



TUB Teaching

Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium

Entwicklung eines Beratungskonzepts

Ein Leitfaden

Kirsten Lehmkuhl, Birgit Peter



www.setub.tu-berlin.de

TUB Teaching wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1628).



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

SETUB
School of Education
TU Berlin

Technische
Universität
Berlin

Inhalt

1	Einleitung	3
2	Konkrete Anforderungen an der TU Berlin	5
3	Beschreibung des Vorgehens	7
3.1	Forschung zu Quereinsteiger*innen in das berufliche Lehramt	7
3.2	Training cum Research	9
4	Quereinsteiger*innen im beruflichen Lehramt – Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie	13
5	Lessons learned	15
	Literatur	17

1 Einleitung

Die Arbeit als Lehrkraft verlangt neben der fachlichen Expertise in zwei Fächern eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, durch Unterricht und durch die Gestaltung des Klassen- und Schullebens positiv auf die Entwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen Einfluss zu nehmen. Hierzu sind die Erkenntnisse der Bildungs- und Unterrichtsforschung über die erziehungswissenschaftlichen Studienanteile an der Universität und anschließend im Studienseminar zu vermitteln und zu vertiefen. Dazu bietet die universitäre Lehrkräftebildung neben Vorlesungen und Seminaren auch studienbegleitende Praxisanteile an: Das erste sechswöchige berufsfelderschließende Praktikum am Ende des ersten Bachelorsemesters und das mit dem neuen Berliner Schulgesetz eingeführte Praxissemester im vorletzten Studiensemester des Master of Education soll den pädagogischen Professionalisierungsprozess durch Beobachtung und Reflexion der unmittelbaren, auch selbst zu erprobenden Schul- und Unterrichtspraxis anregen und voranbringen.

Aus der Expertiseforschung, wie aus der Forschung zur Wirksamkeit der Lehrkräftebildung wissen wir, dass mit diesen universitär angeleiteten und begleiteten Praxisphasen der Aufbau reflektierten Praxiswissens beginnt: Schulische und unterrichtliche Praxen werden in Bezug auf ihre Traditionen, ihre zugrundeliegenden Haltungen und - durchaus widersprüchlichen - Zielsetzungen hin untersucht. Zukünftige Lehrkräfte lernen hier, die schulischen Praxen des Unterrichtens, Beurteilens, Beratens und Erziehens auf ihre Antinomien hin zu durchleuchten und einen produktiven Umgang mit diesen beruflichen Anforderungen zu finden.

Hohe Unterrichtsqualität, Berufszufriedenheit und Burnout-Prophylaxe liegen sehr dicht beieinander. Die jeweils persönlichen Motive, den Beruf einer Lehrkraft in berufsvorbereitenden oder beruflichen Unterrichtsfächern bzw. Lernfeldern zu ergreifen, müssen durchdacht und mit den konkreten Anforderungen und Entfaltungsmöglichkeiten in diesem Beruf abgeglichen werden. Die eigenen Motive, Lehrerin oder Lehrer zu werden, müssen erforderlichenfalls um Motive bzw. Haltungen erweitert werden, die für eine erfolgreiche Berufsausübung notwendig sind, oft aber erst im Kontakt mit der konkreten Unterrichts- und Schulwirklichkeit ins Bewusstsein treten.

In unserem Teilprojekt zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickeln wir ein Beratungskonzept, das Lehramtsstudierende in ihrer Reflexion des kasuistischen Materials aus der Begegnung mit der schulischen Wirklichkeit begleitet. Dies auch retrospektiv,

d.h. die eigenen Erfahrungen als Schülerin bzw. Schüler auswertend, da die Tradierung früherer, selbst erlebter Schulpraxen teils ein Hindernis, zuweilen aber auch ein wichtiges Motiv für die innovative Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis und Schulwirklichkeit ist. Hierzu knüpfen wir an berufsbezogene Beratungskonzepten, sogenannten Training-cum-Research-Gruppen im Sinne der Psychoanalytiker S. H. Foulkes und Michael Balint aus der Weiterbildung für Ärzt*innen (vgl. Rappe-Giesecke 1994) sowie an den in der Sozialen Arbeit verbreiteten systemischen Formen der Beratung und Supervision (vgl. Ebbecke-Nohlen 2015) an.

Doch warum muss ein Beratungskonzept überhaupt noch entwickelt werden?

Beratung im Sinne der Reflexion schulischer Praxiserfahrungen ist zwar immer schon ein Bestandteil der Lehrkräftebildung, der bislang aber systematisch wenig theoretisiert durch Vor- und Nachbereitung sowie einzelne Unterrichtsbesuche rund um die Praktika erfolgte.

