

## **Die subjektive Wahrnehmung beruflicher Entwicklungsaufgaben zu Beginn des Lehramtsstudiums. Erste Ergebnisse der Begleitforschung zur professionsbezogenen Beratung von ProfiL**

Petra Bauer, Aline Christ, Kathrin Kniep, Marie Lange und Marc Weinhardt

### **1. Einleitung**

Angehende Lehrerinnen und Lehrer treten in das Lehramtsstudium mit ganz eigenen, lebensgeschichtlich geprägten Erfahrungen, Wissensvorräten, Werthaltungen und anderen Ressourcen ein. Auf dieser Grundlage positionieren sie sich zu den objektiven Anforderungen, die Studium und zukünftiger Beruf an sie richten, und auf dieser Grundlage strukturieren sie ihre Lern- und Bildungsprozesse. Die individuell vorgenommenen Strukturierungen erscheinen aus subjektiver Perspektive der Studierenden zwar durchaus sinnvoll, stehen jedoch nicht ‚automatisch‘ in Übereinstimmung mit den Intentionen des Studiengangs und den curricularen Zielsetzungen. Diese Vermittlung von subjektiven Eingangsvoraussetzungen und objektiven Anforderungen eines Studiengangs erfolgt gewissermaßen selbstläufig (Gruschka, 1985; Köffler, 2015; Kraler, 2012; Ostermann, 2015). Geht man davon aus, dass Professionalisierung darauf ausgerichtet ist, Anforderungen der zukünftigen Tätigkeit angemessen zu bewältigen, stellt sich dann aber die Frage, wie Professionalisierungsprozesse bereits im Studium so unterstützt werden können, dass die Vielfalt an Zugangs- und Lernwegen erhalten bleibt und das Globalziel gelingenden Lehrerhandelns trotzdem früh und konsequent in den Blick gerät. Die Ausgangsthese des folgenden Beitrags ist, dass Professionalisierungsprozesse in ihrem jeweils individuellen Zuschnitt stärker betrachtet und gezielter – entlang je spezifischer individueller Relevanzen – unterstützt werden müssen. Im Folgenden wird das im Rahmen der Tübingen School of Education entwickelte Angebot ProfiL – Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium – vorgestellt, das Studierende in Form einer professionsbezogenen Beratung

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-52626>



über ihr gesamtes Bachelorstudium hinweg begleitet und in dem die Vielfalt an Lern- und Bildungsprozessen als Rekonstruktion und Lösung fachlicher Entwicklungsaufgaben verstanden wird.

Durch die Erarbeitung berufsbiographisch relevanten Wissens kann dieses Beratungsangebot – so die zentrale Grundannahme – die Vermittlung zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Eingangsvoraussetzungen begünstigen und dazu genutzt werden, die Konturen des Professionalisierungsprozesses und der ihm inhärenten Entwicklungserfordernisse zu schärfen. Diese theoretischen und konzeptionellen Grundlagen sollen im ersten Teil dieses Beitrages thematisiert werden. Im Anschluss daran werden erste Ergebnisse der Begleitforschung von *ProfiL* vorgestellt, die verdeutlichen, welche Entwicklungsaufgaben von am Beratungsangebot teilnehmenden im Vergleich zu nichtteilnehmenden Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums relevant gesetzt werden.

## **2. Das Beratungsangebot von *ProfiL* als Bindeglied zwischen objektivem und subjektivem Bildungsgang**

Neuere Ansätze der Bildungsgangforschung bestimmen Professionalisierung als biographisch fundierte Lern- und Bildungsprozesse (dazu Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 391), die sich auf der Grundlage berufsbezogener Entwicklungserfordernisse vollziehen (müssen). Innerhalb des Lehramtsstudiums bedeutet das für die Studierenden, subjektive Anschlüsse an das standardisierte Ausbildungsprogramm zu suchen, was in Kongruenz zu eigenen Erfahrungen, Deutungsmustern und Potenzialen geschieht (Gruschka, 1985). Die Verbindungen von objektiven Anforderungen und subjektiven Bearbeitungen lassen sich so als individuelle Entwicklungsaufgaben rekonstruieren, die jedoch wegen ihrer biographischen Grundierung nicht immer bzw. nicht sofort den Intentionen der Ausbildung und den zukünftigen Herausforderungen des Berufes entsprechen (Gruschka, 1985). Erhalten Studierende die Gelegenheit, sich dieser biographischen Vorstrukturiertheit ihres Wahrnehmungs- und Handlungsraumes und der darin liegenden Entwicklungsnotwendigkeiten und -chancen bewusst zu werden, können Begrenzungen reflektiert, Deutungen hinterfragt, Entwicklungsbedarfe formuliert und Lösungen antizipiert werden, vor allem wenn die Reflexion personenbezogenen Eingangsmerkmalen wie Berufswahlmotiven, pädagogischen Vorerfahrungen, Beanspruchungserleben und so weiter gilt (Cramer, 2016). Diese Reflexion spielt sich dann im Horizont der konkreten Anforderungen von Studium und Beruf ab.

