

Professionsbezogene Beratung im Spannungsfeld von Bildungsautonomie und curricularer Fremdbestimmung

Eine explorative Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden
im Rahmen des Tübinger Beratungsprojektes ProfiL

Petra Bauer^{1,*}, Kathrin Kniep^{1,*} & Marc Weinhardt^{2,**}

¹ Eberhard Karls Universität Tübingen

² Universität Trier

* Kontakt: Eberhard Karls Universität Tübingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Sozialpädagogik,
Münzgasse 26, 72070 Tübingen

** Kontakt: Universität Trier, Fachbereich I,
Erziehungs- und Bildungswissenschaften,
Universitätsring 15, 54296 Trier

petra.bauer@uni-tuebingen.de; kathrin.kniep@uni-tuebingen.de;
weinhardt@uni-trier.de

Zusammenfassung: Lehramtsstudierende positionieren sich zu den Anforderungen von Studium und zukünftigem Beruf auf der Grundlage individueller Eingangsvoraussetzungen. Beratungsformate wie das Tübinger Projekt ProfiL sind konzeptionell darauf ausgerichtet, diese Vermittlung zwischen objektivem und subjektivem Bildungsgang zu unterstützen. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive entsteht jedoch die Frage, welche neuen Subjektmodelle und Subjektivierungsweisen mit solchen Beratungsangeboten in das Studium eingespeist werden. In einer narrativen Interviewstudie können diese Subjektivierungsweisen in ersten Ansätzen empirisch sichtbar gemacht werden: Beratungsteilnehmende verfolgen in der Auseinandersetzung mit Professionalitätserwartungen Subjektideen, die einerseits berufswunschbezogenen Normativen geschuldet sind. Andererseits bietet sich durch das Andocken an individuelle Voraussetzungen die Gelegenheit, programmatische Subjektmodelle (teilweise) zu überschreiben. Werden die inhaltlichen bzw. strukturellen Konzeptsetzungen zunehmend als Nichtpassung zu eigenen Entwicklungs- und damit Subjektivierungsbedarfen empfunden, brechen Teilnehmende die Beratung ab. Subjektorientierte Professionalisierung scheint demnach individuelle Anknüpfungs- und Adaptionsmöglichkeiten zu benötigen.

Schlagerwörter: Professionalisierung; Beratung; Subjektivierung; Subjektmodell; Bildung; Bildungsgang



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

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

1 Einleitung

Befunde der Bildungsgangforschung zeigen, dass angehende Lehrer*innen in das Lehramtsstudium mit ganz eigenen, lebensgeschichtlich geprägten Erfahrungen, Wissensvorräten, Werthaltungen, Zielen, Kompetenzen und anderen Ressourcen eintreten. Auf dieser Grundlage positionieren sie sich zu den objektiven Anforderungen, die das Studium und der damit angestrebte zukünftige Beruf an sie richten, und auf dieser Grundlage strukturieren sie ihre Lern- und Bildungsprozesse, sodass sich daraus unverwechselbare Entwicklungspfade entfalten (vgl. Gruschka, 1985, S. 369). Diese individuell vorgenommenen Strukturierungen stehen jedoch nicht „automatisch“ in Übereinstimmung mit den Intentionen des Studiengangs und den curricularen Zielsetzungen, sondern erfolgen eher selbstläufig, sodass sich Entwicklungsprozesse nicht immer auf professionsbezogene Aspekte, sondern vor allem auch auf alltagsweltliche Probleme oder selbstdefinierte Ziele richten (Gruschka, 1985; Köffler, 2015; Kraler, 2012; Möllers, 1995; Ostermann, 2015).

Das Tübinger Projekt *ProfiL*¹ – „Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium“ – knüpft an diese Befunde an und bietet ein Beratungsangebot für Lehramtsstudierende, mit dem die im Studium stattfindenden Professionalisierungsprozesse im Rahmen einer individualisierten beraterischen Begleitung gezielt unterstützt werden sollen. Erste Ergebnisse der *ProfiL*-Begleitforschung lassen erkennen, wie durch die Erarbeitung berufsbiografisch relevanten Wissens die Vermittlung zwischen objektiven Anforderungen und individuellen Eingangsvoraussetzungen begünstigt werden kann (Bauer et al., in Vorbereitung): Die Konturen der jeweiligen Professionalisierungsprozesse und der ihnen inhärenten Entwicklungserfordernisse schärfen sich, sodass die Studierenden mehr bewusste Gestaltungsmacht über die eigenen professionsbezogenen Entwicklungsprozesse erlangen. Gleichzeitig lässt sich jedoch aus bildungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive die (selbst-)kritische Frage formulieren, ob eine Beratung wie *ProfiL* die durch Curricula, Lehrveranstaltungen und Prüfungsformate wirkende Fremdführung eher verstärkt und damit den potenziell offenen bildungsbezogenen Raum zur individuellen Entwicklung, den die Beratung konzeptionell eigentlich verspricht, durch einen klar gefassten Professionsbezug eher verschließt. Vor diesem Hintergrund interessieren uns die subjektiven Aneignungsformen des Beratungsangebots durch die Studierenden und die darin erkennbaren Professionalisierungsprozesse in besonderer Weise. Bezogen auf die formulierte Frage nach Gestaltungsmacht bzw. Fremdführung im Studium versuchen wir im Rahmen des vorliegenden Beitrages, bereits gewonnene Ergebnisse aus einer narrativen Interviewstudie mit am Beratungsangebot teilnehmenden Studierenden neu zu sichten und die darin erkennbaren Unterschiede als zwei differente Subjektivierungsweisen (Rose, 2019) zu fassen, mit denen Studierende dem Subjektivierungserfordernis der Beratung je unterschiedlich begegnen. Im Folgenden werden zunächst in Kapitel 2 die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen der *ProfiL*-Beratung vorgestellt. In Kapitel 3 erfolgt eine knappe Darstellung der das Projekt begleitenden Forschungsstrategien. Entlang zentraler Ergebnisse der *ProfiL*-Begleitforschung wird in Kapitel 4 gezeigt, welche Unterschiede sich im Blick auf Professionalisierungsprozesse von Studierenden auf der Grundlage einer Interviewstudie herausarbeiten lassen. Die von uns auf dieser Basis vorgeschlagene systematische Unterscheidung zweier Subjektivierungsweisen wird in Kapitel 5 abschließend diskutiert.

