüler zu beschäftigen“. Der – sicherlich nicht unproblematische – Versuch der Supervisorin, die Beziehungsdynamik zwischen Studentin und Schüler in den Fokus zu rücken, scheitert (der supervisorische Sprechakt, der eigentlich der Bearbeitung und Reflexion eines gemeinsamen normativen Wertehorizonts dienen sollte, schlägt hier in etwas Belehrendes um). So kippt die Supervision letztlich sogar in einen latenten Machtkampf, der eine wirkliche Fallreflexion erst recht verhindert. Die Studentin bestärkt erneut ihre Auffassung darüber, wofür sie zuständig ist: „er ist so in dem Fachwissenschaftlichen fit, dass ich sage, er braucht da keine Unterstützung“ – und eine Unterstützung jenseits des Fachwissenschaftlichen wird abschließend konsequent verneint („Und das andere ist einfach nicht meins <betont>, das hab ich nicht gelernt“). Somit erfolgen letztlich gerade in der Zurückweisung der Fallreflexion die gewünschte Entlastung wie auch eine Vergemeinschaftung der Studierenden.

2.3 Ergebnisse mit Blick auf Supervision in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Vor dem Hintergrund der beiden herangezogenen zentralen Fallrekonstruktionen – deren Ergebnisse sich auch in anderen Sitzungen widerspiegeln – konnte herausgearbeitet werden, dass die Studierenden das Gruppensupervisionsformat in erster Linie als Ort der *Entlastung* (durch Verständnis und Legitimation) und *Vergemeinschaftung* ausgestalten. Gleichzeitig wird häufig als positiv hervorgehoben, dass Supervision ein geschützter Ort sei – jedoch nicht ein geschützter Ort für (Selbst-)Reflexion, sondern geschützt in dem Sinne, „einfach mal frei reden“ und „seine Meinung“ sagen zu können, da er weder universitäres Seminar (und damit frei von Theorie und Bewertung) ist noch Schule (mit ihrer Hierarchie, Berufsrollenförmigkeit und allen damit verbundenen Einschränkungen, was sagbar ist).

Es zeigt sich eine *mangelnde Passung* zwischen der eingangs entfalteten konzeptuellen Logik des supervisorischen Formats und den Bedürfnissen der Studierenden. Wo Supervision verstehend-aufschließend, komplexitätserhöhend und potenziell irritierend wirken sollte, ist im Gegenteil *Stabilisierung*, *Vereindeutigung* und *Lösungsfokussierung* gewünscht. Professionstheoretische Fragestellungen, die anhand des eingebrachten Falls zum Gegenstand einer vertieften Reflexion werden könnten, sind in den Erzählungen der

Studierenden zwar immer präsent – jedoch lässt sich konstatieren, dass die grundsätzliche Bereitschaft, sich in seinen Deutungs- und Handlungsrouinen in Frage stellen zu lassen (vgl. Oevermann, 2003, S. 65), gerade nicht gegeben ist. Zum einen kann Supervision zur Überforderung werden, da sie nicht an bewusst zugänglichen Professionalitätsvorstellungen oder gar an einem professionellen Habitus ansetzen kann und darüber hinaus sogar der Bedürfnislage der Studierenden zum Teil diametral entgegensteht; zum anderen wird sie abgewehrt, wo sich bereits früh spezifische Vorstellungen über die eigenen professionellen Zuständigkeiten und Grenzen verfestigt haben, die (Deutungs- und Entscheidungs-)Sicherheit geben und bewusst keiner kritischen Reflexion zugeführt werden.

Der Versuch, das Format – auf die rekonstruierten Ergebnisse reagierend – stärker in Richtung methodischer (d.h. stärker strukturierter) Ansätze zur Berufsrollenreflexion und Biografiearbeit zu modifizieren, stieß schließlich auf breite Zustimmung der Studierenden. Dies verstärkt die Annahme, dass im gegebenen Kontext (erste Phase, Bachelor) dem noch eher rudimentär ausgeprägten Rollen- und Professionsverständnis der Studierenden eher „zugarbeitet“ werden sollte, als es bereits sehr grundlegend kritisch-reflexiv einzuholen. Daraus wurde ebenfalls die Annahme abgeleitet, dass Supervision als Professionalisierungsimpuls eher in der Lehrer*innenfortbildung sinnvoll zu verorten wäre.

3 Interviews mit berufserfahrenen Lehrkräften zu ihren Erfahrungen mit Supervision

Um der zuletzt aufgeworfenen Frage nachzugehen, ob Supervision als Reflexionsformat eine sinnvolle Unterstützung für die Professionalisierungsprozesse berufserfahrener Lehrkräfte darstellen kann, wurden im Zuge des Projekts „Supervisorische Formate der Praxisreflexion für die Lehrer*innenfortbildung zu schulischer Inklusion“ (FKZ: 01JA1908) Interviews mit Lehrkräften verschiedener Schulformen geführt, die bereits Supervision in Anspruch genommen hatten. In den leitfadengestützten Interviews ging es insbesondere darum, Erzählungen über selbst eingebrachte Fälle und als gelungen empfundene Supervisionsprozesse zu generieren. Erneut wurde der Fokus darauf gerichtet, wie (Gruppen-)Supervision – auch im Kontrast zu Lehramtsstudierenden – in den geschilderten Situationen faktisch genutzt und ausgestaltet wurde und welche Formen der Fallbearbeitung sich hier finden. Schließlich sollten, daran anknüpfend, Sinnstrukturen supervisorischer Praktiken identifiziert werden.

Wiederum erfolgt die Darstellung der Ergebnisse entlang zweier zentraler Fallrekonstruktionen, von denen die erste bereits veröffentlicht ist (Griewatz, 2021b), während die zweite Veröffentlichung sich noch in Vorbereitung befindet (Bender, Griewatz & Klenner, 2022, in Vorbereitung).

3.1 „Schwierigkeiten mit Schülern“

Datengrundlage der ersten Fallrekonstruktion bildet ein Interview mit einer Gymnasiallehrerin, die davon erzählt, in einer Supervision eine irritierende Erfahrung mit einer zehnten Klasse bearbeitet zu haben. Es handelt sich um einen Vorfall zu Beginn des Unterrichts: Als die Lehrerin die Tafel aufklappt, findet sie dort einen Tafelanschrieb, der sie in einer provozierenden und ambivalenten Weise direkt adressiert. Sie erlebt sich als handlungsunfähig („*ich war wie vor den Kopf gestoßen*“ / „*wenn man so einen Spruch an der Tafel hat, man fühlt sich erstmal ohnmächtig*“), weil sie sich in ihrer Integrität als Person angegriffen fühlt. Weder kann sie das Verhalten sofort und angemessen sanktionieren, noch kann sie es permissiv übergehen (Wernet, 2014) – die Einnahme der Lehrerinnenrolle kann in diesem Moment als prekär bezeichnet werden. In der Interviewerzählung wird diese Szene reaktualisiert und die entgrenzte Situation noch einmal

nacherlebt; offenbar konnte die Bearbeitung der Situation in der Supervision nicht dazu beitragen, sie so zu verarbeiten, dass die Lehrerin dadurch eine hinreichende (emotionale) Distanz hätte herstellen können.

In der Gruppensupervision wird als Reaktion auf diesen Vorfall mit Lehrerkolleg*innen „relativ aufwändig“ ein – stark moralisierendes – unterrichtliches Konzept zum Thema Respekt erarbeitet („was bedeutet denn eigentlich wertschätzendes Reden oder respektvoll, was bedeutet das denn eigentlich für euch?“). Dabei wird die Klasse entindividualisiert, kategorisiert und zu einem Exemplar für spezifische „Schwierigkeiten“ gemacht: „das war so ein Fall, wo ich mich noch dran erinnern kann, also auch Schwierigkeiten mit Schülern“. Weder der Konflikt mit der Klasse noch die irritierende Erfahrung werden fallverstehend aufgeschlüsselt oder bearbeitet. Vielmehr besteht der Wunsch der Lehrerin darin, Strategien zu erarbeiten, um ihre Lehrerinnenrolle wieder im Sinne einer hierarchischen Ordnung zu etablieren und einnehmen zu können. Mit der Wiederherstellung eben dieser hierarchischen Ordnung durch ihr Unterrichtskonzept zu diesem Vorfall ist dann auch ihre Selbstachtung als Lehrerin wiederhergestellt.

Gleichsam wird damit der seitens der Lehrerin vorgenommenen *Typisierung* der Situation als „ein Fall von“ Schwierigkeiten mit Schüler*innen auch durch die Supervision Vorschub geleistet. Zudem wird die Supervision latent zur moralisierenden Durchsetzung der eigenen Macht genutzt, wodurch sie der Lehrkraft letztlich dazu verhilft, ihre persönlichen Schwächen und die prekäre Einnahme ihrer Berufsrolle durch das Ausspielen der schulischen Hierarchien zuzudecken.

Aus ihren Schilderungen wird deutlich, dass es der Lehrerin in der Supervision nicht um ein tiefergehendes Fallverstehen dieser konkreten Situation entgrenzten Verhaltens ihrer Schüler*innen geht und damit auch nicht um eine von ihnen herausgeforderte institutionalisierte Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die sich zwischen Anerkennung und Abgrenzung bewegt (siehe hierzu ausführlicher Griewatz, 2021b). Es geht ihr vielmehr um eine Instruktion, wie diese Situation – und das damit verbundene Ohnmachtsgefühl – für sie am besten zu bewältigen ist. Über die manifeste Inanspruchnahme einer dialogischen Auseinandersetzung („da sind wir in eine ganz gute Diskussion gekommen, und die haben mir hinterher versichert: ‚wir haben das doch nicht an die Tafel geschrieben‘“) wird verschleiert, dass die Lehrerin als Agentin der Institution in dem Moment über die institutionalisierte Norm eines unpersönlichen Leistungsuniversalismus diszipliniert, indem sie ein Thema unterrichtlich einbettet und damit eine universalistische Perspektive einnimmt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser affirmativen Statthalterschaft, die mit einer institutionalisierten Macht verbunden ist und die Beziehungsgestaltung in der Schule rahmt, findet in der hier geschilderten Supervision nicht statt. So kommt die Ambivalenz, die in der (pubertären) Botschaft zwischen Anerkennung und Abgrenzung der Schüler*innen an ihre Lehrerin liegt, nicht in den Blick und kann daher auch nicht als sozialisatorische Entwicklungsaufgabe verstanden und bearbeitet werden.

3.2 „Das hat uns für den Unterricht ganz viel gebracht“

Im Fokus der zweiten, bisher unveröffentlichten Fallrekonstruktion steht das Interview mit einer Förderschullehrerin, die begeistert vom Wert regelmäßig genutzter Supervision erzählt und einen ihrem Empfinden nach besonders gelungenen Supervisionsprozess schildert. Anlass der Teamsupervision sind die anhaltenden Probleme mit einer Schülerin, die an einer Autismus-Spektrum-Störung leidet; sie will nicht am Unterricht teilnehmen, steht häufig auf, schreit, läuft weg. Alle Bemühungen der Lehrerin und ihrer Kolleg*innen scheitern („es gelang uns kein guter Zugang zu ihr“ / „war auch für die Klasse schwer tragbar“ / „ich hatte da wenig Ideen, weil ich einfach, ja, das was ich testete, war dann zu schwierig, hat sie nicht akzeptiert“).

Schließlich wird ein „Supervisor aus dem Bereich Autismus-Spektrum-Störungen“ hinzugezogen: „das war jetzt nicht unbedingt ein Supervisor mit dem Schwerpunkt

Schule oder Bildung, aber eben aus dem Fachbereich Autismus“. Hier klingt bereits an, dass der Supervisor aufgrund seines spezifischen Fachwissens zurate gezogen wird. Zweimal sei er in den Unterricht gekommen und habe sich „*Sequenzen angeguckt, wie wir in der Klasse arbeiten*“. Anschließend an diese Beobachtungen habe er Interventionen vorgeschlagen; diese betreffen zum einen den Umgang mit der Schülerin (Kommunikation mit der Schülerin, Veränderung ihres Arbeitsplatzes, Einsatz selbsterklärender Aufgaben etc.), zum anderen das Verhalten der Lehrkräfte („*betrachte dich auch mal selber, wie ist die Stimmlage, du warst laut, du warst leise, also das war schon prima, weil man selber an sich dann auch arbeiten konnte*“). Die gute Beobachtungsgabe des Supervisors und die leicht umsetzbaren Interventionen werden als sehr wertvoll gerahmt, wobei zur Maßgabe für die positive Bewertung wird: „*für den Unterricht hat es ganz viel gebracht*“.

Supervision übernimmt hier die Funktion von Fachberatung bzw. Weiterbildung (und zum Teil auch eines Verhaltenstrainings: „*dann haben wir versucht, uns eine monotone Stimmlage für sie auch anzueignen, und selber versucht, nicht so emotional zu werden*“). Hier steht eine subsumtive Logik im Vordergrund (Beobachtung – Diagnostik – Ableitung einer Intervention), die gerade als Gegenpol zu einer aufschließenden, fallverstehenden Logik betrachtet werden kann (vgl. Oevermann, 1996). Von der Lehrerin gewünscht ist explizit die Fachexpertise für einen bestimmten Typus von Schüler*in, während die (institutionell gerahmte) Beziehungsdynamik zwischen ihr/ihrem Team und der Schülerin ausgeklammert bleibt. So wird bspw. nicht fraglich, warum gerade diese Schülerin als so schwierig erlebt wird oder warum die Lehrkräfte selbst nicht die Beobachtungen anstellen konnten, die schließlich der Supervisor als relevant herausstellt („*ich wusste bis dato nicht, dass sie sehr gerne mit Sand spielt, und sie hatte ihren Platz mit Blick raus zum Pausenhof, wo der große Sandkasten natürlich auch war. Und dann sagte er, für sie ist dann halt Sand das Thema und nicht Schule, also sie kann sich dann auch gar nicht auf den Unterricht so einlassen, also haben wir dann überlegt, ok, der Sitzplatz ist schlecht für sie, sie ist dann von der Fensterfront weggerückt*“).

Reflexion ist somit nur im Rahmen von Diagnostik gewünscht und wird nur so als hilfreich erlebt. Sie wird weder umfassender als Fallreflexion noch als Reflexion der eigenen Involviertheit in einen geschilderten Fall verstanden. Dies spiegelt sich noch an einer anderen Stelle des Interviews wider, als die Lehrerin von ihrer ersten Berührung mit Supervision während des Studiums erzählt: „*Supervision ähm es hieß damals, glaub ich, themenbezogene Fallberatung oder so, der Name war jetzt nicht unbedingt Supervision, das war im Rahmen der Diagnostik ein Seminar*“. Auch hier sind Supervision und Diagnostik direkt miteinander verknüpft. Zwar wird durch den Begriff „*Fallberatung*“ auf die Idee des (Einzel-)Falls verwiesen; jedoch wird dieser, wie oben bereits erwähnt, in einem subsumtiven, klassifizierenden und nicht fallverstehenden Modus bearbeitet. In diesem Sinne erinnert die Schilderung des Supervisionsprozesses auch eher an historisch frühe Beschreibungen von Supervision als instruktive Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit (vgl. von Caemmerer, 1970).

3.3 Ergebnisse mit Blick auf Supervision in der Lehrer*innenfortbildung

Mit Blick auf beide Fallrekonstruktionen wird Supervision dem für die Lehrer*innenbildung formulierten normativen Anspruch einer reflexiven Bearbeitung professionalisierten beruflichen Handelns nicht gerecht. Ähnlich wie bei den Lehramtsstudierenden im Bachelor lassen sich zwar die Strukturprobleme und spezifischen Bedingungsgefüge im Feld Schule rekonstruieren und benennen; sie werden jedoch supervisorisch nicht bearbeitet. Auch hier ist der Wunsch nach *Entlastung* wirkmächtig: als Stärkung angesichts der eigenen fragilen Rolleneinnahme (Gymnasiallehrerin) bzw. als Delegation von Diagnostik und Erhalt von gut umsetzbaren Strategien und Interventionsmaßnahmen (Förderschullehrerin). Im Fokus stehen die institutionell-unterrichtliche Logik und deren Aufrechterhaltung, während Beziehungsdynamiken und die eigene Involviertheit in die

thematisierten Situationen aus der Reflexion ausgeklammert werden. Der Fall ist als *vorab* bereits kategorisierter „(Problem-)Typus von“ unhinterfragbar gegeben, und Supervision soll diesbezüglich in erster Linie effektiv entlasten.

4 Fazit

Im Kontext von Supervision in der Lehrer*innenbildung wird – sowohl auf theoretischer Ebene als auch in der Supervisionspraxis und selbst beim Sprechen über Supervision – regelmäßig auf die Kategorie des Falls Bezug genommen. Um den Fallbegriff präziser zu konturieren, erscheint es im Anschluss an die hier zusammengefassten Ergebnisse allerdings notwendig, hinsichtlich einer *Fallbearbeitung* in der supervisorischen Praxis zwei grundlegend verschiedene Dimensionen zu unterscheiden: *Fallreflexion* und *Fallhandhabung*.