Im Rahmen von *ProfiL* wurde auf dieser Grundlage eine berufsbiographisch orientierte Beratung entwickelt, die die individuellen Professionalisierungsprozesse angehende(r) Lehrerinnen und Lehrer systematisch begleitet. Ausgehend von Forschungsergebnissen zum Einfluss personengebundener Eingangsvoraussetzungen auf den Verlauf der Professionalisierung stellt *ProfiL* einen geschützten Rahmen bereit, in dem Beraterinnen und Berater Reflexionsräume eröffnen, die der Erarbeitung berufsbiographisch relevanten Wissens dienen. Dadurch können die Bedingungen und Voraussetzungen des eigenen (antizipierten) (Unterrichts-)Handelns sichtbar gemacht werden. Lehramtsstudierende, die an der Beratung von *ProfiL* teilnehmen, können mithilfe der Beratenden und innerhalb eines vom Studium und den unmittelbaren Berufsanforderungen abgegrenzten Settings in Distanz sowohl zu den objektiven Anforderungen des Lehrerberufes als auch zu den subjektiven Eingangsvoraussetzungen gebracht werden. Solch eine Distanzierung macht professionsbezogene (Selbst-)Reflexion und Verhältnisbestimmungen erst möglich. Entwicklungserfordernisse kristallisieren sich heraus, die die Studierenden nun explizieren können, was zugleich das Entwickeln von Lösungsstrategien ermöglicht, die sowohl an die eigenen (aktuellen) Voraussetzungen anschlussfähig sind, als auch neue Handlungsspielräume eröffnen können. Objektiver und subjektiver Bildungsgang finden in dieser Passung von Entwicklungsaufgabe und personenbezogenem Potenzial ihre je individuelle Verbindung. Die gewonnenen Erkenntnisse über die Verquickung von biographischen Vorprägungen und beruflichen Entwicklungen stellen die generative Sinnstruktur (dazu Gruschka, 1985, S. 61-65) für den weiteren Professionalisierungsverlauf bereit, der sich auf diese Weise – so unsere Annahme – präziser auf die individuellen Bedingungen, Vorstellungen und Notwendigkeiten ausrichten lässt. Die Studierenden können die eigene Professionalisierung von hier aus nicht nur subjektiv sinnhaft ausgestalten, sondern die Prozesssteuerung auch selbst übernehmen.

Die teilnehmenden Studierenden treffen sich zweimal pro Semester für circa 2,5 Stunden in sehr kleinen, konstant bleibenden Gruppen (ca. vier Teilnehmende). *ProfiL* sieht ab dem zweiten Semester zehn Beratungssitzungen vor, die sich über den gesamten Studienverlauf hinweg gleichmäßig verteilen. Sie werden von externen, systemisch ausgebildeten Beratungsfachkräften geleitet. Auf der Grundlage eines im Projekt entwickelten thematischen Manuals (Bauer, Christ, Kniep, Lange & Weinhardt, 2017) erhalten die Beratenden im Vorfeld eine ausführliche Schulung. Das Manual erläutert die theoretischen Grundlagen des Konzepts, enthält Vorschläge zur methodischen Strukturierung von Sitzungen und weist 14 Themenpakete aus, an denen sich die Beratung ausrichten soll, zum Beispiel Berufswahlmotive, eigene Schulerfahrungen, pädagogische Vorerfahrungen, Idealbild Lehrerin und Lehrer, Passung Person-Beruf,

Lehrer-Schüler-Beziehung, Heterogenität und Vielfalt, Belastungserleben. Diese Themen fokussieren auf diejenigen personengebundenen Merkmale, Überzeugungen und Motive von Lehramtsstudierenden, die als Eingangsvoraussetzungen und damit als mögliche Einflussfaktoren auf die professionelle Entwicklung in Studium und Beruf inzwischen umfangreich erforscht sind und deswegen von den Studierenden als die Bedingungen, Möglichkeiten und Beschränkungen der eigenen Professionalisierung bzw. des zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns reflektiert werden sollten (Cramer, 2016). Die Bearbeitung der Themen erfolgt über einen Wahlpflichtmodus: Auf Themenkarten finden die Studierenden die jeweils wichtigsten Informationen und Reflexionsimpulse, auf deren Grundlage sie gemeinsam das Thema der Sitzungen festlegen. Individuelle thematische Anschlusspunkte können die Teilnehmenden über ein vom Projekt bereitgestelltes Begleitbuch generieren, in dem sie sich vor- und nachbereitend auf die Impulse einlassen. Wie sich das jeweilige Thema in den Sitzungen initiiert, ob zum Beispiel themen- oder anlassbezogen, und wie es methodisch umgesetzt wird, verbleibt in der Verantwortung der Beraterinnen und Berater. Um innerhalb der Beratungssitzungen den Professionsbezug zu erhalten, müssen die Themen allerdings immer entlang der vier Dimensionen Person, Unterricht, Schülerinnen und Schüler sowie Schule reflektiert werden: Diese Dimensionen greifen auf die von Hericks (2006) herausgearbeiteten zentralen Entwicklungsaufgaben der Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution zurück, die es mit dem Berufseinstieg zu lösen gilt.