Beratung als eine von Lehrkräften selbst zu beherrschende Kompetenz wird von der Kultusministerkonferenz seit 2004 vor allem für die "Beratung" von Schüler*innen und Eltern in der Leistungsbeurteilung und rund um Entwicklungsprobleme und Erziehungskonflikte verlangt. Als Reflexion der eigenen beruflichen Praxis taucht die kollegiale Beratung im "Kompetenzbereich Innovieren" auf (vgl. KMK 2014).

Im Rahmen der Lehrkräftebildung haben die Nutzung von Praxisphasen und die Reflexion der dort gemachten Erfahrungen inzwischen einen deutlich höheren Stellenwert. Verschiedene Standorte der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung erarbeiten und erproben entsprechende Beratungskonzepte¹.

Mit Blick auf den Status quo der Lehrkräftebildung lässt sich festhalten, dass die Anleitung zur (Selbst-)Reflektion ein im hochschuldidaktischen wie im schulischen Kontext explizit noch viel zu wenig thematisierter Bestandteil von Bildungsprozessen ist, der neben einer lern- und entwicklungstheoretischen Begründung auch einer methodischen Konzeptualisierung bedürfte und explizit Gegenstand des modularisierten Curriculums für die Lehrkräftebildung werden müsste. Hier wäre auch die Bandbreite dessen, was unter Beratung verstanden wird (Schnebel 2010, S. 14ff.) und wozu sie angeboten wird,

¹ Exemplarisch seien hier das Projekt Profil – Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium in Tübingen <https://uni-tuebingen.de/de/91603> ; und das Projekt BERA – Beratung im schulischen Kontext in Bamberg <https://www.uni-bamberg.de/wege/bera/> genannt.

von der Eignungsberatung, über die Kollegiale Beratung bis zur Fallsupervision und zum persönlichen Unterrichtscoaching zu reflektieren.

Vor diesem Hintergrund blieb auch in Diskussionen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung kontrovers, ob die Lehramtsstudierenden eigentlich die Adressat*innen von Beratung im Sinne einer Anleitung zur Selbstreflexion sein sollten oder ob sie lernen sollten, andere zu beraten, wobei eigentlich Konsens bestehen müsste, dass das letztere nicht ohne das erstere zu haben ist.

In unserem Teilprojekt liegt der Schwerpunkt darauf, Lehramtsstudierende beratend in der Reflektion des kasuistischen Materials aus der Begegnung mit der schulischen Wirklichkeit zu unterstützen und zur Auseinandersetzung mit den eigenen früheren Schulerfahrungen und mit den jeweils persönlichen Motiven, den Beruf der Lehrkraft zu ergreifen, anzuregen.

2 Konkrete Anforderungen an der TU Berlin

An der TU Berlin werden Lehrkräfte für berufliche Schulen und für Sekundarschulen in Fächern ausgebildet, die einen direkten Bezug zum Thema Beruf oder Berufswahl haben. Ein Teil der Studierenden hat bereits über eine betriebliche Ausbildung oder - als Quereinsteiger*in - über andere naturwissenschaftlich-technische Studiengänge und deren Fachpraktika Erfahrungen mit der Arbeitswelt. Die Studierenden im Studiengang Arbeitslehre, der auf den Unterricht im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik in Sekundarschulen vorbereitet, schätzen das Fach häufig wegen seines Praxisbezuges und seiner konkreten arbeits- und lebensweltorientierten Inhalte. Doch wie reflektieren die Studierenden ihre eigene Berufswahl, ihren Weg in das Lehramtsstudium und ihre berufliche Perspektive als zukünftige Lehrkraft? Welche Unterstützung brauchen sie an der Universität, im Referendariat und in den ersten Berufsjahren, um sich auf die vielfältigen und hohen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer vorzubereiten?

Beratung im Sinne der berufs(wahl)bezogenen Selbstreflexion findet an der TU Berlin gelegentlich im Rahmen der allgemeinen Studienberatung statt. Eine professionsbezogene Beratung für Lehramtsstudierende erfolgte bislang lediglich im zeitlich begrenzten Kontext der Vorbereitung und der Rückmeldungen zu den schulischen Praktika, oft mit Blick auf die ersten eigenen Unterrichtsversuche.

Entsprechend geht es im Teilprojekt 5 von TUB Teaching vorrangig darum zu erkennen, wo es Bedarfe und Bereitschaft der Studierenden gibt, weitere professionsspezifische Beratungsangebote im Sinne der Anleitung zur berufsbezogenen Selbstreflexion anzunehmen.

