

Beratung und Reflexion in der 2. Phase der Lehrpersonenbildung

Empirisch-feldorientierte Verortung der Begriffe „Beratung & Reflexion“ unter Berücksichtigung ihrer Bedeutungsvielfalt

Tina Heitmann^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld
Mail: Tina.Heitmann@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: In der Ausbildung von Lehrpersonen nehmen Gesprächsformen, die unter dem Begriff Beratung gebündelt werden können, mittlerweile eine feste Rolle ein. Es gibt einen übergeordneten Auftrag, reflexiv auf das berufliche Handeln zu schauen (KMK, 2004), welcher in den jeweiligen Phasen der Lehrpersonenbildung und je nach Bundesland unterschiedlich eingebettet ist. Empirische Untersuchungen zu Beratung legen nahe, dass sich Beratung in Abhängigkeit zu den jeweiligen Handlungsfeldern konstituiert. In der vorliegenden Studie wird untersucht, wie Beratung und Reflexion in der 2. Phase der Lehrpersonenbildung länderübergreifend feld- und aufgabenspezifisch verstanden werden können. Die Untersuchung erfolgt interpretativ nach den Prinzipien der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Schreier, 2014; Kuckartz, 2016) von insgesamt 30 Dokumenten, die sich aus einer schriftlichen Befragung der Kultusministerien aller Bundesländer in der Zeit von Mai 2021 bis Mai 2022 ergeben haben. Die Analyse lässt erkennen, dass sich drei wesentliche Merkmale herausbilden. Erstens, dass die inhaltliche Ausformung der Begriffe im Zusammenhang mit Leistungserbringung und -optimierung steht und das Lernen dabei eine zentrale Rolle einnimmt. Zweitens, dass durch die Anbindung an den Ausbildungskontext, aufgrund komplex wirkender Machtverhältnisse, von einem Zwangskontext gesprochen werden kann. Drittens, dass keine übergreifende, strukturierte Anbindung an beratungswissenschaftliche Erkenntnisse und Entwicklungslinien erkennbar wird.

Schlagerwörter: Beratung; Supervision; Coaching; Reflexion; Lehrpersonenbildung



1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

Man könnte meinen, jeder weiß, was Beratung ist und was Reflexion bedeutet, so selbstverständlich wird in allerlei Kontexten mit beiden Begriffen umgegangen. Ein etwas genauerer Blick jedoch verrät schnell: So eindeutig ist es nicht. Hinter den vermeintlich klaren Begriffen verstecken sich eine Vielzahl von Bedeutungen und Annahmen über das, was da wohl geschieht. So gibt es bspw. unterschiedliche Gewichtung bei der Verortung von Reflexion innerhalb von Beratungsinteraktionen, die je nach Ausrichtung sagen, dass Reflexion in Beratungen stattfindet, stattfinden sollte, oder stattfinden kann (vgl. Forster, 2014; Hausinger, 2009; Schubert et al., 2019; Tietel & Kunkel, 2011; Weinhardt, 2018).

Selbst wenn Forschende aus den unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen Definitionen von Beratung vorgelegt haben, so gelten diese doch häufig nur für einen Teilbereich der mit dem Begriff bezeichneten Handlungen (vgl. Krause et al., 2003; Niehaus & Peeters, 2014; Paris, 2014; Pick, 2017; Rosenberg, 2020). Eine deutliche und auf eine langjährige Geschichte zurückblickende Diskurslinie bspw. ist die der professionalisierten sozialpädagogischen Beratung. Institutionalisierung von Hilfsbereitschaft als Dienstleistung bedeutet in dem Fall, dass helfende Aspekte im Zentrum der Beratungsinteraktion stehen (vgl. Bauer & Weinhardt, 2014; Dewe & Schwarz, 2013; Duttweiler, 2013; Engel et al., 2014; Gröning, 2011; Hoff & Zwicker-Pelzer, 2015). Die sozialpädagogische Hilfeform Beratung ist jedoch auch von asymmetrischen Machtverhältnissen geprägt, in deren Mittelpunkt mitunter Unterstützungsformen stehen, die Gewährungs- und Aufsichtsfunktionen enthalten. Sie bewegt sich daher im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle bzw. Freiwilligkeit und Zwang (vgl. Raithel, 2006, S. 41). Eine allumfassende tragfähige Beschreibung dessen, was unabhängig vom jeweiligen Handlungsfeld eine Beratungsinteraktion grundlegend ausmacht, gibt es jedoch (noch) nicht. Handlungsfeld meint in diesem Zusammenhang kontextgebundene und von spezifischen Erwartungen gerahmte (Berufs-)Felder, in denen sich den äußeren Bedingungen entsprechend formelle und informelle Praktiken herausgebildet haben. Beratung kann bspw., selbst wenn sie im sozialpädagogischen Handlungsfeld fachlich eindeutig verortet ist, „äußerst unterschiedlich konzipiert werden: als disziplinar geprägter Handlungsansatz oder aber als professionsübergreifende Querschnittsmethode“ (Schneider, 2014). „Einerseits ist Beratung eine uns allen vertraute Kommunikationsform, transitiv als jemanden beraten‘ oder reflexiv als ‚sich beraten‘“ (Engel et al., 2014, S. 34), oder – in Abgrenzung zur Psychotherapie – eine offene, in die Lebenswelt eingebundene Unterstützung und Hilfe, eine „professionelle Intervention“ (Engel et al., 2014, S. 39).

Im Allgemeinverständnis beschreibt der Begriff „Reflexion“ rückblickendes prüfendes oder vergleichendes Nachdenken über eine Sache, Person oder Situation – eine prüfende Betrachtung. Reflexivität wird auch als „die Fähigkeit des Menschen [verstanden] das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Forster, 2014, S. 589). Der Fokus auf Reflexivität in Beratung wird häufig als Betrachtung des Selbst, verknüpft mit dem Wunsch der Veränderung oder Verbesserung des Selbst, verstanden. Reflexive Beratung mache „die Ratsuchenden mit ihren sozialen und gesellschaftlichen Bezügen selbst zum Gegenstand prüfender Betrachtung“ und beziehe dabei gesellschaftliche Zusammenhänge mit ein (DGfB, 2020, S. 1). „Dass die Optimierung der Situation durch Selbstveränderung erreicht werden kann, ist dabei die Grundannahme, die jede Beratung organisiert“, so Duttweiler (2013, S. 23). Allerdings bleibt offen, für wessen Vorteil sich die Situation in tatsächlichen Interaktionen optimiert, was jedoch grundlegend zu klären wäre, vor allem in Beratungskontexten, die durch Machtasymmetrien geprägt sind oder stark kontrollierende, direktive Anteile enthalten.

