

# Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer\*innen

## Editorial

Saskia Bender<sup>1,\*</sup>, Hans-Peter Griewatz<sup>1</sup> & Denise Klenner<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

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

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

**Schlagwörter:** Beratung; Supervision; Lehrerbildung



## 1 Zum Ausgangspunkt des Themenheftes

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

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

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

---

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

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

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

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

## 2 Perspektiven auf das Gegenstandsfeld

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Anknüpfungspunkte beratungswissenschaftlicher Forschung

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

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

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

## 4 Zu den Beiträgen des Themenheftes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatur und Internetquellen

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

- *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 198–212. <https://doi.org/10.11576/pflb-5270>
- Briese, F., Lackenbauer, C., Pöhler, M., Sontag, C., Wißmann, J. & Kinder, A. (2022). Eltern adressatengerecht informieren und beraten. Eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende zur Vorbereitung diagnostisch-beratender Gespräche. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 169–184. <https://doi.org/10.11576/pflb-5224>
- Dlugosch, A., Henter, M. & Baumer, K. (2022). Professionalisierung durch Mentalisierungs-basierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer\*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 233–252. <https://doi.org/10.11576/pflb-5249>
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 1: Disziplinen und Zugänge* (2. Aufl.) (S. 33–44). Dgvt.
- Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer\*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 122–137. <https://doi.org/10.11576/pflb-5223>
- Heinrich, M. (2016). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69 (4), 431–447. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0405>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Klenner, D., Griewatz, H.-P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer\*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 266–278. <https://doi.org/10.11576/pflb-5712>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_10\\_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf)
- Lenske, G., Merkert, A. & Strasser, J. (2022). Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 107–121. <https://doi.org/10.11576/pflb-5238>
- Leser, C. & Jornitz, S. (2022). Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis. Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 138–151. <https://doi.org/10.11576/pflb-5804>
- Marschall, S., Würtz, E., Wallinda, K., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2022). Beratungskompetenz fördern – ein Konzept phasenübergreifender Begleitung. Phasenübergreifende systemische Beratungskompetenzentwicklung von Förderschullehrkräften in Rheinland-Pfalz. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 185–197. <https://doi.org/10.11576/pflb-5413>
- Meißner, S. & Greiner, F. (2022). Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten? Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 213–232. <https://doi.org/10.11576/pflb-5252>
- Ohm, V. & Shure, S. (2022). Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung. Überlegungen zu Unbestimmtheit und (migrations-)gesellschaftlicher Vermitteltheit. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 79–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-5284>
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12828-9>
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2022). Gruppen-Coaching in der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe. Themen der Studierenden im

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

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

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

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



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

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