

Anleitung, Beratung, Interaktion – Parameter der Begleitung von Unterrichtspraxis

Nina Rothenbusch

Guidance, advice, interaction – Parameters for monitoring teaching practice

Theo-Web 01 (2025)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2025.1.46>

Licence: CC BY 4.0 International

Anleitung, Beratung, Interaktion – Parameter der Begleitung von Unterrichtspraxis

Nina Rothenbusch

Zusammenfassung

Wie gelingt die professionelle Begleitung in Praxisphasen der Lehramtsausbildung? Worauf kommt es an? Im hier vorgestellten Design-Based Research Projekt erfolgt in vier Forschungszyklen eine Annäherung an Praxisphasen und Beratungsgespräche im Referendariat. Kommunikation, Interaktionsmuster und Probleme werden aufgezeigt, und es wird nach Möglichkeiten der Intervention gesucht. Im Fokus stehen Erwartungen, Sorgen und Ängste von Studierenden und Referendar:innen. Die Befunde zeigen, wie Beratung im Spannungsfeld komplexer Herausforderungen, Ansprüche und Erwartungen verbessert werden kann. Sie verweisen zugleich auf potentielle Auswirkungen bzw. Wechselwirkungen zum gegenwärtigen Lehrkräftemangel.

Schlagwörter: Lehrerausbildung, Praxiserfahrung, Beratungsgespräch, Interaktion, Design-Based research (DBR)

Guidance, advice, interaction – Parameters for monitoring teaching practice

Abstract

How can professional mentoring succeed during practical phases of the teaching degree? What is important? In this design-based research project a four part research cycle is used to approximate the field of practical phases and counseling sessions during teacher traineeships. The goal being to show ways of communication, patterns of interaction and to point out issues in order to find opportunities for intervention. A focus is on expectations, concerns and fears of students and trainee teachers. The results show that and how counseling can be improved when faced with complex challenges, demands and expectations. They simultaneously indicate potential effects on or interactions with the current teacher shortage.

Keywords: teacher training, practical phases, counseling sessions, interaction, design-based research (DBR)

1 Zur Relevanz schulpraktischer Phasen in der Lehramtsausbildung

Die Qualifizierung angehender (Religions-)Lehrkräfte geht einher mit einer Vielzahl von Fragen. Hierbei wird u. a. die Qualität der Begleitung und Beratung in schulpraktischen Phasen (Fachpraktikum/Referendariat) in Verbindung mit dem Potential des fachwissenschaftlichen Studiums thematisiert. Jüngere Forschungen (Rothenbusch, 2021) zeigen, dass Unterrichtserfahrung die Aneignung von Kompetenzen ermöglicht – vorausgesetzt, Studierende werden professionell und qualifiziert angeleitet. Praxiserfahrung zeigt sich dabei nicht per se als kompetenzförderlich, im Gegenteil: Praxis kann kontraproduktiv sein und in höchstem Maße verunsichern (ebd., S. 342–351).

In diesem Beitrag wird ein qualitatives Forschungsprojekt vorgestellt, das sich der Suche nach Kriterien für professionelle Begleitung widmet. Praxiserfahrung wird dabei als wichtiger berufsbioграфischer Marker für Professionalisierungsprozesse vorausgesetzt (Munz, 2005), denn begleitete und reflexiv ausgerichtete Praxiserfahrung prägt das spätere Rollenverständnis und kann hochgradig kompetenzförderlich sein.

Schulpraktische Phasen gehen häufig einher mit emotionsgeladenen Erfahrungen, die in begleitenden Beratungs- und Reflexionsgesprächen aufgefangen werden müssen (Antoine, 2019, S. 10–13). In genau diesem Forschungsfeld kann die Suche nach forschungsbasierter Theoriebildung in der Logik des Design-Based Research (Reinmann, 2018) ansetzen, um die Entwicklung neuer Lehr-Lern-Haltungen zu fördern.

1.1 Kontextfaktoren

Das Forschungsprojekt steht im übergeordneten Forschungskontext des Handlungsfeldes „Praxisphasen entwickeln – mit Qualitätsstandards in die Schule“ der Leibniz School of Education¹ und ist verbunden mit dem seit vielen Jahren bestehenden Arbeitskontext der sogenannten „Vernetzungsgruppe Religionslehrerbildung“² an der Universität Hannover. Diese Gruppe trifft sich ein- bis zweimal pro Semester und dient der engen Kooperation aller drei Ausbildungsphasen. Hier werden aktuelle Fragen der (Religions-)Lehrerausbildung und -fortbildung in phasenübergreifender Perspektive diskutiert. Die Arbeit am vorliegenden Projekt wurde im Dezember 2021 aufgenommen.³ Ausgehend von einer Untersuchung zu studentischen Rollenkonzepten (Rothenbusch, 2021) war die Frage nach qualifizierter Begleitung von Praxisphasen forschungsleitend.

1.2 Die Forderung nach (mehr) Praxis

Auf die anhaltend kontrovers diskutierte Frage, inwieweit Praxisphasen im Studium sinnvoll und qualifizierend sind (Ziegler, Seeber & Seifried, 2017, S. 113), kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Es zeigt sich nach wie vor eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen Studierender und bildungspolitischen Konzepten (Kling, 2018, S. 113; Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018, S. 1–3). Studierende empfinden Praxisphasen als Chance, sich dem künftigen Handlungsfeld Schule anzunähern (Hascher, 2012; Kling, 2018, S. 178; Schüpbach, 2007). „Sie wollen aus der Schule über die Schule in die Schule“ (Wenzl et al., 2018, S. 2), während bildungspolitisch die Optimierung der Praxisphasen hinsichtlich einer kompetenzorientierten Ausbildung angestrebt wird (Kricke & Reich, 2016, S. 30). Viele Lehramtsstudierende scheinen ein problematisches Verhältnis zum berufsvorbereitenden fachwissenschaftlichen Studium zu haben (Wenzl et al., 2018, S. 3), und es ist unklar, inwieweit die mit Praxisphasen verbundenen Ziele und Kompetenzen erreichbar sind (Jürgens, 2016, S. 202). Der Lehrkräftemangel hat hier für viele Studierende einen scheinbar mühelosen und gut vergüteten Zugang zu praktischer Erfahrung eröffnet.⁴