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Projektvorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1911 gefördert und ist im Rahmen der Tübingen School of Education verankert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt allein bei den Autor*innen.

2 ProfiL – eine Beratung zwischen Fremd- und Selbstführung

Ausgehend von berufsbiografisch orientierten Ansätzen im weiteren Sinn (Fabel-Lamla, 2018; Keller-Schneider & Hericks, 2014) lässt sich Professionalisierung als biografisch fundierter Strukturierungs-, Lern- und Bildungsprozess bestimmen, der sich auf der Grundlage berufsbezogener Entwicklungserfordernisse vollzieht. Innerhalb des Lehramtsstudiums bedeutet das für die Studierenden, Anchlüsse an das standardisierte Ausbildungsprogramm zu suchen und aus den einzelnen Ziel- und Lehrangeboten einen „eigenen kohärenten Bildungsgang“ zu entwickeln. Folgt man diesem Verständnis eines subjektiv geprägten Bildungsgangs, konzipiert als sinnhafte Vermittlung zwischen objektivem Bildungsgang und individuellen (Eingangs-)Voraussetzungen, kann dessen Gestaltung durch entsprechende Unterstützungsangebote passgenauer gelingen: Erwerben die Studierenden beispielsweise mehr (berufsbezogene) Selbstkenntnis, können sie genauer einschätzen, welche konkreten individuellen Entwicklungserfordernisse anstehen, um den Anforderungen an eine professionelle Lehrperson zunehmend gerecht zu werden. Für den Erwerb eines solchen expliziten und vor allem explizierbaren berufsbiografischen Selbst-Wissens müssen jedoch, wie entsprechende empirische Befunde zeigen, Orte bereitgestellt werden, die geschützte, bewertungs- und rechenschaftsfreie sowie studierendenorientierte Reflexionsmöglichkeiten bieten (Krächter, 2018). Die professionsbezogene Beratung von ProfiL wurde als ein solcher Ort konzipiert.

Im Rahmen des Projekts ProfiL wird an der Universität Tübingen seit 2017 eine professionsbezogene, hochindividuelle Beratung bereitgestellt (Bauer et al., 2020), mit der Lehramtsstudierende die Möglichkeit erhalten, in kleinen Gruppen (vier bis sechs Teilnehmer*innen), über das gesamte Bachelorstudium hinweg und betreut von universitäts-externen Beratungsfachkräften berufsbiografisch relevante Themen zu bearbeiten. Diese Themen sind allerdings über einen manualisierten Wahlpflichtmodus gesetzt und fokussieren auf diejenigen personengebundenen Merkmale, Überzeugungen und Motive von Lehramtsstudierenden, die als Eingangsvoraussetzungen und damit als mögliche Einflussfaktoren auf die professionelle Entwicklung inzwischen umfangreich erforscht sind (z.B. Cramer, 2016; Georg & Bargel, 2012). Dies umfasst beispielsweise Berufswahlmotive, Herkunftsfamilie, eigene Schulerfahrungen, pädagogische Vorerfahrungen, Passung Person-Beruf, Belastungserleben, Umgang mit schwierigen Situationen, Umgang mit Heterogenität und Vielfalt. Diese Einhegung des Beratungsangebotes wird den Studierenden in Einführungsveranstaltungen vorgestellt und begründet.

Neben diesem Professionsbezug, der tendenziell nach instruierenden Beratungsanteilen verlangt, zielt die systemisch-konstruktivistische Grundausrichtung des Beratungskonzepts auf eine individuelle und anliegenorientierte Ergebnisoffenheit der zu betreibenden Selbstklärungsprozesse, die nicht nur sicherstellt, dass Breite und Tiefe der Selbstthematisierungen in der Hand der Studierenden verbleiben, sondern auch dafür sorgt, dass die Ratsuchenden in erster Linie dabei unterstützt werden, „Wahlmöglichkeiten abzuwägen, sich angesichts mehrerer Alternativen zu entscheiden oder aber Optionen bewusst offen zu halten“ (Nestmann & Sickendiek, 2011, S. 109). Die Studierenden gelten als Expert*innen für ihre (Berufs-)Biografie und trotz Professionsbezug als gleichberechtigte Gesprächsteilnehmende, die nicht entlang individueller Defizite zu betrachten sind, sondern deren Verhalten und Handeln als sinnhaft und kompetent gelten (vgl. Bamberger, 2015, S. 27f.). Damit erhält Beratung das Potenzial, Reflexions- und Distanzierungsmöglichkeiten für Bildungsprozesse zu bieten, die individuelle Verhältnisbestimmungen, alternative Wirklichkeitskonstruktionen, neue Handlungsräume und die sinnhafte Gestaltung der zukünftigen Entwicklung erlauben: Die Berater*innen regen Veränderungen an und unterstützen sie, indem sie an Ressourcen und Potenziale der Teilnehmenden andocken und so Gelegenheit für Selbstinstruktionen bieten (vgl. Bamberger, 2015, S. 32). Die Beratenden steuern in diesem Sinne den Verlauf der Beratung,

aber nicht die sinnstiftende Bearbeitung der mitgebrachten Anliegen, Fragen und Probleme (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2019, S. 15). Konzeptuell wurde im Rahmen von *ProfiL* auf diese Weise versucht, eine ausgewogene Relation zwischen Professionsbezug und individuell ausgerichteter Unterstützung sowie eine passgenaue Vermittlung von objektiven Anforderungen und (berufs-)biografisch basierten Anschlussmöglichkeiten zu ermöglichen.

In den ersten Analysen der im Rahmen der Begleitforschung erhobenen Interviews und offenen Aussagen im Kontext der Fragebogenerhebung (vgl. Kap. 3) erschienen die Aneignungsprozesse der Studierenden und die hierbei zu Tage geförderten professionellen Orientierungen jedoch deutlich vielschichtiger. Auffällig war, wie stark die am Beratungsangebot kontinuierlich teilnehmenden Studierenden dies als Arbeit am „professionellen Selbst“ verstanden, während nicht-teilnehmende oder die Beratung abbrechende Studierende ihre personenbezogene Entwicklung tendenziell als eher abgeschlossen beschreiben oder eine entsprechende Entwicklung gedanklich auf die zukünftige Berufspraxis verlagern.