Reflexivität im Sinne einer prüfenden Betrachtung des eigenen Denkens und Handelns beschränkt sich nicht auf eine Selbstbetrachtung, sondern analysiert die Voraussetzungen der eigenen Erkenntnisproduktion und stellt vermeintliche Gewissheiten in

Frage. Reflexiv ist die prüfende Betrachtung aber der allgemeinen Definition folgend nicht nur, wenn der Blick auf das Innenleben gerichtet wird, sondern auch, wenn über eine spezifische (professionelle) Handlung nachgedacht wird und damit verknüpfte Gewissheiten in Frage gestellt oder durch die Betrachtung überhaupt erst erlangt werden. Beratung bietet für eine Betrachtung dieser Art prinzipiell einen Rahmen. Beratung enthält dann das Element „Reflexion“, wenn eine prüfende Betrachtung im Rahmen der Interaktion geschieht. Diese kann sich auf das eigene Selbst beziehen, auf eine Sache, oder auf eine Situation. Es bedarf somit einer Klärung hinsichtlich dessen, was im jeweiligen Setting prüfend betrachtet werden soll. Ebenso ist bedeutsam, wie diese prüfende Betrachtung geschieht, ob die Interaktion bspw. mehr „prüfen“ oder mehr „betrachten“ enthält und welche*r der Akteur*innen das „gemeinsame Nachdenken“ in welcher Art steuert. Dazu könnte es hilfreich sein, sich die Aufträge der Akteur*innen im Setting anzuschauen. Aufträge erhalten Beratende bspw. nicht nur von Ratsuchenden/Ratnehmenden, sondern auch von Organisationen, denen sie selbst angehören und mitunter von Seiten des Staates, falls es eine gesetzliche Grundlage oder Rahmung der Beratungsinteraktion gibt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Beratung als Gesprächs- und Interaktionsform etwas konstruiertes und kontextabhängiges ist.

Forschung zu Beratung und Reflexion in der Lehrpersonenausbildung folgt, ebenso wie bspw. andere Forschungsrichtungen in der Schulforschung, unterschiedlichen Paradigmen, ist daher different ausgerichtet. Insofern kann nicht von einer einheitlichen Beratungsforschung in diesem Handlungsfeld gesprochen werden. Für die vorliegende Studie relevant ist vor allem der Bezug zum Professionalisierungsdiskurs. Innerhalb dieses Diskurses wurde zuletzt vermehrt betrachtet, wie Beratung und Reflexion im Zusammenhang mit Professionalisierung stehen (Christof et al., 2023; Helsper & Böhme, 2008; Kosinár, 2014). Anlass dafür war zum einen die Forderung seitens der Schulforschung nach reflektierten Praktizierenden (vgl. Helsper, 2001; Lohmann, 2003; Oevermann, 2002) und zum anderen der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) 2004. Seitdem ist der Prozess des Lehrperson-Werdens durch, oder unterstützt von, Reflexion und Beratung zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen genommen worden (Braunisch & Brenken, 2012; Fabel-Lamla et al., 2020; Griewatz, 2022; Kosinár, 2014). Dabei wurden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, wie bspw. Wirkfaktoren des Coachings im Vorbereitungsdienst, oder die Rekonstruktion von supervisorisch begleiteten Reflexionsprozessen in der ersten Phase der Lehrpersonenausbildung (Heinrich & Klenner, 2020). In diesem Zusammenhang wird vor allem diskutiert, welche Bedeutung das Betrachten des Selbst als Teil der Beziehung hat, um die Eigenlogik und -dynamik, die Aushandlungs- und Interpretationsbedürftigkeit sozialer Beziehungen zu verstehen. Diese seien geprägt von Ungewissheit und Krisenhaftigkeit, was sie legitimationsbedürftig mache und in konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns begründet liegt (Helsper, 2002). Es bedürfe des In-Frage-Stellens der eigenen (Handlungs-) Routinen, ein Überprüfen, Vergewissern und zur Disposition Stellen, nicht nur in akuten Krisen, „sondern der kontinuierlichen Sicherung eines bewussten professionellen Handelns, das zwar notwendig auf alltagstaugliche Routinen angewiesen ist, jedoch nicht blind in eingeschliffene Handlungsmuster abrutschen und damit einen angemessenen Fallbezug verlier[t]“ (Klenner et al., 2022, S. 267).

In diesem Beitrag wird argumentiert, dass es in den Begriffen etwas immanent Unspezifisches gibt, was sie per se (er)klärungsbedürftig macht. Am Beispiel der ministeriell formulierten Beratungs- und Reflexionsanforderungen im Kontext der zweiten Phase der Lehrpersonenausbildung wird nach dem Spezifischen in der Auslegung der Begrifflichkeiten gesucht. Dabei steht einerseits der mit den Begriffen beschriebene Auftrag zur Handlung im Fokus, und andererseits das dafür vorgesehene Setting. Insbesondere diese beiden Aspekte, so die Annahme, stehen in Abhängigkeit zum Handlungsfeld und dessen Eigenlogik. Damit verknüpft ist auch die Besonderheit, dass Lehrpersonen