Wie elementar die Forderung nach schulischer Praxis für Studierende, Referendar:innen und Berufseinsteiger:innen ist, verdeutlichen die folgenden Auszüge aus den Forschungsdaten:⁵ Gefordert wird „den Praxis- und Didaktikanteil [zu, N.R.] erhöhen“ (FSDR323!), denn „Praxis und Studium sind total gegensätzlich“ (KCLE0030!). Es wird der Wunsch formuliert, „das Master-Studium [...] dual stattfinden [zu lassen, N.R.] oder das dritte Semester in Praxis mit begleitenden Seminaren für den Austausch [...]“ (TNMaPh_08:2021_26!). Aus Sicht der Befragten erscheint die Berufsorientierung immer zu knapp zu sein (Terhart, 2000, S. 107), was insofern unmittelbar einleuchtet, als Praxiserfahrungen für künftige Pädagog:innen fundamental wichtig sind. Um eine (Weiter-)Entwicklung in Praxisphasen zu ermöglichen und nicht nur „mehr Praxis“ vorzuhalten, braucht es neben verbindlichen Kriterien für begleitende Lehrkräfte bzw. Fachleiter:innen ganz offensichtlich auch sinnvolle Strukturen und wirksame Beratungskonzepte. Nur so gelingt eine ernsthafte Qualitätssteigerung der so zentralen schulpraktischen Ausbildung (Hascher, 2012; Rothenbusch, 2021).

1.3 Kooperation als Herausforderung

Die Ausbildung von (Religions-)Lehrkräften muss neu kalibriert werden (Böhnert et al., 2023), um erforderliche Reformen im Bildungswesen überhaupt umsetzen zu können (Wernstedt & John-Ohnesorg, 2010, S. 4). Hochschulen, Studienseminare und Schulen müssten dazu in einem verbindlichen Arbeitsverhältnis miteinander vernetzt werden (ebd., S. 7). Kooperationen sind möglich, allerdings erschweren häufig strukturelle Barrieren oder Vorbehalte die Entwicklung guter Rahmenbedingungen für Praktika, oder Kooperationen scheitern an mangelnder Bereitschaft und fehlendem Interesse der Institutionen (Knüppel, 2014, S. 36–37).

Im vorliegenden Forschungsprojekt erwies sich dies als Herausforderung: Ausbildungsseminare und Fachleiter:innen (künftig FL) betonten einerseits zwar ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Unterstützung universitärer Forschung, verwehrt andererseits jedoch die konkrete Mitarbeit. Davon unbenommen konnten die bereits bestehenden Vernetzungen (s.o. 1.1) zu Studienseminaren, Schulen, FL und Lehrkräften fruchtbar genutzt werden, und bewährte Kooperationspartner dienten als wertvolle Gatekeeper. Es ergab sich ein dynamisch-synergetischer Forschungsprozess, dessen Befunde den beteiligten Institutionen und Kolleg:innen neue Impulse lieferten.

2 Qualifizierte Beratung und reflektierte Praxisanleitung als Gegenstand empirischer Forschung

2.1 Forschungsleitendes Erkenntnisinteresse

Das Forschungsfeld Lehrer:innenbildung und Professionalisierung von Studierenden ist weit. In Summe liefern die überwiegend qualitativen Forschungsansätze (z. B. Böhnert, Grölz, Hartig, Klingebiel, Müller & Staab, 2023; Dietrich, 2014; Hesse & Lütgert, 2020; Peitz & Harring, 2021; Scharfenberg, 2020; Ulrich & Gröschner, 2020; Zorn, 2020) wichtige Erkenntnisse und multiperspektivische Einblicke in ein strukturell gesetztes, prozesshaft-biografisches Geschehen (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Im Forschungsfeld „Begleitung und Anleitung von Praxisphasen“ finden sich vereinzelt empirische Untersuchungen (Behnke, 2016; de Boer & Bonanati, 2015; Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018; Pietsch, 2010; Schneider, 2008). Diese sind vorwiegend in der zweiten Ausbildungsphase lokalisiert (z. B. Dietrich, 2014) und liefern einen Beitrag zur sachlich-objektiven, evidenzbasierten Auseinandersetzung (Peitz & Harring, 2021). Hesse und Lütgert (2020,

S. 7) legen die Komplexität eines Zugangs zum Forschungsfeld Praxisphasen dar und stellen die Bedeutung der Begleitung in den Mittelpunkt. Das Konzept der Lernbegleitung ist dabei eher weit gefasst und auf unterschiedlichste Beziehungskonstellationen bezogen, so dass von diversen Angebots-Nutzungs-Relationen gesprochen werden kann (ebd., S. 9). Die Autoren folgern, hinsichtlich des Anforderungsspektrums den Aspekten gelingender Kommunikation,⁶ multiperspektivischer kontextübergreifender Forschung und der Weiterentwicklung von Begleitkonzepten Beachtung zu schenken (ebd., S. 14–15).

Die verschiedenen Ansätze stimmen insofern überein, als Praxiserfahrung Begleitung und Anleitung braucht. Sie erleichtern es Studierenden, komplexe An- und Herausforderungen meistern zu lernen. Unterrichtserfahrungen müssen besprochen und gedeutet werden, um davon ausgehend Schlüsse ziehen und Handlungsoptionen bedenken zu können. Das vorliegende Projekt widmete sich nun diesem Forschungsbereich und ermittelte zunächst die retrospektive Wahrnehmung und Deutung absolvierter Praktika.

2.2 Methodologischer Zugang

Aufgrund der offenen Fragestellung bot sich forschungsmethodologisch zunächst ein Zugang mittels Grounded Theory an (Strauss & Corbin, 2010; Strübing, 2014). Im Verlauf von Datenerhebung und Auswertung zeigte sich, dass der Ansatz besser im Rahmen der Entwicklungsforschung zu verorten ist. Design-Based Research (künftig DBR) bot hier deutlich mehr Flexibilität und ist maßgeschneidert für Lehr-Lern-Forschungsprozesse (Reinmann, 2018, S.52–69). DBR ermittelt, was, wo, wann, für wen und warum funktioniert (Cursio, 2023) und ermöglicht im Idealfall eine Theorieentwicklung (Reinmann, 2018, S. 11).

DBR ist zum einen Handwerkszeug, liefert zum anderen interventionsorientiertes Potential für Entwicklung und Forschung und verläuft in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design (s. Abb. 1).