Eine Schwierigkeit ist, dass nahezu alle Lehramtsstudierenden an der TU Berlin ihr Zweitfach an einer anderen Universität in Berlin studieren, so dass lange Fahrtzeiten durch die Stadt und eine universitäre Mehrfachzugehörigkeit entstehen, was die Wahrnehmung von Zusatzangeboten erschwert.

Die Studierenden für das Lehramt an beruflichen Schulen sind zudem tendenziell älter, weil viele bereits eine Berufsausbildung absolviert haben. Mit dem höheren Alter gehen auch oftmals höhere familiäre Verpflichtungen und anspruchsvolle Erwerbstätigkeiten neben dem Studium einher. Eine Lebenssituation, die auch häufig bei den sogenannten Q-Master-Studierenden² vorzufinden ist. Ein im Teilprojekt zu entwickelndes Beratungskonzept sollte insbesondere den Q-Masterstudierenden helfen, ihre berufliche Umorientierung und die damit verbundenen Professionalisierungsanforderungen zu reflektieren.

² Studierende, die mit einem Bachelor in Elektrotechnik oder einem vergleichbaren Abschluss einen vor zwei Jahren für sie eigens eingerichteten Studiengang mit dem Master of Education abschließen, um Lehrkraft an beruflichen Schulen zu werden.

3 Beschreibung des Vorgehens

3.1 Forschung zu Quereinsteiger*innen in das berufliche Lehramt

Ein Schwerpunkt in der Entwicklung eines Beratungsansatzes war also der unterstellte besondere Beratungsbedarf der neuen Q-Masterstudierenden. Zu Projektbeginn war der neue Studiengang noch nicht gestartet und es herrschte Ungewissheit, wer die Studierenden denn sein würden. Was sind ihre Motive? Wie gehen sie mit der Neuausrichtung ihrer Erwerbsbiografie um? Haben sie spezielle Bedarfe, die eine Beratung berücksichtigen muss?

Um uns diesen Fragen zu nähern, haben wir mit folgendem Forschungsdesign gearbeitet: Da die Q-Masterstudierenden noch nicht selbst befragt werden konnten, sollten Informationen über "echte Quereinsteiger*innen", also Ingenieur*innen, die in den letzten Jahren ohne Lehramtsstudium an einem Beruflichen Oberstufenzentrum in Berlin oder in anderen Bundesländern unterrichten, Ansatzpunkte für ein Beratungskonzept für Q-Master-Studierende liefern.

Die Literatur zu diesem Themenfeld zeigt, dass der Quereinstieg in das berufliche Lehramt kaum erforscht ist. Obwohl es eine große Zahl an Quereinsteiger*innen an beruflichen Schulen gibt, haben diese von Tenberg (2015) so genannten "Stiefkinder" des beruflichen Lehramts bisher nur wenig wissenschaftliche Beachtung erfahren (vgl. Bauer et al. 2016, S. 120; Frommberger/Lange 2018, S. 55). Hier bot sich also die Möglichkeit, gleichzeitig Wissen über eine wenig erforschte Gruppe zu generieren und Hinweise auf den Beratungsbedarf von Quereinsteiger*innen zu erhalten.

Wir haben leitfadengestützte Interviews mit Quereinsteiger*innen an Berliner Oberstufenzentren mit technischer Ausrichtung geführt. Alle Interviewten haben einen Abschluss als Ingenieur*in und befinden sich direkt vor oder in ihrem berufsbegleitenden Referendariat oder haben es bereits abgeschlossen.

Die Leitfragen waren: Was sind Motive, aus einer Ingenieur*innenlaufbahn in das Lehramt zu wechseln? Wie erleben die Quereinsteiger*innen ihre berufliche Umorientierung in der Erwerbsbiographie? Was sind ihre Schwierigkeiten, welchen Unterstützungs- und Beratungsbedarf sehen sie?

Der Zugang zu den Quereinsteiger*innen erfolgte über die Schulleitungen, die Teilnahme war aber freigestellt. Das forschungspragmatisch zusammengestellte Sampling

sollte einen ersten explorativen Zugang erlauben, ohne hier schon von einer vollständigen theoretischen Sättigung im Sinne von Strauss und Corbin (1996:153ff.) auszugehen.

Die transkribierten Interviews wurden entsprechend der *Grounded Theory* ausgewertet. Bei diesem qualitativen, theoriegenerierenden Vorgehen werden schrittweise Kategorien aus dem empirischen Material entwickelt – offenes Kodieren – und mittels der Kontrastierung zwischen den Fällen kategoriale Ausprägungen in ihren verschiedenen Dimensionen benannt – axiales Kodieren – sowie Bezüge zwischen den Kategorien als vorläufige, hypothetische Theorie herausgearbeitet – selektives Kodieren (vgl. Glaser/Strauss 2005 [1967]). Zur Validierung der Ergebnisse und Gewinnung von Kontextinformationen haben wir ein Experteninterview mit einem Seminarleiter des Vorbereitungsdienstes geführt.