Diese hier aufscheinenden Polarisierungen haben wir mit Bezug auf eine subjektivierungstheoretische Perspektive zu fassen versucht, die wir im Folgenden knapp skizzieren. Aufgegeben wird im Rahmen dieser theoretischen Bestimmung das einfache Konzept eines Subjektes, das sich als „ein überdauerndes, autonomes Ganzes transzendent vor, hinter oder außerhalb der gesellschaftlichen Praxis“ (Alkemeyer, 2013, S. 34) (aus-)bilden lässt (vgl. Spies, 2019, S. 90). Vielmehr werden Subjekte als „in Formierung begriffene Struktur[en]“ gefasst (Butler, 2001, zit. nach Alkemeyer, 2013, S. 34), wobei uns im Kontext der Begleitforschung diese Formierung insbesondere im Modus von Lernen und Bildung interessiert. Fasst man Professionalisierung als einen Prozess, der bereits im Studium beginnt, wie wir dies im Rekurs auf die benannte berufsbiografische Professionalisierungstheorie tun, impliziert dies eine spezifische Verantwortungsübernahme für den eigenen Professionalisierungsprozess im Rahmen des Studiums: Die Studierenden als angehende Lehrkräfte sind aufgefordert, sich einerseits als ein souveränes, d.h. ein „sich selbst bewusst[es] und durchsichtig[es], sich selbst vernünftig bestimmend[es]“ (Ricken, 2013, S. 69) Subjekt zu fassen, das gegenüber dem eigenen Selbst Verfügungsmächtig ist und seine Entwicklung bewusst und selbstverantwortlich betreibt. Andererseits soll diese Selbst-Verfügung zum Zwecke des professionsbezogenen Kompetenzerwerbes an programmatisch-normativen Subjektmodellen ausgerichtet sein, wie sie in curricularen Kompetenzbeschreibungen und Programmatiken im Kontext der Lehrer*innenbildung vielfach ausformuliert sind (z.B. KMK, 2019a, 2019b). In diesem Sinne stellen die „vermeintlichen Autonomiezuschreibungen [...] letztlich fremdbestimmte Zumutungen“ dar (Redecker, 2019, S. 139), mit denen umzugehen ist. Das Subjekt muss sich auch als ein unterworfenes und hergestelltes beschreiben lassen, das einem von Bildungspolitik bzw. Bildungsadministration gesetzten Programm der „Responsibilisierung des Einzelnen“ (Traue, 2010, S. 54) ausgesetzt ist.

Lehramtsstudierende werden im Sinne dieser Theorieperspektive spätestens mit dem Eintritt ins Lehramtsstudium in eine Matrix aus widersprüchlichen Diskursen und Praktiken eingespannt, die sich in Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Praktika, aber auch informellen berufsbezogenen Auseinandersetzungen mit Normen, Modellen und Erwartungen entfalten und die die Rahmenbedingungen für stattfindende Subjektivierungsprozesse bilden. Verfahren der Fremdführung und der Selbstführung sind dabei miteinander verschränkt (vgl. Klingler, 2019, S. 54f.): Diskursiv als gültig erklärte (Lehrer*in-)Subjektmodelle konturieren nicht nur, wie Lehrpersonen sein und handeln sollen, was sie können und wohin sie sich entwickeln müssen; sie legen auch entsprechende Selbstdeutungsschablonen (vgl. Traue, 2010, S. 60) und Technologien bzw. Techniken der Steigerung – Kompetenzerweiterung, Selbstreflexion, Selbstmanagement usw. – nahe (vgl. Schäfer, 2019, S. 124f.). Das zu professionalisierende (Berufswunsch-)Selbst als Fluchtpunkt (vgl. Bröckling, 2012, S. 131) aller stattfindenden Praktiken leitet dabei Prozesse

des Geformt-Werdens genauso an wie die der Selbst-Formung. Fremdführung über die objektive Seite des Bildungsgangs, sich unterwerfende Selbstführung als berufswunschbezogene, fraglose Einpassung in den objektiven Bildungsgang und eigensinnige Selbstführung als sich souverän denkende Distanzierung gegenüber objektiven Anforderungen sind auf diese Weise untrennbar miteinander verquickt.

Eine professionsbezogene Beratung wie die von *ProfiL* ist in diesem Sinne in das Subjektivierungsgeschehen eingewoben und lässt sich gerade nicht als etwas beschreiben, das den Prozessen der Selbst- und Fremdführung vorgelagert ist. Gerade Beratung als eine Handlungsform, die eine besonders intensive Verwendung von subjektivierungsrelevanten (Bekennnis-)Praktiken wie Selbstprüfung, Selbstexploration, Selbstreflexion, Selbstmodellierung usw. verlangt (Gröning, 2016), entfaltet vielfältige Praktiken, die es erst erlauben, dass sich die Studierenden als Zu-Beratende und Sich-Entwickelnde adressieren lassen (vgl. Alkemeyer, 2017, S. 148). Der gesetzte Professionsbezug und damit verbundene (Lehrer*innen-)Subjektvorstellungen werden in der Beratung nicht nur einfach, wie beispielsweise in Lehrveranstaltungen, an die Teilnehmenden herangetragen, sondern über die beratungspraktisch auszuführenden Handlungen direkt in die kognitiven, emotionalen und somatischen Auseinandersetzungen der zukünftigen Lehrpersonen „eingespeist“. Die hierbei stattfindenden Subjektivierungsprozesse, verstanden als in sozialen Praktiken sich vollziehende Entstehung, Entwicklung, Erhaltung und Veränderung des Subjektes (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 34), orientieren sich an normativ-curricularen Subjektvorstellungen, die vor dem Hintergrund des ausbildungsbezogenen Settings unweigerlich aufgerufen werden (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 148).