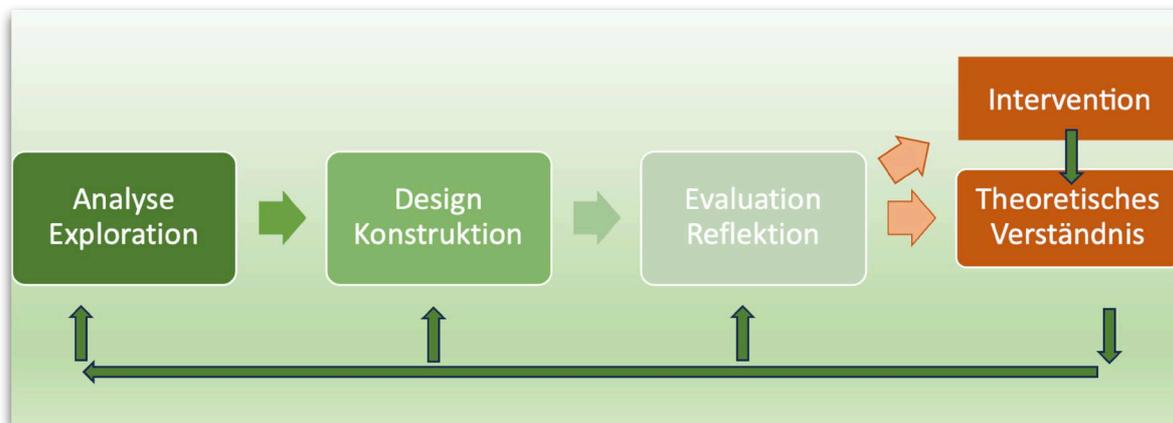


Abb. 1: DBR-Forschungsprozess, Generisches Modell nach McKenney & Reeves, 2012, S. 14

Für ein Problem aus der Praxis wird nach innovativen Lösungswegen gesucht (Euler, 2014, S. 24; McKenney & Reeves, 2012, S. 185) mit dem Ziel des theoretischen Erkenntnisgewinns, um Möglichkeiten und Grenzen künftiger Interventionen ausloten zu können. Die einzelnen Forschungsschritte sind explorativ-forschend, evaluierend und systematisch reflektiert (Delius, 2020, S. 5).

2.3 Forschungsprozess und Forschungszyklen

Charakteristisch für den Forschungsweg des DBR ist das dynamische Forschungsprofil, was sich nicht ohne Weiteres in einem Artikel dieses Formats zufriedenstellend beschreiben lässt. Um eine erste Orientierung über den Gesamtverlauf zu geben, werden im tabellarischen Überblick (Tab. 1) diejenigen Forschungsphasen systematisiert, die bezogen auf die Forschungsfrage relevante Befunde hervorgebracht und sich als forschungsleitend erwiesen haben.

Forschungsphase		Gegenstand der Untersuchung	Ausbildungsphase
(A)	Befragung von Studierenden, Referendar:innen und Berufseinsteiger:innen mittels Fragebogen (A1) Diskussion der Ergebnisse mit Expert:innen	Praxiserleben in den drei Phasen der Lehramtsausbildung	Studium Referendariat Berufseinstieg
	<i>Signifikante Befunde:</i> Dynamisch-prozesshaftes Verständnis von Praxis/Praxiserfolg (Nicht) Gelungene Kommunikation als Schlüsselerlebnis bzw. Marker für Abschottung oder Selbstwirksamkeitserfahrung		
(B)	Beforschung von Unterrichtsbesuchen mit anschließendem Beratungsgespräch mittels Triangulation (teilnehmende Beobachtung/Reflexionsfragebogen)	Interaktions- und Kommunikationsgeschehen	Referendariat
	(B1) Bedarfsanzeige der FL (B2) <i>Einschub</i> : externes Coaching für die Forscherin mit dem Ziel einer Meta-Reflexion (B3) Rückspiegelung der Ergebnisse an die FL (B4) Coachingbasiertes Feedback für FL	Entwicklung (generalisierbarer) Kontext- und Coaching-basierter Strategien	Referendariat
(C)	Anwendung der Strategien durch die FL im Setting der Beratung: Analyse der Intervention mittels Triangulation (teilnehmende Beobachtung/Befragung der Beteiligten)	Reflektierende Beratung und Interventionscheck	Referendariat
(D)	Weitergabe der Befunde im Rahmen einer Fortbildung mit FL Entwicklung möglicher Kriterien für Feedback und Beratung	Transfer/mögliche Interventionsstrategien	Fort- und Weiterbildung von FL

Tab. 1: Überblick über die Forschungsphasen

2.3.1 Erhebungsorte, Methoden und Probandengruppen

(A) Die ersten beiden Fragebogenbefragungen erfolgten in unterschiedlichen Lehrveranstaltungsformaten an zwei Universitäten und zwei Studienseminaren in Niedersachsen sowie im Rahmen von Fortbildungen für Lehrkräfte und adressieren Studierende, Referendar:innen und Lehrkräfte.

(B) In dieser Phase wurden Daten bei Unterrichtsbesuchen und den sich je anschließenden Beratungsgesprächen erhoben. Die Daten stammen von der Forscherin (Teilnehmende Beobachtung), von Referendar:innen (Reflexionsfragebogen), FL (Reflexionsfragebogen), Lehrkräften (Reflexionsfragebogen) und Schulleiter:innen (Reflexionsfragebogen).

(C) Das Forschungsdesign von (C) gleicht (B), wobei die Fragebögen für die Proband:innen geringfügig modifiziert wurden. Die Forscherin konzentrierte sich in der teilnehmenden Beobachtung auf den Interventionscheck und ein coachingbasiertes Feedback.⁷

(D) Mit einem kurzen zeitlichen Abstand wurden die Forschungsbefunde und Ergebnisse im Rahmen einer Weiterbildung für FL vorgestellt. Ziel war die Entwicklung von Kriterien für Feedback bei Beratungen in der Lehrkräfteausbildung.

Fortfolgend werden die Phasen (A) bis (D) des DBR-Zyklus kurz beschrieben, ausgewählte Befunde dargestellt und Ankerbeispiele angeführt.

2.3.2 Phase (A)

Im ersten Teil dieser Phase wurde ein Fragebogen in Vorlesungen und Seminaren an Studierende ausgegeben. Die Fragen adressierten individuelle Erfahrungen in Praxisphasen sowie deren retrospektive Bewertung. Die Daten wurden ausgewertet und anschließend mit Fachkolleg:innen⁸ diskutiert (A1). Dies ergab, dass die Befragungsgruppe um Referendar:innen und Berufseinsteiger:innen zu erweitern und der Fragebogen in Teilen zu modifizieren ist.