Innerhalb einer breiten Beratungslandschaft (Nestmann, Engel & Sickendiek, 2007 a, 2007 b, 2013; Reichel, 2016) verortet sich dieses Konzept einer professionsbezogenen Beratung im Lehramtsstudium damit konzeptuell zwischen den beiden Strängen einer berufsbezogenen, individualisiert erfolgenden Beratung (wie z. B. der Karriereberatung) einerseits und einer organisatorisch verankerten Beratungsform (wie z. B. der Teamsupervision) andererseits. Eine so gefasste Beratung unterstützt nach Nestmann und Sickendiek (2011) „Ratsuchende dabei [...], Wahlmöglichkeiten abzuwägen, sich angesichts mehrerer Alternativen zu entscheiden oder aber Optionen bewusst offen zu halten“ (S. 109). Beratung folgt damit der Idee einer Ergebnisoffenheit und einer an Reflexion ausgerichteten Problembearbeitung, in der es darum geht, Selbstklärungsprozesse bei Ratsuchenden individuell und anliegenorientiert anzuregen (Bauer, 2014). Sie stellt nicht auf Ratschläge und Direktiven ab, sondern dient der eigenen Urteilsbildung und Entscheidungsfähigkeit auf dem Weg zu einer professionellen Lehrpersonenidentität, die sich im Bildungsraum zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Potenzialen entfaltet und vor allem das Wahrnehmen, Deuten und Bearbeiten je individueller Entwicklungsaufgaben möglich macht. Stu-

dien zeigen diesbezüglich, wie sehr dabei Motivation und Qualität der stattfindenden Reflexionen vom Beratungssetting selbst abhängig sind: Habituelle Dispositionen als Konsequenz biographischer Erfahrungsaufschichtungen sind zunächst wenig bewusstseinsfähig. Sollen sie expliziter zugänglich gemacht werden, benötigen Studierende mehr oder weniger weitreichende Einblicke in ihre Lebensgeschichte und die damit verbundenen Sedimentationen. Die zum Teil sehr persönlichen Informationen und zugehörigen Reflexionsprozesse bedürfen dann eines situativ verankerten Schutzes, zum Beispiel in Form einer vertrauenerweckenden Atmosphäre, und in Form einer entsprechend ausgerichteten methodischen Kompetenz der Beraterinnen und Berater.

Studierende erachten ein Beratungssetting unter anderem dann als unterstützend, wenn es durch Verpflichtung zur Verschwiegenheit geschützt ist und sie durch die Preisgabe solcher Informationen keine Nachteile befürchten müssen (dazu Krächter, 2018, S. 265-267). Dozierende, denen die Studierenden in anderen Lehrveranstaltungen begegnen (könnten), können die Schaffung eines geschützten Beratungsraumes nicht zweifelsfrei gewährleisten: Zum einen bleibt stets eine gewisse Sensibilität oder gar Skepsis bestehen, was die Realisierung der Verschwiegenheit angeht (dazu Krächter, 2018, S. 274). Die beratenden Dozierenden könnten statt einer beratenden eine lehrende bzw. dominierende Haltung einnehmen, die die Autonomie der Teilnehmenden beschneidet, sodass es zu einer Vermischung verschiedener Rollen und zu Zielkonflikten käme (dazu Krächter, 2018, S. 258-259). Studierende schätzen die Beratungssituation insofern auch als ungünstig ein, wenn das Beraterhandeln und/oder die Beziehungsgestaltung nicht durchweg gelingt, weil z. B. Leistungssituationen hergestellt werden, Bewertungen stattfinden, die Redeanteile der Beratern zu groß und Gesprächsstrukturen zu eng gesetzt sind, oder wenn Studierende sich examiniert fühlen (dazu Krächter, 2018, S. 258-259). Hingegen betrachten Studierende Beratung dann als gewinnbringend, wenn sie nicht leistungs- oder problemorientiert, sondern tatsächlich personenbezogen ausgerichtet ist, sodass Lösungsmöglichkeiten entlang eigener Ressourcen entwickelt werden können (dazu Krächter, 2018, S. 265-266). Unsere Beraterinnen und Berater verfügen aus diesen Gründen über eine systemische Zusatzqualifikation, die methodisch besonders geeignet ist, den geforderten ergebnisoffenen, bewertungs- und rechenschaftsfreien Reflexionsraum zur Verfügung zu stellen, der Studierende als Expertinnen und Experten für ihre (berufs-)biographische Dispositionierung ernst nimmt, die Aufdeckung von Entwicklungsaufgaben an die je eigenen Ressourcen anschließen lässt und sie nicht beraterisch-direktiv überschreibt. Die bisherige Professionalisierungsforschung kann über die Konturen dieser individuellen professionsbezogenen Entwicklungsaufgaben

nur wenig Auskunft geben (Köffler, 2015; Kraler, 2012; Ostermann, 2015), weshalb sich die Begleitforschung von ProfiL unter anderem diesem Desiderat zuwendet.

