



Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium

Das Tübinger Projekt ProfiL

Petra Bauer¹, Aline Christ¹, Kathrin Kniep^{1,*},
Marie Lange¹ & Marc Weinhardt²

¹ Universität Tübingen, ² Evangelische Hochschule Darmstadt

* Kontakt: Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik,
Münzgasse 26, 72070 Tübingen
kathrin.kniep@uni-tuebingen.de, marc.weinhardt@eh-darmstadt.de

Zusammenfassung: Der Artikel stellt ein individualisiertes, auf professionsbezogene Reflexion abzielendes Beratungsangebot vor, das ergänzend zum Curriculum für interessierte Lehramtsstudierende angeboten wird. Dabei basiert die Konzeption dieser „Professionsbezogenen Beratung für Studierende im Lehramt“ (ProfiL) auf professionstheoretischen Annahmen, insbesondere Befunden, die aus einer berufsbiographischen Perspektive die Wirksamkeit vorgängiger biographischer Erfahrungen für Aneignungsprozesse im Studium, aber auch für die Herausbildung des professionellen Selbstverständnisses als Lehrer_in belegen. Damit rücken diejenigen individuellen, (berufs-)biographischen Erfahrungen und Überzeugungen ins Zentrum, die in der Konfrontation mit den objektiven Anforderungen des Lehramtsstudiums die Bedingungen und Voraussetzungen für die individuelle Professionalisierung bilden. Das Beratungsangebot ProfiL wird auf dieser Grundlage als besonders geschützter Reflexionsraum jenseits bewertungs- und leistungsorientierter Lehrveranstaltungen etabliert. Damit soll ermöglicht werden, in der Reflexion berufsbiographisch relevanter Aspekte individuelle Entwicklungsaufgaben der Teilnehmer_innen zu definieren und so gezieltere Professionalisierungsprozesse bereits im Studium zu ermöglichen und zu unterstützen. Das spezifische Potenzial, das in der Wahl der Handlungsform Beratung liegt, aber auch zentrale Elemente, wie die inhaltliche Konzeption, die methodische Umsetzung und die konkrete Ausgestaltung der Beratungsgruppen, stehen im Zentrum des vorliegenden Beitrags.

Schlagerwörter: Professionalisierung, Beratung, Entwicklungsaufgaben, berufsbiographischer Professionsansatz, Lehrerbildung



1 Einleitung

Die Leistungsfähigkeit der ersten Phase der Lehrer_innenbildung hängt nicht zuletzt davon ab, wie sie Studierende in die Lage versetzt, sich fachwissenschaftliches, fachdidaktisches oder pädagogisches Wissen anzueignen und auf dieser Basis Kompetenzen, professionsbezogene Überzeugungen, Einstellungen und Werte zu entwickeln. Dazu stellen Lehramtsstudiengänge in der Regel eine Vielzahl von Lerngelegenheiten bereit. Außerhalb der Reichweite der Lehrangebote bleibt dabei allerdings, auf welcher individuellen Grundlage Lehramtsstudierende diese Angebote nutzen bzw. nutzen können und wie dies letztlich zu ihrer Professionalisierung über den Verlauf des Studiums hinweg beiträgt. Die Studierenden sind so auf sich selbst zurückverwiesen: Anschlussstellen für ihre Erfahrungen, Vorstellungen, Überzeugungen und Potenziale müssen sie selbstständig suchen und daraus Entwicklungserfordernisse identifizieren, organisieren und bewältigen. Dabei hat insbesondere die Bildungsgangforschung gezeigt, dass die Bewältigung von objektiven Anforderungen subjektiv strukturiert wird und demzufolge nicht immer entlang der Intentionen des Ausbildungsprogrammes oder im Sinne der berufsspezifischen Herausforderungen stattfindet (z.B. Gruschka, 1985; Hericks, 2006; Köffler, 2015; Kraler, 2012; Ostermann, 2015). Ausgehend von diesen Befunden lautet unsere Ausgangsthese, dass Lehramtsstudierende dazu befähigt werden müssen, ihren Professionalisierungsprozess zielgerichteter zu steuern. Dies erfordert insbesondere eine je individuell ausgerichtete Vermittlung von biographischen Erfahrungen und Angeboten der Lehrer_innenbildung.

Bisher gibt es im Studienverlauf nur vereinzelt Angebote, die diese Vermittlungsprozesse unterstützen, z.B. Lehrveranstaltungen zur professionellen Identitätsbildung oder zur Theorie-Praxis-Reflexion. Allerdings richten sich auch diese Lehrveranstaltungen in der Regel an Seminargruppen, können also nur begrenzt den je spezifischen Bedarfen und Erfahrungen einzelner Studierender gerecht werden. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der Tübingen School of Education ein gruppenbezogenes Beratungskonzept *ProfiL* (Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium)¹ entwickelt. Die kontinuierlich über die gesamte Studiendauer (Bachelor) hinweg stattfindenden Beratungen sollen ermöglichen, dass Lehramtsstudierende ihre individuellen professionsbezogenen Eingangsvoraussetzungen reflektieren und daran anknüpfend je spezifische Entwicklungsaufgaben identifizieren können. Dies soll dazu beitragen, dass sie sich ihrer personenbezogenen Eignung für den Lehrberuf vergewissern bzw. diese erweitern können. Wir gehen davon aus, dass nur eine solche Form der individualisierten Begleitung Professionalisierungsprozesse im Lehramt zielgerichteter anregen und fördern kann. Beratung ist durch ihren hoch individualisierten Zugang und ihren geschützten Rahmen dazu sehr viel besser geeignet als curriculare Lehrformen. Während in anderen, auf professionelle Tätigkeiten ausgerichteten Studiengängen wie beispielsweise der Sozialen Arbeit häufig externe, von den Studieninhalten abgekoppelte Supervision angeboten wird, soll mit dem hier vorgestellten Beratungskonzept eine thematische Strukturierung der studienbegleitenden Beratungsprozesse vorgenommen werden.

Der Beitrag stellt in Kapitel 2 zunächst die theoretischen Begründungen dieses Beratungsangebotes vor und legt anschließend das Potenzial dar, das professionsbezogene Beratung für die Schaffung von professionsbezogenen Reflexionsräumen besitzt. Wie das Beratungssetting selbst strukturiert ist, auf welche Inhalte sich die Beratungssitzungen beziehen und welches didaktische Material den Professionsbezug unterstützt, wird in Kapitel 3 genauso erläutert wie die Notwendigkeit, einen geschützten Reflexionsraum zu schaffen. Anhand von Beispielen wird in Kapitel 3 auch gezeigt, wie die Studierenden erste Erfahrungen aus der Schulpraxis in die Beratungsgespräche einbringen, wie sie diese zu ihren bisherigen Erfahrungen in Bezug setzen (auch und gerade als ehemalige

¹ Die Beratung im Rahmen von *ProfiL* wird mit Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF gefördert (siehe Beitragsinformationen).

Schüler_innen), aber auch zum zukünftigen Handeln in Unterricht und Schule. Zum Schluss werden in Kapitel 4 entlang einer kritischen Standortbestimmung Modifikationsmöglichkeiten, -notwendigkeiten und -grenzen beschrieben sowie in Kapitel 5 Implikationen für eine personenbezogene Professionalisierung innerhalb der Lehrer_innenbildung dargestellt.

2 Die biographische Vorstrukturiertheit von Professionalisierung und Professionalität

2.1 Professionstheoretische Grundlagen

Der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der berufsbiographische Ansatz sind die derzeit prominentesten Perspektiven innerhalb der schulpädagogischen Professionsforschung. Während der kompetenztheoretische Ansatz (Baumert & Kunter, 2006) Professionalität als wissensbasierte Expertise hinsichtlich beschreibbarer beruflicher Merkmale bzw. Anforderungen fasst, geht der strukturtheoretische Ansatz (Helsper, 2014) davon aus, dass Professionalität letztlich in der Bewältigung der antinomischen Struktur des Lehrer_innenhandelns und seiner nicht hintergehbaren Ungewissheit besteht.

Der (berufs-)biographische Ansatz, der für das hier vorgestellte Beratungsangebot besonders relevant ist, betrachtet Professionalität zunächst merklich unspezifischer als berufsbiographisches Entwicklungsproblem, macht auf diese Weise jedoch „die in [den] beiden anderen Ansätzen zwar angelegte, aber nicht im Mittelpunkt stehende dynamische Entwicklungsperspektive zum Kernanliegen“ und sieht deshalb „Berufs- und Privatleben miteinander verschränkt“ (Terhart, 2011, S. 209): Damit es zu tragfähigen Passungen von Beruf und Person kommt, braucht es eine „Auseinandersetzung zwischen Außen- und Innenvariablen“ (Terhart, 2001, S. 28). Werde diese Auseinandersetzung aktiv betrieben und nicht einfach als sozialisationsförmige Anpassung an berufliche Anforderungen hingenommen, entwickle sich Professionalität. In die nun deutlich als Prozess markierte Professionalisierung fließen somit individuelle, d.h. lebensgeschichtlich geprägte Erfahrungen und Entwicklungen ein. Damit diese tatsächlich im Sinne einer Professionalisierung wirksam werden können, müssen diese Erfahrungen reflexiv auf Anforderungen des beruflichen Handelns bezogen werden, so die Essenz dieser professionstheoretischen Überlegungen.