Die *Fallreflexion* kann dabei, bspw. im Anschluss an Helsper (2001), als abschließend-verstehend, komplexitätserhöhend, potenziell irritierend und selbstreflexiv mit Blick auf die eigene Involviertheit in den Fall, eigene Habitualisierungen etc. verstanden werden. Demgegenüber steht die *Fallhandhabung*, deren Logik handlungsorientiert und damit eher schließend-vereindeutigend und auf gut umsetzbare Lösungen, Umgangsweisen sowie Strategien fokussiert ist. Während in einer *Fallbearbeitung als Fallreflexion* der Fall selbst Kern der Reflexion und Deutung ist, ist in einer *Fallbearbeitung im Sinne der Fallhandhabung* der Fall bereits vorab klassifiziert worden als „Fall von“ bzw. spezifischer (Problem-)Typus, der dann den Ausgangspunkt bildet, um Lösungen, Interventionen oder Strategien zu erarbeiten, selbst aber mehr oder weniger unantastbar bleibt. Die potenzielle Fragilität, das Krisenhafte und die Offenheit des Falls werden nicht beleuchtet.

In unseren Fallrekonstruktionen zu Supervisionsprozessen in der Lehrer*innenbildung – d.h. sowohl mit Blick auf die erste als auch auf die dritte Phase – erscheint ausschließlich der bereits klassifizierte Falltypus, für den in der Supervision nach geeigneten Lösungen oder Umgangsweisen gesucht wird. Selbstreflexion umfasst hier im Wesentlichen die Vergegenwärtigung des bisherigen eigenen Handelns (im Sinne nicht zielführender Umgangsweisen) und das in der Supervision gemeinsame Entwerfen neuer Möglichkeiten. In diesem Sinne findet sich auch hier eine Komplexitätserhöhung durch den angeregten Perspektivwechsel und die damit einhergehende Erhöhung der Handlungsmöglichkeiten. Selbstreflexion, wie sie eingangs spezifisch als Reflexion der eigenen Involviertheit in den eingebrachten Fall entworfen wurde, findet dabei jedoch nicht statt (d.h. als Involviertheit in die geschilderte Beziehungsdynamik oder Dynamik einer Situation – der eigene Anteil an der Konstitution des Problems). Eine supervisorische Fallarbeit, die explizit fallreflexiv angelegt ist und impliziert, dass (angehende) Lehrer*innen sich immer auch selbst „zum Fall“ machen, steht der Bedürfnislage von Studierenden und Praktiker*innen vielmehr ganz offensichtlich entgegen. Theoretisch ließe sich einfordern, dass Supervision notwendig ihrem Selbstverständnis nach immer zuerst Fallreflexion ist, bevor sekundär auch die Fallhandhabung thematisch werden kann. Empirisch zeigt sich jedoch, dass eine Fallreflexion gerade nicht gewünscht ist und mitunter sogar entgegen entsprechender Impulse der Supervisor*innen abgewehrt wird. Supervision erscheint dementsprechend nicht in ihrer reflexiven, sondern in einer funktionalen Dimension. Im Modus der *Fallhandhabung* sind dabei insbesondere konkrete *Funktionen* mit Blick auf eine Stabilisierung oder Wiedereinrichtung irritierter Ordnungen relevant: Es geht um Entlastung – als Rollenstärkung, Delegation, durch Verständnis und die Legitimation getroffener Entscheidungen –, damit auch um Zustimmung und Vergemeinschaftung und die Unterstützung bei der Aufrechterhaltung der institutionell-unterrichtlichen Logik.

Im Anschluss an diese Ergebnisse stellen sich Fragen nach einer Konturierung von Supervision beziehungsweise reflexionsunterstützenden Formaten im Kontext der Bildung von Lehrer*innen, sodass diese auf der einen Seite die Bedürfnisse von (angehenden) Lehrer*innen ernst nehmen, ohne auf der anderen Seite ihr fallreflexives Potenzial einzubüßen.

Angesichts des offensichtlich zutage tretenden, teils dringlichen Wunsches nach einer funktionalen Fallhandhabung (während die eigene Involviertheit in geschilderte Situationen und Beziehungsdynamiken nicht Gegenstand der Reflexion werden soll) könnte durchaus zunächst die grundlegende Frage nach der Passung von Supervision als Reflexionsformat und dem Kontext Lehrerinnen*bildung als Feld mit spezifischen Anforderungen gestellt werden – und, daran anknüpfend, eventuell auch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern von fallreflexiven Formaten im hier entworfenen Sinne im Kontext der Lehrer*innenbildung Abstand genommen werden muss. Wenn sich empirisch nicht das einlöst, was theoretisch-systematisch entworfen wurde, müssten möglicherweise die Perspektiven des Sollens – also die Erwartungen, die sich an die fallreflexiven Formate knüpfen – hinterfragt und *kontextsensibel angepasst* werden (vgl. Bender & Dietrich, 2019).

Da alle hier exemplarisch aufgeführten Fallrekonstruktionen zeigen, dass ein vertiefendes Fallverstehen insbesondere auch in Bezug auf die Abwehrhaltungen, Enttäuschungen und Verletzungen der pädagogisch Handelnden durchaus möglich gewesen wäre und potenziell in vielen Fällen unnötige Integritätsverletzungen schüler*innenseits hätten vermieden werden können (vgl. auch Sell, 2022, S. 64–78 in diesem Heft), könnte eine solche Anpassung darin bestehen, die aus den Bedarfen nach Entlastung, Vergemeinschaftung und Wiederherstellung von Ordnung resultierenden und zum Teil überschüssigen Handlungen der (angehenden) Lehrkräfte durch eine entsprechende supervisorische Begleitung zu begrenzen (bspw. die Wiederherstellung hierarchischer Ordnung durch eine moralisch aufgeladene, entindividualisierte Disziplinierung der ganzen Klasse (Kap. 3.1) oder das Ausagieren der eigenen negativen Emotionen gegenüber dem Schüler (Kap. 2.1)). Auch wenn hier keine umfassende Reflexion der eigenen Involviertheit in die Konstitution des geschilderten Problems erfolgt, würden doch die offensichtlich emotional aufgeladenen Abwehrhaltungen, Enttäuschungen oder gar Verletzungen insofern reflexiv eingeholt, dass sie nicht ungebrochen weiter ausagiert werden bzw. unbewusst das eigene Handeln steuern.

Möglicherweise wäre dabei auch stärker zu beachten, dass Oevermann (2003) auf theoretischer Ebene ganz eindeutig eine Trennung vornimmt, wonach die akuten Krisen und die Ratlosigkeit, die dezidiert nach „Rat“ – im Sinne einer Fallhandhabung – „für eine konkrete, dringende Problemlösung“ (Oevermann, 2003, S. 272) verlangt, gerade *nicht* im Zuständigkeitsbereich von Supervision verortet werden. Diese Beratung erfolge „normalerweise in der naturwüchsigen Kollegialität professionalisierter Praxis“ (Oevermann, 2003, S. 272). Oevermann begründet dies an dieser Stelle nicht explizit, jedoch scheint hier gerade der empfundene Handlungsdruck relevant zu sein, der Supervision als institutionalisierten Raum der handlungsentlasteten Reflexion zwangsläufig untergräbt. Das muss im Umkehrschluss natürlich nicht zwingend heißen, dass Supervision in Schule und Lehrer*innenbildung als – im oben entworfenen Sinn – angepasste Fallreflexion keinen Ort hat. Womöglich könnte jedoch erst ein Konzept routinemäßiger Supervision diesen Raum stabil verankern.

Dies wiederum wirft zuletzt auch strukturelle Fragen für die Supervision als begleitende Praxis und deren Akteur*innen auf. Nicht nur wäre es wichtig, dass Supervisor*innen sich dessen bewusst sind, dass in Supervisionsprozessen im Feld der Lehrer*innenbildung die Fallhandhabung vermutlich stark eingefordert wird; auch die Supervisor*innen selbst wären herausgefordert, ihre eigenen Handlungsrouninen zu befragen, die über spezifische Adressierungen Abwehr und Gegen-Vergemeinschaftung möglicherweise unnötig herausfordern und so implizit einer organisationalen und institutionellen Affirmation dienen (vgl. Griewatz, 2021b).

Literatur und Internetquellen

- Bender, S. & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 32 (60), 28–50.
- Caemmerer, D. von (1970). *Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband*. Lambertus.
- Griewatz, H.-P. (2021a). „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* (S. 223–241). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_13
- Griewatz, H.-P. (2021b). „Schwierigkeiten mit Schülern“ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 214–228. <https://doi.org/10.11576/hlz-4259>
- Bender, S., Griewatz, H.-P. & Klenner, D. (2022, in Vorbereitung). „Für den Unterricht hat es ganz viel gebracht“. Die latente Umdeutung der Supervision zur Fortbildung.
- 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. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 35–81. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>
- Oevermann, U. (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Humanities Online.
- Sell, U. (2022). Der Gestalt-Ansatz für die Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung: Arbeit am professionellen Selbst. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), –.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–96). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>

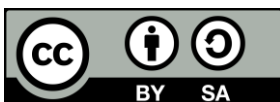
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klenner, D., Griewatz, H.-P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 266–278. <https://doi.org/10.11576/pflb-5712>

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>

Kollegiale Fallberatung in der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit Herausforderungen in inklusiven Settings

Rebecca Baumann^{1,*}, Miriam Grüning^{1,*} & Sabine Martschinke^{1,*}

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

* Kontakt: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Institut für Grundschulforschung,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg
rebecca.baumann@fau.de; miriam.gruening@fau.de;
sabine.martschinke@fau.de

Zusammenfassung: Die zunehmende Heterogenität in den Grundschulen stellt für angehende Lehrkräfte eine enorme Herausforderung dar, die zu Belastungen führen kann. Gerade einer Belastung durch Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen (z.B. ein störendes Unterrichts- und Arbeitsverhalten) kann jedoch mit einem professionellen Ressourcen- und Handlungsspektrum begegnet werden, wobei die soziale Unterstützung speziell durch Kolleg*innen als besonders erfolgversprechend gilt. Im Rahmen der kollegialen Fallberatung können sowohl die soziale Unterstützung gefördert als auch weitere relevante Ressourcen und Handlungskompetenzen gestärkt werden, und damit kann möglichen Belastungen entgegengewirkt werden. Dazu beraten sich Grundschullehrer*innen im Vorbereitungsdienst im Rahmen des vierten Moduls des „Fallbezogenen Inklusionsspezifischen Trainings“ (FIT²⁰²⁰) wechselseitig zu ihren Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen, wobei ein*e freiwillige*r Fallgeber*in einen eigenen Fall einbringt und die anderen Teilnehmenden als Beratende mitwirken. Fragebogenbasiert schätzen die n=58 Teilnehmenden das Modul zur Fallberatung hinsichtlich Lernnutzen und Effekten auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit den Fallmerkmalen sehr positiv und im Vergleich zu anderen Trainingsmodulen am besten ein, wobei die Fallgebenden deskriptiv in beiden Variablen deutlich höhere Werte angeben. Zudem schätzen die Fallgebenden den Erfolg ihres am Trainingsabend neu geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den herausfordernden Schüler*innenmerkmalen höher ein als die Fallberatenden. Unabhängig von der Rolle in der Fallberatung besteht eine positive Korrelation zwischen dem Lernnutzen und dem subjektiv eingeschätzten Erfolg des im Rahmen der Postmessung neu geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums, auch wenn Design und Instrumente keine Prüfung der ursächlichen Wirkung zulassen. Mögliche Erklärungen für die positive Bewertung der Fallberatung und die Korrelation sollen in einer vertiefenden Follow-up-Interviewstudie ausfindig gemacht und berichtet werden.

Schlagwörter: Belastungen; inklusive Settings; kollegiale Fallberatung; Ressourcen; Vorbereitungsdienst



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>

1 Theoretisch-empirische Einordnung

Weltweit weist neben Singapur nur Deutschland eine Lehrer*innenbildung mit zwei Ausbildungsphasen auf (vgl. Hascher & Winkler, 2017, S. 14; KMK, 2014, S. 4): Hierzulande ist daher die erste Phase, das Hochschulstudium, bis auf einige Praxisphasen eher theoretisch orientiert. Darauf folgt dann in der stärker praktisch angelegten zweiten Phase der Vorbereitungsdienst, auch Referendariat genannt.

In Bayern dauert der Vorbereitungsdienst im Grundschullehramt zwei Jahre und findet an drei Tagen pro Woche an einer Einsatzschule sowie an zwei Tagen an einem Studienseminar statt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2019, o.S.). Dabei unterrichten die Lehramtsanwärter*innen¹ im ersten Schuljahr acht Wochenstunden und im zweiten Jahr 15 Wochenstunden eigenverantwortlich (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2019, o.S.).

Nicht nur der Übergang von der Hochschule in die Schulpraxis, welcher oftmals auch als „Praxischock“ bezeichnet wird (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 296), sondern auch die hohen berufsspezifischen Anforderungen an Lehrkräfte generell und zusätzliche Anforderungen im Vorbereitungsdienst führen dazu, dass Lehramtsanwärter*innen ein hohes Belastungsempfinden aufweisen. Daher bedarf es dringend Unterstützungsangebote, um dieses zu reduzieren (z.B. Drüge et al., 2014, S. 364–366, 370).

Dieser Beitrag bezieht sich auf das berufliche Belastungserleben angehender Lehrkräfte und dessen Bewältigung. Nach einer übergreifenden theoretisch-empirischen Einordnung wird der Fokus auf den zentralen Aspekt, nämlich den der kollegialen Fallberatung, gerichtet, welche ein erfolgversprechendes Unterstützungsangebot im Umgang mit Belastungen für (angehende) Lehrkräfte darstellen kann.

1.1 Berufliches Belastungserleben von (angehenden) Lehrkräften und Bewältigung mithilfe von Ressourcen und Handlungskompetenzen

1.1.1 Ressourcen und Gesundheit

Theoretische und empirisch gestützte Modelle der Belastungsforschung generell und auch speziell für den Lehrberuf zeigen, dass das Verhältnis von Anforderungen zu persönlichen Ressourcen und Handlungskompetenzen für ein erfolgreiches Belastungsmanagement und folglich für die Gesundheit entscheidend ist (vgl. Bakker & Demerouti, 2007, S. 313; Rudow, 1994, S. 43–46; Stiller, 2015, S. 52). Das Vorhandensein eines solchen „Ressourcen- und Handlungsspektrums“ kann sich auf ein negatives Beanspruchungserleben günstig auswirken (vgl. Bakker & Demerouti, 2007, S. 313; Dicke et al., 2018, S. 262).

Spätestens seit der bundesweiten Potsdamer Lehrerstudie ist bekannt, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen aufgrund der hohen Anforderungen eine stärker belastete Berufsgruppe darstellen (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 41–42). Auch bei Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst wurde in dieser Studie eine teilweise hohe wahrgenommene Belastung festgestellt (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 57). Weitere Studien mit dieser Zielgruppe verweisen auf hohe Werte im Belastungserleben und bei negativen Beanspruchungsfolgen wie „Burnout“, mit vergleichbaren oder sogar höheren Werten als bei berufserfahrenen Lehrkräften (vgl. Braun, 2017, S. 124; Drüge et al., 2014, S. 358). Der Befund, dass sowohl erfahrene als auch berufseinsteigende Lehrkräfte (hoch-)belastet sind, ist nicht nur mit negativen gesundheitlichen Beanspruchungsreaktionen und -folgen für die Betroffenen selbst, sondern auch mit systemischen Konsequenzen, wie einem frühen Ausscheiden aus dem Beruf, verbunden (vgl. Albisser & Keller-Schneider, 2010, S. 24). Ebenfalls konnten Einflüsse auf Schüler*innen gezeigt

¹ Auch als Referendar*innen, angehende bzw. berufseinsteigende Lehrkräfte bezeichnet.

werden: Wenn diese von Lehrkräften mit höherer emotionaler Erschöpfung unterrichtet wurden, wiesen sie geringere Leistungen im Unterricht auf (vgl. Klusmann & Richter, 2014, S. 212–215).

1.1.2 Belastungsfaktoren im Kontext von inklusiven Settings

Befragt man (angehende) Lehrkräfte nach den Ursachen für ihr hohes Belastungserleben, so werden neben den insgesamt sehr hohen Anforderungen vorwiegend die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, das (kritische) Verhalten und die (fehlende) Motivation einzelner Schüler*innen sowie Reformen im Bildungssystem als äußerst belastend bewertet (vgl. Albisser, 2009, S. 105). Dies gibt Hinweise darauf, dass gesellschaftliche Transformationen (z.B. vermehrte Fluchtmigration, Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention und daraus folgende zunehmende inklusive Beschulung) die Lehrenden in besonderem Maße beanspruchen und in der Folge deren Gesundheit beeinträchtigen können (vgl. Peperkorn et al., 2020, S. 1; Peperkorn & Horstmann, 2018, S. 607). In der BISU-Studie (*Belastungen in einer inklusiven Schule und im gemeinsamen Unterricht begegnen – Ressourcenorientiertes Empowerment für Lehrkräfte*) wurden Fallmerkmale im Sinne von herausfordernden Kennzeichen eines Kindes identifiziert, die Lehrkräfte in inklusiven Settings als besonders belastend wahrnehmen (z.B. ein störendes Unterrichts- und Arbeitsverhalten oder Probleme durch Förderbedarfe; vgl. Martschinke et al., 2020, S. 279). Daher orientiert sich dieser Beitrag an einem weiten Begriff von inklusiven Settings, der sämtliche Heterogenitätsdimensionen integriert (vgl. Kopmann & Zeinz, 2017, S. 123).