Wie in der in der qualitativen Forschung intendiert, brachten die Interviewten eine reichhaltiges empirisches Material entlang der Leitfragen ein: Themen wie das Professionsverständnis der Quereinsteiger*innen, die Legitimierung der eigenen Lehrbefähigung, die Abwertung von Intellektualität und eine ökonomistische Perspektive auf Schule standen bei vielen Interviews im Vordergrund. Damit ließen sich verschiedene Idealtypen von Quereinsteiger*innen im Sinne Max Webers herausarbeiten. So folgten wir den Daten und beschränkten uns bei der Auswertung nicht auf die direkte Hinführung zu einem Beratungskonzept. Einige der Ergebnisse werden im Abschnitt 4 skizziert.

In Bezug auf Beratungsbedarf und Reflektion formulierten die Befragten immer wieder eine klare Priorisierung der schulischen Praxis. Sie schlugen vor, möglichst viel Zeit im Studium bereits in der Schule zu verbringen, dort also möglichst viele Praktika zu machen. *Learning by doing* ist den befragten Quereinsteiger*innen zufolge der einzige Weg, eine gute Lehrkraft zu werden. Theoretische Auseinandersetzung und Reflektion halten sie nur dann für sinnvoll, wenn sich daraus unmittelbar Hinweise für die Gestaltung von Unterricht ergeben.

Diese Interviewaussagen sind mit Vorsicht zu betrachten. Diverse Effekte können diese Äußerungen provoziert haben: Die Tatsache, dass eine Vertreterin der Erziehungswissenschaft die Interviews führte und die Interviewten ihr fehlendes erziehungswissenschaftliches Studium eventuell als Mangel empfinden, dies aber nicht zugeben wollten, sondern stattdessen ihren eigenen Vorzug, ihre schulischen Praxiserfahrungen gegenüber der Interviewerin betonten. Auch drücken die Aussagen häufig die Vorstellung aus, dass eine Person entweder unterrichten könne oder eben nicht, dies also per se nicht erlernbar sei. In dieser Logik erscheint es dann sehr sinnvoll, frühzeitig zu testen, ob ein Studierender es *kann* oder eben nicht.

Dennoch bleibt der Befund: Die Quereinsteiger*innen formulieren, dass ihnen die schulische Praxis und das Lernen aus dieser praktischen Erfahrung mit Abstand am wichtigsten ist. Dies ernst zu nehmen heißt, dass auch ein Beratungskonzept stark an den Handlungsanforderungen der Praxis orientiert sein muss. Ob dies geschieht, weil es inhaltlich sinnvoll ist oder sich dadurch weniger Akzeptanzprobleme der Studierenden ergeben, spielt letztendlich keine Rolle. So folgt aus den Interviews die Bestätigung, dass Beratung an der kasuistischen Reflektion des zukünftigen - oft auch schon gegenwärtigen - beruflichen Handlungsfeldes der Studierenden ansetzen muss.

3.2 Training cum Research

Parallel zur Interviewstudie entwickelten wir im Teilprojekt verschiedene Formate, in denen wir Lehramtsstudierende verschiedene Beratungsansätze ganz praktisch erfahrbar gemacht haben und werteten aus, wie diese Formate angenommen wurden.

In einem Seminar, das im ersten Semester des Bachelorstudiums in Vorbereitung auf das berufsfelderschließende Praktikum angesiedelt ist, konnten die Studierenden angeleitet die Tests des *Career Counselling for Teachers*³ ausprobieren. Dabei handelt es sich um je einen Test von Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen, die mit den Ausprägungen abgeglichen werden, die sich in Studien als vorteilhaft für Lehrkräfte herausgestellt haben. Im Onlineformat gibt es Informationen zu den jeweiligen Kategorien und eine Rückmeldung dazu, ob man dem Testergebnis zufolge günstige oder ungünstige Voraussetzungen mitbringt. Obwohl in der Seminarbegleitung mehrfach explizit darauf verwiesen wurde, dass dies nur als Anregung zur Auseinandersetzung mit dem Berufswunsch zu betrachten sei und kein Eignungstest, haben die Studierenden den Test immer wieder genau so aufgefasst: Diejenigen, deren Prognose laut Test günstig war, fühlten sich bestärkt und diejenigen, die durch den Test auf Diskrepanzen zwischen eigenen Merkmalen und denen, die für Lehrkräfte vorteilhaft sein sollen, aufmerksam gemacht wurden, waren entmutigt. Als eine Anregung, sich mit Anforderungen, eigenem Profil und möglichen Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen, wurden die Tests von den Studierenden nicht angenommen. Daher wurde dieser Zugang im Projekt nicht weiterverfolgt.