Die Lehrer_innenbildung muss dabei mit einer ausgeprägten Heterogenität biographischer Hintergründe und einer damit einhergehenden Vielfalt von individuellen Aneignungs- und Bewältigungsverläufen rechnen. Nimmt man diese Annahme einer solchen biographischen Strukturiertheit von Professionalisierung ernst, verlangt dies zum einen eine systematisch individualisierte Perspektive auf die Entwicklungsprozesse von Studierenden auch in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. Zum anderen braucht es Angebote, die es den Studierenden erlauben, diejenigen biographisch geprägten Bedingungen und Voraussetzungen eigenen Handelns wahrzunehmen, zu reflektieren und zu bearbeiten, die Einfluss auf Professionalisierung und Professionalität in Studium und Beruf nehmen können. Nur so gelangt in den Blick, aus welcher individuellen Ausgangslage heraus Studierende jeweils in die Lage versetzt werden, mit den Anforderungen des zukünftigen Berufes umzugehen. Unterbleibt dies, werden subjektive Deutungen und Aneignungsprozesse der objektiven Anforderungen von Lehrer_innenbildung und Lehrberuf – die Grundfiguration der Bildungsgangforschung – nur implizit wirksam (Gruschka, 1985). Sie blieben somit einer Reflexion nur schwer zugänglich.

Eine institutionell verankerte Unterstützung der Studierenden bei der Identifizierung und Reflexion individueller professionsbezogener Entwicklungsaufgaben und Entwicklungspotenziale birgt hingegen die Chance, dass Professionalisierung und Professionalität nicht nur individualisierte „Formel[n] für Steigerungsmöglichkeiten“ darstellen (Reh,

2004, S. 359). Stattdessen würde eine organisatorische Struktur geschaffen, in der integrierte Kommunikationsorte bereitgestellt werden, die die Qualität dieser subjektiven Aneignungsprozesse gezielt fördern und explizit machen. Statt die angehenden Lehrer_innen in ihrer Auseinandersetzung zwischen „Außen- und Innenvariablen“ sich selbst zu überlassen, kann eine auf diese Weise systematisch veranlasste „Steigerung von Reflexivität“ (Reh, 2004, S. 369) breitere Zugänge zu den Entwicklungsprozessen der Lehramtsstudierenden eröffnen. Bildungspolitische Willensbekundungen zielen durchaus in diese Richtung; systematisch eingebundene universitäre Lehrangebote, die auf diese Form der reflexiven Zuwendung zu Biographie und biographisch erworbenen Dispositionen zielen, fehlen allerdings fast vollständig (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 13f.).

Der (berufs-)biographische Ansatz fügt der Professionalisierung und der Professionalität von (angehenden) Lehrkräften also hinzu, dass biographische Kontexte nicht nur die individuelle Nutzung der curricularisierten Angebote der Lehrer_innenbildung beeinflussen, sondern auch je individuelle Entwicklungserfordernisse verdeutlichen. Die Bearbeitung solcher individueller Entwicklungserfordernisse trägt allerdings nur dann zur Kompetenzentwicklung bei, wenn das biographisch mitgebrachte Potenzial im institutionellen Rahmen des Studiums wahrgenommen, aufgegriffen und gedeutet werden kann.

Diese Überlegung findet sich insbesondere in dem aus der Bildungsgangforschung hervorgegangenen Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgaben wieder. Es leuchtet das Verhältnis von objektiv gesetzten und subjektiv gedeuteten Anforderungen hinsichtlich der Professionalisierung genauer aus und unterstreicht die Bedeutung, die der Erarbeitung von Kenntnissen über die Verflechtung von Biographie und beruflicher Entwicklung dabei zukommt (Hericks, 2006). Mit dem Rekurs auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben wird nicht nur unterstrichen, dass es zu einer Vermittlung von subjektiven biographischen Erfahrungen und objektiven Anforderungen kommen muss, sondern dass diese gezielt auf je spezifische, individuell unterschiedliche Entwicklungsaufgaben verweist. Damit werden die Erarbeitung professionsbezogenen biographischen Wissens und das damit einhergehende Herauskräftigen individueller Entwicklungsaufgaben zu zentralen Anforderungen von professionsbezogenen Studiengängen wie dem Lehramtsstudium. Da dieses Konzept einen zentralen Bezugspunkt für das entwickelte Beratungsangebot bildet, soll im nachfolgenden Abschnitt noch einmal näher darauf eingegangen werden.

2.2 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben und die Bedeutung berufsbiographischen Wissens

Neuere Ansätze der Bildungsgangforschung konkretisieren die (berufs-)biographische Bestimmung von Professionalität, indem sie „biographische Entwicklungsprozesse als Lern- und Bildungsprozesse“ rekonstruieren (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 391), die sich als Reaktion auf gesellschaftliche bzw. berufsbezogene Entwicklungsaufgaben vollziehen (müssen): Ein Bildungsgang, wie ihn z.B. die Lehrer_innenbildung darstellt, strukturiert sich in diesem Verständnis über zwei Dimensionen: Die objektive Dimension umfasst das standardisierte Ausbildungsprogramm in Form von Curricula, Lehrveranstaltungen, Praktika, Prüfungen und Leistungsnachweisen; die subjektive Dimension bezieht sich auf den Prozess der je individuellen Aneignung der allgemeingültigen Angebote, d.h. die Schaffung einer sinnhaft erfahrbaren Verbindung des objektiv Gesetzten mit eigenen Wünschen, Vorstellungen und Zielen (vgl. Gruschka, 1985, S. 12). Untersuchungen zeigen, dass sich solche Verbindungen nicht immer herstellen lassen, weil das curriculare Ideal nicht an den Voraussetzungen und Entwicklungslogiken der Lernenden orientiert ist, sondern an der Sachlogik der jeweiligen Fächer (vgl. Gruschka, 1985, S. 13). Lernende sind gezwungen, sofern die Kluft zwischen Ideal und eigenen Lernanstrengungen nicht zu groß ist, subjektive Anschlüsse selbst zu suchen. Das gelingt dann in Kongruenz zu eigenen Erfahrungen, jedoch nicht unbedingt entlang der Intentionen und Implikationen des Ausbildungsprogramms, das nicht selten als

beliebig und additiv erlebt wird (vgl. Gruschka, 1985, S. 12; vgl. auch Köffler, 2015; Kraler, 2012; Ostermann, 2015). Stattdessen gerät die Verbindung von objektiven Anforderungen und subjektiven Bearbeitungen eher zufällig, da die Strukturierung dieses subjektiven Bildungsganges allein den Lernenden überlassen bleibt und sie zu dieser Leistung auch nicht systematisch angehalten werden (vgl. Gruschka, 1985, S. 40).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist ein Versuch, diese Vermittlungsleistung zu konzeptualisieren und zu systematisieren. Folgt man Gruschka (1985), suchen Lernende in der Interaktion mit den vielfältigen Anforderungen des zukünftigen Berufes zunächst nach einer angemessenen Zergliederung der Anforderungen, um deren Komplexität zu reduzieren. Die dadurch vorgenommene Differenzierung, Gewichtung und Priorisierung geschieht entlang eigener Deutungs- bzw. Orientierungsmuster, die von Gruschka (1985, S. 61f.) als generative Sinnstrukturen und Zentren gefasst werden, die Wahrnehmung und Bearbeitung von objektiven Anforderungen kanalisieren und strukturieren. In der Rekonstruktion typischer Orientierungsmuster bzgl. der Lösung spezifischer Entwicklungsaufgaben kristallisiert sich heraus, wie aus biographischen Leiterfahrungen subjektive Leitideen resultieren, die wiederum ganz eigene Perspektiven, Erwartungen und Ziele hinsichtlich der Professionalisierung generieren, den Aufmerksamkeitshorizont innerhalb des (Aus-)Bildungsprozesses regulieren und so die subjektive Dimension des Bildungsganges erzeugen (vgl. Gruschka, 1985, S. 368ff.). Die subjektive Strukturierung eines quasi objektiv gegebenen Bildungsganges geschieht folglich nicht nur entlang der Ausbildungsorganisation selbst, sondern vor allem mittels biographischer Konstruktionen (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 402) – eine eigenständige Leistung, die auch implizit bleiben kann. Individuell notwendige Lern- und Bildungsprozesse blieben dann verkannt oder nicht identifiziert, wenn es keine expliziten Angebote gibt, die die Professionalisierung selbst zum Lerngegenstand machen. In diesem Sinne sind das individuelle Wahrnehmen von Entwicklungsaufgaben, das Deuten des Verhältnisses von beruflicher Anforderung und personenbezogenem Potenzial sowie das aktive Herstellen von passungsfähigen Anschlüssen zwischen Aufgabe und Person durch Potenzialerweiterung ein wesentliches Bestimmungsstück von Professionalität.

Aus dieser Perspektive kann der Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte im doppelten Sinne als biographisch strukturiert betrachtet werden: zum einen aufgrund des biographisch erworbenen Potenzials, das die habituell mitgebrachten Möglichkeitsräume aufzeigt, zum anderen aufgrund der biographisch geprägten Deutungsmuster, die für eine subjektiv sinnhafte Assimilierung der objektiven Professionalisierungsanforderungen sorgen (können) und hierdurch die eigenen Möglichkeitsräume überhaupt erst nutzbar machen. Erhalten Studierende nun die Gelegenheit, sich dieser biographischen Vorstrukturiertheit bewusst zu werden, könnten Begrenzungen reflektiert, Deutungen hinterfragt, Entwicklungsbedarfe formuliert und Lösungen antizipiert werden, vor allem wenn die Reflexion personenbezogenen Eingangsmerkmalen wie beispielsweise Studienwahlmotiven, Selbstwirksamkeitserleben oder pädagogischen Vorerfahrungen gilt: Da diese Eingangsmerkmale – das kann die Professionalisierungsforschung (Cramer, 2016) gut belegen – die Kontur des habituell festgelegten Möglichkeitsraumes bestimmen, bedürfen sie selbst einer Reflexion. Zugleich sind sie als Wahrnehmungs- und Deutungsfilter an der Konstruktion des subjektiven Bildungsganges beteiligt. Das Beratungsangebot von ProfIL, das diese Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse professionsbezogen unterstützen will, positioniert sich dementsprechend als Bindeglied zwischen objektivem und subjektivem Bildungsgang, was unser Rahmenmodell verdeutlicht. Es wird im Folgenden vorgestellt.