1.1.3 Ressourcen und Handlungskompetenzen für den Umgang mit Belastungsfaktoren im Lehrberuf

Den gestiegenen Anforderungen in Bezug auf inklusive Settings generell und den Umgang mit herausfordernden Schüler*innen, die zu Belastungen führen können, kann mithilfe von internen und externen Ressourcen (vgl. Kopmann & Zeinz, 2016, S. 264; Peperkorn et al., 2020, S. 1) begegnet werden. Interne Ressourcen im Sinne von personalen Merkmalen, gesundheitsförderlichen Bewältigungsstrategien sowie professionellen Handlungskompetenzen (vgl. Blossfeld et al., 2014, S. 126–127; Peperkorn & Horstmann, 2018, S. 612) rücken verstärkt in den Fokus, da externe Ressourcen, wie z.B. schulische Rahmenbedingungen, in inklusiven Settings häufig als mangelhaft propagiert werden und nicht zügig verändert werden können (vgl. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V., 2013, S. 14; Kopmann & Zeinz, 2016, S. 264).

Insbesondere den internen Ressourcen *Selbstregulation*, *(Inklusive) Werthaltungen und Überzeugungen* sowie *Soziale Unterstützung* (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Rothland, 2013) kommt bei der Bewältigung möglicher Belastungen in inklusiven Settings eine zentrale Funktion zu (vgl. Oetjen et al., 2021, S. 382). Unter der sozialen Unterstützung werden der Austausch, die Zusammenarbeit mit und die Unterstützung durch unterschiedliche(n) Quellen (z.B. Kolleg*innen, Schulleitung oder Eltern) subsummiert (vgl. Oetjen et al., 2021, S. 383). Zur Reduzierung der Belastung sowie zur Förderung der angesprochenen Ressourcen – und dabei insbesondere der sozialen Unterstützung im Umgang mit den (möglicherweise belastenden) Anforderungen – erscheint aus empirischer Sicht die Methode der kollegialen Fallberatung erfolgversprechend, die im weiteren Verlauf differenziert betrachtet wird. Obwohl eine erfolgreiche Ressourcenwahrnehmung und -aktivierung mit einer Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit einhergeht (vgl. Schubert & Knecht, 2015, S. 6), kamen Befragungen mit (angehenden) Lehrkräften zu dem Ergebnis, dass die internen Ressourcen bezüglich des Umgangs mit beruflichen Belastungen allgemein (vgl. Zimmermann, 2011, S. 57) sowie in Bezug auf den Umgang mit der veränderten Schülerschaft (vgl. Dauber & Vollstädt, 2004, S. 369) als gering eingeschätzt werden.

1.1.4 Unterstützungsangebote im Lehrberuf für inklusive Settings

Der Teilnahme an Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten kommt folglich eine Schlüsselfunktion zu (vgl. Amrhein, 2015, S. 140). Ziel ist, die förderbaren internen Ressourcen (vgl. Döring-Seipel & Dauber, 2010, S. 3) und Handlungskompetenzen (vgl. Peperkorn & Horstmann, 2018, S. 612) zu stärken und die (angehenden) Lehrenden bei der Bewältigung der (belastenden) Anforderungen im Kontext von inklusiven Settings zu unterstützen. Es gibt erste Hinweise darauf, dass derartige Unterstützungsangebote nicht nur zu einem verbesserten Umgang mit Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen im Sinne einer gestärkten Handlungskontrolle und erweiterten Strategien beitragen, sondern sogar die Belastung der Lehrkräfte reduzieren können (vgl. Lauth-Lebens et al., 2016, S. 149–151).

Hieraus ergibt sich die Forderung nach Angeboten im Lehrberuf, die neben einer Reduktion der Belastung durch die Auffälligkeit der Schüler*innen auch die Lehrer*innengesundheit fokussieren (vgl. Lauth-Lebens et al., 2016, S. 151). Dies deckt sich auch mit dem besonders häufig von Grundschullehrkräften geäußerten Bedarf an Fortbildungsangeboten zum Umgang mit besonderen Fällen (vgl. Hass et al., 2018, S. 88). Allerdings schätzt der Großteil der Lehrpersonen das Angebot an schulischen Gesundheitsförderungsmaßnahmen (vgl. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2016, S. 25–27) sowie Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten im Kontext von inklusiven Settings (vgl. Amrhein & Badstieber, 2014, S. 17) trotz des immer größer werdenden Bedarfs als mangelhaft ein. Zudem weisen die wenigen vorliegenden Angebote meist keine Qualitätssicherungsmaßnahmen auf (vgl. Amrhein, 2015, S. 147). Dieser Entwicklung möchte das Training FIT²⁰²⁰ (vgl. Baumann & Martschinke, 2021) entgegenwirken, das auf dem Fortbildungskonzept ^{Lehr}KRÄFTE (vgl. Elting et al., 2021) aufbaut.

1.2 Kollegiale Fallberatung als Chance für den Umgang mit beruflichen Belastungen von (angehenden) Lehrkräften

1.2.1 Merkmale kollegialer Fallberatung

Tietze (2018, S. 11) definiert kollegiale (Fall-)Beratung als „ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln.“ In den letzten Jahren zeigt sich eine verstärkte Verbreitung der kollegialen Fallberatung aufgrund der starken Zunahme beruflicher Herausforderungen, zumal kaum finanzielle Mittel für die hierfür notwendigen und extern gestützten Beratungsprozesse wie Coaching oder Supervision zur Verfügung stehen (vgl. Spangler, 2012, S. 16). Zudem sind diese Beratungsformen – im Gegensatz zur kollegialen Fallberatung – nicht nur kosten-, sondern auch zeitintensiv (vgl. Schlee & Mutzek, 1996, S. 10–12). Außerdem grenzt sich kollegiale Fallberatung von anderen Beratungsformen insofern ab, als hier die Beratungsrollen durchgetauscht werden können, da keine externe Person die Fallberatung anleiten muss (vgl. Tietze, 2010, S. 36). Abschließend ist jedoch einschränkend zu erwähnen, dass eine kollegiale Fallberatung eine professionelle Beratung nur ergänzen, jedoch nicht ersetzen kann (vgl. Tietze, 2018, S. 39–40).

Es existieren verschiedene Ansätze der kollegialen Fallberatung, wobei in den Unterstützungsangeboten das Programm ^{Lehr}KRÄFTE für die berufserfahrenen Lehrpersonen und FIT²⁰²⁰ für die Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst durchgeführt wird. Beide Angebote schließen an das Heilsbronner Modell nach Spangler (2012) an. Die Struktur der im Folgenden vorgestellten Schritte hat den Vorteil, dass auch weniger erfahrene Personen die kollegiale Fallberatung durchführen oder initiieren können (vgl. Spangler, 2012, S. 45).

1.2.2 Ziele kollegialer Fallberatung

Für den im Beitrag fokussierten Kontext des Umgangs mit herausfordernden Fällen im inklusiven Schulalltag wurden folgende Ziele der kollegialen Fallberatung nach Spangler (2012, S. 38–39) *ergänzt sowie mit eigenen Beispielen versehen*:

- (1) Entwickeln von Lösungen für berufsbezogene Probleme im Schulalltag, *z.B. für als herausfordernd empfundene Fallmerkmale von Schüler*innen. (Wichtig ist, dass die Probleme aus dem beruflichen Bereich kommen und im Handlungsspektrum der bzw. des Fallgebenden liegen. Darüber hinaus sollten keine Probleme mit Kolleg*innen oder der Schulleitung eingebracht werden.)*
- (2) Erweiterung von personalen (*z.B. Umgang mit beruflicher Frustration*) und instrumentellen Handlungskompetenzen (*z.B. praktische Vorgehensweisen, wie man mit den Fallmerkmalen des herausfordernden Kindes umgehen kann*).
- (3) Entwickeln von alternativen Lösungsansätzen in der Gruppe: Entstehen eines „Ideenpools“ an Handlungsmöglichkeiten sowie der Erhalt von Rückmeldung zu den bisherigen Ansätzen durch die Gruppe.
- (4) Profitieren vom Wissen anderer und Nutzen der Gruppe als Spiegel der eigenen Situation: *Erhalten eines neutralen Blicks von Außenstehenden.*
- (5) Teilen der Ressourcen und Potenziale innerhalb der Gruppe: *Entgegenwirken der Tabuisierung von Problemen, welche weder für das Individuum noch für außenstehende Personen zielführend ist.*
- (6) Förderung der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion *durch die strukturierte Vorgehensweise.*

1.2.3 Empirische Hinweise zur kollegialen Fallberatung

Erste Studien zeigen, dass die dargestellten Ziele nach Aussagen der befragten Lehrkräfte auch tatsächlich erreicht werden können. Es werden positive Effekte auf die soziale Unterstützung, die berufliche Handlungskompetenz und die berufliche Belastung genannt (vgl. Abelein & Hanglberger, 2018, S. 199–201). Auch erste Interventionsstudien bei angehenden und berufserfahrenen (Grundschul-)Lehrkräften (*z.B. Baumann & Martschinke, 2021; Elting et al., 2021; Meißner et al., 2019*) kommen zu dem Ergebnis, dass die Teilnehmer*innen die Beratungsmethode als sehr hilfreich bewerten und häufig Effekte auf die genannten Aspekte wahrnehmen. So verwundert kaum, dass Lehrkräfte sich laut einer Studie von Abelein und Hanglberger (2018) eine regelmäßige Teilnahme an kollegialer Fallberatung wünschen, wengleich die Mehrheit von ihnen bislang noch nicht an einer Fallberatung teilgenommen hat. In einer Interventionsstudie (Liebner et al., *angenommen*) bei Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe wurden die Effekte der Teilnahme an kollegialer Fallberatung in Abhängigkeit von der Rolle (fallgebend oder fallberatend) geprüft. Dabei zeigte sich, dass insbesondere Studierende, die ihren eigenen Fall in die Diskussionsrunde einbrachten, stärker von der Selbstwirksamkeit als abhängige Variable profitieren.

Zu der im vorliegenden Beitrag untersuchten Zielgruppe von Lehramtsanwärt*innen im Vorbereitungsdienst sind uns bislang keine Studien bekannt, die die Bewertung und die Effekte von kollegialer Fallberatung im Rahmen eines Interventionsdesigns differenziert prüfen, insbesondere aber nicht mit dem Fokus auf die Schulart der Grundschule. Außerdem soll untersucht werden, ob auch bei dieser spezifischen Zielgruppe unterschiedliche Bewertungen und Effekte in Abhängigkeit von der Rolle in der Fallberatung resultieren. Daraus ergibt sich die Frage, *inwieweit die Methode der kollegialen Fallberatung in der Wahrnehmung von Grundschullehramtsanwärt*innen im Umgang mit beruflichen Belastungen im inklusiven Schulalltag als hilfreich bewertet wird, auch in Abhängigkeit von der Rolle in der Fallberatung (fallgebend oder fallberatend).*

2 Kollegiale Fallberatung im Rahmen des Trainings FIT²⁰²⁰

Die kollegiale Fallberatung wird im Rahmen des Unterstützungsangebots FIT²⁰²⁰ (Fallbezogenes Inklusionsspezifisches Training zum Umgang mit Belastungen) für Grundschullehr*innen im Vorbereitungsdienst durchgeführt, wobei es sich bei dem Training um eine adaptierte Weiterentwicklung des evaluierten Fortbildungskonzepts ^{Lehr}KRÄFTE (vgl. Elting et al., 2021) handelt.

Das eintägige Training gliedert sich ebenfalls in vier eineinhalb- bis zweistündige Module (vgl. Elting et al., 2021), ergänzt um ein fünftes Modul. Der gesamte Zeitumfang beträgt insgesamt ca. acht Stunden. Um eine Qualitätssicherung und damit verbunden eine hohe Wirksamkeit sicherzustellen, wurde sich sowohl bei ^{Lehr}KRÄFTE als auch bei FIT²⁰²⁰ an für Lehrkräftefortbildungen gängigen Kriterien wie fallbasiertem Lernen, Kooperation und (Selbst-)Reflexion orientiert (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2017).

In den Modulen 1, 2, 3 und 5 erfolgen mittels verschiedener Übungen eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Belastungen und Ressourcen sowie die Förderung von Problemlösekompetenzen auf der Basis einer Arbeit an fremden und eigenen Fällen (siehe im Überblick Baumann & Martschinke, 2021).

In dem für diesen Beitrag zentralen Modul 4 werden durch die Teilnehmenden eingebrachte Fälle aus der Berufspraxis in einer kollegialen Fallberatung bearbeitet. Das Modul zielt auf die Aktivierung sozialer Unterstützung (vgl. Kap. 1.2.2) und die Stärkung weiterer relevanter Ressourcen und Handlungskompetenzen im Umgang mit den herausfordernden Fällen, die als belastend erlebt werden können.

2.1 Das Ablaufschema

Im Training FIT²⁰²⁰ wird für die Durchführung der kollegialen Fallberatung das Heilsbronner Modell genutzt (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Ablaufschema des Heilsbronner Modells (vgl. Spangler, 2012, S. 43–45)

Schritt (Zeitangabe)	Beschreibung
Vorbereitung	<i>Verteilung der Rollen</i> Innerhalb der Gruppe, an der zwischen fünf und zehn Personen teilnehmen können (vgl. Spangler, 2012, S. 16–18), wird aufgrund des Verzichts auf eine*n externe*n Berater*in die <i>Moderation</i> der jeweiligen Sitzung ausgewählt, die auf die Zeit achtet und die Schritte überleitet. Auch wird die*der <i>Fallgebende</i> aus dem freiwilligen Interessentenkreis ausgewählt. Die anderen Teilnehmenden wirken als Beratende mit; die Rollen werden in jeder Beratung getauscht.
1. Schritt (10 Minuten)	<i>Vortragen der Problemsituation</i> Die fallgebende Person stellt ihr Problem, also den Fall, und ihre Fragestellung dar. Sie wird dabei nicht unterbrochen.
2. Schritt (5 Minuten)	<i>Nachfragen</i> Die Beratenden können Informations- und Verständnisfragen an die fallgebende Person stellen. Diese fünf Minuten sind ein wichtiger Schritt zum Verständnis und für spätere Lösungsvorschläge.
3. Schritt (10 Minuten)	<i>Sammeln von Einfällen</i> Die fallgebende Person verlässt den Sitzkreis, hört jedoch weiterhin zu. Die Gruppe äußert Assoziationen und Empfindungen, die die Falldarstellung bei ihr ausgelöst hat (z.B. „Mit wem identifiziere ich mich am meisten?“; „Was hat die Art und Weise, wie der Fall vorgestellt wurde, bei mir hervorgerufen?“). Wichtig ist, dass hier noch keine Lösungsvorschläge eingebracht werden.
4. Schritt (5 Minuten)	<i>Rückmeldung der*des Fallgebenden</i> Die fallgebende Person erklärt der Gruppe, was sie von den Einfällen für sich verwenden kann und was nicht. Dabei geht es nur um eine subjektive Auswahl.

5. Schritt (10 Minuten)	<i>Sammeln von Lösungsvorschlägen</i> Die fallgebende Person verlässt den Kreis. Die Gruppe trägt aus eigenen Erfahrungen Lösungsmöglichkeiten zusammen, die mitgeschrieben werden können.
6. Schritt (5 Minuten)	<i>Rückmeldung der*des Fallgebenden</i> Die fallgebende Person sortiert die Lösungsmöglichkeiten nach der subjektiven Nützlichkeit und gibt der Gruppe hierzu Rückmeldung.
7. Schritt (10 Minuten)	<i>Allgemeiner Austausch</i> Es erfolgt ein Austausch über Unklarheiten oder die Planung erster Schritte.
8. Schritt (5–10 Minuten)	<i>Abschlussrunde – Sharing</i> In der Abschluss- bzw. Sharing-Runde nennt jede Person eine Situation, in der sie ähnliche Erfahrungen gemacht hat. Die Runde entlastet, verbindet und bedeutet viel Motivation für die weitere Arbeit in der Beratungsgruppe.
<i>Nachbereitung</i>	<i>Feedbackrunde und Dank</i> Die Feedbackrunde erfolgt z.B. in Bezug auf das Zeitmanagement oder die Übergänge der Schritte. Nun geht ein Dank der fallgebenden Person an die Gruppe, aber auch die Gruppe dankt ihr, dass sie ihren Fall geteilt hat.

Bei *Schritt 2* ist es zudem bedeutsam, dass systemische Fragen zur Exploration der Ausgangssituation (z.B. „Was haben Sie schon alles an Lösungen versucht und mit welchem Erfolg?“) und zur Entwicklung von Ziel- und Lösungsperspektiven (z.B. „Was möchten Sie für sich/das Kind erreichen?“) zum Einsatz kommen (vgl. Sauer et al., o.J., o.S.).