2.3.3 Befunde (A)

Die ca. 200 Fragebögen boten einen komplexen Einblick in die Wahrnehmung schulpraktischer Phasen. In diesem Beitrag werden jedoch nur zwei Teilaspekte genauer beschrieben: Zunächst wird im Verlauf der mehrphasigen Ausbildung ein dynamisch-prozesshaftes, komplexer werdendes Verständnis von Praxis und Praxiserfolg erkennbar. Für einige Studierende bedeutet Praxis lediglich „Selber loslegen!“ (MIGG0029.), es zeigt sich aber auch, dass qualifizierte Begleitung zu einer komplexeren Sicht führen kann: „Unter Praxis verstehe ich, dass ich selbst unterrichten darf. Dazu gehört für mich auch die Planung und Reflexion einer Stunde bzw. Einheit. Dafür benötige ich allerdings noch Unterstützung von Lehrpersonen“ (PEEVTM223!). Wird Praxiserfolg anfangs zumeist subjektbezogen gedeutet: „Wenn man für sich selbst merkt, ob der Beruf etwas für einen ist. Wenn man erste Erfahrungen sammelt und daher beim nächsten Mal schon sicherer ist [...]“ (LCMT0030!), zeigt sich im Referendariat eine Schüler:innenorientierung: „Wenn die SuS was gelernt haben und ich & sie mit ihrem Ergebnis zufrieden sind“ (JLMS08:212).

Ein weiterer forschungsleitender, nicht wirklich überraschender Befund bezieht sich auf die Kommunikation bzw. Interaktion im Beratungsgeschehen. Die Befragten reagieren sensibel auf (Nicht-)Aktionen und (Nicht-)Äußerungen relevanter Begleitpersonen. Dabei scheint Kommunikation phasenweise zu gelingen, wenn z. B. „konstruktives Feedback/gutes Klima/Anerkennung als (fast) Lehrkraft“ (IHDeRe1023<3) gegeben sind und „Rückmeldungen, Lob, Einbindung, Vertrauen“ (CPDeEVT_325.) zum Ausdruck kommen. In den z. T. herausfordernden Situationen wollen die Betroffenen wahrgenommen, begleitet und ermutigt werden, brauchen wertschätzende Rückmeldungen und wünschen sich angemessenes Feedback. Konkret meint das „positive Bestärkung von vorhandenen Fähigkeiten, die ausgeschärft werden können und reduziertes und gezieltes Arbeiten an zu Verbesserndem (nicht alles, was noch nicht gut ist, auf einmal)“ (JZDeWi08:2129;).

Demgegenüber stehen Aussagen, die auf gestörte Kommunikationsprozesse hinweisen. Wenn beispielsweise der Eindruck entsteht, dass „Kolleg:innen einen in ein vorgefertigtes Schema integrieren wollten“ (CEEVTDe_08:2021_26!) bzw. „Praktikant:innen [...]“

als ‚lästig‘ empfunden“ (KTDeBi_08:2021_25?) werden oder „der Mentor/die Mentorin nicht zu einem passt“ (KmDeEVT429!). Auch „zu pingeliges Feedback (einzelne Wörter, die man irgendwann gesagt hat)“ (IHDeRe1023<3) wird als unangemessen wahrgenommen.

2.3.4 Teilfazit (A)

Die Befragungsergebnisse zeigten zum einen, dass kontinuierliche Erfahrungen im schulischen Umfeld auf die Komplexität unterrichtlichen Handelns vorbereiten können. Die meisten Studierenden und Referendar:innen nehmen sehr wohl wahr, dass sie noch nicht über die nötigen Fähigkeiten verfügen und wünschen sich qualifizierte Anleitung und wohlwollende Begleitung. Die Befunde sind zum anderen insofern bedeutsam, als sie aufzeigen, dass ausbleibende Resonanz und ungünstige Interaktionsprozesse zu Stagnation und inneren Blockaden führen. Damit einher geht ein subjektiv empfundenes Fehlen von Handlungsoptionen, was Abschottung, Ängste und Disstress bedingt. Die Befragten wünschen sich resonanzbasierte Kommunikation, die eine Selbstwirksamkeitserfahrung möglich macht. Nohl (1933) würde hier von einem pädagogischen Bezug⁹ sprechen, wobei eigenes Entwicklungspotential wahrgenommen und ein konstruktiv-dynamischer Umgang mit Beratung ermöglicht wird.

Die Ergebnisse entsprachen in den Grundzügen denen vorangegangener Untersuchungen (Kling, 2018; Lehmann, 1999; Knüppel, 2014, S. 75; Hostmeier, 2021; Rothenbusch, 2021, S. 340–351), waren aber im Blick auf die starke Emotionalität überraschend und verstärkten den Eindruck, Interaktionsprozesse im Beratungssetting weitergehend beforschen zu müssen. Es ließ sich bisher nicht benennen, was – auf einer Metaebene betrachtet – qualifizierte Beratung bzw. Begleitung kennzeichnet.

2.3.5 Phase (B)

Praxisphasen im Studium zu untersuchen, erwies sich vor allem aus zeitlich-organisatorischen Gründen als schwierig. Einige FL stimmten einer Teilnehmenden Beobachtung (künftig TB) bei Unterrichtsbesuchen und Beratungsgesprächen zu – das Einverständnis der Referendar:innen vorausgesetzt. Absicht, Zweck und Ziel wurden umfassend erläutert, die TB erfolgte anhand eines dynamischen¹⁰ Beobachtungsbogens.

Im Zentrum stand die Beobachtung eines komplexen Interaktionsgeschehens,¹¹ da während einer TB bis zu vier Beratende (FL, Pädagogikleiter:in, Fachlehrkraft, Schulleitung) in das Kommunikationsgeschehen involviert waren. Die Beteiligten wurden nach jeder Beratung mittels Reflexionsbogen befragt.

2.3.6 Befunde (B)

Die Auswertung der Rückmeldungen von den FL zeigte deren passgenaue Einschätzung der emotionalen Befindlichkeit der Referendar:innen. Die FL besitzen ein Gespür für das, was (nicht) gut gelaufen ist; sie haben ein erkennbares Interesse daran, die Referendar:innen gut auszubilden und individuell zu beraten. In Einzelfällen wird auch Ratlosigkeit deutlich, da Beratungsaspekte von den Referendar:innen nicht aufgenommen werden (können). FL besitzen umfassendes fachdidaktisches Wissen, agieren anwendungsorientiert und kommunizieren konkret.

Die Fragebögen der Referendar:innen dokumentieren eine (extrem) hohe Anspannung. Der Eindruck anhaltender Überforderung und Erschöpfung gepaart mit einer gefühlten permanenten Prüfungssituation ist durchweg erkennbar, wobei auch ein partielles

Bewusstsein für selbstgemachten Stress vorliegt. Einigkeit besteht dahingehend, dass „es manchmal einfach zu viele Aspekte auf einmal“ sind (8KKS9F223!). Neben der Angst, Fragen zu stellen oder etwas dagegen zu sagen, manifestiert sich der Wunsch nach positiver Verstärkung, Lob und Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen: „motivierend war es nicht [...] Lob muss man schon stark selbst interpretieren“ (RUB7Fe23#).