2.3 Das Rahmenmodell von ProfiL

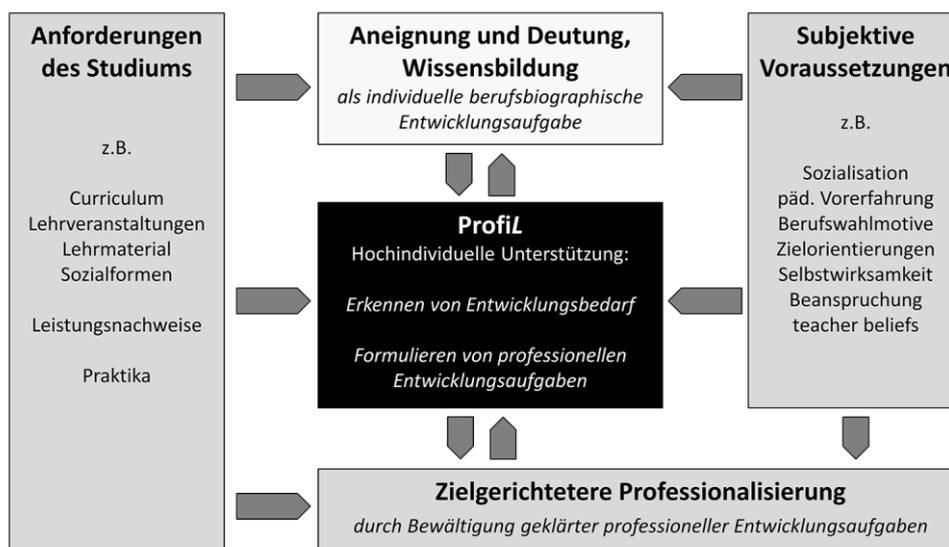


Abbildung 1: Rahmenmodell ProfiL

Das Konzept der professionsbezogenen Beratung (ProfiL) zielt darauf, Lehramtsstudierende mithilfe eines der curricularen Anforderungen enthobenen Settings in Distanz zu bringen: Zum einen geht es dabei um Abstand zu den objektiven Anforderungen des Studiums und damit implizit zu den Anforderungen des angehenden Berufsfeldes, die sich z.B. in den Curricula, den Lehrveranstaltungen oder den Leistungsnachweisen innerhalb des Lehramtsstudiums widerspiegeln (siehe Abb. 1, linker Kasten). Zum anderen sollen die Studierenden in reflexive Distanz zu ihren individuell verschiedenen, biographisch geprägten Eingangsvoraussetzungen gebracht werden, um damit die Bearbeitung berufsbiographisch relevanter Fragestellungen zu ermöglichen, z.B.: Welche Motive führen zur Berufswahl Lehrer_in? Welchen Zielorientierungen folgen die Studierenden während ihrer Bildungs- und Lernprozesse im Studium? Wie gehen sie mit Beanspruchungen um? usw. (siehe Abb. 1, rechter Kasten). Unser Beratungsangebot platziert sich damit bewusst zwischen universitärer Struktur und lernendem Subjekt, um die Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess zu unterstützen, indem die professionsbezogene (Selbst-)Reflexion die Bestimmung des Verhältnisses von objektiven Anforderungen und deren subjektiver Aneignung erlaubt (siehe Abb. 1, Mitte oben): Wenn es beispielsweise gelingt, Berufswahlmotive, Zielorientierungen oder Beanspruchungserleben in ihrer Abhängigkeit von der eigenen Biographie diskursiv herauszuarbeiten, können Studierende im Abgleich mit den Anforderungen des Studiums und mit den impliziten Anforderungen des zukünftigen Berufes kooperativ erkunden, wie tragfähig ihre Motive, wie lernunterstützend ihre Zielorientierungen oder wie aussichtsreich ihre Strategien im Umgang mit Beanspruchung in Studium und Beruf sind bzw. sein werden. Auf dieser Grundlage lassen sich – so die zentrale Zielstellung von ProfiL – nicht nur individuelle Entwicklungserfordernisse identifizieren, sondern zugleich Passungen zwischen Entwicklungsaufgaben und personenbezogenem Potenzial herstellen, indem individuell mögliche und subjektiv sinnhafte Lösungsstrategien antizipiert werden. Solche berufsbiographischen Erkenntnisse bzgl. der Verquickung von Biographie, Potenzial und beruflicher Entwicklung können die generative Sinnstruktur für den weiteren Professionalisierungsprozess in Studium und Beruf bilden, sodass die Studierenden zunehmend besser in der Lage sind, ihre Professionalisierung zielgerichteter zu steuern (siehe Abb. 1, unten). Das Lösen der aufgedeckten Entwicklungsaufgaben selbst, das Betreiben des Professionalisierungsprozesses, verbleibt dabei in den Händen der Studierenden. Zum einen bedürfte es dafür einer Beratung, die über die Bachelorphase hinaus

auch das Masterstudium, das Referendariat und den Berufseinstieg umfasst – die existiert aktuell aber noch nicht. Zum anderen nimmt unser Beratungsansatz die Studierenden als Expert_innen ihrer Biographie und ihrer Professionalisierung ernst und gewährt entsprechend offene Reflexions- und Erkenntnisräume. Welches Beratungsverständnis die Grundlage für das Angebot von ProfiL bildet, soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

2.4 Das Potenzial von Beratung für die Schaffung von professionsbezogenen Reflexionsräumen

Um den damit formulierten Anforderungen gerecht zu werden, wird im Folgenden das dem Konzept zu Grunde gelegte Beratungsselbstverständnis skizziert. Dabei verortet sich dieses Beratungsangebot in einer in den letzten Jahrzehnten zunehmend ausdifferenzierten Beratungslandschaft, die in ihrer Gesamtheit auf die gewachsene gesellschaftliche Bedeutung von Beratung verweist. Folgt man Dewe und Winterling (2005, S. 130), so lässt sich Beratung als „ein Elementelement sozialen Wandels sowie der individuellen Biografie- und Identitätsgestaltung zugleich“ betrachten, die in zahlreichen Ausprägungen im Spannungsfeld zwischen Reflexion und Information auffindbar ist (vgl. hier und im Folgenden auch: Bauer, 2016; Bauer & Weinhardt, 2014; Weinhardt 2018).

Eine biographisch ausgerichtete Beratung in all ihren Facetten knüpft dann an Prozesse an, die Alheit (2000) im Rekurs auf die Arbeiten von Kohli als Zwang zur Biographisierung bezeichnet. Mit diesem Begriff fasst er die in der Moderne biographisch notwendig gewordene Integration einer Vielfalt an fragmentierten Rollen und Funktionserfordernissen einer funktional differenzierten Gesellschaft in eine als „identisch“ erlebbare Person. Dies führt zur dauerhaften Anforderung an Personen, sich bezogen auf alle Lebensbereiche und Lebensphasen auf eine kontinuierliche biographische Selbstreflexivität auszurichten. Besonders virulent wird dies aber bei Übergängen im Lebensverlauf (Weinhardt, 2014), zu denen auch der Übergang ins Studium und von dort in die Berufstätigkeit gerechnet werden kann. Neben der klassischen Studienberatung gibt es an Universitäten und Hochschulen inzwischen eine Fülle von Angeboten, die Studierende in dieser Phase unterstützen sollen.

Das im Folgenden vorgestellte Konzept fassen wir als professionsbezogene Beratung, die darauf zielt, dass – wie klassischerweise im Format der Supervision – individuelle Professionalisierungsprozesse einzelner Studierender angesprochen werden sollen, in denen durchaus auch persönliche Anteile thematisch werden können. Andererseits gibt es aber durch die regelhafte Einbettung des Angebots in die an der Universität vorgehaltene Unterstützungsstruktur und durch dessen Verankerung im Studienverlauf einen klaren curricularen organisatorischen Bezug.

Das Konzept von professionsbezogener Beratung folgt damit dem Selbstverständnis von Nestmann und Sickendiek (2011), die Beratung als spezifische Form der zwischenmenschlichen Kommunikation fassen. Beratung soll

„Ratsuchende dabei unterstützen, Wahlmöglichkeiten abzuwägen, sich angesichts mehrerer Alternativen zu entscheiden oder aber Optionen bewusst offen zu halten. Beratung ermöglicht und fördert Zukunftsüberlegungen und Planungen [...] und begleitet erste Handlungsversuche mit Reflexionsangeboten.“ (Nestmann & Sickendiek, 2011, S. 109)

Die Spezifik dieser Gesprächsform konstituiert damit eine Asymmetrie zwischen Ratsuchenden und professionellen Berater_innen im Hinblick auf die Problembetroffenheit, aber auch im Blick auf die Expertise für die Gestaltung des Beratungsprozesses.