Ein weiteres Angebot, den in den Interviews geäußerten Beratungsbedarf zu realisieren, sollte eine Coaching-Gruppe sein. Hier sollten Studierende einen Rahmen finden, um

³ Career Counselling for Teachers <http://www.cct-germany.de/>

ihre Praxiserfahrungen angeleitet in der Gruppe zu reflektieren. Diese Coaching-Gruppe für Masterstudierende und sollte als freiwilliges und zusätzliches Studienangebot zur Verfügung gestellt werden. Beim Vorstellen des Coaching-Seminars kam schnell die Frage auf, ob es dort möglich sei, Leistungspunkte zu erwerben. Dies musste aus organisatorischen Gründen verneint werden, was direkt zu nachlassendem Interesse und schließlich zur Nichtannahme des Angebots durch die Studierenden führte. Ein möglicher Grund hierfür könnte auch der Zeitpunkt des Angebotes im Studienverlauf gewesen sein, da der Großteil der Masterstudierenden gerade entweder im Praxissemester, mit der Masterarbeit oder, durch einen speziellen Umstand bei der Einschreibung in den Master, sogar noch mit der Bachelorarbeit beschäftigt war. Des Weiteren war wahrscheinlich der Praxisbezug nicht explizit genug im Angebot formuliert.

Im nächsten Angebot des Teilprojekts wurden diese zeitlichen Belastungsaspekte mit einbezogen und die Coaching-Gruppe fand parallel zum berufsfelderschließenden Praktikum im Bachelorstudium statt. Dadurch sollten auch der Praxisbezug und die Möglichkeit, die aktuellen Erfahrungen in der Schule kasuistisch zu bearbeiten, noch klarer werden. An diesem Angebot nahmen zunächst viele Studierende teil. Anhand der Methode „Lösungszwiebel“, einer systemischen Abwandlung der kollegialen Beratung (vgl. Königswieser 2008), konnten die Studierenden die Erfahrungen und Themen besprechen, die ihnen wichtig waren, Perspektivwechsel vornehmen, Distanz zum eigenen Erleben gewinnen und sich selbst und die Gruppe als hilfreiche Expert*innen wahrnehmen, die Empathie und Kreativität in der Lösungsfindung an den Tag legen. Möglicherweise war dies für die Studierenden aber nicht ausreichend oder vielleicht gerade umgekehrt: Der Beratungsbedarf der Studierenden war bereits durch eine Sitzung erfüllt. Jedenfalls nahm die Teilnahme nach der ersten Sitzung stark ab. Außerdem war hier, wie in ähnlichen Projekten auch, zu beobachten, dass es vor allem Studierende waren, die ihr Studium mit großem Engagement betreiben und die sich ihrer Berufswahl sehr sicher sind. Der in der Bildung bekannte "Matthäus-Effekt" - denn wer da hat, dem wird gegeben - könnte also auch hier eine Rolle spielen, indem die Studierenden, die ohnehin schon eine große Reflektionsbereitschaft an den Tag legen, sich durch freiwillige Angebote noch weiter qualifizieren.

Im Moment gibt es zwei weitere Training cum Research Projekte, die noch nicht beendet sind und über die daher nur aus den laufenden Erfahrungen berichtet werden kann.

Während des Praxissemesters im letzten Studienjahr haben die Lehramtsstudierenden in Berlin die Aufgabe, ein sogenanntes Lernforschungsprojekt zu verfolgen, also ein erziehungswissenschaftliches Thema in ihrem Praktikum empirisch zu erforschen. Diese

Arbeit wird von einem Seminar begleitet, in unserem Fall haben die Teilnehmer*innen dort die Möglichkeit, Beobachtungen aus dem Schulalltag kasuistisch und ethnografisch zu rekonstruieren.

Es zeigt sich, dass viele Studierende das Angebot, sich in der kollegialen Runde über die Erlebnisse und Beobachtungen im Praktikumsalltag auszutauschen, gerne annehmen. Es scheint an Räumen zu fehlen, in denen sie sich offen aussprechen können und in denen mit ihren Themen beraterisch kompetent umgegangen wird.