Die Aufzeichnungen aus der TB attestieren den beteiligten FL eine qualifiziert-kompetente Beratung, wobei das komplexe Interaktionsgeschehen den Eindruck eines einstufigen, gleichförmigen Rollenspiels der Beratung vermittelt. Strukturell kann hier von einer Prüfungssituation (Sitzordnung, Struktur, Setting des Gesprächs) gesprochen werden. Inhaltlich kreisen Gespräche um fachinhaltliche und fachdidaktische Themen und bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Gespräch und Monolog, Beratung und Verteidigung. Eine asymmetrische Verteilung der Redeanteile ist auffällig. Der Gesprächsansatz ist weitestgehend retrospektiv. Die Referendar:innen scheinen vielfach nicht zu erkennen, wo das von den FL markierte Problem liegt; folglich wissen sie nicht, was sie ändern sollen. Die Wahrnehmung von wertschätzender Rückmeldung misslingt.

2.3.7 Teilfazit (B)

Fachleiter:innen: Im Anschluss wurde die Frage gestellt, inwieweit die Doppelrolle der FL als Berater:in und Bewerter:in nicht in sich ambivalent und kontraproduktiv ist. Vor dem Hintergrund einer Benotung durch die FL ist anzunehmen, dass eine echte Beratung kaum gelingen kann.¹² Dies steht im Widerspruch zum eindeutig formulierten Anliegen der am Forschungsprojekt beteiligten Fachleiter:innen.

Referendar:innen: Der prägnanteste und erschreckendste Befund ist der immense Druck, unter dem die Referendar:innen vor und während der Beratungsgespräche stehen. Anhand der TB muss infrage gestellt werden, inwieweit eine Beratung im Anschluss an die durchgeführte Unterrichtsstunde überhaupt sinnvoll und zielführend ist bzw. sein kann.

2.3.8 Befunde (B1–4)

Im Verlauf der Phase (B) fragten die FL, wie sie ihre Beratungen künftig verbessern könnten. Die Forscherin nahm dafür ein externes Coaching in Anspruch (B2). Dies ergab, dass die bisherigen Befunde systematisiert den FL vorgestellt werden können, diese dann relevante Aspekte markieren, diskutieren und verschiedene Handlungsoptionen bedenken, um eine Roadmap zu entwickeln, die bei weiteren Besuchen als Beobachtungsraster angelegt und von der Forschenden hinsichtlich ihrer Wirksamkeit (coachingbasiertes Feedback¹³) überprüft werden soll (B4).

2.3.9 Intervention – Roadmap für weitere Besuche (C)

Ab sofort wurden Beratungsgespräche aufgezeichnet und transkribiert, um die Redeanteile sichten zu können. Es wurde vereinbart, die Besprechungspunkte auf zwei bis drei zentrale Aspekte zu reduzieren, individuelle Weiterentwicklung sowie Positives konkret zu benennen und (wenn möglich) bei der Besprechung an Gelingenem anzuknüpfen. Ein Bezug zur bisherigen Entwicklung sollte hergestellt werden, und final galt es, eine konkrete Aufgabe zu benennen. Die Forschende wurde aufgefordert, nach einem „Gamechanger“ Ausschau zu halten. Die Triangulation der Datenerhebung wurde beibehalten. Wie in Phase (B) wurden alle Beteiligten mittels Reflexionsfragebogen anhand gleichbleibender Parameter befragt.

2.3.10 Befunde (C)

Die Daten zeigen ein verändertes Beratungssetting: Nach der emotionalen Befindlichkeit im Anschluss an die Beratung befragt, fanden sich Aussagen wie: „*Erleichtert, weil auch Positives gesagt wurde.*“ (RZNOP25) oder „*Motiviert!*“ (RMPGR87\$) bzw. „*Aufgebaut, ermutigt, informiert, bestätigt.*“ (RGR4DW?). Die allgemeine Beurteilung der Beratung wurde nun als: „*Konstruktiv und weniger angespannt – daher angenehm!*“ (RZNOP25) empfunden; als „*Nette angenehme Atmosphäre/es war eine Beratung, keine Belehrung!*“ (RÄYWL6/) oder sogar als „*Freundlich, kompetent, höflich, kurzweilig.*“ (RGR4DW?). Für die FL waren zum einen die Befunde zur Verteilung der Redeanteile erhellend, zum anderen wurden die Reflexionsfragebögen als hilfreiches Instrument identifiziert, das eine retrospektive Analyse der Beratung ermöglicht. Auch aus Sicht der FL verliefen die Gespräche erkennbar positiver.

2.3.11. Fazit (C)

Die empirischen Daten der Beratungen basierend auf coachingbasiertem Feedback sind eindrücklich. Konkret sagen die Befunde aber lediglich, dass die Interventionen positive Auswirkungen auf die „gefühlte“ Beratungssituation hatten. Unklar bleibt, inwieweit die neuen Bedingungen sich auf die fachdidaktische und pädagogische Handlungsfähigkeit der Referendar:innen auswirken und eine Professionalisierung begünstigen. Die Frage, ob auch „nicht-gelungene Kommunikation“ Bildungsprozesse initiieren kann, bleibt offen. Dies wird vermutlich nur eine Längsschnittstudie beantworten können.

Für die Referendar:innen bleibt auch unter diesen angepassten Bedingungen die Prüfungssituation bestehen. Sie kreisen auch künftig um die Rückmeldungen der FL und werden versuchen, deren Erwartungen zu entsprechen. Eine Beratung beruht definitionsgemäß auf dem Prinzip der Freiwilligkeit (Wild, 2000, S. 229), die in diesem Setting jedoch nicht gegeben ist. Es wäre daher sinnvoll, über alternative Beratungsstrukturen nachzudenken, bei denen tatsächlich eine Offenheit für konstruktive Rückmeldungen entstehen kann. Möglicherweise könnte ein coachingbasiertes Feedback für Referendar:innen ein sinnvolles Instrument darstellen. Die Diskrepanz des Beratungs-Benotungs-Konflikts lässt sich jedenfalls nicht auflösen, denn Referendar:innen sind nicht frei in der Wahl ihrer Fachleiter:innen.

Die Befunde aus (C) sind anschlussfähig an die in (A) erhobenen Daten und bestätigen die skizzierten Bereiche. Strukturell gesehen bleibt das „Zeremoniell“ von Beratungen im Referendariat vorerst bestehen, wobei auch weiterhin vermutlich Reflexion und Verteidigung die Gespräche bestimmen. Im Setting des Forschungsprojekts hat sich gezeigt, dass es für FL förderlich ist, auf vorhandene Spannungsfelder hingewiesen zu werden und diese wahrzunehmen. Die FL selbst waren dadurch in der Lage, passgenaue Interventionen zu entwickeln – eine Voraussetzung für die entstandenen positiven Gesprächsakte. Die Anknüpfung an Gelungenes und Positives wirkt auf das Interaktionsgeschehen ein, und es entstehen resonant-authentische Beratungsmomente, in denen die Beteiligten die Rollen verlassen und sich vom Fachjargon entfernen. Diese förderlichen Bedingungen, die einen Dialog eröffnen, werden maßgeblich von Fachleitenden mitbestimmt.