Da im *fünften Schritt* Lösungsvorschläge gesammelt werden, sollten die Teilnehmenden vor der kollegialen Fallberatung außerdem darüber informiert werden, wie diese formuliert werden sollten: Hierfür eignen sich nicht-belehrende Ich-Botschaften, also z.B. „Ich könnte mir vorstellen ...“ anstatt „Du solltest ...“ (vgl. Tietze, 2018, S. 130–134). Außerdem ist in dieser Phase das Primat des Brainstormings zentral, das heißt, es geht zunächst um Quantität, die in der Folge Qualität hervorbringt, und es dürfen daher auch unfertige oder ungewöhnliche Vorschläge eingebracht werden. Dabei dürfen auch Lösungsvorschläge von anderen Fallberatenden aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Während dieser gesamten Phase ist Kritik verboten (vgl. Tietze, 2018, S. 118–119).

3 Methode

In dieser Untersuchung wird die Hauptstudie aus dem Jahr 2020 mit $n=58$ (Alter: $M=26.55$, $SD=3.08$) Teilnehmenden fokussiert. Der Großteil der Teilnehmenden/Befragten ist weiblich (93.1 %), und sie verteilen sich nahezu gleichmäßig auf das erste und zweite Ausbildungsjahr (48 % im ersten Ausbildungsjahr) des in Bayern zweijährigen Vorbereitungsdienstes.

3.1 Forschungsdesign

Alle Teilnehmer*innen der Hauptstudie nahmen demnach auch an der im Training durchgeführten kollegialen Fallberatung teil, wobei $n=6$ Lehramtsanwärter*innen einen eigenen Fall einbrachten („Fallgebende“) und die anderen $n=52$ Teilnehmenden als „Fallberatende“ mitwirkten. Eine Teilstichprobe dieser Hauptstudie hat freiwillig an einem telefonischen Leitfaden-Interview vier Monate nach dem Training als Follow-up-Erhebung teilgenommen ($n=22$); darunter sind auch $n=3$ der insgesamt $n=6$ Lehramtsanwärter*innen, die im Rahmen der Fallberatung ihren eigenen Fall einbrachten.

Fragebogenbasiert erfolgten jeweils eine Woche vor dem Training die Prämessung (Messzeitpunkt 1), kurze Modulevaluationen direkt im Anschluss an ein Modul während des Trainingstags und am Trainingsabend die Postmessung (Messzeitpunkt 2), wobei jeweils offene und standardisierte Leitfragen eingesetzt wurden.

Im vorliegenden Beitrag werden die Kurzevaluation von Modul 4 und der zweite Messzeitpunkt fokussiert und für die letzte Teilfragestellung um Ergebnisse aus telefonischen und leitfadengestützten Follow-up-Interviews ergänzt.

3.2 Messinstrumente und Auswertung

Bereits zu Messzeitpunkt 1 wurde erläutert, dass das Projekt von einem weiten Inklusionsverständnis ausgeht: Es geht damit um alle Kinder, die aus Sicht der Befragten einen besonderen Förderbedarf aufweisen.

In der *ersten Leitfrage* wird die Bewertung des Trainings insgesamt und der einzelnen Module (auch der kollegialen Fallberatung) fokussiert: So schätzen die Teilnehmenden auch nach jedem Modul Trainingswirkungen in Kurzfragebögen mittels vierstufiger Ratingskala (1: trifft gar nicht zu – 4: trifft voll zu) ein, operationalisiert über den subjektiven Lernnutzen (pro Modul 2 Items, z.B. „Die Inhalte und Übungen lassen sich auf die belastenden Fälle in meiner aktuellen und zukünftigen Berufspraxis gut übertragen.“) und die subjektiven Einschätzungen von Effekten auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen (im Folgenden abgekürzt als „Selbstwirksamkeit“; pro Modul 2 Items, z.B. „Ich fühle mich aufgrund der Inhalte und Übungen besser in der Lage, mit den belastenden Fällen in meiner aktuellen und zukünftigen Berufspraxis umzugehen.“) (zu den adaptierten Messinstrumenten der Trainingsbewertung nach Haenisch, 1990, s. Elting et al., 2021). Die Mittelwerte für Lernnutzen und Selbstwirksamkeit für das Modul der kollegialen Fallberatung werden für den Vergleich der Rollen „fallberatend“ und „fallgebend“ aufgrund der geringen Stichprobenanzahl der Fallgebenden vorwiegend deskriptiv berichtet.

Die *zweite Leitfrage* widmet sich dem subjektiv und prospektiv eingeschätzten Erfolg des am Trainingsabend neu geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen in einem vierstufigen Ratingformat (1: gar nicht erfolgreich – 4: voll erfolgreich). Dieser wird aufgrund der oben genannten Problematik der geringen Stichprobenanzahl der „Fallgebenden“ ebenfalls vorwiegend deskriptiv berichtet.

Um möglichen Zusammenhängen zwischen Lernnutzen und Selbstwirksamkeit durch die kollegiale Fallberatung sowie dem Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums zu Messzeitpunkt 2 nachzugehen, wurde im Rahmen der *dritten Fragestellung* eine Korrelation nach Pearson berechnet. Weil die Stichprobengröße der Fallgebenden von $n=6$ Personen zu gering für die Berechnung statistischer Analysen ist, werden die beiden Gruppen bei dieser Leitfrage nicht differenziert betrachtet.

Zur Generierung von Hinweisen für die Bewertung der Fallberatung aus der Sicht von Fallgebenden und Fallberatenden sowie zur vertiefenden Erforschung möglicher Zusammenhänge zwischen den ersten beiden Fragestellungen werden in der *vierten Leitfrage* offene Antworten aus der Follow-up-Interviewleitfrage nach besonders hilfreichen Trainingsbausteinen analysiert. Die Auswertung dieser offenen Interviewleitfrage erfolgte mithilfe der Software MAXQDA und in Anlehnung an das Ablaufmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auf Haupt- und in Anlehnung an die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse auf Subkategorieebene (vgl. Mayring, 2015). Hierzu wurden alle Übungen des Trainings und damit auch die kollegiale Fallberatung deduktiv als Hauptkategorien gesetzt und an das Datenmaterial zur entsprechenden Leitfrage herangetragen. In einem ersten Materialdurchlauf wurden für diesen Beitrag nur für die relevante Hauptkategorie der kollegialen Fallberatung relevante Fundstellen bezeichnet, bearbeitet und extrahiert (vgl. Mayring, 2015). Aufgrund des geringen Umfangs des Datenmaterials wurden lediglich vier Subkategorien induktiv ergänzt und nur für diese die Beobachter*innenübereinstimmung nach dem Übereinstimmungsmaß *Cohens Kappa* berechnet. Zuletzt wurden die Subkategorien zu dieser Hauptkategorie quantifiziert (vgl. Kuckartz, 2017) und in den Gesamtdatensatz der Software SPSS aufgenommen. Da an den Interviews nur $n=3$ der insgesamt $n=6$ Fallgebenden teilgenommen haben, wird bei der Leitfrage ebenfalls nicht nach den beiden Rollen differenziert.

4 Fragestellungen und erste Ergebnisse

Aus der in Kap. 1.2.3 formulierten übergeordneten Fragestellung ergeben sich vier Teilfragestellungen:

- (1) Wie schätzen Lehramtsanwärter*innen für die kollegiale Fallberatung Lernnutzen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit den Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen ein?
- (2) Wie schätzen Lehramtsanwärter*innen den Erfolg des am Trainingsabend geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen ein?
- (3) (Wie) Hängen Lernnutzen und Selbstwirksamkeit (Fragestellung 1) mit dem Erfolg des am Trainingsabend geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums (Fragestellung 2) zusammen?
- (4) Aus welchen Gründen bewerten Lehramtsanwärter*innen die kollegiale Fallberatung als besonders hilfreich?

4.1 Fragestellung 1: Lernnutzen und Selbstwirksamkeit

In der gesamten Stichprobe ($n=58$) sind die Mittelwerte des Lernnutzens ($M=3.39$, $SD=.61$) der kollegialen Fallberatung und der damit verbundenen Selbstwirksamkeit ($M=3.24$, $SD=.62$) im Umgang mit Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen auf einer vierstufigen Skala von 1–4 jeweils als sehr hoch einzuschätzen (s. Tab. 2). Bei nur zwei Items pro Variable wurde statt Cronbachs α der Spearman-Brown-Koeffizient (r_{Sp}) als Reliabilitätsmaß berechnet, wobei für beide Mittelwerte (Lernnutzen: $r_{Sp}=.83$, Selbstwirksamkeit: $r_{Sp}=.82$) zufriedenstellende Reliabilitäten vorliegen (für den Lernnutzen vgl. Baumann & Martschinke, 2021, S. 90).

Nicht nur absolut, sondern auch im Vergleich zu den anderen Modulen, wird die kollegiale Fallberatung aus Modul 4 als mit Abstand am hilfreichsten eingeschätzt (für den Lernnutzen vgl. Baumann & Martschinke, 2021, S. 91). Beides gibt erste Hinweise auf einen hohen Nutzen und eine hohe Wirksamkeit der kollegialen Fallberatung aus Sicht der Teilnehmenden.

Tabelle 2: Mittelwerte des Lernnutzens und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen für die kollegiale Fallberatung insgesamt und in Abhängigkeit von der Rolle in der kollegialen Fallberatung (eigene Berechnung)

		<i>Lernnutzen</i>	<i>Selbstwirksamkeit</i>
<i>Insgesamt</i>	<i>M</i>	3.39	3.24
	<i>SD</i>	.61	.62
	<i>n</i>	58	58
	<i>rSp</i>	.83	.82
<i>Fallberatend</i>	<i>M</i>	3.34	3.18
	<i>SD</i>	.62	.61
	<i>n</i>	52	52
<i>Fallgebend</i>	<i>M</i>	3.83	3.75
	<i>SD</i>	.26	.42
	<i>n</i>	6	6

Anmerkung: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, n=Stichprobengröße, rSp= Spearman-Brown-Koeffizient, Likert-Skala: 1: *stimme gar nicht zu* – 4: *stimme voll zu*.

Bei genauerem Betrachten der Werte zum Lernnutzen und zur wahrgenommenen Selbstwirksamkeit in der Fallberatung zeigt sich, dass die Lehramtsanwärter*innen, die einen eigenen Fall eingebracht haben („fallgebend“), deskriptiv deutlich höhere Werte im Lernnutzen ($M=3.83$, $SD=.26$) und in der Selbstwirksamkeit im Umgang mit den Fällen ($M=3.75$, $SD=.42$) angeben als die Fallberatenden (Lernnutzen: $M=3.34$, $SD=.62$; Selbstwirksamkeit: $M=3.18$, $SD=.61$; vgl. Tab. 2 auf der vorhergehenden Seite). Die Differenzwerte von jeweils fast .6 geben erste Hinweise darauf, dass die fallgebenden Lehramtsanwärter*innen eigenen Einschätzungen zufolge noch stärker von der Fallberatung profitieren.

4.2 Fragestellung 2: Erfolg des Ressourcen- und Handlungsspektrums

Flankierend schätzten die Teilnehmer*innen auf einer Skala von 1 (gar nicht erfolgreich) bis 4 (sehr erfolgreich) in der Postmessung den Erfolg ihres am Trainingsabend geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen im Rahmen von einem Einzelitem ein. Zu Messzeitpunkt 2 wurde das Ressourcen- und Handlungsspektrum insgesamt als „eher erfolgreich“ ($M=2.98$, $SD=.35$, $n=58$; vgl. Tab. 3) bewertet.

Tabelle 3: Subjektiv eingeschätzter Erfolg des am Trainingsabend geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen insgesamt und in Abhängigkeit von der Rolle in der kollegialen Fallberatung (eigene Berechnung)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
<i>Insgesamt</i>	2.98	.35	58
<i>Fallberatend</i>	2.96	.34	52
<i>Fallgebend</i>	3.17	.41	6

Anmerkung: *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, *n*=Stichprobengröße, Likert-Skala: 1: gar nicht erfolgreich – 4: voll erfolgreich.

Auch bei dieser Leitfrage zeigt sich, dass die sechs Fallgebenden ihr fallspezifisches Ressourcen- und Handlungsspektrum zu Messzeitpunkt 2 deutlich erfolgreicher einschätzen als ihre fallberatenden Kolleg*innen (vgl. Tab. 3). Das bekräftigt die Vermutung aus Fragestellung 1, nach der die Fallgebenden in höherem Ausmaß von der Fallberatung profitieren.

4.3 Fragestellung 3: Zusammenhänge von Lernnutzen, Selbstwirksamkeit und dem Erfolg des Ressourcen- und Handlungsspektrums

Tabelle 4 auf der folgenden Seite zeigt, dass unabhängig von der Rolle in der Fallberatung eine moderate und signifikant-positive Korrelation nach Pearson zwischen dem Lernnutzen und dem subjektiv eingeschätzten Erfolg des im Rahmen der Postmessung geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den herausfordernden Fallmerkmalen besteht ($r=.321^*$, $p=.014$): Je positiver die Teilnehmer*innen den Lernnutzen der kollegialen Fallberatung bewerten, desto höher schätzen sie den Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums zu Messzeitpunkt 2 ein und umgekehrt.

Tabelle 4: Korrelation zwischen dem eingeschätzten Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums sowie der Selbstwirksamkeit und dem Lernnutzen ausgehend von der kollegialen Fallberatung (eigene Berechnung)

	<i>Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums</i>	<i>Mittelwert Selbstwirksamkeit</i>	<i>Mittelwert Lernnutzen</i>
<i>Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums</i>		.182	.321*
<i>Mittelwert Selbstwirksamkeit</i>			.801**
<i>Mittelwert Lernnutzen</i>			

Anmerkung: n=58. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

Zwischen dem Erfolg und der Selbstwirksamkeit durch die kollegiale Fallberatung besteht kein Zusammenhang ($r=.182$, $p=.171$). Allerdings besteht eine hochsignifikant-positive Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Lernnutzen ($r=.801^{**}$, $p=.000$).

4.4 Fragestellung 4: Gründe für die positive Bewertung der kollegialen Fallberatung aus Sicht der Lehramtsanwärter*innen

In der offenen Interviewleitfrage nach besonders hilfreichen Trainingsinhalten zu Messzeitpunkt 3 wird die Fallberatung am häufigsten genannt, insgesamt von mehr als zwei Dritteln ($n=15$ von $n=22$, 68.2 %) der Interviewpartner*innen.

Die Lehramtsanwärter*innen, die die Fallberatung bei dieser Leitfrage benannt haben, wurden in einer Nachfrage darum gebeten, die Aussprache für die Methode zu begründen. Hierbei zeichneten sich in den insgesamt $n=24$ Begründungen vier Subkategorien ab, die in Tabelle 5 absteigend nach der Häufigkeit der Nennungen aufgelistet sind. Für jede Subkategorie sind die Anzahl der Nennungen sowie ein Ankerbeispiel zur Veranschaulichung angegeben. Alle Werte für *Cohens Kappa* als Maß der Beobachterübereinstimmung liegen bei den Subkategorien im (sehr) guten Bereich ($.83 \leq \text{Cohens } \kappa \leq 1.00$).

Tabelle 5: Subkategorien, Häufigkeiten, *Cohens Kappa* und Ankerbeispiele zur Hauptkategorie „Kollegiale Fallberatung“ bei der Interviewleitfrage nach besonders hilfreichen Trainingsinhalten und -übungen (eigene Auswertung)

<i>Subkategorie</i>	<i>Häufigkeit (ges. n=24)</i>	<i>Cohens Kappa</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
<i>1. Andere Sichtweisen und Austausch wahrnehmen</i>	8	.91	„Das einfach mit anderen zu teilen und sich dann einfach mal andere Sichtweisen anzuhören.“ (HF1978: 20)
<i>2. Tipps und Hilfe erhalten</i>	7	1.00	„Weil man [...] Tipps bekommt, mit denen man selber nie gearbeitet hätte [...] oder darauf gekommen wär.“ (CB1995: 38)
<i>3. Nach strukturier-tem Ablauf vorgehen</i>	5	1.00	„Also ich fand es auch an sich hilfreich und auch interessant, das nach so einem wirklich absolut strikten Verlauf zu machen.“ (GM1994: 45)
<i>4. Gemeinschaftsgefühl und soziale Eingebundenheit erfahren</i>	4	.83	„Da war das dann so, dass ich dann realisiert habe [...], dass ich nicht alleine in der Schule bin, sondern dass wir ein Kollegenteam sind und ich ruhig auch ansprechen kann, wenn irgendwas ist.“ (AF1994: 29)

Häufigste Begründung für die Fallberatung ist die Chance, „andere Sichtweisen und Austausch wahrnehmen“ zu können. Fast genauso viele Nennungen können der Subkategorie „Tipps und Hilfe erhalten“ zugeordnet werden. Am dritthäufigsten wird bei der Begründung auf das Argument eingegangen, „nach strukturiertem Ablauf vorzugehen“, d.h. zu versuchen, ein Problem schrittweise zu bewältigen. Etwas seltener wird auch auf das Argument verwiesen, durch die Fallberatung ein „Gemeinschaftsgefühl und soziale Eingebundenheit zu erfahren“.