### **3. Die Begleitforschung zu ProfiL**

Zentrale Fragestellungen der ProfiL-Begleitforschung richten sich darauf, welche professionsbezogenen Entwicklungsaufgaben von den Studierenden im Studienverlauf formuliert werden und welche Effekte im Zuge einer Teilnahme am Beratungsangebot sich diesbezüglich herausarbeiten lassen. Zugleich werden Wirkmechanismen und Prozesse des Beratungsgeschehens selbst analysiert.

Die wissenschaftliche Begleitung sieht die Erfassung und Analyse auf drei Ebenen vor: In Form eines Zwei-Gruppen-Prä-Post-Designs wird die Wirksamkeit des Konzeptes bezüglich zentraler, aus der Professionalisierungsforschung stammender Variablen erfasst. Zum Einsatz kommt ein Fragebogen, der standardisierte Items und Instrumente zu zentralen Konzepten der Lehrer- und Professionalisierungsforschung sowie offene Fragen enthält und den teilnehmenden Studierenden zu drei Messzeitpunkten (2., 4., 6. Semester) vorgelegt wird. Als Vergleichsgruppe werden diejenigen Lehramtsstudierenden des gleichen Jahrganges befragt, die das ProfiL-Angebot nicht in Anspruch nehmen. Erhebungszeitpunkte sind hier das zweite und das sechste Semester. Qualitative Vertiefungsstudien fokussieren zusätzlich die Prozessebene innerhalb der ProfiL-Gruppen sowie den Einfluss der ProfiL-Beratung auf die individuellen Professionalisierungsverläufe. Dazu wurden narrative Interviews in der Gruppe der Teilnehmenden und der Vergleichsgruppe geführt sowie die teilstandardisierten Sitzungsprotokolle untersucht. Sowohl für die Auswertung der offenen Fragebogenteile als auch der Interviews kommen inhaltsanalytische Verfahren zum Einsatz.

### **4. Berufliche Entwicklungsaufgaben aus der Sicht von Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums: erste Einblicke**

Im Folgenden stellen wir erste deskriptive Auszüge aus den offenen Fragen des Fragebogens vor und berichten von den inhaltsanalytisch ermittelten Kategorien und Subkategorien der Prä-Erhebung zu Beginn des 2. Semesters. Die Ergebnisse werden dabei im Vergleich zwischen Experimentalgruppe ( $n = 44$ ) und Kontrollgruppe ( $n = 116$ ) kontrastiert und zusammenfassend entlang von kurzen Ankerzitate aus den Fragebogenantworten illustriert.

Der eingesetzte Fragebogen enthält neben Items mit festen Antwortvorgaben drei offene Fragen: eine die vorliegenden Berufswahlmotive betreffend, eine bezüglich berufsbezogener Überzeugungen und eine zu den aktuell wahrgenommenen Entwicklungserfordernissen. Nachdem sich die Studierenden unter anderem mit ihren Vorstellungen bezüglich des Lehrerseins auseinandergesetzt haben, sollen sie darauf aufbauend darlegen, welche Entwicklungsnotwendigkeiten, -wünsche und -bedarfe sie für sich zum Zeitpunkt der Erhebung wahrnehmen. Die Entwicklungserfordernisse, die dort formuliert werden, sind sehr vielfältig und nehmen unter anderem persönlichkeitsbezogene, pädagogische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Kompetenzen in den Blick. Parallel dazu findet eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der eigenen (Weiter-)Entwicklung statt, die auf die Einstellung der Studierenden zum persönlichen Entwicklungsbedarf hinweisen. Daneben lassen sich aber auch formulierte Entwicklungserfordernisse finden, die sich an die Schule, die Universität und die (Bildungs-)Politik richten oder die Gesellschaft im Allgemeinen adressieren.

Einen großen inhaltlichen Themenkomplex, mit dem sich sowohl die Kontrollgruppe als auch die Experimentalgruppe beschäftigen, stellen persönlichkeitsbezogene Kompetenzen dar. Von den Studierenden werden verschiedene Facetten beleuchtet, die die Lehrerpersönlichkeit formen bzw. stärken, aber auch über den Lehrerberuf hinausgehend von Bedeutung sein können. Im Einzelnen sind dies: souveränes Auftreten entwickeln, Belastbarkeit entwickeln, Umgang mit Menschen üben, kritische Selbstreflexion und Selbstorganisation verbessern.