Jenseits dessen folgt dieses Beratungsverständnis aber der Idee, dass es darum geht, individuell und anliegenorientiert Selbstklärungsprozesse bei Ratsuchenden anzuregen (Bauer, 2014). Beratung stellt damit nicht auf Ratschläge und Direktiven ab, sondern versucht, Reflexionsanregungen zu geben, einen Reflexionsraum zu eröffnen, in dem

Ratsuchende befähigt werden, sich ihre eigenen Urteile zu bilden und ihre Entscheidungen selbst zu treffen. Je nach Beratungsfeld sind damit auch informierende Anteile und die Vermittlung spezifischen Wissens über bestimmte Problemstellungen verbunden. Dennoch bleibt Beratung ausgerichtet auf eine gemeinsam im Gespräch entwickelte Zielvorstellung und auf eine grundlegende Ergebnisoffenheit. Dieses Grundverständnis durchzieht alle modernen Beratungskonzepte sowohl im psychosozialen Bereich als auch im berufsbezogenen Bereich, allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Das im Folgenden vorgestellte Konzept einer professionsbezogenen Beratung lässt sich daher in der Vielfalt von differenzierten Beratungsangeboten nicht ohne weiteres verorten. Es bewegt sich an der Schnittstelle zwischen einer dezidiert auf individuelle Problemstellungen ausgerichteten Studien- und Berufsberatung und einer in der konkreten Berufspraxis verorteten Supervision und Fallberatung. Es grenzt sich damit ab von einem Verständnis von Beratung und Supervision, in dem die emanzipative Kraft von Beratung und die Förderung eines als autonom gedachten Subjekts in spezifischer Weise ins Zentrum gerückt wird (Gröning, 2013). Mit diesem Zuschnitt knüpft das Beratungsangebot an Konzepte der Bildungsgangforschung an, indem versucht wird, durch die kontinuierliche beraterische Begleitung und Reflexion studienbezogener Erfahrungen einer notwendigen Individualisierung im Lehramtsstudium gerecht zu werden.

3 Das Konzept einer professionsbezogenen Beratung: *ProfiL*

3.1 Das Beratungssetting im Überblick

ProfiL wurde 2016 als Projekt an der Universität Tübingen eingeführt und richtet sich an Studierende zu Beginn des zweiten Semesters, die das Beratungsangebot bis zum Ende ihres Bachelorstudiums wahrnehmen können. Derzeit nehmen drei Kohorten von Studierenden (insgesamt 63 Studierende in 16 Gruppen) teil.² *ProfiL* sieht zehn Beratungssitzungen über den BA-Studienverlauf vor. Dies entspricht zwei Sitzungen pro Semester im Umfang von je 2,5 Stunden. Die Gruppen werden zu Beginn des Studiums zusammengestellt und bleiben möglichst konstant. Die Teilnehmenden erhalten eine Teilnahmebestätigung, jedoch keine ECTS-Punkte.

Inhaltlich ist das Setting in zwei Dimensionen vorstrukturiert: So existieren 14 Themenpakete, an denen sich die Beratung ausrichten soll und die im Wahlpflichtmodus bei freier Wahl der Reihenfolge von den Gruppen bearbeitet werden: Berufswahlmotive, Herkunftsfamilie, eigene Schulerfahrungen, pädagogische Vorerfahrungen, Idealbild Lehrer_in, Rollenwechsel, Passung Person-Beruf, Beruf-Berufung-Job, Zielorientierungen, Lehrer_in-Schüler_in-Beziehung, Heterogenität und Vielfalt, Umgang mit schwierigen Situationen, Beanspruchungserleben und Exit-Optionen. Die Bearbeitung der Themen erfolgt über einen Wahlpflichtmodus: Auf Themenkarten (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite) finden die Studierenden die jeweils wesentlichsten Informationen und Reflexionsimpulse, auf deren Grundlage sie gemeinsam das Thema der nächsten Sitzung festlegen. Individuelle thematische Anschlusspunkte können die Teilnehmenden über ein vom Projekt bereitgestelltes Entwicklungsbuch (s. Kap. 3.4) generieren, in dem sie sich vor- und nachbereitend auf die Impulse einlassen.

Die zweite Ebene der inhaltlichen Strukturierung ergibt sich dadurch, dass die Themen in jeder Beratungssitzung entlang der vier Dimensionen Person, Unterricht, Schüler_innen, Schule reflektiert werden, sodass wesentliche Aspekte einer lehramts-spezifischen Professionalität angesprochen und ein „Ableiten“ der Beratungsprozesse beispielsweise in ungerichtete Selbstexplorationen vermieden werden.

² Wesentlicher Bestandteil der Projektentwicklung ist eine umfangreiche Begleitforschung, in der sowohl prozessbegleitend formativ als auch summativ zentrale Aspekte der Durchführung und Effekte des Angebots erhoben werden sollen. Dabei werden offene Interviews, Protokollanalysen der Beratungssitzungen und eine standardisierte, kontrollgruppengestützte Befragung durchgeführt. Erste Ergebnisse sind Ende 2019 zu erwarten.

 <p>INFOBOX</p> <p>Wie erfolgreich sich das Studium gestaltet, hängt u.a. von der Berufswahlmotivation ab.</p> <p>Unterschieden wird zwischen extrinsischen Motiven (äußere Anreize wie Gehalt, Arbeitszeiten,...) und intrinsischen Motiven (inhaltliche Anreize wie Freude an der Wissensvermittlung oder am Umgang mit Kindern/Jugendlichen).</p> <p>Bedeutsam ist auch der Zeitpunkt der Berufswahlentscheidung.</p>	 <p>MÖGLICHE REFLEXIONSFRAGEN</p> <p><i>Was hat Sie dazu bewegt, das Lehramtsstudium aufzunehmen und perspektivisch den Lehrer*innenberuf zu ergreifen?</i></p> <p><i>Zu welchem Zeitpunkt haben Sie sich dazu entschieden, Lehrer*in zu werden? Wie sicher sind Sie sich in Ihrer Entscheidung?</i></p> <p><i>Wenn Sie mit Blick auf Ihre Berufswahl die Anteile Ihrer intrinsischen und Ihrer extrinsischen Motive vergleichen – welcher Anteil überwiegt bei Ihnen? Welche Motive stehen für Sie im Vordergrund?</i></p> <p><i>Was denken Sie, wie sich Ihre individuelle Motivlage auf Ihr persönliches Studierverhalten/Ihre zukünftige Berufstätigkeit auswirkt/auswirken wird?</i></p>
<p>Thema: Berufswahlmotive  Herkunftsfamilie, Passung Person-Beruf, Zielorientierungen</p>	

Abbildung 2: Beispiel einer Themenkarte (Berufswahlmotive)

Die Gruppen werden begleitet von systemisch ausgebildeten Beratungsfachkräften, die ebenfalls für die gesamte Dauer des Programms fest zugeteilt sind. Auf der Grundlage eines im Projekt entwickelten thematischen Manuals (Bauer, Christ, Kniep, Lange & Weinhardt, 2017) erhalten die Berater_innen (innerhalb der drei Kohorten: fünf Berater_innen) im Vorfeld eine ausführliche Schulung; während des Beratungszeitraums erfolgen Auswertungsgespräche zwischen Projektleitung, Projektmitarbeiter_innen und Berater_innen, um den Professionsbezug der Beratungen sicherzustellen. Das Manual erläutert die theoretischen Grundlagen des Konzepts, enthält Vorschläge zur methodischen Strukturierung von Sitzungen und weist die 14 Themenpakete aus.

3.2 Notwendigkeit und Aufbau eines geschützten Reflexionssettings

Reflexion und Reflexivität wird im Rahmen von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrer_innen ein großer Stellenwert zugeschrieben (z.B. Häcker, 2017; Reh, 2004), um durch die Ausbildung eines reflexiven Habitus zukünftig das eigene pädagogische Handeln beobachten, einordnen und ggf. modifizieren zu können und das im Wissenschaftssystem erworbene Wissen in handlungsleitendes Wissen für die Berufsausübung zu transformieren (Dewe, 2012). Habituelle Dispositionen als Konsequenz biographischer Erfahrungsaufschichtungen sind zunächst wenig bewusstseinsfähig und nicht Inhalt, sondern im besten Fall diffus bemerkte Moderatoren des Wissenserwerbs im Studium. Sollen sie expliziter zugänglich gemacht werden, benötigen Studierende mehr oder weniger weitreichende Einblicke in ihre Lebensgeschichte und die damit verbundenen Sedimentationen. Die zum Teil sehr persönlichen Informationen und zugehörigen Reflexionsprozesse bedürfen dann eines situativ verankerten Schutzes, zum Beispiel in Form der methodischen Kompetenz universitätsexterner Berater_innen, in Form einer vertrauenerweckenden Atmosphäre sowie entsprechender Regeln im Umgang mit solch sensiblen Angaben. Untersuchungen zeigen, dass Studierende ein Beratungssetting unter anderem dann als unterstützend erachten, wenn es durch Verpflichtung zur Verschwiegenheit geschützt ist und sie keine Nachteile befürchten müssen (vgl. Krächter, 2018, S. 265f.). Zugleich scheint wichtig, dass es das Vorgehen der Beratenden strukturiert, damit diese sachlich distanziert bleiben und nicht in Themenbereiche vordringen

können, die der Ratsuchende nicht besprechen möchte, weil sie zu privat sind, den Bezug zur Ausbildung verlieren oder gar die Grenze zur Psychotherapie überschreiten (vgl. Krächter, 2018, S. 258f.).