Auch wenn aufgrund des geringen Textkorpus keine vertiefenden Argumentationsstränge entfaltet wurden, sind für die Teilnehmenden wichtige Erfahrungen und Qualitätsaspekte zu erkennen, die für die positive Bewertung erste Hinweise liefern können.

5 Diskussion und Ausblick

In Übereinstimmung mit der Interventionsstudie ^{Lehr}KRÄFTE (vgl. Elting et al., 2021) bei berufserfahrenen Grundschullehrer*innen wird das Modul zur kollegialen Fallberatung auch in der Folgestudie bei angehenden Grundschullehrkräften im Vorbereitungsdienst im Vergleich zu den anderen Modulen am hilfreichsten eingeschätzt. Dieser Beitrag erweitert die bereits bestehenden Befunde auf eine deutlich größere Stichprobe und auf die Zielgruppe von Grundschullehr*innen im Vorbereitungsdienst.

Ebenfalls kann die Untersuchung für den Vorbereitungsdienst einen Hinweis darauf geben, dass die Rolle in der Fallberatung einen Einfluss hat: Lehramtsanwärter*innen, die ihren eigenen Fall als Fallgebende einbringen, geben deskriptiv deutlich höhere Werte im Lernnutzen und in der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit an als die Fallberatenden.

In der Arbeit von Liebner und Kolleg*innen (angenommen) konnte unter Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe bereits eine positivere Wirksamkeit bei Fallgebenden nachgewiesen werden, wobei hier lediglich Effekte auf die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit geprüft wurden.

Auch der Hinweis, dass eine erfolgreiche Ressourcenwahrnehmung unter anderem mit einer wünschenswerten Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit einhergeht (vgl. Schubert & Knecht, 2015, S. 6), kann bekräftigt werden: Die Teilnehmenden bewerteten ihr am Trainingsabend neu geplantes Ressourcen- und Handlungsspektrum im Umgang mit Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen höher als vor dem Training. Allerdings ist dieses Ergebnis vorsichtig zu interpretieren, da die Postmessung noch am Trainingsabend erfolgte. Auch hier zeigen sich Vorteile zugunsten der Fallgebenden, die den Erfolg am Trainingsabend höher einschätzen; allerdings sind diese zu Messzeitpunkt 1 auch bereits mit einem tendenziell höheren Mittelwert eingestiegen als die Fallberatenden. Obwohl das Ergebnis also nur vorsichtig interpretiert werden darf, kann es einen ersten Hinweis darauf geben, dass das mithilfe der Fallberatenden weiterentwickelte und umfassende Ressourcen- und Handlungsspektrum zur höheren Erfolgswahrnehmung bei den Fallgebenden beigetragen haben könnte.

Weiterhin konnte festgestellt werden, dass zwischen dem Lernnutzen und dem Erfolg des fallspezifischen Ressourcen- und Handlungsspektrums eine positive moderate Korrelation besteht: Je positiver die Lehramtsanwärter*innen den Lernnutzen der kollegialen Fallberatung bewerten, desto höher schätzen sie auch den Erfolg zu Messzeitpunkt 2 ein und umgekehrt. Zwischen dem Erfolg und der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit durch die kollegiale Fallberatung besteht hingegen kein Zusammenhang. Allerdings besteht ein hochsignifikanter und positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Lernnutzen, sodass auch ein indirekter Zusammenhang der Selbstwirksamkeit mit dem Erfolg des Ressourcen- und Handlungsspektrums über die Variable des Lernnutzens vermutet werden kann. Zumindest die positive Korrelation des Erfolgs mit dem Lernnutzen gibt erste Hinweise auf einen möglicherweise ressourcenstärkenden

Einfluss der kollegialen Fallberatung bei Lehramtsanwärter*innen, wie er auch von berufserfahrenen Lehrkräften wahrgenommen wird (vgl. Abelein & Hanglberger, 2018, S. 199–201).

Möglichen Erklärungen für die positive Bewertung der Fallberatung und den positiven Zusammenhang mit einem als erfolgreich eingeschätzten fallspezifischen Ressourcen- und Handlungsspektrum wurde in einer offenen Frage in Follow-up-Interviews nachgegangen, in der erneut die kollegiale Fallberatung am häufigsten als hilfreichste Trainingsübung genannt wurde. Die Lehramtsanwärter*innen begründeten ihre positive Einschätzung verstärkt über die Wahrnehmung anderer Sichtweisen und den Austausch mit sowie Tipps und Hilfe von anderen. Die gewonnenen Ergebnisse können insofern als bedeutend angesehen werden, als für die kollegiale Fallberatung im Lehrberuf bislang vorrangig quantitative Studien vorliegen (z.B. Abelein & Hanglberger, 2018; Liebner et al., angenommen), die nicht nach den zugrundeliegenden Mikroelementen für die häufig sehr positive Bewertung der Beratungsmethode gefragt haben (vgl. Abelein & Hanglberger, 2018, S. 204). Eine erste qualitative Interventionsstudie liegt lediglich von Meißner und Kolleg*innen (2019) vor, wobei hier berufserfahrene Lehrkräfte vorrangig anderer Schularten befragt wurden. Für Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst können die Ergebnisse daher erste Hinweise für die – in diesem Themenfeld bislang wenig beachtete – Zielgruppe vorlegen.

Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs der Gesamtgruppe (n=58), sowie der Subgruppen der Fallgebenden (n=6) und der Interviewteilnehmenden (n=22) können nur eingeschränkt verallgemeinerbare Aussagen getroffen werden. Eine weitere Limitation ergibt sich daraus, dass der Messzeitpunkt 2 bereits am Trainingsabend erfolgte, um den Rücklauf zu erhöhen. Die Interviews zu Messzeitpunkt 3 konnten nur noch bei einer Teilstichprobe durchgeführt werden. Die Ergebnisse lassen es jedoch lohnenswert erscheinen, diese in zukünftigen Studien an einer größeren Stichprobe zu überprüfen, trotz der Schwierigkeit bei der Rekrutierung von Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst (vgl. Dicke, 2014, S. 97). Dies gilt insbesondere für den Vergleich von Fallgebenden und Fallberatenden. Auch wenn die hier verwendeten subjektiven Erhebungsmethoden aufgrund der Selbstauskunft durch die Lehramtsanwärter*innen oftmals bezüglich möglicher Effekte sozialer Erwünschtheit oder verzerrter Selbstwahrnehmung kritisiert werden, sind sie bei Befragungen zur Bewertung und zum Erfolg von entsprechenden Unterstützungsangeboten als Mittel der Wahl anzusehen (vgl. Rauin & Meier, 2007, S. 105). Nichtsdestotrotz können durch den ausschließlichen Rückgriff auf subjektive Erhebungsmethoden keine Rückschlüsse auf tatsächliches professionelles Handeln oder gar unterrichtliche Veränderungen gezogen werden (vgl. Lipowsky, 2011, S. 4).

Diese Problematik gilt auch für das geplante Ressourcen- und Handlungsspektrum im Umgang mit den Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen. Weder das Design noch die Stichprobe lassen eine Prüfung der ursächlichen Wirkung zu. Unklar ist auch, ob die Lehramtsanwärter*innen in den Wochen und Monaten nach dem Training ihr geplantes Ressourcen- und Handlungsspektrum wie geplant im Berufsalltag eingesetzt haben. Das Ergebnis gibt nur einen ersten Hinweis auf einen positiven Zusammenhang von fallspezifischem Ressourcen- und Handlungsspektrum und der Trainingsbewertung, dem in weiteren Mixed-Methods-Analysen nachgegangen werden muss. Dazu sollte im nächsten Schritt ein möglicher Zusammenhang von kollegialer Fallberatung und Belastungserleben geprüft werden, denn empirischen Hinweisen zufolge kann sich das Vorhandensein von Ressourcen und Handlungskompetenzen, die im Rahmen der Fallberatung gestärkt werden können (z.B. Abelein & Hanglberger, 2018), auf ein negatives Beanspruchungserleben günstig auswirken (vgl. Bakker & Demerouti, 2007, S. 313; Dicke et al., 2018, S. 262). Da wahrgenommene soziale Unterstützung durch Kolleg*innen eine der bedeutsamsten Ressourcen im Lehrberuf darstellt und den Interviewpartner*innen zufolge durch die Fallberatung – ersichtlich an drei der vier identifizierten Kategorien (s. Tab. 5) – laut ersten qualitativen Hinweisen auch gestärkt werden

kann, sollte dieser Zusammenhang künftig auch mithilfe eines standardisierten Messinstruments zur sozialen Unterstützung geprüft werden.

Schlussendlich sollen die Befunde Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst und deren Ausbilder*innen dazu anregen, kollegiale Fallberatung vermehrt zur Stärkung des Ressourcen- und Handlungsspektrums und zur Bewältigung möglicher Belastungen auch durch Schüler*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen durchzuführen. Das Einbringen eines eigenen Falles scheint dabei sowohl im Vorbereitungsdienst als auch bereits im Lehramtsstudium (vgl. Liebner et al., angenommen) besonders förderlich zu sein und sollte daher aktiv eingefordert werden. Unabhängig davon, ob selbst ein Fall eingebracht oder nur eine beratende Funktion ausgeübt wird, stellt die kollegiale Fallberatung eine gute Möglichkeit dar, dem oftmals vorherrschenden „Einzelkämpfertum“ (vgl. Spangler, 2012, S. 35) im Lehrberuf entgegenzuwirken und ein entsprechendes Ressourcen- und Handlungsspektrum aufzubauen.

Literatur und Internetquellen

- Abelein, P. & Hanglberger, S. (2018). „Lieber beraten als belastet“: Kollegiale Fallberatung an Schulen – Empirische Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung*, 63 (2), 185–207.
- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (3), 104–107. <https://doi.org/10.25656/01:3182>
- Albisser, S. & Keller-Schneider, M. (2010). Unter Druck - und trotzdem professionell. *ph akzente*, 8 (2), 23–25.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Bd. 1) (S. 139–155). Waxmann.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2014, 22. Mai). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse>
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Baumann, R. & Martschinke, S. (2021). Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), 86–94. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-08>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. (Hrsg.). (2013). *Inklusion an Bayerns Schulen – Lehrerbefragung*. <https://docplayer.org/47172625-Inklusion-an-bayerns-schulen.html>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (Hrsg.). (2019). *Vorbereitungsdienst Lehramt Grundschule*. <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/grundschule/referendariat.html>
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R., Wößmann, L. & Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung; Gutachten*. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB_Gutachten_Burnout.pdf

- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Klinkhardt.
- Dauber, H. & Vollstädt, W. (2004). Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. *DDS – Die Deutsche Schule*, 96 (3), 359–369.
- Dicke, T. (2014, 25. März). *The Development of Strain and Resources in Beginning Teachers. Predictors, Interrelations, and Individual Differences*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mod_s_00033636
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2018). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23 (2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1 (2), 1–16.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *DDS – Die deutsche Schule*, 106 (4), 358–372. https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschrift/endetails/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bzeitschrift%5D=ZEI1002&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=alleausgaben&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontrollerr%5D=Zeitschrift&cHash=7661852db5cb0adcbb98ed8765bd141e
- Elting, C., Baumann, R., Martschinke, S., Grüning, M., Niessen, C., Kopp, B. & Oetjen, B. (2021). LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen: Konzeption und erste Evaluation einer fallbasierten Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 25) S. 369–376). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_41
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (Hrsg.). (2016, 11. Februar). *Zufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016_02_11_Berufszufriedenheit_Auswertung.pdf
- Haenisch, H. (1990). Evaluation in der Lehrerfortbildung: Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele. *forum Lehrerfortbildung*, (17), 5–51.
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017, Februar). Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen. GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017-02_Analyse_Einphasige_Lebi_2017_web.pdf
- Hass, C., Fluck, J. & Zimmer-Müller, M. (2018). Wahrgenommener Fortbildungsbedarf von Lehrkräften – eine explorative Studie zum Vergleich von Fortbildungswünschen mit den Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 32 (1), 77–95.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg: Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Waxmann.

- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 202–224. <https://doi.org/10.25656/01:14654>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/ehrkraefte/lehrerbildung.html>
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 263–281. <https://doi.org/10.25656/01:16749>
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2017). Lehrer/innenbildung für eine inklusive Schule: Welche Strukturen und Kompetenzen braucht es? In M. Keller-Schneider, M. Gläser-Zikuda & M. Trautmann (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehrer/innenbildung* (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Bd. 5) (S. 122–137). Schneider Verlag Hohengehen.
- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung: Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. *KZfSS – Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (S2), 157–183. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z>
- Lauth-Lebens, M., Lauth, G. & Rohrsdorfer, I. (2016). Effekte eines Lehrertrainings auf die Auffälligkeit von ADHS-Schülern und die Belastung der Lehrperson. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 37 (2), 140–153.
- Liebner, S., Wagner, S., Kobs, S., Rogge, F., Krauskopf, K. & Knigge, M. (angenommen). Kollegiale Fallberatung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung: Ein Instrument zur Förderung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte? In S. Anderson & et al. (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (Arbeitstitel). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Die Wirksamkeit von Lehrer/innenfortbildung: Berufliches Lernen von Lehrer/innen im Rahmen von Weiterbildungsangeboten. *news&science – Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 25 (2), 4–8.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379–399.
- Martschinke, S., Elting, C., Grüning, M., Kopp, B., Niessen, C. & Schröder, C. (2020). Belastende Fälle in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung) (S. 277–281). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_45
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz Pädagogik.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (1), 15–21. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>
- Oetjen, B., Martschinke, S., Elting, C., Baumann, R. & Wissenbach, L. (2021). Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (2), 375–390. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00116-9>
- Peperkorn, M. & Horstmann, D. (2018). Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht – Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform.

- Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (2), 183–189. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0660-3>
- Peperkorn, M., Müller, K., Mertz, K. & Paulus, P. (2020). Dealing with Inclusion – Teachers’ Assessment of Internal and External Resources. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821450>
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103–131). Waxmann.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung: Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 231–250). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit* (1. Nachdr. der 1. Aufl.). Huber.
- Sauer, D., Bauer-Hägele, S., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (o.J.). *Das Bamberger Peer-Beratungstraining*. Unveröff. Trainingsmanual. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Schaarschmidt, U. (2005). Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.) (S. 41–71). Beltz.
- Schlee, J. & Mutzek, W. (1996). Supervision für Lehrerinnen und Lehrer. In J. Schlee & W. Mutzek (Hrsg.), *Kollegiale Supervision: Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 9–22). Winter, Programm Ed. Schindele.
- Schubert, F.-C. & Knecht, A. (2015, Januar). *Ressourcen – Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick. Eine Übersicht über Ressourcenansätze in Soziologie, Psychologie und Sozialpolitik*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30527.71849>
- Spangler, G. (2012). *Kollegiale Beratung: Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung* (2., erw. Aufl.). Mabase.
- Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Klinkhardt Forschung.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. VS/GWV Fachverlage GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Tietze, K.-O. (2018). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (9. Aufl.) (Miteinander reden, Bd. 61544). Rowohlt.
- Zimmermann, L. (2011). *Psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerausbildung: Evaluation der Pilotstudie „Gesundheitsprävention durch Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“*. Logos.

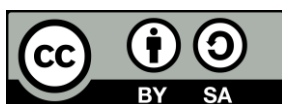
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Baumann, R., Grüning, M. & Martschinke, S. (2022). Kollegiale Fallberatung in der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit Herausforderungen in inklusiven Settings. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 279–295. <https://doi.org/10.11576/pflb-5225>

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>

Bedarfe und Umsetzung einer Kollegialen Coachingmaßnahme für Schulaufsichtsbeamt*innen als schulische Führungskräfte

Yvette Völschow^{1,*} & Catharina Hübner¹

¹ Universität Vechta

* Kontakt: Universität Vechta,
Driverstraße 22, 49377 Vechta
yvette.voelschow@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Dieser Beitrag befasst sich mit der Professionalisierung von Schulaufsichtsbeamt*innen und fokussiert damit eine bislang wissenschaftlich wenig thematisierte Gruppe von Führungskräften. Schulaufsichtsbeamt*innen übernehmen neben Kontrollaufgaben vor allem Beratungs- und Unterstützungsaufgaben für Schulen und befassen sich mit pädagogischen und organisatorischen Fragen. Eine in Nordrhein-Westfalen auf diese Tätigkeit vorbereitende Qualifizierungsmaßnahme zu zentralen Themen qualifiziert jedoch kaum explizit zu Beratungskompetenzen und Reflexionsformaten für diese Tätigkeit, die in hohem Maße den Anspruch verfolgt, möglichst gemeinsam und auf Augenhöhe mit Schulleitungen etc. die Qualität schulischer Prozesse zu reflektieren, zu begleiten und zu sichern. Seit 2019 wird daher im Rahmen einer Pilotmaßnahme ein Angebot „Kollegiales Coaching für Angehörige der Schulaufsicht“ durchgeführt, das die kollegiale Unterstützung dieser Leitungskräfte in ihrem alltäglichen Leitungshandeln zum Ziel hat. Der folgende Beitrag beschreibt neben ausführlichen hinführenden Auseinandersetzungen zum Themenrahmen sowohl daraus abgeleitete Bedarfe dieser Zielgruppe als auch das Setting des Verfahrens, das auf den theoretischen Grundannahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (vgl. Groeben et al., 1988) fußt. Zudem werden erste interne Evaluationsergebnisse angeführt und mögliche Schlussfolgerungen für die Fort- und Weiterbildung von Schulaufsichtsbeamt*innen gezogen.