2.3.12 Befunde (D)

An dieser Stelle sei nur kurz auf die aus diesem Projekt hervorgegangene Fortbildung für FL verwiesen. Den Teilnehmenden wurden Forschungszyklen, Interventionen und Befunde vorgestellt, alles wurde offen diskutiert, und anschließend wurden mögliche Kriterien für Feedback bei Beratungen erarbeitet. Wie bedeutsam dieser kollegiale Austausch und ein kooperatives Miteinander angesichts der Ausbildung im Referendariat sind, kann nicht deutlich genug hervorgehoben werden.

Die erarbeiteten Kriterien beinhalten Aspekte zur Verbesserung der Beratungsatmosphäre (u.a. Wertschätzung, Ermutigung, geringes Gesprächsgefälle), Positiva (benennen, was gut ist), einen dialogischen Ansatz (z. B. offene Fragen, Verständnisbrücken bauen, Anknüpfungspunkte suchen), (Körper-)Sprache (klar, kongruent, motivierend, wahrnehmend) und Metakognition (gemeinsam Gespräche reflektieren). Eine Beforschung dieser Kriterien sowie deren Wirksamkeit steht noch aus.

3 Zur Notwendigkeit begleiteter Unterrichtspraxis in der Lehrerbildung

Die von den FL erarbeiteten Kriterien zeigen, dass die Suche nach Parametern für gelingende Kommunikation in Teilen erfolgreich war, die Frage nach Parametern für qualifizierte Beratung hingegen wird dadurch nur teilweise beantwortet. Dass „Beratung“ im Ausbildungskontext als solche schon problematisch sein kann, wurde bereits angedeutet. Die Situation verschärft sich vor dem Hintergrund des derzeitigen Lehrkräftemangels noch einmal dahingehend, ob und wie eine – zumal angemessene – Betreuung und Begleitung von Praktikant:innen überhaupt ermöglicht werden kann.

In mehrfacher Hinsicht kritisch zu betrachten ist darüber hinaus die Praxis der Rekrutierung von Lehramtsstudierenden für Unterrichtstätigkeiten (GFD, 2018; Winter et al., 2023). Auch wenn nachvollziehbar ist, dass Schulen, um der Mangelsituation begegnen zu können, auf Lehramtsstudierende zurückgreifen (Winter et al., 2023, S. 35–36), müssen diese vielfach ohne angemessene Anleitung eigenverantwortlich unterrichten, was zwangsläufig Fragen nach der pädagogischen und fachdidaktischen Qualität eines solchen „Aushilfs-Unterrichts“ aufwirft. Unterrichten ist mehr als die Betreuung von Schüler:innen: komplexe inhaltliche und pädagogische Anforderungssituationen müssen bewältigt werden; in vielschichtigen, dynamischen Situationen muss Wissen in Zusammenhängen vermittelt werden; und quasi „nebenbei“ muss kompetent reagiert werden.¹⁴ Wissen, Erfahrung, Strategien und zuvor angeeignete, implizite Muster sind unerlässlich, um den Rückgriff auf subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) zu vermeiden. Es ist mehr als fraglich, ob unbegleitet unterrichtende Studierende diesem Anspruch gerecht werden können. Bezogen auf Religionsunterricht müssen zudem die veränderten studentischen Ausgangslagen im Blick behalten werden (Fuchs & Wiedemann, 2022; Wiedemann, 2025), denn ethisch-theologische Schlüsselfragen lassen sich nicht mit fragmentarischem Halbwissen beantworten.

Von Seiten einiger Universitäten wird die Rekrutierung von Studierenden aber auch deshalb zurecht kritisiert, weil sie einerseits zur Verlängerung des Studiums und andererseits zur verfälschten Vernetzung von Theorie und Praxis führen kann (Winter et al., 2023, S. 32). Nicht zuletzt stellt die Fortführung einer solchen Aushilfspraxis die zweiphasige Lehrkräfteausbildung in der bisherigen Form grundlegend in Frage (ebd.).

Prognosen im Blick auf die Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot verweisen auf andauernde Defizite (vgl. Anders, 2023; Klemm, 2022; KMK, 2022), wodurch nicht nur

die Unterrichtsversorgung, sondern auch die Qualität von Unterricht gefährdet ist (vgl. Reintjes & Bellenberg, 2020; SWK, 2023). Der Mangel an Lehrkräften lässt sich kurzfristig nicht beheben, und schnelle Lösungen sind nicht zu erwarten. Studierende oder Referendar:innen, die sich für einen vorzeitigen Abbruch der Ausbildung entscheiden, fallen dabei eigens ins Gewicht, haben jedoch ihre berechtigten Gründe.¹⁵ Eine diesbezüglich sinnvolle Präventivmaßnahme könnte sein, von Anfang an *begleitend* auf die künftigen Anforderungen vorzubereiten. Wenn subjektiv empfundene Sicherheit im Beratungsprozess einer Praxisphase und positive Resonanzbeziehungen auf der Basis gelingender Kommunikation von zentraler Bedeutung für individuelle Entwicklungsprozesse sind, dann eröffnen sich hier vielfältige Handlungsoptionen.

Vor inzwischen über 25 Jahren wies Bohnsack (2000, S. 109) zurecht auf die Bedeutung einer stabilen Lehrerpersönlichkeit im Handlungsfeld Schule hin. Praxiserleben, Erfolge und Frustration liegen manchmal eng beieinander. All das kann die Entwicklung von Lehrkräften fördern, wobei die Art und Weise der Begleitung einen entscheidenden Faktor darstellt: *„Man kann nicht alles auf einmal verändern, bearbeiten, verbessern / Mentor*innen, die ein wirkliches Interesse daran haben, einen selbst bei der Entwicklung zu unterstützen, sind essentiell. Lieber zwei Stunden bei so einer Person, als sechs Stunden bei jemandem, die kein wirkliches Interesse hat“* (PHeGe01:2236@), lautet das Fazit einer Praktikantin. Ganz offensichtlich geht es nicht primär um die Quantität, sondern vor allem um die Qualität der Begleitung.