Untersuchungen zeigen zudem (s.u.), dass auch die Intensität und die Qualität der Reflexionen von den personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen abhängig sind. In Umgebungen, in denen persönliche Daten ungewisser Behandlung ausgesetzt sind oder in denen ein Zwang (zur Preisgabe solcher Angaben) besteht, bleiben Reflexionsprozesse allgemein-oberflächlich oder unvollständig; die Bereitschaft zum Reflektieren und die Zufriedenheit der Reflektierenden nehmen ab: Wenn „Subjekte in einen Abarbeitungs- und Darstellungsmodus gedrängt werden, trägt dies möglicherweise [...] zu einem Reflexionsabschluss, zu Formen defensiven Reflektierens bei“ (Häcker, 2017, S. 23f.). Die besondere Stärke des Beratungsangebots *ProfiL* liegt deshalb darin, besonderen Wert auf die Ausgestaltung eines passenden Reflexionsrahmens zu legen:

- Erstens ist die Teilnahme – aus verschiedenen Gründen – freiwillig. Untersuchungen zu schriftlichem und mündlichem Reflektieren in verschiedenen Lehr-Lern-Settings decken auf, dass verpflichtende Reflexionen nicht nur defensiv auf das formale Erfüllen von institutionellen Erwartungen und Leistungsansprüchen gerichtet werden (vgl. Idel & Schütz, 2017, S. 208; Rosenberger, 2017), sondern auch wenig tiefgründig, wenig individuell und wenig selbstbezogen sind (z.B. Brouer, 2007; Roters, 2012). Sie bleiben auch dann wenig reichhaltig, wenig kritisch, kaum mehrperspektivisch, wenn das Reflexionssetting im Sinne eines Scaffolding strukturiert ist (Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Lötscher, 2017; Picard & Imhof, 2010). Sehen Studierende keinen Reflexionsanlass, lehnen sie Gespräche als künstlich erzeugt ab (vgl. Krächter, 2018, S. 268ff.). Hinzu kommt, dass *ProfiL* zwar als attraktives Zusatzangebot angenommen wird, das eben jenseits der curricularen Anforderungsstruktur besteht. Da aber die Reflexion trotzdem nicht durchweg auf der Grundlage individueller oder praktischer Anlässe erfolgt, braucht es auch diesbezüglich die Freiwilligkeit, damit die Studierenden nicht in Widerstand zum Beratungsangebot geraten (vgl. Häcker, 2017, S. 26ff.).
- Zweitens sind *ProfiL*-Berater_innen externe Beratungsfachkräfte, die nicht in Lehraufgaben der Universität Tübingen eingebunden sind. Ihr sonstiges berufliches Betätigungsfeld überschneidet sich nicht mit dem Ausbildungsfeld der teilnehmenden Studierenden, sodass ein bewertungsfreier, rechenschaftsfreier und abhängigkeitsfreier Raum etabliert wird, der zwingend ist, soll es zu Reflexionen von ausreichender Qualität kommen. Zum einen bleibt stets eine gewisse Sensibilität oder gar Skepsis gegenüber Lehrenden bestehen, was die Realisierung der Verschwiegenheit angeht (vgl. Krächter, 2018, S. 274). Studierende erleben diesbezüglich durchaus eine Vermischung verschiedener Rollen und Zielkonflikte (vgl. Krächter, 2018, S. 271f.). Studierende schätzen die Beratungssituation dann als ungünstig ein, wenn z.B. Leistungssituationen hergestellt werden, Bewertungen stattfinden, die Redeanteile der Beratenden zu groß und Gesprächsstrukturen zu eng gesetzt sind oder wenn Studierende sich examiniert oder unverhältnismäßig hart kritisiert fühlen (vgl. Krächter, 2018, S. 258ff.). Alle Berater_innen verfügen aus diesen Gründen über eine systemische Zusatzqualifikation, die methodisch besonders geeignet ist, den geforderten ergebnisoffenen Reflexionsraum zur Verfügung zu stellen, der Studierende als *Expert_innen* für ihre (berufs-)biographische Disposition ernst nimmt, die Aufdeckung von Entwicklungsaufgaben an die je eigenen Ressourcen anschließen lässt und sie nicht beraterisch-direktiv überschreibt (siehe auch Kap. 2.3).
- Drittens wählen die Studierenden die Reihenfolge und die Schwerpunkte der zu bearbeitenden Inhalte mithilfe des Themenkatalogs selbst aus, so dass gruppenindividuelle Schwerpunktsetzungen und Beratungsanlässe möglich sind, was sich günstig auf die Motivation der Studierenden und den Verlauf der Beratung auswirken kann (vgl.

Košinár, 2017, S. 156f.; Krächter, 2018, S. 259f. und 265f.). Würden universitätsinterne, curricular involvierte Dozierende die Studierenden beraten, könnte es implizit oder explizit zu Beeinflussungen bzgl. der inhaltlichen Relevanzsetzungen kommen (Krächter, 2018). Die objektiven Anforderungen von Studium und zukünftigem Beruf könnten dann in Relation zu den subjektiven Perspektiven und Potenzialen eventuell an Dominanz gewinnen. Das Beratungsangebot selbst würde seine konstitutive vermittelnde Funktion verlieren und zunehmend lehrenden bzw. Seminarcharakter annehmen, was der systemischen Grundlegung zuwiderliefe.

- Viertens sind die ProfiL-Gruppen ausgesprochen klein und bleiben über den gesamten Beratungszeitraum hinweg konstant; die Teilnehmer_innen kennen sich oder können sich kennenlernen und eine vertraute Atmosphäre entstehen lassen, die dem Schutzcharakter des Beratungssettings dient.
- Fünftens ist die Grundstruktur der Reflexion stark individuumorientiert. Auch wenn sich die Teilnehmer_innen in kleinen Gruppen zusammenfinden, ist das Ziel, sie im Rahmen der Beratung bei der Definition ihrer je individuellen Entwicklungsziele und -aufgaben zu unterstützen und damit die beschriebenen sehr heterogenen Aneignungs- und Integrationsprozesse personenbezogen zu bearbeiten, was im Sinne der Studierenden ist (vgl. Krächter, 2018, S. 265f.).

3.3 Theoretische und empirische Begründung der Beratungsinhalte

In der Forschung zur Lehrer_innenbildung sind verschiedene personengebundene Merkmale von Lehramtsstudierenden, die als Eingangsvoraussetzungen die professionelle Entwicklung in Studium und Beruf beeinflussen können, inzwischen umfangreich erfasst (Cramer, 2016). Dabei lassen sich stabile und dynamische Merkmale unterscheiden: Herkunftsmerkmale, Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsmerkmale bestimmen z.B. genauso wie Berufswahlmotive und pädagogische Vorerfahrungen die Ausgangslage der individuellen Professionalisierung und damit auch, wie Lehramtsstudierende die Angebote der Lehrer_innenbildung nutzen (Cramer, 2016). Selbstwirksamkeitserwartungen, Beanspruchungserleben oder Zielorientierungen nehmen ebenfalls Einfluss auf die Entwicklung, können aber durchaus einem Wandel unterliegen (z.B. Cramer, 2016). Wenn es nun darum geht, die persönliche Berufseignung der Studierenden zu identifizieren bzw. zu entwickeln, geraten diese Merkmale unweigerlich ins Zentrum der institutionellen Wahrnehmung. Gleichzeitig gibt es an den lehrer_innenbildenden Hochschulen und Universitäten nur eine kleine Auswahl an Veranstaltungen, in denen auf solche individuellen Eingangsvoraussetzungen überhaupt Bezug genommen wird, damit die Studierenden die Gelegenheit erhalten, diese Eingangsvariablen als die Bedingungen, Möglichkeiten und Beschränkungen der eigenen Professionalisierung bzw. des zukünftigen Lehrer_innenhandelns zu erkennen und zu reflektieren. Daher bilden genau diese Merkmale in unserem Manual eine zentrale Grundlage für die Auswahl und Zusammenstellung der Reflexionsthemen, aus denen die Beratungsgruppen wählen (s. Kap. 3.1). Anhand von zwei ausgewählten Themen – Beanspruchungserleben und Zielorientierungen – soll verdeutlicht werden, welche Zusammenhänge zwischen personengebundenen Merkmalen und jeweiligem Professionalisierungsverlauf zur Reflexion gelangen könnten und wie diese auch im Rahmen des Manuals beschrieben und begründet werden; die konkrete Ausgestaltung des Themas erfolgt dann entlang der individuellen Anlässe und Bedarfe in den einzelnen Beratungsgruppen.

3.3.1 Sitzungsthema Beanspruchungserleben

Lehrkräfte sind, ähnlich wie Angehörige anderer Berufe aus dem Bereich Bildung und Betreuung auch, besonderen psychischen Belastungen ausgesetzt, die sich u.a. in einer zunehmenden Anzahl von Erschöpfungszuständen oder gar Burnout widerspiegeln. Mit der Potsdamer Lehrerstudie wurden sowohl die Belastung und die psychische Gesundheit als auch das persönliche Bewältigungsverhalten untersucht (z.B. Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Aus der Analyse ergaben sich vier Beanspruchungsmuster: Gesundheit, Schonung, Risiko A (überhöhtes Engagement, geringe Distanzierungsfähigkeit) und Risiko B (Resignation, wenig offensive Problembewältigung). Fast 60 Prozent der befragten Lehrpersonen, besonders Lehrerinnen, ließen sich einem der beiden Risikomuster zuordnen, die mit der Gefahr von physischen oder psychischen Erkrankungen einhergehen, während nur 17 Prozent dem Gesundheitsmuster entsprachen (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 90). Beachtenswert ist diesbezüglich, dass bereits knapp 40 Prozent der Lehramtsstudierenden zu einem der beiden Risikomuster und 31 Prozent zum Schonungsmuster (geringe Bedeutsamkeit der Arbeit, geringer beruflicher Ehrgeiz, fehlende oder abnehmende Motivation) gehören und damit problematische Belastungsprofile bereits zu Beginn der Berufslaufbahn aufweisen (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 57ff.). Dabei nimmt der Anteil des Risikomusters zu, je unsicherer die Studierenden bezüglich ihrer Berufswahl sind (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 57ff.) und je später sie sich entscheiden (vgl. Rothland, 2011, S. 191f.). Je mehr die Studierenden dagegen über pädagogische Vorerfahrungen verfügen, desto weniger erschöpft fühlen sie sich (vgl. Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012, S. 282f.) und gehören eher nicht einem der Risikomuster an.