Souveränes Auftreten entwickeln sticht aus der Gruppe der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen besonders deutlich hervor und ist bei der Kontrollgruppe und der Experimentalgruppe mit einer Vielzahl an Nennungen vertreten. Den Studierenden geht es dabei um die Stärkung ihres Selbstbewusstseins, einen Zugewinn an Selbstvertrauen und den Aufbau von Selbstsicherheit. Die Experimentalgruppe setzt sich zudem mit der Stärkung des Selbstwertes und der Reduktion von Selbstzweifeln auseinander. Ein souveränes Auftreten ist für beide Gruppen vor allem für den Umgang mit Klassen bzw. großen Gruppen von Bedeutung, wird aber auch im Verhältnis zu anderen, zum Beispiel zum Kollegium, betrachtet. Eine Stärkung von Präsenz, Durchsetzungsvermögen und Standfestigkeit wird zwar von beiden Gruppen in diesem Kontext benannt, bei der Experimentalgruppe findet sich aber zusätzlich der Hinweis darauf, dass Autoritätsmodus und Person passungsfähig sein müssten.

Die Subkategorie Belastbarkeit entwickeln wird ebenfalls von beiden Gruppen als Entwicklungserfordernis aufgegriffen, wobei sich die Experimentalgruppe deutlich intensiver mit Konfliktsituationen, Störungen und Ungeplantem auseinandersetzt.

Ruhe und Gelassenheit in schwierigen Situationen sowie Geduld und Ausdauer spielen bei beiden Gruppen eine Rolle. Die Experimentalgruppe nimmt darüber hinaus den „Beginn des Lehrer-Daseins“ bzw. den Lehrerberuf insgesamt antizipatorisch als sehr belastungsreich wahr, was das Erlernen entsprechender Strategien und Umgangsformen erforderlich mache. Des Weiteren wird von der Experimentalgruppe auf die Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten hingewiesen.

Als weitere persönlichkeitsbezogene Kompetenz lässt sich die Subkategorie kritische Selbstreflexion aus den Antworten der Studierenden ableiten. Die Experimentalgruppe befasst sich im Gegensatz zur Kontrollgruppe dabei eingehender mit dem Lehrerbild und mit der Frage, „was einen guten Lehrer überhaupt ausmacht“. Dies umfasst eine Beschäftigung mit verschiedenen Facetten und Eigenschaften einer Lehrperson und dient dazu, sich Klarheit über die eigenen Vorstellungen vom Lehrerberuf und von „einem guten Lehrer“ zu verschaffen, um so herauszufinden, „welche Lehrerpersönlichkeit ... [man] vertreten möchte“. Das heißt für die Experimentalgruppe, die „persönlichen Stärken und Schwächen hinsichtlich des facettenreichen Lehrerberufs [zu] reflektieren, an ihnen [zu] arbeiten“ und dabei „Übereinstimmungen [zwischen Person und Beruf zu] erkennen und [zu] nutzen“. Auch unabhängig von der Passungsfrage formuliert die Experimentalgruppe die Aufgabe, ein klares Selbstbild zu erlangen und das Wissen über die eigenen Charakterzüge zu erweitern. Schließlich ist es in ihren Augen auch bedeutsam, „sich mit dem Scheitern zu beschäftigen, damit man bei Schwierigkeiten nicht zu zweifeln beginnt“.

Den zweiten großen Bereich der Entwicklungsnotwendigkeiten, -wünsche und -bedarfe bilden Formulierungen, die sich unter der Kategorie pädagogische Kompetenzen zusammenfassen lassen. Damit verbinden beide Gruppen vor allem die Erweiterung sozialer Kompetenzen, die sich in sechs Subthemen abbilden: Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Umgang mit Störungen bzw. schwierigen Schülerinnen und Schülern, Schülerinnen und Schüler begeistern und motivieren, individuelle Förderung, Umgang mit Eltern und Umgang mit Kolleginnen und Kollegen.

Der erste Teilbereich der pädagogischen Kompetenzen widmet sich dem Umgang mit Schülerinnen und Schülern, den man üben müsse und für den es entsprechendes Wissen anzueignen gelte. Bei der Experimentalgruppe liegt der Fokus auf der Gestaltung einer persönlichen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, um individuell auf sie eingehen und sie für das Lernen motivieren zu können.

Neben dem allgemeinen Umgang mit Schülerinnen und Schülern lassen sich in den Antworten der Studierenden auch Äußerungen identifizieren, die konkreter auf den Umgang mit Störungen bzw. mit schwierigen Schülerinnen und Schülern gerichtet sind. Derartige Formulierungen sind sowohl bei der Kontrollgruppe als auch bei der

Experimentalgruppe zu finden. Im Gegensatz zur Kontrollgruppe weist die inhaltliche Auseinandersetzung bei der Experimentalgruppe aber einen stärkeren Unterrichtsbezug auf und richtet sich auf den Erwerb entsprechender Strategien.