Aufgrund der Forschungsorientierung liegt der Schwerpunkt in diesem Seminar nicht so sehr auf der Lösungsfindung für eine konkrete Handlungskrise, sondern eher in der handlungsentlasteten Analyse der Fallbeschreibungen, die dabei helfen soll, einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus entwickeln (vgl. Helsper 2001). Dennoch fokussieren die Studierenden immer wieder auf die Ebene der Lösung von Handlungskrisen. Die Studierenden wollen agieren, sie suchen auch handlungsentlastet im Seminar nach pragmatischen und anwendungsorientierten Ansätzen. Auf die Spitze getrieben: Sie suchen Rezepte, auch dort, wo sie selbst gar nicht in der Küche stehen und Zeit hätten, sich Gedanken über die Funktionsweise und Gebräuche der Küche zu machen. Womöglich stehen sich hier der Forschungsanspruch und ein Beratungsansatz als Hilfe zur Selbstreflektion im Weg.

Aktuell findet zudem im Rahmen des Teilprojekts das Seminar *Beratung und Reflektion im schulischen Kontext* statt. In diesem Seminar versuchen wir, zwei Zielstellungen zu verknüpfen: Die Studierenden sollen beraten werden und gleichzeitig lernen, andere zu beraten. Die direkte Vermittlung von Beratungsskills ist dabei ein neuer Zugang, der die Attraktivität des Angebotes für die Studierenden erhöhen soll. Beraten zu können ist den von der Kultusministerkonferenz formulierten bildungswissenschaftlichen Standards in der Lehrerbildung zufolge eine Kompetenz, die Lehrkräfte im Prozess der Leistungsbeurteilung, beim Erziehen und in der Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen sollen (KMK 2014). Daher ist es nur folgerichtig, den Studierenden grundlegendes Wissen über Beratung zu vermitteln und Übungsräume für diese berufliche Aufgabe zu schaffen. Der Erwerb von Beratungskompetenz kann jedoch nicht losgelöst von der eigenen Person, quasi abstrakt erfolgen, sondern muss die Möglichkeit zu bieten, selbst zu erfahren, wie hilfreich eine Beratung zu eigenen Fragestellungen sein kann. Nach einer allgemeinen Einführung in selbstreflexive und lösungsorientierte Ansätze, in pädagogische Beratung und in die Besonderheiten der Beratung im schulischen Kontext folgt im zweiten Teil des Semesters eine längere Phase der Kollegialen Beratung nach Tietze (2015), in der Studierende ihre eigenen Anliegen und Fälle einbringen und erleben, dass Lehrkräfte von

der solidarischen und kollektiven Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten profitieren können (vgl. Arens und Gerke 2014; Roth 2015).

Außerdem wurde organisatorisch ermöglicht, dass die Teilnehmer*innen den Seminarbesuch in Form von Leistungspunkten "vergütet" bekommen.

Inhaltlich formulieren die Studierenden im Seminar eine große Unsicherheit, wie mit Beratungssituationen im Schulalltag umgegangen werden sollte: Was tun, wenn die Berufsschülerin einen Rat sucht, weil sie Schwierigkeiten im Betrieb hat? Wie können Kolleg*innen in schwierigen Situationen beraterisch unterstützt werden? Wie kann man Schüler*innen und Angehörige bestärken, eine kompetente Entscheidung für die weitere Schullaufbahn zu treffen?

Studierende begrüßen das außercurriculare Angebot, allerdings sind es wiederum besonders engagierte und reflektierte Studierende, die die Gelegenheit gerne nutzen, sich weiter mit sich und den Anforderungen und Antinomien ihres künftigen Berufs auseinanderzusetzen.

Es wäre durchaus eine Überlegung wert, dieses Seminar dauerhaft und nicht nur im Rahmen eines zeitlich begrenzt finanzierten Projekts anzubieten. Dies wird aber aufgrund der modular fixierten Struktur der Lehrkräftebildung und der begrenzten Kapazitäten an der TU Berlin derzeit nur schwer zu realisieren sein. Der Versuch einer verbindlichen Implementierung eines Beratungsseminars in alle Lehramtsstudiengänge würde erhebliche organisatorische und kapazitive Herausforderungen stellen: In den hochreglementierten Studiengängen, in denen die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaft inklusive verbindlicher Sprachbildung und Praxisphasen im Stundenplan der Studierenden untergebracht werden müssen, scheint diese thematische Ausweitung derzeit organisatorisch schwer zu bewältigen.

4 Quereinsteiger*innen im beruflichen Lehramt – Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie

In der Interviewstudie kristallisierten sich drei Typen heraus, die sich durch ihren Rekrutierungsweg, aber auch in weiteren Dimensionen voneinander unterscheiden.

Der Typus *Jüngere Einsteiger*in* hat selbst eine Ausbildung im entsprechenden Bereich absolviert, dann an der Fachhochschule studiert, bevor er den Quereinstieg als Lehrkraft macht.