Schlagerwörter: Schulaufsichtsbeamt*innen; Führungskräfteweiterbildung; kollegiales Coaching; kollegiale Supervision



1 Professionalisierung, Herausforderungen und daraus abgeleitete Reflexionsbedarfe von Schulaufsichtsbeamt*innen als schulische Führungskräfte

Das Berufsfeld von Lehrkräften an sich und damit auch das Anforderungsprofil von Führungskräften in diesem Bereich – zu denen auch Schulaufsichtsbeamt*innen gehören – ist einem enormen Wandel unterworfen. Dabei spielen auch Aspekte sozialen Wandels hinein, die immer wieder Veränderungen des Aufgabenbildes von Lehrkräften und schulischen Führungskräften nach sich ziehen. Hieraus erwächst das Erfordernis, entsprechende Kompetenzen für den Umgang mit sich verändernden Situationen zu entwickeln, um mit den jeweiligen Herausforderungen angemessen umgehen zu können. Diese lebenslang notwendige Professionalisierungsaufgabe ist durch Führungskräfte der unterschiedlichen Hierarchieebenen zu begleiten und betrifft in besonderem Maße auch Schulaufsichtskräfte. Für die Umsetzung werden entsprechende methodische und persönliche Fertigkeiten benötigt.

Neben der schon seit Jahren als Dilemma postulierten widersprüchlichen Anforderungssituation von Lehrkräften (vgl. Kunze, 2020, S. 33f.), wie der Erwartung einer gewissen emotionalen Nähe im Lehralltag auf der einen Seite bei der gleichzeitigen Forderung einer größtmöglichen „objektiven“ Distanz auf der anderen Seite, bergen zusätzlich neue Anforderungen – wie aktuell beispielsweise die Vorgaben des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) – solche divergenten Anforderungen. So steht hier der Anspruch der Gleichbehandlung aller Schüler*innen beispielsweise in Spannung zur gleichzeitigen Erwartung des BTHGs, einer entsprechenden Binnendifferenzierung gerecht zu werden. Nicht zuletzt werden schulische Abläufe auch durch die Digitalisierungserwartungen zu weiteren innovativen Anpassungs- und Veränderungsprozessen verschoben (vgl. Hartong et al., 2019; Völschow & Warrelmann, 2017). Diese unterschiedlichen Arbeitsebenen werden schon seit langem als Herausforderung für alle Beteiligten – also Schulaufsichtsbeamt*innen sowie zu beratende Fachkräfte aus den Schulen – beschrieben. Dabei wurde festgestellt, dass es durch diese quasi intersubjektiv verankerten Interrollenkonflikte bei den Akteur*innen immer wieder auch zu sich gegenseitig potenziell verstärkenden „Fehlwahrnehmungen und Schuldzuweisungen“ (Stryck, 2000, S. 111f.) kommt. Somit ist eine vertrauensvolle und kooperative Zusammenarbeit an dieser Schnittstelle oft nicht einfach.

Führung bezieht sich also zwar häufig auf die Initiierung und Begleitung von Veränderungsprozessen, doch spielt auch die Beziehungsarbeit eine wichtige Rolle (vgl. Koromazay, 2021, S. 24; Ksienzyk, & Schaarschmidt, 2005, S. 80). Dabei arbeiten die Führungskräfte selbst im Rahmen solcher komplexer Situationen oft erst einmal daran, überhaupt die Orientierung und Kontrolle zu behalten (vgl. Lenhard, & Reise, 2013, S. 63–65, 71; Schrör, 2016, S. 26, 92). Das begründet sich auch darin, dass sie aus ihrer Rolle heraus per se eine Doppelfunktion der Dienstaufsicht einerseits und der Förderung und Entwicklung der Mitarbeitenden andererseits innehaben (vgl. Menzel, 2004, S. 283; Stryck, 2000, S. 116f.). Dabei beschreibt Schrör (vgl. 2016, S. 52) als typische und bei Führungskräften überdurchschnittlich ausgeprägte Kompetenzen sowohl eine starke Leistungs- und Ergebnisorientiertheit als auch die Ausrichtung auf strukturelle Lösungswege und zudem ausgeprägte analytische Kompetenzen. Anzutreffen sei außerdem häufig ein stark ausgeprägtes Leistungsvermögen, das oft auch mit hohen Erwartungen an die eigene Leistungsfähigkeit einhergehe und dabei nicht selten eine geringe Fehlertoleranz sich selber gegenüber beinhalte.

So führen die oben skizzierten, oft nicht zu antizipierenden Veränderungen und die dadurch entstehenden Anforderungen und Dynamiken bei den Führungskräften selbst wie bei den involvierten Personen zu Unsicherheitsempfindungen. Aus diesem oft als Instabilität wahrgenommenen Empfinden erwächst nicht selten das Bedürfnis, mittels

Kontrolle und Struktur die Stabilisierung der Situation wieder herstellen zu wollen (Schrör, 2016) und dabei auf bisher altbewährte Lösungsmuster zurückzugreifen.

Die Aufgabe der Führungskräfte besteht daher darin, diese Veränderungen im kleinen Individuellen wie im großen Strukturellen wahrzunehmen, zu reflektieren und auch empathisch zu begleiten. Sie mögen den Mitarbeitenden dabei sowohl Orientierung, Reflexion als auch Motivation ermöglichen und für diese Anforderung einen konstruktiven Umgang mit der eigenen Verunsicherung finden (vgl. Schrör, 2016, S. 108). Das gilt in besonderem Maße für Situationen wie die der aktuellen Corona-Pandemie, die auf allen Ebenen nicht nur Anpassungen, sondern in hohem Maße innovative Leistungen erfordert und zudem mit Blick auf die Unterstützung der gerade in Veränderungssituationen besonders wichtigen Beziehungsebene hohe Ressourcen benötigt. Der Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen und Unsicherheiten vor allem im Kontext neuer und schwer antizipierbarer Situationen erfordert daher zwangsläufig eine Abkehr von bislang in vielen Situationen hilfreichen, tradierten subjektiven und kollektiven Mustern und Lösungswegen. Das trifft vor allem dann zu, wenn sich die durch bisherige Erfahrung gut trainierten Verhaltens- und Lösungsmuster als inzwischen ungeeignete Passungen bzw. Strategien erweisen.

Bezog sich in früheren Zeiten der Professionalisierungsprozess der individuellen Ebene vornehmlich auf das Hineinwachsen einer Fachkraft in ihre berufliche Rolle mit ihrem entsprechenden professionellen Habitus (vgl. Terhart, 2014, S. 334), so bedarf es nun durch die anhaltenden dynamischen Veränderungen einer stetigen, durch Anpassung an die veränderten Situationen gekennzeichneten Professionalisierung. Die deutliche Zunahme von unvorhersehbaren und neuen Situationen und Anforderungen (vgl. Hartong et al., 2019, S. 486f.) braucht, wie oben beschrieben, eben nicht nur eine Antwort auf der individuellen Ebene der Professionalisierung, sondern muss neue Strukturherausforderungen auch auf der Ebene kollektiver Professionalisierung initiieren und begleiten. Das ist auch mit Blick auf die Kompetenzprofile von Schulaufsichtsbeamt*innen entsprechend zu berücksichtigen. Dabei sollten Professionsprofile auf Kompetenzen ausgelegt sein, die es ermöglichen, solche Veränderungsnotwendigkeiten wahrzunehmen bzw. zu reflektieren und ebenso auf der fachlichen Ebene die Entwicklung von Maßnahmen, auch mit Blick auf die personelle Dynamik, zu begleiten (vgl. Terhart, 2001).

Die Position der Schulaufsicht selbst wird meist von früheren Lehrkräften ausgefüllt, die zu Schulleiter*innen aufgestiegen und anschließend in die Schulaufsichtsbehörde gewechselt sind (vgl. Stryck, 2000, S. 117). In dieser Funktion übernehmen sie dann sowohl Beratungs- und Unterstützungsaufgaben als auch Kontrollaufgaben für Schulen und befassen sich dabei sowohl mit Schul- und Unterrichts- als auch mit Organisations- und Personalfragen.

In Nordrhein-Westfalen werden die Schulaufsichtsbeamt*innen innerhalb der ersten beiden Jahre nach Aufnahme der Tätigkeit durch die Fortbildungsakademie Herne Mont Cenis in einer 76 Stunden umfassenden, zertifizierten Qualifizierungsmaßnahme mit dem Titel „Schulaufsicht neu im Amt“ zu zentralen Themen wie Haltung und Handeln aus systemisch orientierter Perspektive, Qualitätsmanagement und Evaluation, Konflikt- und Beschwerdemanagement, Veränderungsmanagement sowie Verwaltung und Recht qualifiziert (vgl. MSB NRW, 2012). Eine explizite Einheit zu Beratungskompetenzen sowie Reflexionsformaten für diese Tätigkeit, die in hohem Maße den Anspruch verfolgt, möglichst gemeinsam mit Schulleitungen etc. die Qualität schulischer Prozesse zu reflektieren, zu begleiten und zu sichern, ist dabei nicht vorgesehen.

Aktuell wird daher seit 2019 durch die Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)¹ ein Angebot „Kollegiales Coaching für Angehörige der Schulaufsicht“ als Pilotprojekt durchgeführt. Ein Ziel der Maßnahme, die im weiteren Verlauf noch dezidiert mit ihrem Bedarf für Schulaufsichtsbeamt*innen begründet sowie beschrieben wird, ist die kollegiale Unterstützung für Führungskräfte im Bildungswesen in ihrem alltäglichen Leitungshandeln.

2 Kollegiales Coaching als Reflexionsinstrument im schulischen Führungskontext

Zur Bearbeitung der oben dargestellten, spannungsreichen Erfordernisse scheint sich der Ansatz des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) (Groeben et al., 1988), nicht zuletzt aufgrund seiner theoretischen Fundierung, besonders gut zu eignen. Aus Perspektive des FST entwickelt der Mensch im Laufe seines Lebens eine Vielzahl an Subjektiven Theorien und Konstrukten, die ihm die Adaption bisheriger Lösungen und bisherigen Verhaltens an Situationen erleichtern bzw. ermöglichen. Kommt die Person aber in eine neue Situation, für die sie keine geeigneten oder gar keine Subjektiven Theorien als handlungsweisenden Bezugsrahmen zur Verfügung hat, ergibt sich ein Klärungsbedarf. Dieser Klärungsbedarf kann durch reflexionsfördernde Settings wie Beratung bzw. Coaching betrachtet und gedeckt werden (vgl. Schlee, 2019/1986). Führungskräfte in Schulen und Landesbehörden stehen vermutlich nicht nur unter dem erwähnten hohen Perfektionsdruck, sondern es fehlt ihnen meist an eben genau diesen Formaten, in denen der jeweilige Klärungsbedarf z.B. in Form eines kollegialen Austauschs eine Plattform finden kann. Das begründet sich auch in ihrer Tätigkeit an sich, da die Führungskräfte gerade nicht Kollege*in auf Augenhöhe unter mehreren sind, sondern ihr (Leitungs-) Alltagsgeschäft alleine führen. Kolleg*innen im eigentlichen Sinne haben sie nur in anderen Schulleitungen bzw. Schulaufsichtsbeamt*innen, wenn sie entsprechende Zusammenkünfte bewusst organisieren. Das kann z.B. geschehen, indem sie entsprechende Fortbildungsveranstaltungen bzw. Austauschtreffen besuchen. So gestaltet sich auch die Tätigkeit von Schulaufsichtsbeamt*innen ähnlich der anderer behördlicher Kräfte (vgl. Völschow, 2012) mit kaum niedrigschwellig zur Verfügung stehenden unterstützenden Austauschoptionen. Gerade das Fehlen eines klaren und wertschätzenden Feedbacks auf der eigenen Hierarchieebene, durch das es leichter zu neuen Sichtweisen kommen könnte (vgl. Blau & Scott, 1963; Rauen, 2001), stellt sich als fehlende Ressource dar. Mangelnde Offenheit und Ängste vor Versagen bzw. Gesichtsverlust (vgl. Lippmann, 2009; Rauen, 2008) begünstigen dann verständlicher Weise ein eher starres und wenig reflexives Vorgehen, was wiederum die eigene Authentizität erschwert und ebenso innovative Lösungsszenarien verhindert.

Hier zeigt sich besonders gravierend die Diskrepanz der hohen beruflichen Anforderungen sowohl auf menschlicher als auch auf struktureller Ebene, die eine dauernde, auch kollegial unterstützte Reflexion der eigenen Professionalität fordert, die aber strukturell nicht geboten ist. Gerade aber Vertrauen und Authentizität sichernde Reflexionsformate sind wichtig, um ungünstige Subjektive Theorien und Konstrukte erkennen, annehmen und auf dieser Basis verändern zu können.

Nach Schlee (2007) kann über entsprechend konnotierte Beratung, Supervision und Coaching eben genau eine solche Klärungshilfe erfolgen. Dies trägt zur Erweiterung eigener Sichtweisen und Handlungsspielräume bei. Je stärker eine Führungskraft die Reflexionskompetenz entwickelt – wohlweislich, dass sich Veränderungen nur mit der Anerkennung der darin enthaltenen Emotionen wie Unsicherheit, Angst etc. durchleben

¹ Besonders großer Dank gilt Frau Cordula Keitmann von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) für die Bereitstellung zentraler Informationen zur Qualifizierung von Schulaufsichten sowie für die Bereitstellung der ersten internen Evaluationsergebnisse des Pilotprojektes.

lassen, um zu neuen Vorgehensweisen zu gelangen (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 104) –, desto flexibler ist die Führungskraft im Umgang mit herausfordernden Fragestellungen.

So gehört zur Reflexion u.a. auch das nochmalige innere Nachvollziehen wenig zufriedenstellend verlaufener Situationen, inklusive der Betrachtung möglicher Vor- und Nachteile alternativer Handlungsoptionen. Ehemals ungünstiges Agieren kann dann nicht erst nur für sich im Nachhinein, sondern – mit Schön (1984) und Bernler und Johnson (1993) zu sprechen – zugleich im Nachhinein für das „Vorhinein“ der nächsten ähnlichen Situation oder gar für eine entsprechende Reflexion während der entsprechenden nächsten herausfordernden Situation überdacht werden. Als nachhaltiger Effekt dieses reflexiven Professionalisierungsprozesses kann sich so die Befähigung ausbilden, sich selbst über eigene Handlungsautomatismen hinaus besser wahrzunehmen, die anzutreffende Situation klarer zu reflektieren und auch empathischer für die Belastungen und Emotionen der Mitarbeitenden zu sein, für die er*sie als Führungskraft zuständig ist (vgl. Schrör, 2016, S. 70). Dabei definiert Moldaschl (2010) Reflexivität deutlich auch als Instrument im Rahmen der aktiven Gestaltung, dadurch, dass die betreffende Person Abstand zum Sachverhalt bekomme und eine hilfreiche Außenperspektive einnehmen könne. Das widerspricht sich nicht mit Betrachtungen von Reflexivität, die mehr auf die Schaffung neuer Erkenntnisse, auf Problemanalyse und Lösungssuche oder auch auf emotionale Auseinandersetzung setzen (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 102f.).

Über verschiedene, sich in den letzten Jahrzehnten entwickelnde Modelle und Zyklen hinweg bestand lange Zeit das Coaching-Setting aus einem*einer Coach*in, welche*r als Expert*in gilt und die Klient*innen (Coachees) relativ direktiv unterstützt (vgl. Lippmann, 2009, S. 49f.). Heute gilt als Ziel eines Coachings, dass weniger konkrete Problemlösetipps als vielmehr die Begünstigung einer sie weiterbringenden Reflexion die Coachees unterstützen soll. Das Erfordernis, gerade Reflexivitätsphasen bewusst zu fördern, gilt auch in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer*innenpersönlichkeit allgemein seit geraumer Zeit als unabdingbar und bildet neben der methodisch-didaktischen und fachlich-inhaltlichen Ebene einen zentralen Baustein pädagogischer Qualifizierung (vgl. Terhart, 2014, S. 343). Wie im ersten Abschnitt entwickelt, ist auch auf der Führungsebene in diesem Berufsfeld der Bedarf an Beratungskompetenz und Reflexion ausgeprägt. Dabei handelt es sich um einen Bedarf, der durch die Kultusministerkonferenz für den schulischen Bereich allgemein als notwendig definiert wurde. Hier wird in den entsprechenden Standards für Lehrkräfte inzwischen das bis dahin nicht erwähnte kollegiale Coaching als Instrument sowohl zur Arbeitsentlastung als auch zur Unterrichtsentwicklung genannt (vgl. KMK, 2019/2004, S. 3, 13).