Schließlich: Wenn Lehramtsstudierende ein Interesse an Kindern und Jugendlichen als Berufswahlmotiv angeben (Rothland, 2014, S. 367), dann sind lehramtsausbildende Institutionen aufgefordert, trotz und inmitten der Mangelsituation intensiv daran zu arbeiten, dass „Menschen begehren zu lehren und Unterrichten als wertvolle Tätigkeit ansehen“ (ebd., S. 174). Dafür braucht es neben einem inhaltlich-strukturellen Rahmen vor allem motivierende Vorbilder und Wegbegleiter.

In seiner Resonanztheorie legt Rosa die Bedeutung subjektiver Erfahrungen dar (Rosa, 2016, S. 83–143, 353–362), und genau hierin liegt das Potential von Praxisphasen! Fachleiter:innen und Lehrkräfte können Studierende und Referendar:innen bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer pädagogischen Professionalität (Terhard, 2011; Czerwenke & Nölle, 2012) unterstützen, und sie sollten dies in pädagogischen Bezügen tun (Nohl, 1933, S. 20–26; Liegle, 2017, S. 86–90). Es geht um Kommunikation in einem intentionalen, asymmetrischen Resonanzverhältnis, das durch pädagogische Kompetenz der Begleitperson, Annahme und gegenseitige Bejahung gekennzeichnet ist. Spannungsfelder und Ambivalenzen müssen nicht ausgeblendet, sondern können überwunden werden (Liegle, 2017, S. 88). Unter diesen Bedingungen würde auch das Spannungsverhältnis zwischen *Berater sein* und *Benoten müssen* entschärft.

Anleitung, Beratung und Begleitung in Praxisphasen erscheinen den Daten zufolge weit entfernt vom eben skizzierten Ideal. Interessanterweise hat sich gezeigt, dass bereits mit geringfügigen Interventionen eine veränderte Beratungssituation und die Offenheit für Impulse geschaffen werden kann. Fachdidaktisch qualifizierte Ausbildung braucht Zeit, und hier zeigen sich in der Mangelsituation strukturelle Grenzen, insofern die verkürzte Ausbildungsdauer offensichtlich dem Empfinden einer „Prüfung in Dauerschleife“ in die Hände spielt. So gab eine Schulleiterin im Blick auf das Referendariat zu bedenken: *„Ich würde es [...] verlängern. Es hat mal zwei Jahre gehabt, und die braucht es auch. Ich würde das Referendariat nie und nimmer mit eigenverantwortlichem Unterricht beginnen [...]. Referendare müssen in der Schule ankommen, bevor sie Verantwortung übernehmen*

[...]. Schulleiter müssen wissen, wer da zu ihnen kommt, bevor er/sie weiß, welche Lerngruppen er/sie dem Referendar anvertrauen kann [...].“ (EHRSGI122). Sie kommt zu dem ernüchternden Schluss: „Also ich kann sagen, dass ich häufig Referendare als verloren wahrgenommen habe in einem großen System, auch als ‚allein damit‘, eben als nicht begleitet“ (EHRSGI122).

4 Literaturverzeichnis

- Anders, F. (2023). Lehrermangel verschärft sich weiter. URL: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/> [Zugriff: 20.02.2025].
- Antoine, A. (2019). Leibniz – Prinzipien und Wirkungsweisen eines Universalgenies. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 10–14). Berlin: Logos Verlag.
- Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule: Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Wiesbaden: Springer.
- Böhnert, A., Grölz, K., Hartig, K., Klingebiel, F., Müller, A. & Staab, R. (Hrsg.). (2023). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen*. Münster; New York: Waxmann.
- Bohnsack, F. (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Prieve & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 52–123). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cloos, P. & Thole, W. (2006). *Ethnographische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cursio, M. (2023). *Forschungsansatz: Design-Based Research*. URL: <https://www.fbzhl.fau.de/forschung/forschungsansatz/> [Zugriff: 10.01.2025].
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2012). *Theorien pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Juventa.
- de Boer, H. & Bonanati, M. (Hrsg.). (2015). *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0>.
- Delius, K. (2020). *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht*. Springer.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*(Beiheft), S. 15-41.
- Fuchs, M. E. & Wiedemann, F. (2022). *Ich studiere Theologie, weil... Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Aufl., Originalausgabe). Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) (2018). Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs 2018 (Positionspapier 20). URL: <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018->

- Ergänzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkräften.pdf [Zugriff: 20.02.2025].
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Franke.
- Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. & Hartkemeyer, T. (2016). *Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos gemeinsamen Denkens*. Frankfurt am Main: Brüll & Heisterkamp.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), S. 87–88. URL: <https://doi.org/10.25656/01:13805>.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (Hrsg.). (2020). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. URL: <https://doi.org/10.35468/5821>.
- Hostmeier, J. (2021). Belastung und Beanspruchung im Referendariat – wie erleben angehende Lehrkräfte die zweite Ausbildungsphase? In J. Peitz & M. Haring, M. (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 202–213). Münster; New York: Waxmann.
- Jürgens, E. (Hrsg.). (2016). *Erfolgreich durch das Praxissemester: Gestaltung, Durchführung, Reflexion*. Berlin: Cornelsen.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030*. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). URL: <https://www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-an-gebot-bis-2030> [Zugriff: 04.01.2025].
- Kling, M. (2018). *Das Praxissemester als Übergang: Eine praktisch-theologische Untersuchung des Rollenwechsels von Studierenden zu Lehrenden*. Berlin; Münster: LIT.
- Knüppel, A. (2014). *Praxisphasen in der Lehrerbildung: Wie aus Vorbehalten Zusammenarbeit werden kann*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Lehmann, C. (1999). *Religionslehrer/-in werden... Lehramtsanwärter/-innen reflektieren ihre Ausbildung*. Berlin; Münster: LIT.
- Liegle, L. (2017). *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Milton Park; Abingdon; Oxon: Routledge.
- Munz, C. (2005). *Berufsbiografie selbst gestalten: wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen*. (2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. URL: <https://doi.org/10.3278/6001600w>.
- Nohl, H. (1933). Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. In H. Nohl, & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik* (Bd. 1, S. 20–26). Berlin: Julius Beltz.
- Nohl, H. (1957). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Vittorio Klostermann.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Peitz, J. & Haring, M. (Hrsg.). (2021). *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster; New York: Waxmann.