Das Referendariat mit seinen Seminaren, der pädagogischen Fachkultur und dem darin geforderten akademischen Habitus – Fachsprache, Umgangsformen, Abstraktionsniveau – stellt für diesen Typus eine Herausforderung dar. Er zeigt eine große habituelle Nähe zu den Schüler*innen und betont seine Vertrautheit mit ihnen. Die Tätigkeit in der beruflichen Schule bietet diesem Typus überspitzt ausgedrückt das Beste aus beiden Welten: Er erhält die soziale Sicherheit, die mit dem Status der Lehrkraft verbunden ist, kann aber im Berufsalltag mit den Schüler*innen die gewohnten Umgangsformen und den "Werkstattton" beibehalten.

Der Typus *Ältere Umsteiger*in* hat nach einem ingenieurwissenschaftlichen Studium eine längere Phase in der privaten Wirtschaft gearbeitet, auch als Selbständiger. Es gab zumindest phasenweise eine prekäre Erwerbssituation, bevor sich Personen dieses Typus für einen Wechsel in die berufliche Schule entschieden. Der Typus *Ältere Umsteiger*in* sucht vor allem finanzielle und soziale Sicherheit bei gleichzeitiger Planbarkeit der Arbeitsbelastung und beruflichen Zukunft. Häufig beschreibt er die Schüler*innen aus einer elterlichen Perspektive. Die umfangreiche Berufserfahrung in unternehmerischen Kontexten wird als besondere Stärke für die Tätigkeit als Lehrkraft gesehen.

Der Typus *Akademische Aussteiger*innen* hat nach einem ingenieurwissenschaftlichen Studium promoviert und im universitären Kontext gelehrt und geforscht. Unattraktive Arbeitsbedingungen dort führen zu einer beruflichen Neuorientierung. Das Referendariat wird als hilfreich beschrieben. Vor dem Hintergrund der eigenen Bildungsbiographie stellt die berufliche Schule einen unbekanntem sozialen Raum dar, den Schüler*innen wird eher distanziert begegnet.

In der akademischen Rangordnung steht ein*e Wissenschaftler*in mit abgeschlossener Promotion über einem Master of Education. Für diesen Typus stellt der Wechsel in die

Schule deshalb einen sozialen Abstieg dar, der im Austausch für finanzielle Sicherheit und berufliche Planbarkeit in Kauf genommen wird.

Darüber hinaus lassen sich für alle drei Typen folgende Thesen aufstellen: Quereinsteiger*innen werten Pädagogik eher ab. Ausgehend von der hohen Wertschätzung für die eigene Fachlichkeit durch das ingenieurwissenschaftliche Studium und die betriebliche Praxis wird Pädagogik als nicht wirklich ernstzunehmende Wissenschaft beurteilt. Professionalität wird nicht strukturtheoretisch verstanden als die Fähigkeit, die Antinomien des Lehrerhandelns der Auseinandersetzung und Reflektion zugänglich zu machen (Helsper 2004, S. 90f.). Der Wunsch nach Unterrichtsrezepten dominiert.

Quereinsteiger*innen leisten einem ökonomistischen Verständnis von Schule Vorschub. Die Quereinsteiger*innen betrachten Schule aus einer stark marktwirtschaftlich geprägten Perspektive, in der Schule zu einem Unternehmen mit Reformstau, sie selbst zu in der "freien Wirtschaft" erprobten effizienten Angestellten und die Schüler*innen zu Kund*innen werden. Hier besteht eine Spannung zum Ethos der pädagogischen Profession (Radtke 2006). Das bei den interviewten Quereinsteiger*innen vorherrschende Verständnis von Professionalität deckt sich dabei mit dem Konzept eines *New Professionalism*, das auch in Großbritannien von denjenigen Lehrkräften vertreten wird, die zuvor in anderen Branchen tätig waren (Terhart 2011, S. 211).

5 Lessons learned

Es zeigt sich, dass professionsbezogene Beratung ein interessantes und relevantes Feld für Lehramtsstudierende ist und etliche Studierende sich wünschen, Beratungskompetenz zu erwerben und auch den Anspruch haben, sich im Berufsleben kontinuierlich weiterzuentwickeln. Studierende fragen sich zu Recht, warum beispielsweise in der Sozialen Arbeit Supervision oder ähnliche Formate fester Bestandteil der professionellen Aus- und Fortbildung sind, Lehrkräfte aber mit all den Herausforderungen und Antinomien der pädagogischen Praxis alleine zurechtkommen sollen. Diese kommunikative Offenheit und Reflektionsbereitschaft, die viele Studierende an den Tag legen, sollte professionell begleitet und ausgebaut werden.