im Vorbereitungsdienst einerseits während ihrer praktischen Ausbildung beraten werden, bzw. Beratung in Anspruch nehmen sollen, und andererseits zugleich lernen sollen, zu beraten. Für die empirische Analyse wurden alle Kultusministerien der Länder befragt und die daraus resultierenden Dokumente mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Nicht einzelne Ausbildungszentren oder einzelne Bundesländer, mit ihren mitunter spezifischen Beratungskonzepten, wurden hierfür in das Zentrum der Betrachtung gesetzt, sondern der Blick deutschlandweit allein auf die ministeriellen Vorgaben erstreckt, um die sich als überwiegend konsensual zeigenden zentralen Beratungsaufträge und dafür vorgesehenen Settings zu erfassen. Daraus wird dann die allgemeine handlungsfeldtypische Bedeutungsgestalt von Reflexion und Beratung abgeleitet. Denn nicht die Beratungswissenschaft, sondern das Material selbst gibt Auskunft über das, was im Handlungsfeld geschieht, oder geschehen soll. Die Beratungswissenschaft zeigt lediglich Leerstände auf, die sich auf Handlungsfelder erstrecken. Deduktiv ist somit die Annahme, dass Setting und Auftrag Auskunft über ein spezifisches Beratungsverständnis geben. Die Systematisierung erfolgt jedoch induktiv anhand des Materials durch die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.

Der Erkenntniswert dieses Beitrags für das Handlungsfeld der Lehrpersonenausbildung besteht darin, die ministeriell vorgegebenen Beratungs- und Reflexionsanforderungen inhaltlich in ihrer feldspezifischen Ausformung zu erfassen. Darüber können auch Wissensbestände generiert werden, die Hinweise geben für die weitere Ausdifferenzierung von Beratung in der Lehrpersonenbildung, sowie beratungswissenschaftliche Anschlussmöglichkeiten. Die wichtigsten Ergebnisse werden in diesem Beitrag vorgestellt.

2 Kontext: Die zweite Phase

Zur Erfassung des rahmengebenden Kontextes werden zunächst die für den Beitrag wesentlichen Aspekte der Struktur der zweiten Phase vorgestellt, sowie die Beschlüsse der KMK dazu in Bezug gesetzt. Aktuell gliedert sich die Lehrpersonenausbildung in Deutschland in zwei Phasen, ein Hochschulstudium und eine pädagogisch-praktische Ausbildung, beides in staatlicher Verantwortung (KMK, 2022a). Nach Abschluss der 1. Phase der Lehrer*innenbildung lernen angehende Lehrpersonen die praktische Umsetzung ihres Berufes an Ausbildungsschulen und in begleitenden Seminaren an Ausbildungszentren. Diese sind den jeweiligen Schulbehörden unterstellt. Ziel ist es, die zweite Staatsprüfung zu bestehen und in den Schuldienst übernommen zu werden. In der ersten Phase geht es um die Aneignung der grundlegenden Theorien, „während in der zweiten Phase Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen“ (KMK, 2022a, S. 4).

Die „*Studienreferendare und Studienreferendarinnen*“¹ in Bayern lernen 24 Monate im Vorbereitungsdienst, ebenso „*Lehramtsanwärter_innen*“ in Thüringen (außer im Grundschullehramt, da sind es 18 Monate). „*Lehramtskandidat*innen*“ (LAK) in Brandenburg hingegen besuchen nur 12 Monate vorbereitende Seminare. 21 Monate ist eine „*Lehrkraft*“ in Hessen im Vorbereitungsdienst (LiV). 18 Monate dauert es für „*Lehramtsanwärter*innen*“ (LAA) in NRW, Berlin und Baden-Württemberg, die „*Referendarinnen und Referendare*“ (RuR) in Bremen, „*Anwärterinnen und Anwärter*“ in Rheinland-Pfalz, „*Referendar/innen*“ in Mecklenburg-Vorpommern, „*Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst*“ (LiV) in Hamburg, Niedersachsen, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein. 16 Monate sind es für „*Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst*“ (LiV) in Sachsen-Anhalt (KMK, 2022b). Im Rahmen dieses Zeitfensters sollen sie Fachleute für das Lehren und Lernen werden. Ihre Kernaufgabe sei „die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK, 2019,

1 Kursive Hervorhebungen durchgehend durch die Autorin.

S. 3). Im Fokus der hier beschriebenen Reflexion soll somit die Handlung „Lehren“ sowie das dadurch ausgelöste „Lernen“ stehen, nicht die Person der Lehrenden. Die Gestaltung des Unterrichtens gelte als zentrales Qualifikationsmerkmal für (angehende) Lehrpersonen. Berücksichtigt werden soll dabei auch der Lernprozess der Zielgruppe, welcher durch die Lehrperson eingeschätzt bzw. bewertet werden soll. Beides wäre nach dieser Beschreibung Fokus der Reflexion. Schließlich sollen sie die Lernenden hinsichtlich ihrer Lernprozesse beurteilen können.

Es ist in den Ausführungen die Rede von „*beratende[n] Unterrichtsbesuche[n] durch die Seminarlehrkräfte pro Fach*“ und „*beratende[n] Unterrichtsbesuche[n] durch die Mentorin/den Mentor*“ (KMK, 2022b, S. 70), dem „*[P]raktizieren kollegiale[r] Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung*“ (KMK, 2022a, S. 14) und davon, dass „*Absolventinnen und Absolventen die eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung[reflektieren] und [...] hieraus Konsequenzen ziehen [können]*“ (KMK, 2022a, S. 15). Nicht nur werden mindestens zwei verschiedene Settings angesprochen (Besuch/Hospitation, kollegiale Beratung und ein weiteres unspezifisches Setting), sondern auch mindestens sechs verschiedene Beratungsgegenstände benannt (Unterrichtsbesuch, Unterrichtsentwicklung, Arbeitsentlastung, eigene berufliche Haltungen, Erfahrungen, Kompetenzen). Im Anschluss an den Vorbereitungsdienst wird zusätzlich zur ausgebildeten und professionalisierten Fähigkeit zu unterrichten erwartet, dass Lehrpersonen „*Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern*“ kennen, „*unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein[setzen] und unterscheiden [zwischen] Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion*“ (KMK, 2022a, S. 12).