Beratung und Coaching sind also zunehmend als Unterstützungsoption in der Aus- und Fortbildung im schulischen Kontext angekommen. Korthagen entwickelte hierzu im Rahmen des von ihm begründeten Ansatzes der „Pedagogy of realistic teacher education“ (Korthagen, 2001) den Anspruch, Lehrkräfte nicht gänzlich auf alle Situationen im Lehreralltag vorbereiten zu wollen bzw. zu können. Vielmehr gehe es darum, sie dabei zu unterstützen, mittels Reflexion über das Alltagsgeschehen in der Schule zu lernen und so im Handeln lernfähig zu bleiben bzw. zu werden (vgl. auch Herzog, 1995, S. 271).

Das Verfahren, das für die in diesem Beitrag thematisierte Coachinausbildung gewählt wurde, verzichtet als kollegiales Coaching nun bewusst auf eine*n von außen hinzukommende*n Coach*in mit Expert*innenstatus, welche*r die Beteiligten direktiv unterstützt. Es fußt vielmehr auf dem Gedanken der wechselseitigen Unterstützung auf kollegialer Ebene. Das betrifft u.a. sowohl die Dimension der fachlichen Expertise zum Arbeitsfeld als auch das Expert*innenwissen im Rahmen der Rolle als Führungskraft in einem spezifischen Kontext. So soll es motivationssteigernd wirken, sich im Kreise Gleichgesinnter zu unterstützen und das eigene Wissen und die eigenen Erfahrungen im Feld füreinander wirksam werden zu lassen (vgl. Lippmann, 2009, S. 49f.). Die direkte Vergleichbarkeit der Tätigkeiten und die Erfahrungen der Coachingpartner*innen bzw.

Coaching-Gruppenmitglieder sollen dabei jedoch nicht so weit gehen, dass die Mitglieder aus dem gleichen beruflichen Arbeitsalltag kommen, wie es bei direkten Kolleg*innen aus derselben Abteilung, Einrichtung bzw. Schule der Fall wäre. Günstiger ist es vielmehr, wenn die Gruppenmitglieder in vergleichbaren Arbeitsfeldern tätig sind, aber nicht direkt zusammenarbeiten und sich somit negative Effekte wie Konkurrenz und übliche Alltagskonflikte nicht in das Setting des Coachings übertragen (vgl. Lippmann, 2009, S. 54). Durch die Ähnlichkeit der Aufgaben und Erfahrungen kann daher die kollegiale Unterstützung unter Kolleg*innen auf Augenhöhe gestärkt werden, so dass sich kollegiale Settings für Schulaufsichtsbeamt*innen anbieten, die jeweils einzeln ihre beruflichen Aufgaben meistern, aber von denen es insgesamt viele gibt, die diese Tätigkeit zeitgleich ausüben. Es gilt also daher, diese insofern doch auch als „Kolleg*innen“ zu bezeichnenden Personen entsprechend zusammenzubringen und in Reflexion anregender Gesprächsführung, Beratungs- und Coachingkompetenzen zu schulen.

Über die Schulung in einem theoretisch und methodisch stimmig konzipierten Verfahren soll dem nicht selten vorkommenden Umstand vorgebeugt werden, dass die kollegial unterstützten Coachinggespräche in eine Art „Kaffeeklatsch“ oder „Leidenslamentieren“ abdriften – selbst wenn Letztere im kathartischen Sinne zuweilen auch entlastend wirken und dann vielleicht ebenfalls den Kopf für Neues frei machen können.

3 Bisherige Erfahrungen mit kollegialem Coaching

Die sich aus einem kollegialem Coaching, bei dem die Teilnehmer*innen als mehr oder weniger in Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen geschulte „Coachinglainen“ qualifiziert werden, ergebenden Ziele und möglichen Effekte liegen vor allem in der Reflexion konkreter beruflicher Fragestellungen und der damit einhergehenden Perspektiverweiterung einerseits sowie im Ausbau der bereits mit Blick auf die Übertragbarkeit im Umgang mit Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen, Schüler*innen, Eltern etc. erwähnten praktischen Beratungskompetenzen auf der anderen Seite. Tietze (2019) betont bezüglich kollegialer Beratung zudem den „Near-the-job“-Effektansatz, der sowohl auf die Reflexion konkreter beruflicher Fragestellungen als auch auf den Ausbau praktischer Beratungskompetenzen abzielt. Schlee (2019/1986) betont sowohl die Bedeutung der Stärkung der Autonomie und den Zuwachs an Kommunikation- und Reflexionsfähigkeiten als auch den potenziellen Perspektivwechsel, der, methodisch entsprechend untermauert, mit dem gewonnenen Abstand eine mögliche Betrachtung der eigenen Subjektiven Theorien begünstigen soll (Schlee 2019/1986; vgl. auch Groeben et al., 1988).

Die Vorteile kollegialer Beratung lassen sich somit dahingehend zusammenfassen, dass es sich um die Bearbeitung konkreter Situationen, bestimmten Verhaltens und – um mit dem FST zu sprechen – darin begründeter Subjektiver Theorien handelt, denen die Coaching-Tandems und Coaching-Gruppenmitglieder mit ihrer fachlichen und persönlichen Untermauerung zur Reflexion zur Verfügung stehen. Letztendlich wird dadurch eine höhere Varianz an Handlungsalternativen ermöglicht. In Folge können die hieraus entwickelten neuen Erkenntnisse und ggf. sogar neu entwickelte Herangehensweisen im direkten beruflichen Einsatz abgeleitet und für neue Situationen antizipiert werden. Das beugt eingefahrenen Verhaltensmustern und damit auch potenziellen Eskalationen vor und erhöht damit gleichzeitig sowohl die Arbeitszufriedenheit als auch die -motivation (vgl. Roterling-Steinberg, 1998).

Ein weiterer Induktionseffekt findet sich im Lernen über Reflexionen von berichteten Erfahrungen anderer Personen, so dass nicht nur die aktiv fallerbringende Person eine Bereicherung erlebt, sondern auch die im kollegialen Coaching Beratenden, die aus ihrem eigenen Arbeitsalltag womöglich ähnliche Fallfragestellungen kennen. So entwickelt sich – neben der Erweiterung der Perspektive – auch die Methode an sich als reflexives Denken und strukturiertes Vorgehen zu unterschiedlichen Fallfragestellungen.

Dadurch können die Gruppenmitglieder im weiteren Verlauf einen qualitativen Lerneffekt in Bezug auf zukünftige Herausforderungen außerhalb des kollegialen Coachings erleben und die methodischen Ansätze in der direkten Anwendung von Konfliktlösung in den schulischen (Führungs-)Alltag einbringen.

Das gemeinsame Erleben ähnlicher Schwierigkeiten und gemeinsam erarbeiteter Erkenntnisse kann zudem die beschriebene kritische und perfektionistische Haltung schulischer Führungskräfte dahingehend verändern, dass die Ideale beruflichen Handelns weg vom Perfektionismus, hin zur Reflexivität verschoben werden. So kann eine auf Partizipation und Authentizität ausgerichtete Haltung ins Zentrum des Repertoires rücken. Auch so sensible Themen wie das eigene Führungs- und Kommunikationsverhalten können im geschützten Raum Platz finden und sich in der Ablösung von Selbstzweifeln und Machtdynamik zu neuem Führungsverständnis und -verhalten entwickeln (vgl. Meißner et al., 2019; Tietze, 2019).

In mehreren Evaluationen kollegialer Unterstützungsverfahren konnten entsprechende, in Bezug auf die oben beschriebenen Problemstellungen wirkungsvolle und nachhaltige Effekte dargelegt werden. So zeigten Meißner et al. (2019) in 19 leitfadengestützten Evaluationsinterviews, dass die kollegialen Interventionen als hilfreich in Bezug auf Lösungen konkreter Praxisprobleme sowie eine deutliche Belastungsreduktion erlebt wurden.

Als Vorläuferprojekt des hier näher beschriebenen Pilotprojektes „Kollegiales Coaching für pädagogische Führungskräfte (KoCo-PF)“ kann das ebenfalls im behördlichen Raum angesiedelte Modellprojekt „Kollegiales Coaching für Führungskräfte von Polizei, Justiz und Justizvollzug“ gesehen werden (Völschow, 2012; Völschow & Schlee, 2008). Das an der ehemaligen Niedersächsischen Fachhochschule für Rechtspflege und Verwaltung initiierte Pilotprojekt richtete sich an die mittlere Führungsebene von Justiz, Polizei und Justizvollzug. Es bezog 15 Führungskräfte unter freiwilliger Teilnahme in das kollegiale Coaching ein und wurde formativ evaluierend begleitet.

Zu den zentralen Befunden der Maßnahme zählten insbesondere die definitive Erkenntnis der Ermöglichung von Klärungshilfe, die Stärkung kommunikativer Kompetenzen, das Eröffnen neuer Handlungsoptionen sowie die als solche erlebte Unterstützung auf Augenhöhe. Dabei wurde in einer institutionsgemischten Interventionsgruppe mit Führungskräften aus Polizei, Justiz und Justizvollzug durchaus und vor allem durch die Führungskräfte der Polizei ein hilfreicher Kontrast des Umganges im kollegialen Coaching im Vergleich zur gängigen hierarchischen Organisationskultur konstatiert. Die Ergebnisse der Erhebungen verdeutlichen eine für Weiterbildungen prinzipiell nicht selbstverständliche Erfüllung der Teilnehmer*innenerwartungen sowie eine erlebte Wirksamkeit, die insbesondere von den Justizangehörigen z.T. auch noch vier Jahre nach Beendigung der Maßnahme rückgemeldet wurde (vgl. Völschow, 2012, S. 21).

4 Das KoCo-PF Verfahren und erste Ergebnisse des Pilotvorhabens

Wie erwähnt, entwickelte und startete die QUA-LiS NRW im Jahr 2019 das hier thematisierte Pilotvorhaben „Kollegiales Coaching für Pädagogische Führungskräfte (KoCo-PF)“ unter Einbezug eines externen Referenten. Dieses Weiterbildungsangebot basiert auf dem theoretisch fundiert und entsprechend stimmig methodisch ausgestalteten und entwickelten Verfahren der Kollegialen Beratung und Supervision (Schlee, 2019/1986) und wurde für die Zielsetzung des Pilotprojektes mit Schulaufsichtsbeamt*innen entsprechend adaptiert. Das Angebot stützte sich in der Projekt-Motivation auf die Ergebnisse einer Follow-up-Evaluation der 2018 stattgefundenen Schulaufsichtstagung „Digitalisierung, Dialog und Diversität“, in der 48,1 Prozent der Tagungsteilnehmer*innen die Themen Kommunikation und Beratung als für sie relevante und nötige Fortbildungsbereiche deklariert hatten. Die – wie oben beschrieben – bewusst gesetzte Peer-Ebene

ermöglicht den Schulaufsichtsbeamt*innen einen niedrigschwelligen Coaching-Zugang, der durch eine Qualifizierung zum Verfahren, seinen Hintergründen und Methoden fundiert wird. Anliegen dieser Schulung in mehreren Blöcken ist neben der Ausbildung in diesen theoretischen und praktischen Grundlagen des Verfahrens auch die zeitgleiche Vermittlung hierfür nötiger Kommunikations- und Gesprächsführungskompetenzen, die Reflexion und Selbstklärung begünstigen. Diese wiederum lassen sich nicht nur fürs kollegiale Coaching selbst, sondern auch für den beruflichen Alltag mit Mitarbeitenden, Referendar*innen, Studierenden, Schüler*innen, Eltern etc. nutzen.

Das auf die zwei zentralen Säulen „Aufbau von Sicherheit und Vertrauen“ und „Perspektivwechsel“ gestützte kollegiale Coachingverfahren basiert, wie die Kollegiale Beratung und Supervision nach Schlee, neben dem FST auf den theoretischen Grundlagen der Humanistischen Psychologie, der Kommunikationspsychologie (Cohn, 2018/1975; Rogers, 1981; Watzlawick et al., 1969 etc.) sowie des Konstruktivismus (Ellis, 1962; Kelly, 1955, 1986 etc.). Die genannte grundlegende Einführung und Schulung soll die Teilnehmenden befähigen, das kollegiale Coaching selbständig und ohne externe Begleitung sowohl in der Dyade als auch in einer kleinen Coachinggruppe durchzuführen. Dabei liegt die Expertise im Verfahren selbst begründet und nicht im – beim klassischen Coaching sonst zwingend anwesenden – externen Coach (vgl. Völschow & Schlee, 2008).

Für die konkrete Umsetzung des kollegialen Coachings werden innerhalb der Gruppe unterschiedliche Aufgaben verteilt, die je Sitzung innerhalb der Gruppe rotieren. So übernimmt im Laufe der Zeit jedes kollegiale Coachinggruppenmitglied die entsprechenden Aufgaben, was davor schützen soll, dass Personen spezifisch gefestigte Rollen innerhalb der Gruppe entwickeln. So kann eine und dieselbe Person einmal die ratsuchende Person sein, deren Anliegen von einer konstatierten – an die Themenzentrierte Interaktion angelehnten – Chairperson (vgl. Cohn, 2018/1975) in ähnlicher Funktion wie der eines Coaches bzw. einer Coachin strukturiert durch den Prozess begleitet wird. Ein anderes Mal ist diese Person selber in der Rolle dieser Chairperson und führt in Bezug des Anliegens eines anderen Gruppenmitgliedes durch den Klärungsprozess. Weitere Gruppenmitglieder können hier unterstützende Aufgaben übernehmen wie ein*e Zeitwächter*in und eine Person die, wenn dies gewünscht ist, zentrale Aspekte protokolliert. Diese rotierenden Aufgaben dienen zudem der Strukturierung des Verfahrens sowie der Verantwortungsübernahme jedes einzelnen Gruppenmitgliedes für alle Funktionen des Ansatzes. Neben diesen Rollen ist das Verfahren auch in unterschiedliche – hier weniger erläuterbare – Phasen und Unterphasen gegliedert, die durch das Ineinandergreifen von Vertrauensaufbau (erste Phase) und wertschätzender Konfrontation zur Erweiterung der eigenen subjektiven Sichtweisen und Konstrukte (zweite Phase) eine „wirkungsvolle Klärungsarbeit und Hilfestellung“ (Schlee, 2019/1986, S. 149) ermöglicht.

Das Verfahren gibt dem*der Coachee dabei in der erwähnten ersten Beratungsphase, in der die Chairperson mit Hilfe einer dem Personzentrierten Ansatz (PZA) (vgl. Rogers, 1981) folgenden Gesprächsführung vor allem aktiv zuhört, die Option, erst einmal ausführlich die das Problem betreffenden Gedanken, Perspektiven und Emotionen darzustellen. Er*sie expliziert seine*ihre Subjektiven Theorien zum Beratungsanliegen. Diese Explorationsmöglichkeit, die von der Chairperson durch konsequentes, personzentriertes Reflektieren und Paraphrasieren begleitet wird, zieht erfahrungsgemäß bereits einen immensen Selbstklärungseffekt nach sich. Das dürfte auch darin begründet liegen, dass sich der*die Coachee nicht mit Fragen, Anregungen, Interpretationen etc. der Chairperson oder anderer Gruppenmitglieder auseinandersetzen braucht, sondern erst einmal einen ungewöhnlich großen Raum zur Ausbreitung seiner*ihrer eigenen Konstrukte über die dem PZA immanente echte, wertschätzende und emphatische Begleitung durch die Chairperson und die Gruppe erfährt (vgl. Rogers, 1981). Hierüber wird es möglich, im Berichteten sowohl scheinbar widersprüchliche und von außen weniger gut verständliche als auch ggf. schambesetzte Aspekte des Themas besser wahrzunehmen. Um die

Rahmenbedingungen hierfür herstellen zu können, muss die Chairperson entsprechende theoretische Grundannahmen der humanistischen Kommunikationspsychologie, des Konstruktivismus, des FST und des PZA wirklich gut kennen und die darauf aufbauenden Methoden beherrschen. Hierfür bedarf es ausreichend umfangreicher Trainingseinheiten mit Rückmeldeschlaufen. Diese Feedbacks sind mit Blick auf die Stimmigkeit ebenfalls auf dem Verfahren zu Grunde liegenden Annahmen aufzubauen und müssen daher folgerichtig in der Weiterbildung thematisiert werden. Dabei nehmen die Trainings für die Umsetzung und Anleitung der Haltungen und Kompetenzen in der Weiterbildung einen demgemäß großen Raum ein und bilden ein wesentliches Qualitätsmerkmal für das gesamte Vorgehen.

Nachdem in der ersten Coachingphase von mindestens 20 Minuten die Herstellung einer sicheren und vertrauensvollen Beratungsebene und die Exploration der Subjektiven Theorien rund um das Coachingthema – oft länger oder gar die ganze Sitzung in Anspruch nehmend – abgeschlossen ist, kann eine zweite Coachingphase platziert werden. Hier geht es im Anschluss dann um ein vorsichtiges Öffnen der bisherigen bzw. bis zum Ende der ersten Coachingphase dargelegten Sichtweisen des*der Coachee*s. Als Basis wird weiter auf den o.g. Grundlagen u.a. des Personenzentrierten Ansatzes und dann mit Hilfe unterschiedlicher Unterphasen gearbeitet, die immer wieder als Angebot im Sinne einer Perspektiverweiterung gesetzt werden. Dabei entscheidet der*die Coachee letztlich über eine Art Vetorecht, ob die jeweils sehr ritualisiert durchgeführte Unterintervention, in der die Chairperson vorsichtig auch eigene Anregungen einbinden kann, für seine*ihre Problembearbeitung hilfreich ist.