Gleichzeitig kann diese Beratung aber als etwas gesehen werden, das vor dem Hintergrund des systemisch-konstruktivistischen Beratungs- und Klient*innenverständnisses von *ProfiL* einen (Mitspiel-)Ort schafft, an dem nicht nur das Reflektieren des Jetzt-Später-Vergleichs in Bezug auf die zukünftige Lehrperson stattfindet, sondern an dem auch der Subjektivierungsprozess selbst im Sinne einer Reflexion zweiter Ordnung zum Thema gemacht werden kann: Prozessoffene Praktiken wie das Beraten legen zwar bestimmte Handlungen nahe, determinieren sie aber nicht (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 46f.). Auf diese Weise eröffnet sich ein potenzieller Verfügungsraum, den die Teilnehmenden nutzen können, um die normativen Subjektvorgaben zu deuten, zu re-kontextualisieren oder gänzlich in Frage zu stellen. Dadurch ergeben sich Möglichkeiten einer anschlusswilligen oder widerständigen Selbstdeutung und Selbstformung, die es erlauben, auch radikale Fragen wie die, ob man überhaupt eine Lehrperson in einem bestimmten Sinne sein möchte, zu problematisieren. Der mit dem Professionsbezug des Studiums verbundene Auftrag zur Selbststeuerung der eigenen Entwicklung wird hiermit prinzipiell durch das *ProfiL*-Beratungsangebot aufgenommen. Das Konzept ist dabei aber nicht beliebig therapeutisierend geöffnet, sondern bietet eine reflexive Auseinandersetzung auf der Basis professioneller beruflicher Erwartungen.

Wie sich dies in den gewonnenen Befunden widerspiegelt, wird im Folgenden, nach einer kurzen Darlegung des Forschungsdesigns, exemplarisch vorgestellt.

3 Forschungsinteresse, Forschungsdesign und Stichprobe

Die Begleitforschung von *ProfiL* umfasst verschiedene Elemente. Eine quantitative Studie erfasst die Wirksamkeit der Beratung in Form eines Zwei-Gruppen-Prä-Post-Designs. Dabei kommt ein Fragebogen zum Einsatz, der sowohl standardisierte Items zu zentralen Konzepten der Professionalisierungsforschung als auch offene Fragen enthält und den teilnehmenden Studierenden zu drei Messzeitpunkten (zweites, viertes, sechstes Semester) vorgelegt wird (Kohorte 1 insgesamt: $n=89$). Als Vergleichsgruppe werden

diejenigen Lehramtsstudierenden des gleichen Jahrganges befragt, die das ProfIL-Angebot nicht in Anspruch nehmen (Kohorte 1 insgesamt: $n=240$). Erhebungszeitpunkte sind hier das zweite und das sechste Semester.

Verschiedene qualitative Vertiefungsstudien fokussieren auf die Prozessebene des Gruppengeschehens und auf die Ebene individueller Professionalisierungsverläufe. Zur Nachzeichnung individueller Entwicklungen und zu dem möglichen Beitrag von ProfIL zu diesen Entwicklungen wurden die subjektiven Sichtweisen der Studierenden auf ihren (Lebens-)Weg zum Lehrberuf erhoben. Im Verlauf des vierten Semesters, also etwa zur Hälfte des Beratungszeitraumes, wurden zu diesem Zweck mit $n=9$ Teilnehmenden und $n=8$ Nichtteilnehmenden narrative Interviews mit anschließender inhaltsanalytischer Auswertung (Kuckartz, 2016) durchgeführt. Diese Erhebungsmethode sollte sicherstellen, dass die Befragten mithilfe einer Stegreiferzählung diverse Ereignisse, Stationen und Phasen aus ihrem Leben relevant setzen und als bedeutsam gedeutete Erfahrungen vergegenwärtigen, ohne seitens der Interviewenden eingeschränkt bzw. gesteuert zu werden (z.B. Küsters, 2009; Misoch, 2019; Schütze, 1983).

Eine weitere Interviewstudie nahm diejenigen Studierenden in den Blick, die ProfIL aus verschiedenen Gründen vorzeitig beendeten: $N=2$ Studierende brachen das Lehramtsstudium ab, zwei weitere Studierende wechselten die Hochschule, und $n=3$ Studierende wollten die Beratung nicht fortsetzen. Um auf die jeweiligen Beweggründe zu fokussieren und forschungspragmatischen Einschränkungen mit Abbrechenden Rechnung zu tragen, wählten wir hier das Format der leitfadengestützten Interviews (z.B. Misoch, 2019; Nohl, 2012) mit anschließender inhaltsanalytischer Auswertung.

Die synthetisierten Ergebnisse der beiden qualitativen Studien sowie der offenen Fragen aus der Fragebogenstudie wurden zunächst vorrangig deskriptiv ausgewertet. In der Diskussion dieser Ergebnisse zeigten sich spezifische Auffälligkeiten, die sich mit Blick auf mögliche Zusammenhänge zwischen Beratungsteilnahme bzw. Beratungsabbruch subjektivierungstheoretisch einordnen lassen. Diese theoretisierenden Lesarten der Interviewergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden.

4 Ergebnisse der Interviewstudie

Die Auswertung der offenen Fragen im Fragebogen, insbesondere die Auswertung einer offenen Frage nach Entwicklungswünschen, Entwicklungsnotwendigkeiten und Entwicklungsbedarfen, die die Studierenden aktuell für sich wahrnehmen, zeigen, dass sich Lehramtsstudierende in ihren Entwicklungs- bzw. Professionalisierungsprozessen an verschiedenen Fluchtpunkten orientieren, die wir analytisch polarisierend als zwei verschiedene Subjektivierungsweisen fassen: Die Teilnehmenden der Beratungsgruppen streben im Rahmen einer individuumsorientierten Subjektivierungsweise nach zunehmenden Selbst-Kenntnissen, die sie für die Ausbildung ihrer antizipierten Lehrer*innen-Persönlichkeit nutzen wollen. Die dadurch für sie deutlicher werdende professionsbezogene Differenz zwischen aktueller studentischer Person und der zukünftigen Lehrperson bildet für diese Gruppe den Ausgangs- und Zielpunkt der beabsichtigten Professionalisierung. Diese Subjektivierungsweise lässt sich beschreiben als eine, die sich auf das aktuell werdende Lehrer*in-Subjekt konzentriert: Die Lehrer*in-Subjektwerdung wird gewissermaßen als zweiter Referenzpunkt neben Studien- und Berufsanforderungen eingezogen. Auf diese Weise positionieren sich Studierende im Sinne dieser Subjektivierungsweise gegenüber einer universitären bzw. curricularen Adressierung als Entwicklungsbedürftige und damit eher subjektorientiert bzw. individualisierend. Die in dieser Subjektivierungsweise gewonnenen Differenzen erzeugen dabei (berufs-)biografisch relevantes Selbst-Wissen, das dann zur weiteren Ausbildung einer professionellen Identität genutzt werden kann.