Die angehenden Lehrpersonen in der zweiten Phase haben demnach übergeordnet bundesweit den Auftrag, die didaktisch-methodische Gestaltung ihres Unterrichts reflexiv zu betrachten, und sie sollen lernen, Schüler*innen und Eltern hinsichtlich des Lernprozesses der Schüler*innen zu beraten. Zunächst sieht es so aus, als träten Lehrpersonen selbst als Persönlichkeit hier nicht in Erscheinung, sondern als wäre Beratung eher eine Handlung ähnlich des Lehrens. Eine Handlung, die didaktisch ausgerichtet ist, die methodisch geübt und gelernt werden kann. Allerdings wird auch formuliert, dass angehende Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst ihre „*persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen*“ (KMK, 2022a, S. 14) reflektieren sollen, um daraus Konsequenzen zu ziehen. Demnach könnte der Auftrag so verstanden werden, dass eine Handlung (das Unterrichten) im Zusammenhang mit der Person, welche die Handlung durchführt, durchaus prüfend betrachtet werden soll.

Es kann abgeleitet werden, dass Reflexion unter Berücksichtigung der Involviertheit der eigenen Person seitens der KMK beauftragt wird. Das stellt Lehrpersonen vor historisch betrachtet neue Herausforderungen, denn sie stehen im Prozess des Lehrpersonwerdens vor der Erwartung, sich doppelt zu professionalisieren (Helsper, 2001). Umso spannender ist es nun, zu ergründen, wie sie während des Vorbereitungsdiensts mit Beratung und Reflexion vertraut (gemacht) werden. Wie genau die Umsetzung dieser Reflexion in der Praxis der Lehrpersonenausbildung aussehen könnte, wird nämlich von der KMK nicht erläutert. Das bleibt der Interpretation und anschließenden strukturellen sowie inhaltlichen Ausgestaltung der Länder überlassen. Diese Überlegungen, so die Annahme, werden sie dann für die jeweiligen Ausbildungsorte wegweisend verfasst haben. Das dazu Auskunft gebende Material ist für die Beantwortung der Fragestellung relevant. Um zu ergründen, wie die Länder das gelöst haben, wurden deshalb die Kultusministerien der Länder im Mai 2021 per E-Mail gebeten, sich hinsichtlich der Verortung von Beratungselementen oder -angeboten in der zweiten Phase der Lehrpersonenausbildung zu äußern.

3 Methodisches Vorgehen

Im Anschreiben per Mail wurden allen Kultusministerien dieselben fokussierten offenen Fragen gestellt („Werden Lehrpersonen während ihres Referendariats und/oder nach dem Referendariat beraten? In welcher Form findet diese Beratung statt? Wie hat sich das Beratungsangebot für Lehrpersonen im Laufe der Zeit verändert?“). Der Rücklauf war erwartungsgemäß divers, enthielt Briefe, ausführliche Mails, aufgezeichnete Telefongespräche, Broschüren, Flyer und Konzepte. Etwaige Lücken wurden während der ersten Sichtungsphase mit online verfügbaren Materialien der Ministerien, wie z.B. Curricula und Landesverordnungen, aufgefüllt. Der Materialkorpus umfasst schlussendlich rund 30 Dokumente. Diese wurden zunächst gesichtet (intensive Textarbeit), sortiert (Festlegung von Kodier- und Kontexteinheiten) und schließlich in zwei Schritten qualitativ nach den Grundsätzen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Schreier, 2014; Kuckartz, 2016; Kuckartz & Rädiker, 2022) deduktiv-induktiv und computergestützt (MAXQDA) analysiert. Die gewählte Auswertungsmethode ermöglicht, entsprechend des Erkenntnisinteresses, anhand des heterogenen Datenmaterials nach deduktiver Vorsortierung die induktive Kategorienbildung über alle Dokumente hinweg. Die Begründung für das gewählte Vorgehen ist die grundlegende Annahme, dass die Bedeutung der Begriffe sich in den Antworten entfaltet. Die offenen Fragen dienen dazu neue Inhalte zu erschließen, die nicht im Vorfeld theoretisch hergeleitet werden können, sondern sich durch die Auswertungsmethode aufspüren lassen. Es wurde dementsprechend für die Analyse nicht deduktiv hergeleitet, was sich finden sollte, sondern induktiv nach dem gesucht, was sich im Material hinsichtlich des Erkenntnisinteresses aufspüren lässt (vgl. Mayring, 2010). Dieses Vorgehen folgt der aus den einleitenden Ausführungen abgeleiteten Annahme, dass *die* Beratung an sich nicht existiert, sondern wir es mit einem Spektrum an Handlungen zu tun haben, welche unter dem Begriff „Beratung“ zusammengefasst werden und in Abhängigkeit vom Feld dessen Sinnbezüge spiegeln. Ziel hierbei war es, systematisch, regelgeleitet und an den Gütekriterien der Validität und Reliabilität orientiert zu verstehen, was gemeint ist, wenn in diesem Kontext im Material von „Beratung“ und „Reflexion“ gesprochen wird. Die wesentlichen induktiven Kategorien werden im Folgenden dargestellt.

4 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Immer wieder werden in den Dokumenten Begriffe verwendet, die ein Sammelsurium für Formate sind, welche zwar fast in allen Bundesländern genannt, aber nicht überall curricular festgeschrieben wurden. Zudem zeigt sich, dass verschiedene Akteur*innen, Settings etc. in unterschiedlichen Konstellationen beschrieben werden, was Abgrenzungen bei einigen Formaten schwierig bis unmöglich macht. Kollegiale Beratung bspw. kann alles sein, an dem Kolleg*innen im weitesten Sinne teilnehmen. Dabei ist es anscheinend zum Teil wenig relevant, in welcher Position oder Hierarchieebene diese zu verorten sind. Formate, die als kollegiale Beratung betitelt sind, wurden entsprechend für diesen Beitrag nicht untersucht. Ebenso wurde mit anderen nicht klar zu differenzierenden Begrifflichkeiten vorgegangen. Im Folgenden werden die zentralen Settings und Beratungsaufträge beschrieben, die im Material landesweit überwiegend konsensual in Varianten sichtbar geworden sind.