Für eine gesundheitsförderliche Wahrnehmung und Deutung des jeweils eigenen Beanspruchungserlebens eignen sich aufgrund dieser Beispielbefunde solche Reflexionsinhalte wie Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben, Widerstandsfähigkeit, Problembewältigung, Selbstregulation, das Einholen sozialer Unterstützung oder auch die Tragfähigkeit von Berufswahlmotiven. Welche dieser einzelnen Aspekte in welcher Form und Intensität in den Fokus geraten, hängt von den konkreten Erfahrungen der Studierenden mit Beanspruchung und Belastung ab und sicherlich auch davon, wie diese Erfahrungen bisher ihr Wahrnehmen und Handeln strukturiert haben. Gelingt es mit Unterstützung der Berater_innen, diesen Wissensvorrat zunächst überhaupt zu heben, lassen sich je individuell anschlussfähige Ressourcen und Strategien herauskristallisieren, die es den zukünftigen Lehrer_innen erleichtern sollen, den Herausforderungen und Belastungen des Berufes widerstandsfähiger zu begegnen oder sich der eigenen – günstigen oder ungünstigen – Bewältigungsmuster zumindest bewusst zu bleiben.

3.3.2 Sitzungsthema Zielorientierungen

Zielorientierungen lassen sich grob in die Kategorien Lern- und Leistungszielorientierung differenzieren (vgl. Nolle, 2016, S. 24): Lernzielorientierung bedeutet zunächst ganz allgemein, dass sich eine Person als entwicklungsfähig wahrnimmt und Situationen sucht oder zulässt, in denen sie sich entwickeln kann, z.B. mittels Feedback. Solche Personen sind deutlicher intrinsisch motiviert. Personen mit einer geringeren Lernzielorientierung, das heißt einer stärkeren Leistungszielorientierung, versuchen dagegen, solche Situationen eher zu vermeiden, damit Defizite und Scheitern verdeckt bleiben bzw. weil ein Sichtbarwerden den Selbstwert bedroht; Situationen mit Bewertungscharakter verstärken diese Vermeidungstendenzen. Der Fokus gilt dann der Performanz, die in erster Linie einer möglichst positiven Selbstdarstellung dient. Angehende Lehrer_innen, die Lerngelegenheiten vermeiden oder eine repräsentable Performanz anstreben, berauben sich so wichtiger Erkenntnisse bzgl. des eigenen Entwicklungsstandes, was die Wahrnehmung wesentlicher Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt.

Untersuchungen zu verschiedenen Zielorientierungen decken außerdem Unterschiede bezüglich der Lernqualität und des Lernverhaltens auf: Lehramtsstudierende bzw. Lehramtsanwärter_innen, die lernzielorientiert agieren, verwenden elaboriertere Methoden, zeigen mehr Fleiß, Ausdauer und Widerstandsfähigkeit und gehören insofern eher dem oben beschriebenen Gesundheitsmuster zu (vgl. Lüdmann, Beckmann & Boeger, 2016, S. 106ff.; Nitsche et al., 2017, S. 23ff.). Lehramtsstudierende bzw. Referendar_innen, die eine defizitäre Selbstdarstellung vermeiden möchten, sind dagegen eher überfordert, pflegen einen zynischen Umgang mit Schüler_innen und werden von diesen als weniger gerecht, engagiert und interessiert beschrieben (vgl. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006, S. 169f.; Tönjes-von Platen, 2010, S. 87ff.). Sie gestalten ihren Unterricht zudem weniger strukturiert und kooperativ (vgl. Nitsche et al., 2017, S. 23ff.).

Wie zu sehen ist, beeinflussen Zielorientierungen als motivationale Faktoren das berufsbezogene Wahrnehmen, Erleben und Handeln von (angehenden) Lehrer_innen in hohem Maße. Sich diese sehr einflussreichen Regulatoren bewusst zu machen und zu reflektieren, stellt einen ersten Schritt dar, leistungszielorientiertes Verhalten zu entdecken und zu hinterfragen bzw. lernzielorientiertes Handeln zu bestärken. Auf der zur Beratungssitzung „Zielorientierungen“ gehörenden Themenkarte finden sich entsprechende Reflexionsimpulse: Wie schätzen Sie die Veränderbarkeit Ihrer Fähigkeiten ein? Was motiviert Sie in Leistungssituationen? Was hilft Ihnen im Umgang mit Misserfolgen? Mit Unterstützung der Berater_innen lassen sich solch affektiv aufgeladene Erfahrungen in (berufs-)biographisch relevante Erkenntnisse verwandeln, die es erlauben, ressourcenorientierte Strategien zum Umgang mit diesen Situationen zu erarbeiten.

Damit die Bearbeitung der einzelnen Themen tatsächlich entlang der objektiven Anforderungen des zukünftigen Berufes geschieht und nicht zu einer allgemeinen psychosozialen Beratung gerät, hält das Manual ergänzendes didaktisches Material vor, das einer entsprechenden Strukturierung der Beratungssitzung dient.

3.4 Die Strukturierung der Beratungssitzungen

Einerseits ist es für die Konzeption des Beratungsangebots von zentraler Bedeutung, dass die Beratungsgespräche ihren Professionsbezug nicht verlieren. Andererseits sollen die Beratungssitzungen gruppenspezifisch ausgestaltbar sein und nicht durch eine zu starke Standardisierung eine möglicherweise defensive Haltung oder sogar Widerstand erzeugen. Insofern bedarf es einer behutsamen, aber doch stringenten Strukturierung, die die wechselseitige Anschlussfähigkeit von institutionellem Anspruch und individuellem Anlass sichert. Deswegen werden lediglich zwei strukturgebende Materialien bereitgestellt: ein sogenanntes Entwicklungsbuch für die Studierenden (als sitzungsexternes Material) und ein Reflexionspad für die Berater_innen (zur Verwendung in den Sitzungen).

Das Entwicklungsbuch erhalten die Teilnehmenden zu Beginn des Beratungsangebotes. Es ist minimal strukturiert, um einen individuellen Umgang zu gewähren: Für jede der anstehenden Beratungssitzungen wurden zwei Seiten angelegt. Auf der ersten Seite können die Studierenden das Thema eintragen und im Vorfeld der Sitzung, unter der Rubrik „Fragen im Vorfeld“, notieren, was sie mit dem Thema verbinden und was ihnen wichtig wäre, in Bezug auf dieses Thema zu besprechen. Auf dieser Seite können also erste individuelle Zugänge hergestellt und individuelle Bedarfe formuliert werden. Nach den einzelnen Beratungssitzungen schreiben die Teilnehmer_innen unter den Rubriken „Frage zum Nach-Denken“ und „Frage zum Weiter-Denken“ auf, was sich für sie als (besonders) wichtig erwiesen hat und was sie sich als Konsequenz aus den Sitzungstätigkeiten für den weiteren Professionalisierungsprozess vornehmen. Entwicklungserfordernisse, die sich im Laufe des Reflektierens herauskristallisiert haben, finden an dieser Stelle eine Fixierungsmöglichkeit. Das Führen dieses Entwicklungsbuches wird mit Rücksicht auf die notwendige Selbstbestimmung bzgl. der professionsbezogenen Selbststeuerung nur angeregt, nicht jedoch erzwungen.

Das Reflexionspad (s. Abb. 3) von ProfiL stellt ein Raster zur Verfügung, das dafür sorgt, dass sich die Beratungsgespräche und Beratungsaktivitäten immer wieder auf ihren Professionsbezug rückbesinnen. Es handelt sich dabei um die graphische Darstellung

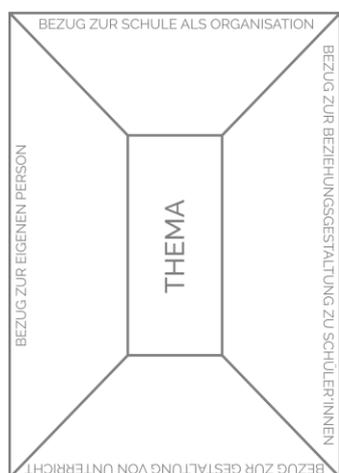


Abbildung 3: Reflexionspad

der vier Ebenen, auf die sich die angestellten Reflexionen immer wieder richten sollen: Bezug zur eigenen Person, Bezug zur Gestaltung von Unterricht, Bezug zur Beziehungsgestaltung zu Schüler_innen, Bezug zur Schule als Organisation. Diese Dimensionen greifen zum einen auf die von Hericks (2006) herausgearbeiteten zentralen Entwicklungsaufgaben der Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Institution zurück, die mit dem Berufseinstieg gelöst werden müssen. Zum anderen entsprechen sie zugleich den verschiedenen Ebenen, entlang derer sich berufsbezogene Überzeugungen systematisieren lassen (Reusser & Pauli, 2014). Dementsprechend werden die Gespräche und Aktivitäten fortlaufend folgenden Fragen unterzogen: Was hat das Thema, zum Beispiel Beanspruchungserleben, mit mir als zukünftiger Lehrperson zu tun? Was hat das Thema Beanspruchungserleben mit meiner zukünftigen Unterrichtsgestaltung zu tun? Was hat das Thema Beanspruchungserleben damit zu tun, wie ich die Beziehung zu meinen zukünftigen Schüler_innen gestalte? Und was hat das Thema Beanspruchungserleben mit dem zukünftigen Kollegium, mit der zukünftigen Schulleitung, mit schulinternen Regelungen oder Konventionen usw. zu tun? Aus den Protokollen ist ersichtlich, dass diese Bezüge auf sehr unterschiedliche Weise geschaffen werden. In manchen Sitzungen sind sie rein verbaler Natur; in anderen Sitzungen sortieren die Teilnehmenden zuvor erarbeitete und beschriftete Karten den vier Ebenen zu, um durch diese Neuordnung entweder weitergehende Reflexionsimpulse zu gewinnen oder um die bis dahin geleistete Erarbeitung des (berufs-)biographisch relevanten Wissens zusammenfassend abzuschließen. Dabei findet immer auch eine vielfältige Verknüpfung von Theorie und Praxis statt.