Nicht an der Beratung teilnehmende Studierende der Kontrollgruppe und die interviewten Abbrecher*innen beziehen sich hingegen in ihrer Entwicklung sehr viel stärker

auf ihre spätere Unterrichtspraxis, indem sie die Bedeutung der zukünftigen Berufspraxis als Zielpunkt ihrer Professionalisierung begreifen. Diese zweite Subjektivierungsweise haben wir im Vergleich zur ersten als strukturorientiert bezeichnet. Entwicklungserfordernisse, die in dieser Hinsicht genannt werden, sind an bereits bestehende personale oder praxisbezogene Strukturen gebunden: Studierende schreiben sich in diesem Sinne eher statisch gedachte Eigenschaften und Fähigkeiten zu, die es innerhalb des beruflichen Feldes auszugestalten gilt. Dadurch gelingen eine funktional gedachte Stabilisierung und Vergewisserung der Lehrer*innen-Persönlichkeit in einer spezifischen Weise: Praxis erscheint als etwas, das direkt instruiert werden kann. Die auf diese Weise während des Studiums erworbenen, vorgeformten Wissenssysteme und Lehrer*innen-Positionen lassen sich direkt in den konkreten Schulkontext einpassen und machen eine weitere Arbeit am Selbst und an Selbst-Weltverhältnissen obsolet.

4.1 Narrative Interviews mit am Beratungsangebot Teilnehmenden

Innerhalb der Interviews beschreiben die befragten Teilnehmer*innen zunächst Motive, die sie zum Lehramtsstudium bzw. zum Lehrberuf geführt haben. So werden bspw. Persönlichkeitseigenschaften benannt (z.B. empathisch, kommunikativ usw.), über die man mehr oder weniger stabil verfügt und die man in Verbindung mit verschiedenen Anforderungen des Berufes als wichtige und zugleich legitime Voraussetzungen erachtet. Zudem gelten sie ihnen als wesentliche Passungsmomente zwischen der eigenen Person und dem zukünftigen Beruf. Daneben werden Kompetenzen beschrieben, über die sie bereits – in Ansätzen – verfügen und die sie aus ihrer Sicht zum Ergreifen dieses Berufes qualifizieren (z.B. gut zuhören und erklären können usw.). Die befragten Studierenden formulieren gleichzeitig ganz allgemeine Ansprüche an eine Lehrperson, oftmals ausgehend von negativen Erfahrungen mit ehemaligen Lehrpersonen, die den eigenen Entwürfen von einem Lehrer*innen-Subjekt offensichtlich nicht entsprechen. Zu diesen Ansprüchen gehört zum Beispiel, sich permanent selbst reflektieren zu können, souverän aufzutreten oder konflikt- und durchsetzungsfähig zu werden. Auch bestimmte Haltungen und Einstellungen wie Freude, Begeisterung und Lust auf die eigene Weiterentwicklung werden verlangt.

Parallel dazu berichten die Beratungsteilnehmenden von den eigenen Entwicklungsbedarfen und den dafür als notwendig erachteten universitären Unterstützungsangeboten. Entwürfe vom zukünftigen Lehrer*innen-Selbst werden also einem aktuell wahrgenommenen Studierenden-Subjekt gegenübergestellt, und die aufgemachte Kluft wird als professionalisierungsbedürftig bewertet:

Ja, einfach weil ich auch denke, dass es mir schon sehr bewusst war von Anfang an, dass ich vielleicht einige Charakterzüge auch habe, die mir vielleicht im Weg stehen könnten, wenn ich Lehrerin werde, und weil mir das eben so wichtig ist, auch eine gute Lehrerin zu sein [...] möchte ich halt alles Mögliche machen, was ich irgendwie kann, um [...] die Einstellungen dafür zu bekommen, die halt sinnvoll und hilfreich sind (EG-9, Z. 480–485).

Die benannten Entwicklungsbedarfe betreffen bspw. das souveräne Auftreten, den Ausbau von Belastbarkeit, das Managen der neuen Rolle einschließlich diverser Rollenerwartungen oder das Erlernen einer kritischen Selbstreflexion, die die Wahrnehmung von (Versagens-)Ängsten und Zweifeln genauso einschließt wie das Ausbilden realistischer Selbstkonzepte oder die Entdeckung persönlicher Potenziale.

Entsprechend passende Unterstützungsangebote sehen die Beratungsteilnehmenden vor allem in der ProfiL-Beratung, weil hier, im Gegensatz zu den Lehrveranstaltungen, die Möglichkeit besteht, inhaltliche Schwerpunkte innerhalb der gegebenen Themenpakete selbst setzen zu dürfen und damit an individuelle Fragen und Problemstellungen anknüpfen zu können:

Also ich fühle mich halt nicht so angeleitet, sondern ich fühle mich eher moderiert und [...] ich könnte auch sagen, boah ne Leute, mir brennt das und das voll auf den Nägeln irgendwie,

können wir das grade mal einschieben, und das wäre halt okay. [...] Zum Beispiel, wenn das so komplett angeleitet ist, wenn da vorne einer steht, dann [...] schließe [ich] für mich so damit ab (EG-5, Z. 748–778).