4.1 Coaching und Supervision – angebunden an das Ausbildungsseminar

Supervision und Coaching gelten als berufsbezogene Beratungsformate. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Formate sind seit einigen Jahren Teil des Diskurses im Berufsverband für Supervision. Demnach sei Supervision „Beratung für Personen und Organisationen, deren eigene primäre Aufgabe die Arbeit mit und am Menschen ist

und die deshalb immer wieder ihre professionelle Position in der Spannung zwischen Nähe und Distanz zu ihren Klient*innen neu finden müssen“ (DGSv, 2024). Coaching hingegen richte sich an Personen in Organisationen, deren Ziel es ist, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Häufig seien das Personen mit Führungsaufgaben. Coaching sei meist anlassbezogen, lösungsorientiert und zeitlich begrenzt. Die Begriffe fallen in den Dokumenten in unterschiedlichen Konstellationen. Zum Teil werden sie kombiniert mit weiteren Begriffen und in heterogenen Settings verortet. Mehrheitlich sind die in dieser Kategorie beschriebenen Beratungsformate nicht als grundsätzlich verpflichtend angelegt, in manchen Bundesländern aber werden sie in das Seminar eingebunden und sind damit obligatorisch. Zudem gibt es explizit als Ausbildungskoaching oder Unterrichtskoaching bezeichnete Settings. Als verbindlicher Ausbildungsbestandteil wird in Brandenburg das Coaching als „*personenorientierte Lernbegleitung Erwachsener*“ (Handreichung Vorbereitungsdienst, Brandenburg, S. 13) beschrieben. Im Fokus stehe die Beschäftigung mit Entwicklungsschwerpunkten. Es vereine Elemente von Beratung, Training und Ausbildung. Ausbildungskoaching wäre somit im Sinne der Verbesserung oder Optimierung von Leistung zur Zielerreichung (erfolgreicher Abschluss der Ausbildung) zu verstehen. Im Zentrum steht das Lernen. Folglich wäre es eher Personalentwicklung und nicht Personenentwicklung. Letzteres finde sich eher in psychosozial angelegten Beratungsformaten, oder auch Supervision (vgl. Schreyögg, 2007, 2010). Diesem Prinzip folgen weitere in der Kategorie „Coaching“ identifizierte Beratungsangebote aus anderen Ländern. In NRW sind es „*vier verpflichtende Beratungsgespräche mit den ausbildenden Kernseminarleitungen*“ (Telefoninterview NRW), davon werden zwei gekoppelt an einen Unterrichtsbesuch. Die anderen beiden sind als individuelle Coachinggespräche nach dem sogenannten POB-C-Modell (Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen) in Einzelsettings angelegt. Die Gesprächsinhalte seien zwar individuell, stünden aber im Zusammenhang mit den Anforderungen der Ausbildung (Kerncurriculum NRW, 2021). In den anderen Bundesländern (Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Hessen, Hamburg, Baden-Württemberg) ist Coaching als explizites Einzelsetting freiwillig. Länderübergreifend steht Unterricht und „Lehrerhandeln“ im Zentrum. Darunter können vielseitige Anliegen subsummiert werden. In der Kategorie „Coaching“ befinden sich zudem Variationen, die weder in Ausgestaltung oder Anbindung konzeptionell ausformuliert, noch als eigenständiges Format strukturell oder curricular im Vorbereitungsdienst verankert sind. In Hamburg werden die Begriffe Beratung und Coaching synonym verwendet. Die Ausdifferenzierung, Fundierung und konzeptionelle Verankerung von Coaching bildet sich insgesamt heterogen ab, allerdings werden einheitlich Lösungsorientierung und Klärung als zentral markiert. Es deutet sich an, dass Coaching für einzelfallbezogene (Ausbildungs-)Förderung, Training oder Lernprozessbegleitung steht.

Supervision wird ebenfalls als berufsbezogenes Beratungsformat genannt. Sie wird als „*kooperative Supervision*“ (Antwortbrief Mecklenburg-Vorpommern) beschrieben, als gewählte und dann verpflichtende Gruppensupervision (Antwortbrief Bremen) eingebunden, oder als freiwillige, aber verbindliche regionale Supervision mit externen Supervisoren (Schleswig-Holstein, Broschüre Prüfung und Ausbildung, S. 74). Wer an diesen Gruppen teilnimmt, ob es überhaupt ein Gruppen- oder vielleicht doch ein Einzelsetting ist, wie das initiiert wird, wer es (mit welcher Qualifikation) durchführt und mit welchem supervisorisch-konzeptionellen Rahmen es die Supervisanden zu tun haben, bleibt bei den meisten der beschriebenen Angebote offen.

Es besteht übergreifend eine deutliche Tendenz zur Implementierung von Coaching statt Supervision, wenngleich beides berufsbezogene Beratungsformate sind. Zudem zeigt sich ein konzeptioneller Fokus auf Lösungsorientierung, Ressourcenorientierung und die Bevorzugung systemischer Ausrichtungen. Insgesamt sind die jeweiligen ministeriellen Vorgaben für Coachingformate und -angebote bundesweit hinsichtlich Zielsetzung, struktureller Integration in die Ausbildung, Formulierung von Beratungsanlässen,

Qualifikation der Coaches und Settinganforderungen eher unspezifisch. Die Beschreibungen der Coachingformate ähneln zudem denen anderer Beratungsformate, z.B. zum Ausbildungsstand oder zu Zielvereinbarungs- bzw. Ausbildungsentwicklungsgesprächen. In allen als Coaching deklarierten Beratungsformaten wird die Fokussierung auf „Lösung“ gesetzt. Die Betrachtung von Themen (unabhängig vom präferierten Format), die sich aus der beruflichen Tätigkeit ergeben, ist dem Kontext der Ausbildung angemessen. Reflexion bezieht sich demnach nicht nur qua Auftrag der KMK auf die Gestaltung und Qualität von Unterricht, sondern bildet sich auch als Auftrag in den zur Verfügung gestellten Dokumenten der Ministerien ab. Inwieweit die Betrachtung der eigenen Person, des Selbst, in Relation zur Rolle und Aufgabe in Coaching und Supervision angelegt ist, bleibt in dieser Untersuchung offen. Es zeigt sich tendenziell, dass es vordergründig weniger um die Betrachtung des Selbst oder der Beziehung zwischen Professionellen (Lehrpersonen) und Klient*innen (Lerngruppen) geht, sondern um die Optimierung von Lehre und um Anleitung zur Lösung von Konflikten innerhalb der bestehenden Ordnung. Insofern wäre einer Begleitung dieser Art die Unterstützung der Anpassungsleistung angehender Lehrpersonen an das Schulsystem immanent.