3.5 Die Verknüpfung von Theorie und Praxis anhand von Beispielen

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis nimmt im Zuge des Beratungsangebotes von ProfiL andere Konturen an als in Vorlesungen und Seminaren. Die Studierenden bringen zumeist ihre ganz eigenen Praxisbezüge in Form individueller Erfahrungen, Erkenntnisse oder Überzeugungen ein, die durch die Aktivierung weiterer Wissensbestände und durch die Erarbeitung von Ressourcen und Strategien angereichert werden. Das Thema Beanspruchungserleben zum Beispiel erschließt sich über aktuell erlebte Beanspruchungen im Orientierungspraktikum (gymnasiales Lehramt) bzw. im Praxissemester (berufliches Lehramt) oder über Probleme mit dem Zeitmanagement. Die Berater_innen präsentieren unter anderem Modelle zu Grundbedürfnissen, Stresserleben und Stressbewältigung, aus denen heraus sich individuelle Möglichkeiten der Distanzierungsfähigkeit, Priorisierung und Ressourcenaktivierung schöpfen lassen. Im Übertrag auf Unterrichtssituationen generieren die Studierenden dann Ideen, welche Ressourcen und Netzwerke in der Organisation Schule zur Verfügung stehen oder ins Leben gerufen werden könnten. Auch bezogen auf das Thema Zielorientierungen lässt sich eine vielschichtige Annäherung erkennen. Zum Beispiel bearbeiten die Teilnehmenden negative Bewertungen, die sie zu ersten Unterrichtserfahrungen erhielten. Durch eine kollegiale Fallberatung werden diese Erfahrungen umstrukturiert, sodass aus einer leistungszielorientierten Perspektive eine lernzielorientierte resultiert, aus der sich weitere Entwicklungsschritte ableiten lassen. Neben diesen praktischen Anlässen fanden aber auch struk-

turtheoretisch inspirierte Auseinandersetzungen hinsichtlich der Antinomie Lernförderung vs. Leistungsmessung statt, bei denen es darum geht, Lern- und Leistungszielorientierung in ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen und in ihren Auswirkungen auf den eigenen zukünftigen Unterricht zu reflektieren.

Was deutlich wird, ist die tatsächlich stattfindende gruppenspezifische Ausprägung der Themen, die es den Studierenden erlaubt, die institutionell, das heißt, über die professionsbezogene Forschung relevant gesetzten Themen individuell zu fassen. Die Protokolle, die die Berater_innen nach den Sitzungen schreiben, zeigen, dass es Themen gibt, an die zu bestimmten Zeitpunkten eine individuelle Anschlussfähigkeit eher besteht. In der ersten Kohorte beispielsweise wählten acht von neun Gruppen das Thema „Umgang mit schwierigen Situationen“ innerhalb der ersten drei inhaltlich bestimmbareren Sitzungen. (Die erste Sitzung war im Vorhinein als Sitzung zum Kennenlernen thematisch festgelegt worden.) Oft sammelten die Gruppen zunächst solche Situationen entlang der vier Reflexionsebenen, machten sich diesbezüglich als Noviz_in oder als Expert_in kenntlich und tauschten sich aus, ehe dann eine sehr begrenzte Anzahl von Beispielen herausgegriffen wurde, anhand derer Wissen zu Stressindikatoren, Stresskompetenz oder Resilienz erarbeitet bzw. angewendet wurde, um konkrete Lösungs- und Handlungsräume zu entwerfen. Die Beispiele reichten dabei von der oder dem schwierigen Schüler_in bis zu der oder dem schwierigen Schulleiter_in, vom Umgang mit Schüler_innen, die von einem Schicksalsschlag betroffen sind, bis hin zu hilflosen Eltern, von der Sicherheit vorgegebener Regelungen bis zur Suche nach Gestaltungsfreiräumen in der Organisation Schule.

Ein weiteres früh gewähltes Thema ist „Idealbild Lehrer_in“: Sechs von neun Gruppen aus Kohorte 1 wählten dieses Thema innerhalb der ersten beiden Sitzungen. Manche Gruppen sammelten zunächst die Facetten ihres Ideals, beschrieben die aktuelle Entfernung von diesem Ideal und kristallisierten nächste Entwicklungsschritte heraus. Zugleich grenzten sie sich von Perfektionsbildern ab. Andere Gruppen fragten zunächst, zum Beispiel unter Einbezug aktueller Praxiserfahrungen, wo die Idealvorstellungen ihren Ursprung nehmen, was sie beeinflusst und was sie mit der eigenen Person machen. Wieder andere Gruppen ordneten die Bestandteile des Ideals den vier Reflexionsebenen Person, Unterricht, Schüler_innen und Schule zu und entdeckten dadurch, dass einzelne Facetten ein und desselben Ideals in Bezug zu den verschiedenen Ebenen sich auch als konflikthaft erweisen und deshalb ambivalent einzuschätzen sind. Die Zuordnung zu den vier Reflexionsebenen generierte auch die Erkenntnis, dass Lehrer_innen, Schüler_innen, Kolleg_innen, Schulleitungen und Administration sicherlich unterschiedliche Idealvorstellungen vertreten, was an die Lehrkräfte hohe Anforderungen stellt, mit den zum Teil unvereinbaren Erwartungen lösungsorientiert umzugehen.

Insgesamt lässt sich nicht nur eine gruppenspezifische bzw. individuelle Ausprägung der Themen, wie sie den Intentionen des Beratungsangebotes von ProfiL entspricht, feststellen. Zugleich sieht man auch, wie vielfältig die je individuellen Zugänge und Anschlüsse sind, die die Teilnehmenden zu den vorgegebenen Themen herstellen. Diese Kombination aus institutionell-verpflichtender und individuell-selektierter Relevanzsetzung, die durch kein Seminar in seiner Ausdifferenziertheit plan- oder gar durchführbar ist, kann für beide Seiten gewinnbringend sein: Die Studierenden formulieren – das zeigen die Protokolle – recht häufig, was sie aus den einzelnen Sitzungen heraus nun in ihren Professionalisierungsprozess einzuspeisen vermögen. Auf diese Weise schaffen sie Möglichkeits- und Entwicklungsräume, die institutionell gewollt, individuell aber – ohne Unterstützung jedenfalls – nicht hätten genutzt werden können, weil sie für Wahrnehmung und Deutung gar nicht zur Verfügung gestanden hätten.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Der Beitrag verdeutlicht, dass bereits in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung Angebote sinnvoll sein könnten, die es Studierenden ermöglichen, (berufs-)biographisch relevantes Wissen zu erarbeiten, um auf dieser Grundlage die eigene Professionalisierung zielgerichteter betreiben zu können. Mit der professionsbezogenen Beratung von *ProfiL* wurde solch ein Angebot vorgestellt, das sich zugleich den Erfordernissen eines reflexionsbegünstigenden Settings stellt, indem es auf externe Beratungsfachkräfte setzt, die Teilnahme prinzipiell freiwillig gewährt und über konstante Kleingruppen einen geschützten Raum für die anstehenden Bearbeitungen lebensgeschichtlich geprägter Erfahrungen, Potenziale und Überzeugungen bietet. Nichtsdestotrotz stellt *ProfiL* eine Veranstaltung innerhalb der universitären Lehrer_innenbildung dar und gehört strukturell der objektiven Dimension des Bildungsganges an, der sich die Studierenden subjektiv nähern müssen, um es für sich nutzbar zu machen – auch wenn die Anschlussstellen explizit auf die Studierenden hin ausgerichtet sind. Das hat Konsequenzen, mit denen sich auch solch ein subjektorientiertes Angebot wie das von *ProfiL* auseinandersetzen muss:

Ein erster Bereich, der einer selbstkritischen Prüfung zu unterwerfen ist, betrifft die Setzung der Beratungsinhalte. Die Forschung zum Lehrberuf zeigt, wie sehr die von uns zur Reflexion ausgewählten personenbezogenen Merkmale Einfluss auf das Verhalten im Lehramtsstudium und das zukünftige Lehrer_innenhandeln nehmen können. Diese forschungsbasierte Relevanzsetzung entspricht jedoch nicht immer den Reflexionsbedürfnissen und aktuellen Relevanzen der Studierenden. Das Gros der Teilnehmenden wählt aus unserem Themenkatalog zwar solche Inhalte aus, die sie für sich als relevant betrachten; verschiedene Studierende, vor allem jene, die in ihrem Studiengang wenig Lehrveranstaltungen zum konkreten Arbeitsfeld finden, möchten jedoch die personenbezogene Reflexion zugunsten praktischer Tipps, beispielsweise zu Classroom Management, zum konkreten Umgang mit Schüler_innen oder zum Umgang mit konkreten zukünftigen Aufgaben, zurückstellen. Daneben erscheinen vereinzelte Inhalte manchen Studierenden aktuell nicht relevant genug oder wirken zu generalisiert. Der Wunsch der Studierenden nach mehr Praxisbezug in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung ist nun zwar kein neues Verlangen. Hinsichtlich einer Erarbeitung (berufs-)biographisch relevanten Wissens, das vor allem mit Blick auf die Längerfristigkeit der Professionalisierung seine Bedeutung gewinnt, geraten Konzept und einzelne Teilnehmer_innen dennoch dabei in Widersprüche. Die Beratungsfachkräfte können diese (anfänglichen) Bedenken der Studierenden zumeist auffangen, indem sie durch methodisch geschicktes Agieren für eine Integration von individuellen Subjektivierungsbedarfen und institutionellen Anforderungen sorgen. Zukünftige Forschung muss hier klären, ob sehr vereinzelt beobachtbare *ProfiL*-Dropouts auch hierdurch begründet sind; diese Fragestellung ist Teil der auf Dauer gestellten Evaluation.