Als dritte Subgruppe der pädagogischen Kompetenzen lässt sich Schülerinnen und Schüler begeistern und motivieren nennen. Beide Gruppen sehen hier die Aufgabe, ihre eigene Begeisterungsfähigkeit zu verbessern; die Experimentalgruppe stellt sich zudem die Frage, wie Lernende überhaupt zu begeistern sind. Dabei gehen diese Studierenden davon aus, dass sich die eigene Motivation positiv auf die der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Als weiteres Thema wird von den Studierenden die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern behandelt. Bei der Kontrollgruppe ist von „mehr Individualförderung“ und Chancengleichheit zu lesen, ohne dass dabei näher ins Detail gegangen wird. Die Experimentalgruppe fasst Schule „als Raum für Entfaltung und Förderung der eigenen Fähigkeiten der Schüler“ und strebt danach, „Schüler als individuelle Personen mit individuellen Schwierigkeiten und Fähigkeiten zu erkennen“. Der Unterricht solle sich an den Bedürfnissen, den Erfahrungen und den Erlebnissen der Lernenden ausrichten. Gleichzeitig begreift die Experimentalgruppe es als große Herausforderung, alle Schülerinnen und Schüler gleich zu fördern und setzt sich mit der Frage auseinander, wie es gelingen könne, auf die verschiedenen Bedürfnisse angemessen einzugehen.

An die persönlichkeitsbezogenen und pädagogischen Kompetenzen schließen sich die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen an. Die fachdidaktischen Kompetenzen werden als das Erlernen verschiedener Methoden und der Unterrichtsgestaltung definiert.

Beide Gruppen befassen sich mit der Frage, wie Unterricht aufgebaut und geplant werden kann. Für die Kontrollgruppe ist ein verständnisvoller Unterricht wichtig, der auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingeht. Auch bei der Experimentalgruppe spielt schülerorientierter Unterricht eine Rolle. Deutlicher als bei der Kontrollgruppe wird bei ihr allerdings Unterricht als Eigenleistung hervorgehoben, das heißt, die Studierenden der Experimentalgruppe sehen sich selber in der Verantwortung, „gute Materialien [zu] entwickeln/beschaffen“ und „kreative Ideen [einzu]bringen, um den Unterricht zu stärken“. Dabei geht es ihnen nicht nur darum, dass die Unterrichtsmaterialien sinnvoll und nützlich seien, sondern gleichzeitig auch darum, Unterrichtsformen zu finden, die zur eigenen Person passen würden. Neben den Grundpfeilern des Unterrichtens nennt die Experimentalgruppe auch das Erlernen von Schülerbewertung, das Üben von Präsentationen und das Kennenlernen „coole[r] Unterrichtsmodelle“ als Schritte auf dem Weg zum Lehrersein. Das Erlernen von

fachwissenschaftlicher Kompetenz meint für die Studierenden beider Gruppen den Erwerb von Fachwissen und fachlicher Sicherheit.

Ergänzend zu den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen wünschen sich beide Gruppen Praxiserfahrungen. Bei der Kontrollgruppe wird in diesem Zusammenhang die Ausbildung von Routine und von Handlungskompetenz im Umgang mit Problemen benannt. Für die Experimentalgruppe ist Selbsterfahrung im Unterrichten wichtig, „um ein Gefühl dafür zu bekommen“ und „um feststellen zu können, wie man auftritt“. Bei der Experimentalgruppe ist das Sammeln von Praxiserfahrungen außerdem mit der Erweiterung von Improvisationsfähigkeit und Spontaneität verknüpft. Es geht ihr um den Umgang mit Unerwartbarem und darum, „eigene Methoden/Regelungen [zu] entwickeln, wie man in bestimmten Situationen reagiert“. Auch das Kennenlernen der Rahmenbedingungen an Schulen (Möglichkeiten und Grenzen des Lehrplans, Vorschriften an Schulen etc.) ist für sie von Interesse.

Parallel zur Benennung konkreter Kompetenzen und Entwicklungsbereiche findet eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung statt. Die Bereitschaft und Notwendigkeit zur Weiterentwicklung wird sowohl von der Kontrollgruppe als auch von der Experimentalgruppe thematisiert. Beiden Gruppen geht es dabei nicht allein um eine Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen, sondern generell um Ressourcenaufbau und Horizonterweiterung. Die Experimentalgruppe betont dafür die Erweiterung persönlicher Kompetenzen und formuliert für sich die Aufgabe, die „Lehrerpersönlichkeit insgesamt zu stabilisieren“. Sie vollzieht eine tiefergehende Auseinandersetzung bezüglich der Vorstellungen und der Wege zum Lehrerberuf.