4.2 Abgrenzung des Coachings von Beratungen zum Ausbildungsstand

Einige Bundesländer beschreiben eine Gesprächsform, die sich am ehesten als Ausbildungsentwicklungsgespräch kategorisieren lässt und sich vom Coaching insofern unterscheidet, dass sie einen eindeutig vorgegebenen Gegenstand (Leistungsstand) und Zielformulierungen zur Leistungserwartung enthält. Diese Form der Beratung, als eine die Ausbildung begleitende Anleitung, findet überwiegend im Einzelsetting mit den Auszubildenden an den Seminarorten statt, z.T. auf Basis verpflichtend erstellter Portfolios, die besprochen werden. Beschrieben werden diese Gespräche allgemein zum Zweck der Orientierung, Begleitung, Unterstützung und Bilanzierung zu Beginn, in der Mitte und oder zum Ende der Ausbildung, manchmal auch gekoppelt an den Beginn der Phase des selbständigen Unterrichts. Selbst wenn sich einzelne Bundesländer in ihren Beschreibungen des Settings explizit von Beurteilung im Rahmen dieses Gesprächs distanzieren und die Beratung als bewertungsfrei beschreiben, so bleibt doch aufgrund des Gesprächsrahmens das Element Bewertung enthalten, auch wenn es keine formelle dienstliche Bewertungsfunktion hat. Bewertet wird der Stand der Ausbildung notgedrungen dennoch, wozu u.a. gehört, ob nach Ansicht der bewertenden Ausbildungslehrperson das Ziel der Ausbildung (das Bestehen der zweiten Staatsprüfung) erreicht werden kann. Findet dieser Abgleich, diese Einschätzung, nicht statt, könnte der Zweck des Gesprächs an sich in Frage gestellt werden. Die Lehrperson im Vorbereitungsdienst auf eine ggf. bestehende Gefährdung des Ausbildungsziels in einem gebührenden Gesprächsrahmen hinzuweisen kann als mindestens angemessen, wenn nicht sogar absolut notwendig betrachtet werden.

Die Funktion des Coachings wird diesbezüglich unterschiedlich dargestellt. Wenn gleich Maßnahmen getroffen werden, um Bewertung zu verhindern oder zu minimieren, indem z.B. Coachings nicht von Personen durchgeführt werden, die Noten vergeben, bleibt aufgrund des zu betrachtenden Gegenstandes eine bewertende Rahmung enthalten. Denn ohne eine Einschätzung der Lehrperformanz bspw. kann kein Rat zur Optimierung ebendieser erteilt werden. Insofern unterscheidet sich nach den ausgewerteten Dokumenten das, was mit Coaching beschrieben wird, nicht immer eindeutig von dem, was unter dem Begriff Ausbildungsentwicklungsgespräch subsumiert werden kann. Allerdings wird auch der Begriff des Coachings nicht einheitlich verwendet. So werden von einigen Ländern nicht nur Didaktik und Methodik als Anliegen thematisiert, sondern auch Konflikte mit anderen Akteur*innen aus dem Feld, oder Fragen zu Zeitmanagement. Wenn die thematische Eingrenzung offengelassen wird, kann sogar eher von einer allgemeinen helfend ausgelegten Gesprächsform mit Unterstützungsfunktion, ähnlich sozialpädagogischen Definitionsansätzen, gesprochen werden.

4.3 Beratung und Reflexion im Kontext von Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -qualität

Alle Bundesländer führen in den zur Verfügung gestellten Dokumenten Beratung und Reflexion im Kontext von Unterrichtsbeobachtungen und daran anschließende Nachbesprechung an. Auch wenn die festgelegte Häufigkeit der Besuche, die teilnehmenden Akteur*innen und die Bezeichnung der Besuche sich zum Teil deutlich voneinander unterscheiden, bildet sich insgesamt eine vergleichbare Handlungserwartung ab: Eine angehende Lehrperson zeigt in der Schule, wie sie Unterricht macht. Personen, die dazu eingeladen sind und zuschauen, äußern sich im Anschluss zu dem, was sie gesehen haben. Die Interaktion im Anschluss an die Beobachtung der Darstellung von Unterricht wird entweder direkt als „Beratung“ oder „Reflexion“ bezeichnet, oder in Zusammenhang mit diesen Begriffen gebracht, durch Elaboration der Bezeichnungen für das jeweilige Setting. Mit dieser Setzung folgen die Länder dem Auftrag der KMK.

Die als Lehrproben, Unterrichtsbesuche, Hospitationen o.ä. bezeichneten Settings dienen laut der analysierten Dokumente zum Einen der Feststellung des Lernstandes der angehenden Lehrperson in Bezug auf didaktische und methodische Kenntnisse, deren Anwendung und Angemessenheit in Bezug zur Lerngruppe in „echten“ Unterrichtssituationen sowie bez. des Präsenzverhaltens im Klassenraum. Damit ist gemeint, wie gut die Lehrperson die Klasse im Griff hat („Klassenführung“), welche Methoden sie nutzt, um die Klasse zum Lernen zu bewegen, und ob dadurch das Ziel der Stunde erreicht werden kann. Somit haben wir hier schon den ersten Hinweis auf das, was die Anschlussgespräche ausmachen könnte: Beurteilung.

Die Besuche dienen zum anderen der Festlegung weiterer (Lern-)Ziele der besuchten Lehrperson, im Sinne von Verbesserung der Lehrperformanz. Die Besuche im Klassenraum werden in der Regel vorbereitet und geplant. Zu Planung und Durchführung bekommt sie im Anschluss die Eindrücke der Besuchenden vermittelt. Berücksichtigt werden die verschriftlichte Planung im Vorfeld, die Passung von Planung und Durchführung, die Begründung der didaktischen und methodischen Auswahl, sowie die mündliche Begründung, falls während der Durchführung von der Planung abgewichen wurde.