Ein zweiter Bereich, der kritisch zu betrachten ist, betrifft sowohl den Zeitrahmen bzw. den Zeitpunkt des Beratungsangebotes als auch die Vergabe von ECTS-Punkten – beides Aspekte, die die Attraktivität unserer Beratung beeinflussen könnten. Ganz grundsätzlich scheint das Finden von Gruppenterminen innerhalb eines Vollzeitstudiums nicht immer einfach zu sein. Viele Studierende sehen die Beratung zudem in Konkurrenz mit all den anderen Veranstaltungen, in denen sie ECTS-Punkte erhalten. Wir haben uns zur Verhinderung einer bloßen Verwertungslogik trotzdem aktiv gegen die Vergabe von ECTS-Punkten entschieden, weil das dem konzeptuellen Verständnis von freiwilliger Teilnahme und der daraus resultierenden Reflexionsqualität (s. Kap. 3.2) widerspricht.

5 Ausblick: Implikationen für die Lehrer_innenbildung

Sollen Lehramtsstudierende ihren Professionalisierungsprozess wahrnehmen und gestalten, benötigen sie Wissen darüber, was sie aus ihrem bisherigen Leben an berufsbezogenen Erfahrungen, Routinen, Potenzialen oder Überzeugungen mitbringen und wie diese hinsichtlich der Anforderungen des zukünftigen Berufes einzuschätzen sind. Von diesem Wissen ausgehend lassen sich wahrscheinlich passendere Anschlüsse an die Ansprüche des Lehramtsstudiums finden und Entwicklungserfordernisse aufdecken. Diese Prozesse benötigen dann aber fest in der Lehrer_innenbildung verankerte Orte, da sich solche Erkenntnisprozesse sonst ausschließlich entlang subjektiver Sinnhaftigkeit und Deutung vollziehen. Um diese subjektive Perspektive produktiv zu nutzen, sollten entsprechend einladende Settings bereitgestellt werden, in denen individuelle und institutionelle Ziele, Vorstellungen, Bedingungen und Möglichkeiten kommunikativ vermittelt und mit wechselseitigem Blick auf die Notwendigkeiten der Professionalisierung aufeinander bezogen werden können. In regulären Lehrveranstaltungen gelingt das angesichts fehlender Strukturvoraussetzungen und standardisierender bzw. generalisierender Aufgaben nur bedingt. Eine systematisch (berufs-)biographisch individualisierte Perspektive auf die Entwicklungsprozesse der angehenden Lehrpersonen erfordert daher individualisierende Angebote auch im Studium: Lehrer_innenbildende Universitäten und Hochschulen benötigten dafür Beratungsangebote, die nicht von Dozierenden der Lehrer_innenbildung geleitet werden, damit Studierende nicht in rechenschaftspflichtige und bewertende Situationen geraten, die sie zu sozial erwünschtem, oberflächlichem Reflektieren verleiten könnten. Die Beratungsangebote müssten für kleine Gruppen angeboten werden, damit tatsächlich auch jede_r Studierende genügend Zeitraum für individuelle biographische Aktivitäten mit Gruppe und Berater_in findet. Zudem müsste dem Setting ein Beratungsverständnis zugrunde liegen, das die Studierenden nicht mit professionsbezogenen Ratschlägen oder Direktiven versorgt, sondern ihnen die Steuerung des eigenen Professionalisierungsprozesses so weit als möglich überlässt.

Wie das Spannungsverhältnis zwischen Verpflichtung und Freiwilligkeit bzgl. professionsbezogener Reflexion, zwischen institutionell-curricularen und subjektiv-sinnhaften Relevanzsetzungen, zwischen programmatischer Festlegung und aktuellen Bedürfnissen grundsätzlich aufgelöst werden kann, bildet eine zentrale Frage für zukünftige konzeptionelle Veränderungen sowie die noch ausstehende, dauerhafte Implementierung in die Tübingen School of Education. Hier müssen angesichts eines Konzeptes mit externen Berater_innen neben den skizzierten inhaltlichen Fragen auch organisatorische Herausforderungen hinsichtlich Rekrutierung, Ausbildung und Begleitung bewältigt werden.

Literatur und Internetquellen

- Alheit, P. (2000). Biographie und „modernisierte Moderne“: Überlegungen zum vorgeblichen „Zerfall“ des Sozialen. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1 (1), 151–165.
- Bauer, P. (2014). „Den Anfang gestalten ...“. Beraterische Erstgespräche von Beratungsnovizen. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 232–251). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Bauer, P. (2016). Institutionelle Dimensionen psychosozialer Beratung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Professionalisierung und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung* (S. 106–120). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Bauer, P., Christ, A., Kniep, K., Lange, M., & Weinhardt, M. (2017). *ProfiL – Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium*. Unveröffentlichtes Manual. Tübingen: Universität.
- Bauer, P., & Weinhardt, M. (Hrsg.). (2014). *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- 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>
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (2017). Editorial. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brouer, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion. Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 235–265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3
- Dewe, B. (2012). Professionsverständnisse – Eine berufssoziologische Betrachtung. In J. Pundt (Hrsg.), *Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen, Potenziale, Perspektiven* (2. Aufl.) (S. 23–35). Bern: Hogrefe.
- Dewe, B., & Winterling, J. (2005). Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. *Pädagogische Rundschau*, 59 (1), 129–138. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90116-9_4
- 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. 82–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröning, K. (2013). *Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution*. Gießen: Psychosozial.
- Gruschka, A. (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Eine Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW*. Wetzlar: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 133–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erweit. Aufl.) (S. 216–240). Münster: Waxmann.

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 201–213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. erweit. Aufl.) (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Köffler, N.M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Bad Heilbrunn: 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). Immenhausen: Prolog.
- Lüdmann, M., Beckmann, V., & Boeger, A. (2016). Zur Relevanz von Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen für die Anwendung von Lernstrategien im Lehramtsstudium. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 91–113). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_5
- Nestmann, F., & Sickendiek, U. (2011). Beratung. In H.U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 109–119). München: Reinhardt. <https://doi.org/10.2378/ot4a.art012>
- Nitsche, S., Praetorius, A.-K., Janke, S., Drexler, K., Fasching, M.S., Dresel, M., & Dickhäuser, O. (2017). Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften: Entwicklungsbedingungen, Auswirkungen auf berufliche Kompetenzentwicklung, Effekte auf instruktionales Verhalten sowie Lernprozesse und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 17–35). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_2
- Nolle, T. (2016). Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 13–30). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_2

- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Picard, C., & Imhof, M. (2010). Prompts zur Anleitung tiefenorientierten Schreibens in Lerntagebüchern und Portfolios. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 59–79). Landau: Empirische Pädagogik.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erweit. Aufl.) (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 190–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- 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* (S. 81–97). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tönjes-von Platen, B. (2010). *Zielorientierungen und berufliches Belastungserleben bei Lehrenden*. Dissertation, Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Zugriff am 07.02.2019. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/1316>.
- Weinhardt, M. (2014). Biographie, Lebenslauf und Übergänge in der Beratung. *Resonanzen*, 2 (1), 34–48.
- Weinhardt, M. (2018). Beraten. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Lehrbuch Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 485–499). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_33

Beitragsinformationen³

Zitationshinweis:

Bauer, C., Christ, A., Kniep, K., Lange, M., & Weinhardt, M. (2020). Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Das Tübinger Projekt ProfiL. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 457–478. <https://doi.org/10.4119/hlz-2527>

Eingereicht: 29.04.2019 / Angenommen: 11.12.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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

English Information

Title: Professionalization and Profession-related Counselling

Abstract: The article presents an individualized counseling offer aimed at profession-related reflection, which can be used by interested student teachers in addition to the regular curriculum. The concept of ProfiL (German for: profession-related counseling program for teacher students) is based on theoretical assumptions and empirical findings that show the effectiveness of previous biographical experiences for knowledge acquisition, but also for the development of the professional self-image as a teacher from a biographical perspective. This focuses on individual, (professional) biographical experiences and convictions, which, in confrontation with the objective requirements of the teacher training program, form the conditions and prerequisites for individual professionalization. The ProfiL counseling offer is therefore established as a specially protected reflection space beyond assessment- and achievement-oriented courses. ProfiL facilitates to reflect on biographically relevant aspects of developmental tasks in becoming a teacher. In this way it promotes and supports more targeted professionalization processes already during the studies. The specific potential, which lies in counselling as support form for encouraging reflection, but also conceptual contents of ProfiL, the methodological implementation process and the concrete arrangements of the counseling groups are discussed.

Keywords: professionalization, counseling, developmental tasks, professional biography, teacher training

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Erziehungswissenschaft

Ausbildungsphase: Bachelor

Evaluation: Begleitforschung

Lehrmethoden/-medien: Beratung

Lernziel: Entwicklungsaufgaben, Steuerung des Professionalisierungsprozesses

Lerninhalte: Erarbeitung (berufs-)biographisch relevanten Wissens

Oberthema: Professionsbezogene Beratung

Sozialform(en): kooperative

Studentischer Beitrag: ja

Studentischer Beitrag, Art des: Teilnahme an Beratungsgesprächen

³ Das Beratungsangebot ProfiL wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (FKZ für die erste Förderphase bis Juni 2019: 01JA1611, für die zweite Förderphase seit Juli 2019: 01JA1911).

Veranstaltungsart: Beratungssitzungen

Zielgruppe: Lehramtsstudierende B.Ed.

Zielgruppe, Umfang: Kleingruppen von Studierenden (4–6), 3 Kohorten (63 Teilnehmer_innen)

Zeitlicher Umfang: 2 x 2,5 Stunden pro Semester