Zusätzlich geben die Studierenden Einschätzungen zum zukünftigen Verlauf ihrer Entwicklung ab. Diese lassen sich als Entwicklungsprognosen begreifen. Bei der Kontrollgruppe zeichnet sich hier ein gemischtes Bild ab. Einerseits blickt sie positiv auf die eigene Entwicklung. Andererseits zeigen sich Unsicherheiten hinsichtlich der zukünftigen Aufgaben. Es besteht zwar die Hoffnung, „alles gut meistern zu können“, es werden aber auch Grenzen der eigenen Entwicklung und Wirksamkeit angedeutet. Auch die Experimentalgruppe setzt sich kritisch mit der eigenen Weiterentwicklung auseinander und verweist darauf, dass die Vorstellungen zum Lehrerberuf oftmals Ideale abbilden, deren Umsetzung nicht immer leicht zu bewerkstelligen sei.

Unser erster, noch explorativer Zugriff auf die Daten aus den offenen Fragen lässt erkennen, dass die Studierenden auf die Frage nach bestehenden Entwicklungsnotwendigkeiten, -wünschen und -bedarfen mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Aufgaben antworten. Beide Gruppen setzen sich dabei mit ähnlichen Themen auseinander.

Anhand der Auswahl der Themen bzw. Aufgaben lässt sich daher keine grundlegende Charakterisierung der Gruppen vornehmen, einige spezifische Tendenzen sind trotzdem erkennbar: So lässt sich bei der Experimentalgruppe über mehrere Aufgabenbereiche hinweg eine stärkere Ausdifferenzierung und Konkretisierung der formulierten Aufgaben konstatieren, während die Kontrollgruppe zu großen Teilen auf einer eher allgemeinen Ebene verweilt und übergreifende Aufgabenkomplexe anspricht. Die Experimentalgruppe antizipiert die Handlungsanforderungen des Lehrerberufs direkter und formuliert entsprechende Fragen; sie thematisiert zudem die Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit. Bei der Kontrollgruppe findet diese Form der Auseinandersetzung nur in begrenztem Umfang statt. Die Frage nach der Passung zwischen Person und Beruf findet hier keinerlei Beachtung. Bei der Experimentalgruppe drückt sich dies dagegen an mehreren Stellen explizit aus und bezieht sich auf unterschiedliche Aufgaben- bzw. Teilbereiche (souveränes Auftreten entwickeln, kritische Selbstreflexion, fachdidaktische Kompetenzen). Für sie spielt der Aufbau der Lehrerpersönlichkeit (Bereitschaft und Notwendigkeit zur Weiterentwicklung) und das Einfühlen in den Lehrerberuf (Sammeln von Praxiserfahrungen) eine entscheidende Rolle. Für die Kontrollgruppe sind im Gegensatz dazu die strukturellen Rahmenbedingungen des Lehrerberufs relevant; hier werden entsprechende Entwicklungserfordernisse eher an Schule und Politik adressiert.

Diese Untersuchungsergebnisse sind im Rahmen der Forschung zum Lehrerberuf aus mehreren Gründen von Bedeutung: Zum einen gibt es bisher nur sehr wenige Studien, die sich Entwicklungsaufgaben zuwenden, die bereits in der Ausbildungszeit, also noch vor Berufseintritt sichtbar werden (Köffler, 2015; Kraler, 2012; Ostermann, 2015). Diese richten ihr Augenmerk, wie unsere Untersuchung auch, auf die subjektive Seite des Bildungsganges und rekonstruieren Entwicklungsaufgaben, wie sie sich aus Sicht von Lehramtsstudierenden stellen. Sie gelangen allerdings zu Ergebnissen, von denen sich die hier vorliegenden deutlich unterscheiden. Das lässt sich möglicherweise auf die differenten Erhebungs- und Auswertungsmethoden (Interview, Grounded Theory) zurückführen, die die Rekonstruktion von Entwicklungsaufgaben entlang von Fragestellungen nach Berufswahlfindung, Ausbildungs- oder Krisenerfahrungen vornahmen, während unsere schriftliche Erfassung Entwicklungserfordernisse direkt erfragt. Den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten (Studienbeginn, Studienabschluss) scheinen die differenten Ergebnisse nicht geschuldet zu sein, denn alle Untersuchungen arbeiten Entwicklungsaufgaben heraus, die vor allem personen- und wenig professionsbezogen sind. Ostermann (2015), die als Einzige auch eine Erhebung zu Beginn des Studiums vornimmt, kann lediglich die Entwicklungsaufgaben Selbstsicherheit (fachliche Sicherheit, Tafelschrift, Standardsprache, Beurtei-