Konsequenterweise betonen die Teilnehmenden oft, dass sie nur in diesem ProfiL-Rahmen Andockmöglichkeiten für ganz persönliche Beratungsgegenstände wie Ängste, Sorgen und Zweifel in Bezug auf ihr Lehrer*innen-Sein finden:

Ich finde es sehr hilfreich, einfach mich mit anderen so gezielt [...] auszutauschen, weil das doch mit meinen Freunden jetzt nicht so oft passiert, dass man sich auch so offen und verletzlich machen kann in Bezug auf den Lehramtsberuf und was da Sorgen und Ängste sind irgendwie und was man möchte und was nicht und was man für Vorstellungen darüber hat, weil es doch sehr als selbstverständlich irgendwie gilt (EG-9, Z. 503–508).

Die Gelegenheit, sich im Explizieren von Unsicherheiten seiner selbst zu vergewissern, indem man bespricht, wo man als zukünftige Lehrperson aktuell steht, wo man hinwill und wie man das erreicht, wird von den Studierenden als sehr gewinnbringend eingeschätzt:

Manchmal bin ich ja schon nicht so belastbar oder manchmal bin ich ja schon irgendwie sehr ängstlich oder solche Sachen und dann habe ich schon auch die Hoffnung gehabt [...] dass mir da ProfiL hilft, mir Möglichkeiten aufzuzeigen und diese Hoffnungslosigkeit oder diese Verzweiflung da so rauszunehmen (EG-9, Z. 493–497).

Als wichtige Grundlage, um über Beschreibungen des personenbezogenen Status quo zu Entwürfen von zukünftigen Veränderungen zu gelangen „und zu sehen, was liegt überhaupt im Bereich des Möglichen“ (EG-2, Z. 811–812), nennen die Interviewten die Langfristigkeit der Begleitung:

Einfach nochmal diese Lehrerfrage zu reflektieren [...] wo man halt ja auch genau eben diese innerlichen Wege irgendwie kommunizieren kann und teilen kann [...] und von dem her schätze ich das als für mich jetzt sehr wertvoll ein, weil das auch so eine Kontinuität und so eine lange Zeit im Prinzip ist (EG-6, Z. 688–693).

Fast sämtliche Entwicklungsbedarfe und Unterstützungswünsche, die von den Interviewten herausgestellt werden, unterstreichen das subjektive Bedürfnis, auf das Prozesshafte des Lehrer*innen-Werdens schauen zu dürfen und damit die Sicht auf die sich entwickelnde Lehrer*innen-Persönlichkeit ins Zentrum der individuellen Professionalisierungsbemühungen zu stellen: „Und deswegen glaube ich, dass mich das auf die Art auf jeden Fall mehr beeinflusst, weil es eher an die Persönlichkeit geht und an die eigene Rolle als jetzt an das, was jeder Lehrer können muss, also das Fachwissen“ (EG-3, Z. 838–840). Persönlichkeitsbezogene Veränderungen werden dabei in Betracht gezogen und wahrgenommen – „Was ich halt vor allem mitnehme [...] auf jeden Fall Veränderungen, die ich an mir selber wahrnehme“ (EG-3, Z. 843–844) –, aber nicht als verpflichtendes Beratungsergebnis betrachtet: „Wobei es jetzt auch nicht so ist, dass ich irgendwie aus den ProfiL-Sitzungen rausgehe und da jetzt voll verändert bin“ (EG-3, Z. 841–842). Oft benannt wird auch die Möglichkeit der Rezeption und/oder Übernahme fremder Perspektiven; dies scheint ein wesentlicher Faktor für die Attraktivität von ProfiL zu sein:

Deswegen denke ich, dass mir das so hilft. Und ja, vielleicht ist es auch utopisch, sich zu denken, [...] wenn ich jetzt bei ProfiL war, dann hilft mir das jetzt von heute auf morgen [...] das ist ja auch nur eine von den weiteren Sachen, die mich irgendwie formt auf dem Weg dahin sozusagen [...] Was ich vielleicht am hilfreichsten finde, ist einfach auch, mit der Beraterin zu reden, aber auch mit den anderen und zu hören, was die für Vorstellungen und Gedanken haben, die Perspektive einfach noch mal zu sehen (EG-9, Z. 508–514).

4.2 Abbrecher*innen-Interviews

Diese spezifische Form einer durch Beratung bewusster gestalteten subjektorientierten Professionalisierung, die am eigenen, noch unzureichend erscheinenden Selbst ansetzt und unter gewünschtem Zugriff auf Beratende und Kommiliton*innen auch darauf zurückzielt, wird von denjenigen Teilnehmer*innen, die die Beratung abgebrochen haben, als nicht notwendig abgelehnt: So bestand für die ProfIL-Abbrechenden das ursprünglich antizipierte Ziel der Beratung meist darin, durch einübendes Bewältigen möglicher Handlungskonstellationen einen angemessenen praktischen Umgang „mit Scheitern oder mit Erfolg“ (AA, Z. 335–336) zu finden, weswegen sie vor allem „Handwerkszeug [...] für den Alltag“ (AM, Z. 403–404) und Informationen, „wie wir mit gewissen Situationen umgehen sollten“ (AA, Z. 335), erwartet hatten. Sie hätten es offensichtlich vorgezogen, „so ein bisschen an die Hand genommen zu werden“ (AM, Z. 508). Das reflexionsorientierte Sprechen über die ausgewählten Aspekte widersprach dieser Hoffnung,

dass es ein bisschen [...] mehr Anleitung gibt, dass nicht nur wir so viel diskutieren und uns gegenseitig Einschätzung geben, sondern dass von oben halt, von der Leiterin halt, auch der Punkt kommt und [ge]sagt [wird], okay, das ist der richtige Weg, so solltet ihr reagieren, oder das dürft ihr gar nicht durchgehen lassen (AM, Z. 533–537).