Die zweite Beratungsphase umfasst dabei einen hier nicht auszuführenden Pool an vielzähligen Unterphasen, wie sie ähnlich auch in anderen Coaching- und Beratungsverfahren zu finden sind. Hier kann zudem auch eine Informationsübermittlung erfolgen – falls es dem*der Coachee bzw. Chairperson wirklich an bezüglich des Coachinganliegens wichtigen Informationen fehlen sollte.

Das Besondere des Verfahrens ist, dass die konkreten Ausgestaltungen der Unterphasen – und auch einer möglichen Informationsvermittlung – vorher methodisch dahingehend geprüft werden sollen, ob sie entsprechend der humanistischen, personenzentrierten Grundannahmen wirklich stimmig sind. Bei der – selten bis nie bei dem auf Selbstklärung fokussierten Verfahren nötigen – Informationsvermittlung geht es dann um eine Vorgehensweise, die das vorsichtige Anklopfen (z.B. im Sinne von „Ich habe dazu eine Idee; mögen Sie die hören?“), bevor eine Information erfolgt, ebenso beherzigt wie die in der ersten Beratungsphase gesetzten personenzentrierten Grundhaltungen und Techniken.

Von Vorteil erweist sich natürlich, wenn Coachee und Chairperson bzw. Coach gleichermaßen in die Grundhaltungen und Unterphasen des Verfahrens eingeführt wurden. Doch kann eine Chairperson mit entsprechend vorbereitender Hinführung und Begleitung auch nicht im Verfahren geschulte Personen coachen. Zentral für den Erfolg des Coachings ist, dass sowohl diese Grundhaltungen als auch die methodische Umsetzung sehr gut beherrscht werden. Hieraus leiten sich entsprechende Bedarfe an die kollegiale Coachingsausbildung ab. Bei der Maßnahme „Kollegiales Coaching für Pädagogische Führungskräfte (KoCo-PF)“ wurden Personen der unteren und oberen Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen einbezogen. In vier Modulen mit je 25 Stunden Umfang wurden sie sowohl zu den theoretischen Grundlagen als auch zu praktischen methodischen Herangehensweisen fortgebildet. Dabei waren die Teilnehmenden in zwei Kohorten mit je 15 Personen nach Regionen (K1 Westfalen, K2 Rheinland) aufgeteilt. Die Schulung selbst sah vier Qualifizierungsbausteine vor, die als Module bezeichnet wurden.

In allen Modulen spielten, neben der Informationsvermittlung durch die Referent*innen, die eigenständigen Übungs- und Erprobungsanteile der Teilnehmenden sowie der gemeinsame Erfahrungsaustausch eine bedeutsame Rolle. Zur Vertiefung und späteren

Nutzung wurden daher in jeder Kohorte regionale Kleingruppen gebildet, die in der Regel vier Personen umfassen. Ziel ist es hierbei, dass sich diese selbstorganisierten Gruppen sowohl zwischen den einzelnen Modulen als auch weiterführend nach der Fortbildung für das kollegiale Coaching treffen. Die inhaltliche Ausgestaltung der Module bewegte sich gemäß der Theoriebildung zu Grundlagen, Kernannahmen und Theorien zum Beratungskonzept des kollegialen Coachingverfahrens KoCo-PF, das auf den Menschenbildannahmen der Humanistischen Psychologie basiert. Ebenso anzutreffen sind Einführungen in unterschiedliche Klärungshilfsmittel wie das Werte- und Entwicklungsquadrat nach Schulz von Thun (2016) sowie die Leiterbildung nach Kelly (1955). In der praktischen Erprobung fokussiert die Qualifizierungsmaßnahme sowohl auf das Erlernen und Einüben empathischer Gesprächs- und Zuhörfertigkeiten als auch auf verschiedene Vertiefungsmethoden. Das Gruppenverfahren selber wird vorgestellt und auch selbständig trainiert. Die Ziellinie der Maßnahme, die insgesamt noch weitergeführt wird, auch wenn die erste Qualifizierung abgeschlossen ist, liegt in der Befähigung der Teilnehmenden, das kollegiale Coaching nach der Fortbildung mittels der Grundlagen und der eingeführten Methoden eigenständig umsetzen zu können. Durch diese Befähigung können sich die Teilnehmenden einen „Werkzeugkoffer“ für das kollegiale Coaching aneignen, mit Hilfe dessen nicht nur das Erlernen und Einüben des kollegialen Coachings in einer Dyade, sondern auch die Übertragungsmöglichkeiten auf weitere berufliche Arbeitsfelder im Kontext von Kommunikation und Beratung (Teambildung, Arbeitsbesprechungen, Unterrichtsbesprechungen, Krisengespräche) möglich werden. Dabei wurden zentrale inhaltliche Ziele und Operationalisierungen vom Konzept der Kollegialen Beratung und Supervision (vgl. Schlee, 2019/1986) abgeleitet, die auf Hilfe zur Selbsthilfe abzielen und gleichermaßen eine Unterstützung zur Selbstklärung und eine Stärkung der Person mit Hilfe der Förderung von Reflexivität und Rationalität anvisieren (Schlee, 2019/1986). Die intensive Bearbeitung aktuell belastender Situationen aus dem beruflichen Alltag setzt die Phase eins, nämlich den Aufbau einer wertschätzenden und respektvollen Haltung, voraus, so dass die Reflexion zur Überprüfung eigener Perspektiven und Subjektiver Theorien dient, um diese zu hinterfragen und somit zu mehr Handlungssicherheit zu gelangen.

Die hierfür zwingend schon in der Fortbildung installierte *Haltung und Atmosphäre* (s.o.) bildeten sich in der anschließend durchgeführten internen Evaluation des Vorhabens mit hundertprozentiger Zustimmung der Grundgesamtheit der Teilnehmenden ($n=12$), die sie als „angenehm“ und „aufgeschlossen“ empfanden, als äußerst gelungen ab.

Mit einem Gesamtscore von über 91 Prozent Zustimmung aller Befragten der ersten Kohorte der Maßnahme wurde das *Erlernen der methodischen Grundlagen* als wirkungsvoll für die eigenen Reflexions- und Klärungsprozesse eingeschätzt und mit einem ebenso hohen Score der Wert der erworbenen *kommunikativen Kompetenzen* für die eigene berufliche Praxis eingeschätzt, so dass ebenfalls zu mehr als 91 Prozent der Teilnehmenden die Fortbildung uneingeschränkt anderen Kolleg*innen empfohlen würden.

100 Prozent Zustimmung fand auch ein Item, dass die *klare Struktur* des Verfahrens den Teilnehmenden große Orientierungs- und Handlungssicherheit bietet.

Mit je mehr als 91 Prozent wurde der Aussage zugestimmt, dass es hilfreich sei, *Denkanstöße* zu eigenen Annahmen (Subjektiven Theorien) anstelle von Ratschlägen zu erhalten; ebenso, dass erst die Vertrauens- und Sicherheitsphase (Phase eins) die intensive Klärungsarbeit in Phase zwei ermögliche, was eine Zustimmung zum grundsätzlichen *konzeptionellen Aufbau* darstellt.

Erfreulicherweise wurde auch die *Übertragbarkeit der Gesprächs- und Zuhörkompetenz* als sehr hoch (größer 91 %) eingeschätzt. Mit einem Perzentil von mehr als 83 Prozent wird dem Ansatz des Verfahrens auch insoweit zugestimmt, dass dieser auf einem

verständnisvollen, auf Anteilnahme und der durch Impulse aktivierten *Eigenverantwortung* abzielenden Verfahren beruht, das eben nicht direktiv überzeugend oder „retten wollend“ in die themeneinbringende Struktur eingeht.

Die Gesamtheit der Antworten auf offene Fragen zum Erleben des Verfahrens untermauert die hohe Zustimmungstendenz der vorherigen Einschätzungen. So werden hier von den Teilnehmenden sowohl die durchgehend so erlebte *Wertschätzung* als auch die *vertrauensvolle Arbeit* ebenso betont wie auch ein anerkennendes Erstaunen, dass dieses so stark strukturierte Verfahren doch eine *große Kreativität und gedankliche Flexibilität* ermögliche. Theoretisch betrachtet bedingt die starke Strukturierung des Verfahrens ja dessen Freiheitsgrade in erheblichem Maße, um die gruppeninternen Dynamiken ohne externe Leitung durchgehend in konstruktiven Arbeitsmodi zu erhalten.

5 Implikationen für die Fort- und Weiterbildung von Schulaufsichtsbeamt*innen

In der einleitenden Sequenz dieses Artikels wurde dargelegt, auf welchem Hintergrund von einerseits hohen und zuweilen unberechenbar anmutenden Arbeitsanforderungen und andererseits strukturellen Merkmalen und Veränderungsprozessen die Ausübung der Tätigkeit von Schulaufsichtsbeamt*innen geprägt erscheint. Die Ableitung und Perspektivsetzung, es möge hier eine grundsätzliche Änderung der kommunikativen, haltungsbedingten sowie methodischen Zugänge geben, zeigt sich in der praktischen Umsetzung als erfolgreich und folgerichtig.

Sie greift auch die hinführend in diesem Beitrag entwickelte Bedarfsbegründung der Reflexionsförderung an sich auf, statt isolierter, oft wenig nachhaltiger Lösungen über Tipps, die sich für die Komplexität des sich ständig wandelnden Berufsfeldes von Schulaufsichtsbeamt*innen sowieso nicht finden lassen.

Für die Einschätzung einer festen Implementierung kollegialer Coachings als Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahme im schulischen Führungskontext sollte eine Aufwand-Nutzen-Analyse erstellt werden, in die aber unbedingt die nachhaltigen Effekte sowohl für direkte Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten als auch für die Beratungskompetenz für Beratungssituationen in Schulen einkalkuliert werden. Darüber hinaus lohnt auch die langfristige Betrachtung der Dynamiken, Spannungen und möglicherweise fehlender Reflexionsorte für zukünftige Herausforderungen ohne diese Unterstützungsformen und neuen Kompetenzen.

Es zeigt sich zudem auch erforderlich, die strukturellen Differenzierungen der Schularten wie auch der spezifischen und schulartenübergreifenden Rahmenbedingungen dabei in die Bewertung einfließen zu lassen. Meißner et al. (2019) betonen hierzu, dass die Rahmenbedingungen entsprechend geeignet sein müssen, um der Methode ihre Wirkungsmöglichkeiten zu eröffnen. Betrachtet man die überdurchschnittlich bejahenden Feedbacks der ersten Teilnehmenden des Modellvorhabens zu diesem Verfahren als valide, müsste der Einsatz des Instrumentes weiterhin konsequent erprobt, großflächig evaluiert und an die unterschiedlichen Settings im schulischen Feld angepasst werden. So können kollegiales Coaching und die hierbei implizierten Haltungen und Methoden gerade bezogen auf die schwierigen und oft widersprüchlichen Aufgaben der Schulaufsicht eine direkt umsetzbare Antwort in Richtung stimmiger Handlungs- und Arbeitsansätze für Schulaufsichtsbeamt*innen bieten.

Das im Pilotprojekt eingesetzte Verfahren besticht dabei durch die zwar anfänglich ressourcenintensive Fortbildung, die dann aber in einem selbstorganisierten Prozess nur der Investition der Arbeitszeiten der Gruppenteilnehmenden bedarf.

Berücksichtigt man zudem den Effekt, der dadurch überzeugt, dass das Verfahren der eigenen Selbstklärung ebenso dient wie der Beratungskompetenz im Feld, wird deutlich, dass es auch hier langfristig zu Effekten bei den zu beratenden Lehrkräften und Schulleitungen – und bestenfalls über die Reflexion der beratenden Lehrkräfte sogar auch bei

den Schüler*innen – kommen kann, die potenzielle Haltungen und methodische Zugänge einbinden können. Dieser Schneeballeffekt würde zudem umso umfassender werden, je mehr Akteur*innen hierin und unabhängig voneinander diese kooperative Methodenstärke in ihrem Feld einsetzen würden und es so zu verbesserten Kooperationen gerade an Schnittstellen und im Kontext von Zusammenarbeit zwischen Schulaufsichtsbehörden und Schulen bzw. deren Lehrkräften kommen könnte.

Literatur und Internetquellen

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik. Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachengestaltung*, 28 (1), 101–126.
- Bernler, G. & Johnsson, L. (1993). *Supervision in der Psychosozialen Arbeit. Integrative Methodik und Praxis*. Beltz.
- Blau, P.M. & Scott, W.R. (1963). *Formal Organizations*. Chandler.
- Cohn, R. (2018/1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion* (19. Aufl.). Klett-Cotta.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Hartong, S., Breiter, A., Jarke, J. & Förschler, A. (2019). Digitalisierung von Schule, Schulverwaltung und Schulaufsicht. In T. Klenk, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung* (S. 485–494). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23669-4_43-1
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273. <https://doi.org/10.25656/01:13309>
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Norton.
- Kelly, G.A. (1986). *Die Psychologie der Persönlichen Konstrukte*. Aus dem Amerik. übers. v. E. Danzinger-Tholen. Junfermann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2019/2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Koromazay, T. (2021). Vertical Leadership – klassische Führung. In T. Koromazay, *Integrative Leadership: Maximale Wirkung durch holistische Führung* (S. 13–25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62973-4_3
- Korthagen, F. (2001). Teacher Education: A Problematic Enterprise. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (S. 1–19). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600523-6>
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.) (S. 72–87). Beltz.
- Kunze, K. (2020). Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer*innenberufs. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* (S. 23–45). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.4>

- Lenhard, S. & Reise, A. (2013). Führung als Beziehungsarbeit. In R. Königswieser, E. Lang, U. Königswieser & M. Keil (Hrsg.), *Systemische Unternehmensberatung: Die wirksamsten Theorien, Modelle und Konzepte für die Praxis* (S. 57–80). Schäffer-Poeschel.
- Lippmann, E. (2009). *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-88952-6>
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (1), 15–21. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>
- Menzel, W. (2004). Implementierung von Coaching für Schulleitung und Schulaufsicht. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, (3), 283–290. <https://doi.org/10.1007/s11613-004-0029-7>
- Moldaschl, M. (2010). *Was ist Reflexivität?* (Paper and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management, Nr. 11). Chemnitz University of Technology. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/55380/1/684998793.pdf>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2012). Fort- und Weiterbildung: Qualifizierung von Beamtinnen und Beamten in der unteren und oberen Schulaufsicht. *BASS – Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW*, (65), 20–22. <https://bass.schul-welt.de/12689.htm>
- Rauen, C. (2001). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich* (2., aktual. Aufl.). Hogrefe.
- Rauen, C. (2008). *Coaching* (Praxis der Personalpsychologie, Bd. 2) (2. aktual. Aufl.). Hogrefe.
- Rogers, C. (1981). *Der neue Mensch*. Klett-Cotta.
- Rotering-Steinberg, S. (1998). *Kollegiales Coaching: Selbstorganisiertes Lernen in Aus- und Fortbildungsgruppen oder als Mentoren-Modell*. Fachbereich Betriebswirtschaft, Wiss. Einrichtung EGA/FH, Univ. der Bundeswehr München.
- Schlee, J. (2007). Merkmale und Funktionen der Beratung. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 359–367). Luchterhand.
- Schlee, J. (2019/1986). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Kohlhammer.
- Schön, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schrör, T. (2016). *Führungskompetenz durch achtsame Selbstwahrnehmung und Selbstführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05500-4>
- Schulz von Thun, F. (2016). *Miteinander reden, Band 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation* (35. Aufl.). Rowohlt.
- Stryck, T. (2000). Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 111–125). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:8488>
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.
- Terhart, E. (2014). Professionalität im Lehrerberuf: Wandel der Begrifflichkeit – Neue Steuerung als Herausforderung. In M.P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 343–365). Klinkhardt.

- Tietze, K.-O. (2019). Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, (26), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>
- Völschow, Y. (2012). ‚Kollegiales Coaching‘ in der Führungskräfteentwicklung des Landesdienstes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 43 (1), 5–23. <https://doi.org/10.1007/s11612-011-0168-1>
- Völschow, Y. & Kunze, K. (Hrsg.). (2020). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742322>
- Völschow Y. & Schlee, J. (2008). Kollegiale Supervision in der Ausbildung von Polizeibeamten. In R. Arnold & G. Holzapfel (Hrsg.), *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik* (S. 289–303). Schneider Verlag Hohengehren.
- Völschow, Y. & Warrelmann, J.-N. (2017). Lehrer(innen)professionalisierung durch Reflexion. *Zeitnah: Junge Lehrer & Berufseinsteiger. Verbandsmagazin des VBE Niedersachsen*, (5–7, Themenbeihemer), 4–6.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Hogrefe.

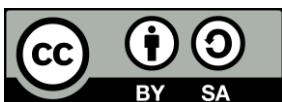
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Völschow, Y. & Hübner, C. (2022). Bedarfe und Umsetzung einer Kollegialen Coachingmaßnahme für Schulaufsichtsbeamt*innen als schulische Führungskräfte. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 296–309. <https://doi.org/10.11576/pflb-5255>

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>