Die Begriffe „Feedback“ und „Reflexion“ werden insbesondere im Rahmen der Darstellung dieser Nachbesprechungen im Material zusammenhängend verwendet und unterschiedlich differenziert. Schleswig-Holstein bspw. unterscheidet die Begriffe anhand der Person, welche den Sprechakt/die Handlung vollzieht. Zu Beginn des an den Unterrichtsbesuch anschließenden „Auswertungsgesprächs“ sollen die angehenden Lehrpersonen ihre gezeigte Unterrichtsstunde reflektieren und *„[A]bschließend haben die Gesprächspartner Gelegenheit, sich ein Feedback zum Verlauf und zum Ergebnis des Auswertungsgesprächs geben“*. In Sachsen werden *„Hospitationen/Unterrichtsbesuche als Instrument der Ausbildung zur Beobachtung und Analyse des Unterrichts sowie der Beratung der Lehrkräfte in Ausbildung“* (Antwortbrief Sachsen) definiert. Im Saarland dienen sie der *„Nutzung von kollegialen Hospitationen und Feedback“* (Schleswig-Holstein, Broschüre Ausbildung und Prüfung, S. 20). Es heißt weiterhin: *„Rückmeldungen, Beurteilung und Beratung setzen einerseits verbindliche und transparente Kriterien guten Unterrichts voraus, die durch Lehrveranstaltungen zu vermitteln und in den Besprechungen nachvollziehbar anzuwenden sind“* (Schleswig-Holstein, Broschüre Ausbildung und Prüfung, S. 20). Rückmeldung (Feedback), Beurteilung, Optimierung und Beratung stehen also in diesem Setting in engem Zusammenhang.

In Rheinland-Pfalz werden zunächst verschiedene Formate aufgeworfen, wie bspw. Peer-to-Peer oder gemeinsame Unterrichtsreflexion, bevor diese schließlich ebenfalls in den Zusammenhang mit Unterrichtsqualität gebracht werden. Begründet werden curriculare Vorgaben hinsichtlich der vorgesehenen Beratungen mit *„Standards und Inhalte[n] sowie [.] Kompetenzen, welche die Anwärterinnen und Anwärter in der zweiten Phase ihrer Ausbildung erwerben sollen. Ein Augenmerk wird dabei auf die Entwicklung einer professionellen Beratungskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer gelegt.“*

Dies schließt die Entwicklung eines professionellen Berufsverständnisses, für sich selbst Beratung einzuholen, ebenso mit ein, wie die Vermittlung verschiedener Beratungsmethoden. [...] So sollen die Anwärtinnen und Anwärter Methoden (z. B. Feedback, Videoanalyse, Supervision, kollegiale Fallberatung, Stellungnahmen) zur Analyse und Reflexion eigenen und fremden Unterrichts nutzen“ (Antwortbrief Rheinland-Pfalz). Dadurch wird deutlich, dass unabhängig von Beratungsmethoden und Formate die „Analyse und Reflexion eigenen und fremden Unterrichts“ im Vordergrund steht. Der Gegenstand der Beratung wird damit eindeutig auf Unterricht zugeschnitten. So stellt es auch Sachsen dar, indem die Befragten schreiben, Hospitationen oder Unterrichtsbesuche seien *„als Instrument der Ausbildung zur Beobachtung und Analyse des Unterrichts sowie der Beratung der Lehrkräfte in Ausbildung“* (Antwortbrief Sachsen) zu verstehen. Ähnlich ist es in Niedersachsen. Hessen nennt das Format *„prozessbegleitende Unterrichtsberatung zur angeleiteten Reflexion des eigenen Unterrichtshandeln“* (Antwortbrief Hessen). Hamburg beschreibt an die angehenden Lehrpersonen gerichtet: *„Sie erhalten durch Ihre Seminarleitungen und Mentor:innen konstruktives Feedback zu Ihrem Unterricht und Ihrer Teamarbeit im Rahmen einer Hospitation sowie eines abschließenden Reflexionsgesprächs“* (Hamburg, Wegweiser für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, S. 8). Bayern postuliert, *„Beratung und Begleitung [seien] fester Bestandteil des Vorbereitungsdienstes“* (Antwortbrief Bayern), die Befragten führen das aber nicht weiter aus und auch auf der Homepage des Ministeriums stehen dazu keine weiteren Informationen zur Verfügung. In Berlin ist Beratung gar das *„zentrale Ausbildungsinstrument“* (Berlin, Handbuch Vorbereitungsdienst, S. 13).

Das Beobachten von Unterricht steht in all diesen Settings im Zusammenhang mit Prüfen und Beurteilen, was die Verwendung des Begriffes „Ausbildungsinstrument“ schlüssig macht. Daran schließen sich die Begriffe Feedback, Rückmeldung und auch Reflexion an, denn sie sind in ihrer Verwendung jeweils verknüpft mit Verbesserungsvorschlägen für die Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage des gezeigten Unterrichts, enthalten also die Rückschau und Überprüfung einer Sache, mit dem Ziel der Anpassung des Verhaltens bzw. der Erweiterung von Handlungsoptionen, aber eben eher im Sinne von Training und Anleitung. Unterricht als Ort sozialer Begegnung und pädagogischen Handelns ist jedoch nicht nur von der Planung und Durchführung der Lehrenden abhängig, sondern auch vom unberechenbaren Verhalten der Unterricht-Empfangenden – der an den Interaktionen beteiligten Schüler*innen. Es bleibt in den Beschreibungen der Ministerien durchgehend unklar, wie das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*innen in den Beratungen zum Unterrichtsbesuch berücksichtigt bzw. beurteilt wird. Somit macht es den Anschein, als stünde die angehende Lehrperson im Zentrum des Settings Unterricht – allerdings weniger als Person, die in Beziehung zu Lernenden steht, sondern eher als Person, die Unterricht durchführt. Letzteres ist – ausgehend von den analysierten Dokumenten – in diesem Handlungsfeld Gegenstand von Reflexion und Beratung.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden: Besuche werden von den ausbildenden Ansprechpersonen aus den Ausbildungszentren und Seminaren durchgeführt, aber auch zum Teil in Form von Gruppenhospitationen angeboten. Sie dienen der Beurteilung des Ausbildungsfortschritts. Die anschließenden Gespräche haben den vorab gezeigten Unterricht zum Gegenstand, mit dem Ziel der Optimierung der Lehrperformanz. Die in diesem Kontext genannte Reflexion bezieht sich auf das Verhalten der angehenden Lehrperson im Unterricht und ihrer didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung. Die Beratungsinteraktion im Anschluss an die Hospitationen enthält demnach die Bewertung einer Situation und, daraus abgeleitet, Optimierungsvorschläge (das Rat-Geben bzw. Rat-Nehmen) und ist nicht freiwillig. Selbst wenn für die gezeigte und betrachtete Leistung keine Note vergeben wird, so ist sie dennoch nicht frei von Beurteilung. Denn auf Grundlage der Beurteilung des gezeigten Unterrichts wird eingeschätzt, was die angehende Lehrperson verändern oder verbessern müsste, um am Ende des Vorbereitungsdienstes die Prüfung zu bestehen. Das Beratungsanliegen, das Rat-Suchen, kann ebenso