- Pietsch, S. (2010). *Begleiten und begleitet werden: Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Reinmann, G. (2018). *Reader zu Design-Based Research*. URL: http://gabi-reinmann.de/?page_id=4000 [Zugriff: 10.11.2024].
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2020). Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigende in den Lehrberuf. In: *Schulverwaltung*, Artikel Ausgabe NRW 31, 12, S. 329–332.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rothenbusch, N. (2021). *Studentische Rollenkonzepte im Praxistest: Einflussfaktoren und Entwicklungsverläufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothenbusch, N. & Fuchs, M. (2023). Qualifizierte Beratung und reflektierte Praxisanleitung – ein Forschungsbericht. In J. Gillen, J. Labede, B. Lindmeier, K. Müller, A. Nehring & S. Schanze (Hrsg.), *Reflexiv handlungsfähig: Entwicklungslinien und Ergebnisse der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover* (S. 209–231). Baden-Baden: Nomos.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. KMK. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf [Zugriff: 03.01.2025].
- Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf [Zugriff: 03.01.2025].
- Scharfenberg, J. (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Verlag Julius Klinkhardt. URL: <https://doi.org/10.35468/5759>.
- Schneider, R. (2008). *Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale*. [Technische Universität Dortmund]. URL: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/26029/2/RalfSchneider_Gesamt.pdf [Zugriff: 10.11.2024].
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2014). *Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte*. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 433–437). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011). *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – Neue Herausforderungen*. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 202–224). Weinheim: Beltz.

- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Münster: Waxmann.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (2010). *Der Lehrerberuf im Wandel: Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wiedemann, F. (2025). Wie ticken Theologiestudierende? Studentische Lernausgangslagen hinsichtlich Motivation und Religiosität. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 24(2025). Erscheint mit dieser Ausgabe.
- Wild, B. (2000). Beratung in Begleitung Schulpraktischer Studien – Ein Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 226–238). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft* 34(67), S. 31–42.
- Ziegler, B., Seeber, S. & Seifried, J. (2017). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Dr. Nina Rothenbusch, Privatdozentin am Institut für Theologie im Bereich der Religionspädagogik, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover und Vertretungsprofessur an der RPTU Landau.

¹ Das Handlungsfeld ist neben „Lernen im Spannungsfeld von Heterogenität, Individualisierung und Kooperation“ und „Moderne Lernformate – digital, reflexiv, didaktisch strukturiert“ eines von insgesamt drei Handlungsfeldern des im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Projektes „Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung“ (<https://www.lse.uni-hannover.de/de/lse/projekte/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projekt-leibniz-prinzip> [Zugriff: 10.11.2024]). Ergänzende Forschungsförderung leistete die Barbara-Schadeberg-Stiftung (<https://barbara-schadeberg-stiftung.de/> [Zugriff: 10.11.2024]).

² Die Arbeitsgruppe setzt sich aus Vertreter:innen der je ausbildungsverantwortlichen Institution(en) zusammen, siehe <https://www.theo.uni-hannover.de/de/forschung/evangelische-theologie/vernetzung> [Zugriff: 10.11.2024].

³ Einen ausführlichen methodischen Forschungsbericht liefern Rothenbusch & Fuchs, 2023.

⁴ Vgl. dazu https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_persona/wege_in_den_schuldienst/sonstige_moglichkeiten_der_einstellung_in_den_schuldienst/sonstige_moglichkeiten_der_einstellung_in_den_schuldienst-166231.html [Zugriff: 16.01.2025].

⁵ Die im Text kursiv hervorgehobenen Zitate entstammen den Fragebogen-Befragungen von Studierenden, Referendar:innen und Berufseinsteiger:innen. Sie wurden im Verlauf der ersten Phase des Forschungsprozesses erhoben.

⁶ Gelingende Kommunikation braucht eine grundsätzlich positive Gesprächsatmosphäre. Einige der von Hartkemeyer et al. (2016) skizzierten Aspekte im Kontext dialogischer Intelligenz sind dafür bedeutsam. Kommen diese in Verbindung mit Meta-Gesprächskompetenzen zum Einsatz, wird die Basis für einen resonanten ‚Beratungsraum‘ gelegt.

⁷ Die Forscherin darf selbst nicht in den Forschungsprozess eingreifen. Im Rahmen des DBR ist es jedoch möglich, mittels unterschiedlicher Methoden gezielt zu intervenieren. An dieser Stelle wird ein coachingbasiertes Feedback aktiviert: Methoden bzw. Techniken des Coachings werden hier gezielt genutzt, um die Gesprächspartner:innen dazu zu befähigen, eigene Lösungen zu finden und eigene Entscheidungen zu treffen. Coachingbasiertes Feedback geht davon aus, dass bei den Coachies Fähigkeiten und Ressourcen vorhanden sind, um anstehende Aufgaben zu bewältigen. Es werden offene Fragen gestellt, um Raum für Reflexion zu geben, Eigenverantwortung zu fördern und mögliche Ziele zu formulieren (vgl. exemplarisch <https://coachingzentrum.de/coachingbasiert-fuehren/> oder <https://www.coachingbasiertes-training.de> [Zugriff: 11.02.2025]). Das coachingbasierte Feedback ist lediglich ein methodischer Schachzug, der innerhalb des DBR zum Einsatz kommt.

⁸ Es handelt sich um Fachkolleg:innen aus unterschiedlichen Bereichen der Lehrer:innenbildung: Professor:innen, Lehrkräfte, Forscher:innen und wissenschaftliche Mitarbeiter:innen.

⁹ Ganz grundsätzlich geht es hier um die positiv-vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Grundlage ist „das leidenschaftliche Verhältnis eines reiferen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen“ (Nohl, 1957, S. 169). Das intentionale, asymmetrische Resonanz- und Vertrauensverhältnis ist von pädagogischer Liebe, der Annahme und Bejahung der Person des Lernenden geprägt, wobei auch Spannungsfelder und Ambivalenzen auftreten können (Liegler, 2017, S. 88). Das pädagogische Bemühen ist zielführend, wenn auf beiden Seiten kooperative Offenheit und Vertrauen vorliegen (ebd.) und die erfahrene Lehrperson dafür sorgt, dass sich dies einstellen kann.

¹⁰ Mit „dynamisch“ ist gemeint, dass die Notizen im Beobachtungsbogen nach jeder Sitzung gesichtet und die Daten ausgewertet wurden, um ggf. Beobachtungsaspekte für künftige Beobachtungen zu ergänzen oder zu streichen.

¹¹ An diesem Punkt lag Ethnografische Forschung bzw. Feldforschung (Flick, 2021) nahe, da es nun darum ging, das Verhalten von Menschen und deren Interaktionen in den Blick zu nehmen (Cloos & Thole, 2006).

¹² Vgl. dazu <https://dachverband-beratung.de/beratung/> [Zugriff: 19.01.2025].

¹³ Vgl. Anm. 7.

¹⁴ Wahl spricht hier von einem „Handeln unter Druck“ (Wahl, 1991, S.11, 25f).

¹⁵ Vgl. dazu <https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/studienabbruch-wieso-eine-lehramtsstudentin-aufgibt/> [Zugriff: 15.01.2025].