Allerdings ist es komplizierter als erwartet, Räume zu finden, in denen eine bewertungsfreie und offene Auseinandersetzung mit sich, dem professionsbezogenen Selbst und der kasuistischen Bearbeitung der schulischen Erfahrung möglich ist. Zusatzangebote, zumal ohne Leistungspunktevergabe erfordern eine sehr hohe intrinsische Motivation und verstärken den Matthäus-Effekt. Der Bereich der "freien Wahl" von Seminaren umfasst in der Regel nur fünf Leistungspunkte, die viele Studierende bereits für Sprachkurse oder andere Interessen nutzen, so dass dort wenig Spielraum bleibt.

Zudem besteht ein universitäres Kapazitätsproblem: Beratung erfordert einen direkten zwischenmenschlichen Kontakt und kann nicht in großen Vorlesungen oder Seminaren erlernt oder angewandt werden.

Der Bedeutung des Themas wäre es wohl angemessen, eine feste Verankerung in allen Curricula für Lehramter zu schaffen. Dies erscheint unter den gegebenen Umständen allerdings unrealistisch zu sein.

Somit bleibt die Erkenntnis, dass die Studierenden erwarten, dass eine ihre Professionalisierung begleitende Beratung und durch sie angeleitete berufsbezogene Selbstreflektion stets an die schulische Praxis gekoppelt wird. Eine unter den aktuellen Rahmenbedingungen realisierbare Antwort auf dieses auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht sinnvolle Anliegen scheint die feste Verankerung von kasuistisch orientierter Beratung, also einer schulpraxisbezogenen Fallreflektion als Querschnittsaufgabe in allen Lehrveranstaltungen. Hochschullehrende sollten motiviert und in die Lage versetzt werden, ihre Lehre an die schulische Wirklichkeit zu knüpfen, die vielfältigen Praxiserfahrungen der

Studierenden einzubeziehen und supervisorisch zu nutzen. Studierende sollten erfahren, dass beispielsweise Unbehagen an einem schlecht gelaufenen Unterricht im Praktikum oder im nebenberuflichen Unterrichten konstruktiv gewendet werden kann.

Ganz analog zu empirisch fundierten Leitlinien in der Medizin könnten für die universitäre Lehrkräftebildung Leitfäden oder Manuale entwickelt werden, die zur hochschuldidaktischen Nutzung von Praxiserfahrungen anregen und mit methodischen Hinweisen und theoretischen Argumenten auf die Wirksamkeit einer solchen reflektierten Handlungsorientierung die Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung vorantreiben.

Literatur

- Arens, Frank; Gerke, Mechthild (2014): Kollegiale Beratung und Supervision als Beitrag zur Lehrergesundheit. In: *Die berufsbildende Schule* 66 (1), S. 8–13.
- Bauer, Catherine Eve; Troesch, Larissa Maria; Aksoy, Dilan; Hostettler, Ueli (2016): Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), S. 120–140.
- Ebbecke-Nohlen, Andrea (2015): Einführung in die systemische Supervision. Heidelberg: Carl-Auer.
- Frommberger, Dietmar; Lange, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung, Working Paper Forschungsförderung.
- Glaser, Barney Galland; Strauss, Anselm L. (2005 [1967]): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* (1, Heft 3), S. 7–15.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–99.
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am: 12.10.2018).
- Königswieser, Roswita (2008): Systemische Intervention: Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Radtke, Frank-Olaf (2006): Erziehung, Markt und Gerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (1), S. 52–59.
- Rappe-Giesecke, Kornelia (1994): Gruppensupervision und Balintgruppenarbeit. In: Harald Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2, S. 72–84.
- Roth, Gabriele (2015): Wirkungen von Supervision in pädagogischen Studiengängen. Einblicke in die Supervisionspraxis an einer Hochschule. In: Marcus Rauterberg (Hg.): Resonanzen – im Elementar- und Primarbereich. Widerstreit Sachunterricht (Beiheft 10), S. 83–96.
- Schnebel, Stefanie (2010): Methoden und Techniken der Beratung. In: Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günther Holtappels und Carla Schelle (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 506–516.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tenberg, Ralf (2015): "Stiefkinder" des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten "Sondermaßnahmen" zu deren Implementierung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (4), S. 481–501.

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik; Beiheft* (57), S. 202–224.

Tietze, Kim-Oliver (2015): *Kollegiale Beratung*. Reinbek: Rowohlt.

Impressum

Technische Universität Berlin

Institut für Erziehungswissenschaft
Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik
MAR 2-6
Marchstr. 23
10587 Berlin

Online veröffentlicht auf dem institutionellen Repository der Technischen Universität Berlin:

DOI: 10.14279/depositonce-8457

<http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-8457>



Inhalte sind, sofern nicht anders gekennzeichnet, lizenziert unter CC BY 4.0
Creative Commons Namensnennung 4.0 International | <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>