lung, Elternarbeit) und Disziplinierung (förderliches Arbeitsklima im Unterricht schaffen, Einfordern von Disziplin, Verhaltensvereinbarungen) als professionsbezogene rekonstruieren. Die anderen entsprechen eher Erfordernissen, die mit dem Bewältigen des Studiums an sich zu tun haben (Selbstdisziplin, Umgang mit Kritik/Frustration) (dazu Ostermann, 2015, S. 96-98). Zu ähnlichen Gewichtungen gelangen auch die Erhebungen zu späteren Ausbildungszeitpunkten: Die Studierenden sind offensichtlich „noch in einem erheblichen Ausmaß mit sich selbst und ihrer Persönlichkeits- bzw. Selbstentwicklung“, „mit Umstrukturierungsprozesse[n] ihres Selbst“ beschäftigt (Köffler, 2015, S. 188) und „die hier ermittelten Entwicklungsaufgaben scheinen eher von lebensphasen- bzw. altersspezifischen als von studienfachrelevanten Faktoren moduliert zu werden“ (Köffler, 2015, S. 188). Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen jedoch, dass Studierende bereits zu Beginn der Ausbildung eine Vielfalt an Entwicklungserfordernissen formulieren können, die zwar häufig ihren Ausgangspunkt in der eigenen Person oder eigenen Erfahrungen nehmen, jedoch über die Formulierung persönlichkeitsbezogener, pädagogischer, fachwissenschaftlicher oder fachdidaktischer Kompetenzansprüche deutlichen Professionsbezug zeigen.

## 5. Ausblick

Im vorliegenden Text wurde die Erfassung subjektiv wahrgenommener Entwicklungsaufgaben zu Beginn des Studiums vorgestellt. Damit wird im vorliegenden Artikel noch nicht Bezug genommen auf die Prozesse innerhalb der Beratungsgruppen sowie auf die Analyse der entsprechenden Fragestellungen zu späteren Erhebungszeitpunkten. Daher können die Ergebnisse und die Fragen zur Wirksamkeit des Beratungsangebots noch nicht vollumfänglich entlang der Zielsetzungen des Projekts eingeordnet werden. Die weitere Auswertung, das heißt, die Erhebung der subjektiv wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben im Verlauf (nur Experimentalgruppe) und am Ende des Bachelorstudiums (beide Gruppen) werden erkennen lassen, inwiefern die Teilnahme am Beratungsangebot von *ProfiL* dazu beitragen kann, individuelle Entwicklungsaufgaben durch die Erarbeitung berufsbiographisch relevanten Wissens entlang professionstheoretisch begründeter Fragestellungen zu schärfen.

Die hier vorgestellte Erhebung zeigt aber für sich bereits sehr deutlich, dass die Ausrichtung der anstehenden Professionalisierung noch eng an die eigene Person gebunden und entlang der individuellen Motivlagen und individuell wahrgenommener Kompetenzen konzeptualisiert wird. Diesen Befund werten wir als Beleg dafür, dass

es sinnvoll ist, bereits zu einem berufsbiographisch frühen Zeitpunkt solche Professionalisierungsprozesse zu thematisieren, um so an diese starken Relevanzsetzungen der Studierenden anzuknüpfen und, von da ausgehend, die Blickrichtung zu erweitern. Das hier gewählte Medium Beratung ermöglicht auch inhaltlich in besonderer Weise, auf die eingangs bereits benannte und in den Ergebnisdarstellungen sichtbar werdende Heterogenität der in ersten Ansätzen skizzierten Entwicklungsaufgaben Bezug zu nehmen und deren individuelle Reflexion und Bearbeitung zu unterstützen. Nicht nur die Heterogenität der individuellen Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden, sondern auch die Heterogenität und Komplexität der organisatorischen und professionellen Anforderungen im sich zunehmend ausdifferenzierenden Berufsfeld unterstreichen die Notwendigkeit, die Individualität von lehramtsbezogenen Professionalisierungsprozessen zu berücksichtigen.

### Literatur

- Bauer, P. (2014). „Den Anfang gestalten ...“. Beraterische Erstgespräche von Beratungsnovizen. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 232-251). Weinheim, München: Beltz, Juventa.
- Bauer, P., Christ, A., Kniep, K., Lange, M., & Weinhardt, M. (2017). *ProfiL – Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium*. Tübingen: Unveröffentlichtes Manual.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31-56). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Eine Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW*. Wetzlar: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bannwitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erweiter. Aufl.) (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köffler, N. M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraler, C. (2012). Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analyse, Perspektiven und Forschung* (S. 277-298). Immenhausen: Prolog.
- Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (2007 a). *Das Handbuch der Beratung, Band 1: Disziplinen und Zugänge*. Tübingen: dgvt.
- Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (2007 b). *Das Handbuch der Beratung, Band 2: Ansätze, Methoden und Felder*. Tübingen: dgvt.
- Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (2013). *Das Handbuch der Beratung, Band 3: Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*. Tübingen: dgvt.
- Nestmann, F., & Sickendiek, U. (2011). Beratung. In H.U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 109-119). München: Reinhardt.

- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichel, R. (2016). *Beratung Psychotherapie Supervision: Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft*. Wien: Facultas.