Oder: „Was tue ich, wenn ein Schüler sagt, ich gehe jetzt nicht aus dem Klassenzimmer [...] solche Fragestellungen hatte ich mir erhofft, mit Lösung am besten“ (AA, Z. 370–372). Vor diesem Hintergrund erscheinen ihnen die Beratungsgespräche als „Gelaber“ (AH, Z. 46), „viel Gerede“ (AH, Z. 193) oder „immer nur Reden darüber“ (AH, Z. 14–15), was letztlich zu der Schlussfolgerung führt: „Ja, naja, also wenn eh alles ganz anders ist am Ende der Praxis und ich in der Praxis so viel mehr lerne als die zwei Stunden, die wir uns zweimal im Semester treffen, dann bringt das mir eigentlich nichts“ (AH, Z. 21–23). Den subjektiv fehlenden Mehrwert erklären diese ProfIL-Teilnehmenden zudem damit, dass sie bereits in einer Therapie wesentliche Themen bearbeitet haben oder dass man den Beruf über die Mutter bereits gut kenne oder man sich dieses Studium als Zweitstudium schon sehr gut überlegt habe. Aus verschiedenen Lebenssituationen heraus plausibilisieren sie ein bereits weitgehend fertiges Lehrer*innen-Subjekt: „Ich hatte aber das Gefühl, zumindest bei den Themen, die sich meine Gruppe ausgesucht hat [...], dass die sich eher [um] die Persönlichkeit im Hier und Jetzt [...] gedreht haben und nicht so sehr um dann später die Lehrsituation als Lehrkraft“ (AL, Z. 66–70). Der Nutzen einer auf Persönlichkeitsentwicklung fokussierten Reflexion für die Weiterentwicklung von Professionalität wird zum Zeitpunkt der Beratung nicht in Betracht gezogen; eine weitere professionsbezogene Entwicklung wird vor allem über konkrete schulische Praxis bzw. das Einüben entsprechender Handlungen innerhalb der Beratung konzipiert, was jedoch im Rahmen des Angebots nicht im antizipierten Sinne stattfindet, sodass es für diese Teilnehmenden schlussendlich „persönlich, auf die Person, nicht gepasst hat“ (AL, Z. 93–94).

Beide Faktoren zusammen – die nicht ausreichende thematische Ausrichtung an der beruflichen Praxis und die enttäuschte Hoffnung auf eine epistemisch-hierarchische Struktur, die klare Orientierungen oder gar Lösungen für die Praxis verheißen würde – führen letztlich zum Verlust eines ausreichenden Passungsverhältnisses und zum Abbruch der Beratung. Die Studierenden begründen diesen Schritt konsequenterweise fast durchweg damit, dass die Arbeit an ihrem zukünftigen Lehrer*innen-Selbst bereits abgeschlossen sei: „Ich glaube einfach, dass für mich das Angebot, für mich persönlich, nicht gepasst hat, weil es einfach viel angeschnitten hat, was, ich finde, sehr sehr wichtig ist, aber ich für mich einfach schon geklärt hatte“ (AL, Z. 75–78). So benennen sie die Arbeit am Selbst als „geistig schon so abgeschlossen“ (AA, Z. 93), „schon gemacht“ (AA, Z. 94), „eingehend beschäftigt“ (AA, Z. 50), „schon so abgearbeitet“ (AA, Z. 131), „schon sehr klar“ (AL, Z. 36), „nichts Neues“ (AH, Z. 147).

5 Diskussion und Ausblick

Dem (möglichen) Subjektivierungsdruck, der von dieser Form einer professionsbezogenen Beratung ausgeht, begegnen die Studierenden offensichtlich unterschiedlich. Polarisierend haben wir zwei Subjektivierungsweisen unterschieden, die unterschiedliche Nutzungsformen von Beratung mit sich bringen: Diejenigen, die ihre Professionalisierung über die Entwicklung der zukünftigen Lehrer*innen-Persönlichkeit betreiben, nutzen ProfiL für die Arbeit an einem professionellen Selbst, das sich parallel zu den beruflichen Anforderungen nicht nur an damit verbundenen normativen Subjektmodellen, sondern auch an eigenen Subjektbildungs-ideen orientiert. Dafür greifen sie nicht nur ausdrücklich und gerne auf die Perspektiven und Subjektvorstellungen der anderen Teilnehmenden zurück, sondern nutzen den ko-konstruktiv eröffneten Beratungsraum für differenzierte und abwägende Deutungen, die den zukünftigen personenbezogenen Entwicklungsprozess abstecken, indem professionsbezogene Subjektvorstellungen expliziert, diskutiert, modifiziert und damit anschlussfähig gemacht werden. Subjektiv sinnhafte Veränderungen bezüglich der eigenen Person sind erwünscht und werden für einige Studierende bereits im Verlaufe der beraterisch unterstützten Bachelorphase sichtbar. Die Fragen danach, was man für eine Lehrperson sein möchte, ob bzw. wo man den normativen Ansprüchen an eine Lehrperson entsprechen will oder wie man den Anforderungen individuell überhaupt genügen kann, tauchen entsprechend häufig in den Beratungssitzungen auf und werden hier mittels perspektivenreicher Selbstklärungsprozesse subjektiv sinnhaft bearbeitet. Eine Gruppe hat sich beispielsweise mit der Frage beschäftigt, woher eigentlich ihre Vorstellungen von einer guten Lehrperson kommen und was diese Vorstellungen mit ihnen machen. Auch in einer inzwischen ergänzend zum Bachelorangebot entwickelten ProfiL-Beratung für Masterstudierende, die während oder im Anschluss an das Praxissemester in Anspruch genommen werden kann und die – im Gegensatz zur bisherigen Konzeption – thematisch völlig offengelassen wird, wenden sich die Teilnehmenden relativ zügig der Frage nach einer subjektiv sinnhaften Ausgestaltung ihrer Lehrer*innen-Persönlichkeit zu. In einer subjektivierungstheoretischen Perspektive wird von diesen Studierenden das implizite Wirken berufsbezogener normativer Subjektmodelle mit Hilfe des Beratungsangebots durchaus reflexiv aufgegriffen und partiell gebrochen; gleichzeitig „subjektivieren“ sich diese Studierenden in besonderer Weise über eine reflexive Arbeit am Selbst, die durch die systemisch-konstruktivistische Grundausrichtung des Beratungsangebots konzeptionell besonders gefördert, aber auch gefordert wird.

Teilnehmende, die solche personenbezogenen Bearbeitungen und Entwicklungen aktuell für nicht (mehr) notwendig erachten, können die Beratung jederzeit selbstbestimmt verlassen. Sie entziehen sich damit einer auf kontinuierliche Reflexion zielenden Fremdführung durch diese Form der Beratung und konturieren den für sie passenden Ausbildungsraum auf eine andere Weise. Geht man davon aus, dass Beratung selbstverfügte Reflexionsprozesse ermöglicht, erscheint es als wahrscheinlich, dass damit dann curricular und berufsbezogen verortete, ggf. auch eher zufällige Formen der Fremdführung die Subjektivierungsweisen prägen. Dies zeigt auch der kurze Blick auf Aussagen aus den Erhebungen der Kontrollgruppe, die die große Gruppe der Studierenden umfasst, die erst gar keine Beratung in Anspruch genommen haben. Auch diese Gruppe beschreibt ihr professionsbezogenes Interesse im Studium als etwas, in dem die instruierende Praxis, die über die Ausbildung von Handlungs-routinen für Professionalisierung sorgen soll, im Zentrum steht, weswegen auch Forderungen nach mehr praxisbezogenen Lehrveranstaltungen und mehr Praxisphasen durchgehend und systematisch auftauchen. Ein ebenfalls häufig geforderter Strukturwandel bzgl. Schule und Unterricht soll eine bessere Passung zwischen Person und Beruf herstellen. Professionalisierung wird hier als von außen herangetragene Anforderung in einem technisch-handwerklich zu bewältigenden Sinn verstanden.

Eine individuumsorientierte Professionalisierungs- bzw. Subjektivierungsweise, wie wir sie vor allem bei den Teilnehmenden unserer Beratung vorfinden, will sich der Passung zwischen Person und Beruf dagegen auf andere Weise nähern: Über den beraterisch unterstützten Erwerb von (berufs-)biografischem Wissen wird versucht, Gestaltungsmacht über den eigenen Bildungsprozess zu gewinnen und reflexiv die weitere personenbezogene Entwicklung voranzutreiben. Dieses Reflexionspotenzial kann als Autonomiegewinn in universitären Lehrveranstaltungen und in den Praxisphasen dazu dienen, curricularen, aber auch schulischen Anforderungen selbst-kennnisreich, reflexiv-distanziert und selbstbestimmt zu begegnen, sodass Passungsmomente zwischen ausbildungsbezogenen bzw. beruflichen Anforderungen und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten systematischer gelingen könnten. Gleichzeitig zeigt sich auch in dieser reflexions- und individuumsorientierten Subjektivierungsweise eine spezifische Verschränkung von Selbst- und Fremdführung, indem die durch Beratung geförderte „Selbstoptimierungslogik“ von diesen Studierenden in besonderer Weise aufgegriffen wird.

In diesem Sinne verweisen die hier berichteten Ergebnisse darauf, dass das hoch reflexive Beratungsformat von ProfiL einen sinnvollen Beitrag zu einer zunehmend reflexions- und individuumsorientierten Professionalitätsentwicklung leisten kann, indem es Studierende dabei unterstützt, das Studium als Arbeit am professionellen Selbst zu gestalten. Gleichzeitig weisen die subjektivierungstheoretisch gelesenen Ergebnisse auch darauf hin, dass Angebote wie ProfiL durchaus neue Formen der Fremdführung im Sinne eines Anspruchs an kontinuierliche Arbeit an der eigenen Person evozieren, die gleichermaßen auf das dahinterstehende Ideal einer subjektorientierten Professionalisierung wie auf damit verbundene Zumutungen im Kontext des Studiums verweisen.

Literatur und Internetquellen

- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68). transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.33>
- Alkemeyer, T. (2017). Praktiken und Praxis. Zur Relationalität von Ordnungs- und Selbst-Bildung in Vollzügen. In G. Klein & H.K. Göbel (Hrsg.), *Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag* (S. 141–165). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839432877-006>
- Bamberger, G.G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch* (5., überarb. Aufl.). Beltz.
- Bauer, P., Christ, A., Kniep, K., Lange, M. & Weinhardt, M. (2020). Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Das Tübinger Projekt ProfiL. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 457–478. <https://doi.org/10.4119/hlz-2527>
- Bauer, P., Kniep, K. & Weinhardt, M. (in Vorbereitung). *Die subjektive Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben im Verlauf des Lehramtsstudiums. Erste Ergebnisse einer qualitativen Interventionsstudie unter Lehramtsstudierenden mit und ohne professionsbezogene Beratung.*
- Bröckling, U. (2012). Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 131–144). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93108-1_7
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Georg, W., & Bargel, T. (2012). Individuelle und institutionelle Bedingungen für den Studierenertrag. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32 (4), 396–413.
- Gröning, K. (2016). *Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit*. Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837968439>
- Gruschka, A. (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Eine Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 386–407). Waxmann.
- Klingler, B. (2019). *Arbeit am Subjekt? Kinder und Jugendliche in der Hilfe-Planung*. Beltz Juventa.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. <https://www.kmk.org>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. <https://www.kmk.org>
- Köffler, N.M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Dissertation. Klinkhardt.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Klinkhardt.
- Kraler, C. (2012). Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Teil I: Analyse, Perspektiven und Forschung* (S. 277–298). Prolog.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91440-4>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erw. und aktual. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2011). Beratung. In H.U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 109–119). Reinhardt.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4., überarb. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9_1
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Klinkhardt.

- Redecker, A. (2019). Subjektivierung als Kritik. Selbstverhältnisse auf dem Prüfstand. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 137–157). Beltz Juventa.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69>
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Schäfer, A. (2019). Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 119–136). Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Spies, T. (2019). Subjekt und Subjektivierung. Perspektiven (in) der Biographieforschung. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 87–110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_5
- Traue, B. (2010). Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 49–67). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_3
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2019). *Systemische Interventionen* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838552309>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bauer, P., Kniep, K. & Weinhardt, M. (2022). Professionsbezogene Beratung im Spannungsfeld von Bildungsautonomie und curricularer Fremdbestimmung. Eine explorative Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Tübinger Beratungsprojektes ProfIL. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (3), 253–265. <https://doi.org/10.11576/pflb-5382>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



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

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