nicht eindeutig bei der angehenden Lehrperson verortet werden, sondern aufgrund des staatlichen Auftrags, als Vertretende des Dienstherrn, in diesem Setting eher bei den auszubildenden Lehrpersonen. Selbst wenn einzelne angehende Lehrpersonen diese Beratung gerne in Anspruch nehmen, handelt es sich dennoch aufgrund der Verpflichtung per Definition um ein Zwangsberatungssetting, da bei Nichterfüllung mit Sanktionen im Ausbildungskontext zu rechnen ist. Wenn festgeschriebene Elemente nicht absolviert wurden, aber für die Zulassung zur Abschlussprüfung Voraussetzung sind, wird spätestens an dieser Stelle durch Nicht-Zulassung zur Prüfung sanktioniert.

4.4 Lehrpersonen als Beratende

In den Dokumenten zeigt sich die Ausbildung einer Doppelstruktur von Beratung. Lehrpersonen sind in der zweiten Phase nicht nur wie beschrieben Adressat*innen von Beratung, sondern sollen auch lernen, ihrerseits zu beraten. Das Beratung-Lernen soll vor allem durch die Selbsterfahrung von Beratung der Lehrpersonen in Ausbildung geschehen. Es wird deutlich, dass die angehenden Lehrpersonen in der zweiten Phase keine klassische Beratungsausbildung durchlaufen, welche beratungswissenschaftliche Hintergründe, Übungsphasen und Selbsterfahrungselemente enthält, über einen mehrmonatigen Zeitraum (mitunter bis zu drei Jahre) andauert und in der Regel von einem Berufsverband zertifiziert ist. Beratung-Lernen geschieht hier stattdessen eher beiläufig und häufig unstrukturiert. Dazu gehört auch, dass Beratungsanlässe, für die Lehrpersonen als zuständig verzeichnet sind, unterschiedlich gewichtet und adressiert werden. Unklare Beratungssettings in der Ausbildung haben daher höchstwahrscheinlich Konsequenzen für das zu entwickelnde Beratungsverständnis, was die Bedeutung der Klärung dessen, was im Handlungsfeld mit Beratung und Reflexion gemeint ist, unterstreicht.

In Hessen sind die LiV über den gesamten Vorbereitungsdienst hinweg verpflichtet, an der regelmäßigen Veranstaltung „*Beratung und Reflexion der Berufsrolle*“ (BRB) teilzunehmen (Antwortbrief Hessen). In NRW bezieht sich die Verankerung des Ausbildungsschwerpunktes Beratung auf die „*Leitlinien Vielfalt*“ im Kerncurriculum (S. 6ff.). Sowohl in Hessen als auch in NRW findet die Ausbildung zu Beratenden somit integriert in die Inhalte des Seminars statt. Der Beratungsauftrag des Landes NRW beinhaltet auch das Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen. Die Beratung der Eltern findet vornehmlich in dem gemeinhin als Elternsprechtage bekannten Setting statt. Schüler*innen sollen prozessbegleitendes Feedback über ihre Stärken und Schwächen erhalten, was hier „Lernberatung“ genannt wird. Sie sollen gezielt gefördert und dazu beraten werden. In der Neufassung des Kerncurriculums (2021) ist verankert, dass sich LAA aktiv und reflexiv mit ihrer Rolle als Beratende auseinandersetzen müssen. Wie und in welchem Setting im Vorbereitungsdienst diese reflexive Auseinandersetzung geschehen soll, wo und wie sie Beratung konkret lernen, bleibt dabei offen. Als Formate werden in diesem Zusammenhang lediglich das POB-C sowie das (pädagogische) Kernseminar genannt.

Die Ausbildung zu Beratenden in Hamburg findet in gezielt dazu konzipierten Seminarmodulen statt (vier Sitzungen à drei Stunden), in denen Methoden, Modelle und Trainingselemente aus der Beratungsarbeit kennengelernt, erprobt und in Bezug auf die schulische Praxis reflektiert werden sollen. Es wird eine ressourcen- und lösungsorientierte Rahmung vorgegeben und von systemischer Fundierung gesprochen. Lehrpersonen haben den Auftrag, in Beratungsprozessen „*theoriegeleitet, rollenklar, rechtssicher, adressatengerecht und achtsam zu agieren*“. Sie sollen „*schulische und außerschulische Beratungssysteme nutzen, sich mit rechtlichen Vorgaben auskennen, fallbezogene kollegiale Beratung oder außerschulische Expertise einbeziehen und mit außerschulischen Einrichtungen kooperieren*“ (Hamburg, Referenzrahmen für Lehrkräfteausbildung und Anpassungsqualifizierung, S. 10). In Sachsen hingegen wird der Auftrag formuliert, Erziehungsberechtigte in schulrechtlichen Fragen zu beraten. Lehrpersonen sollen „*Bildungs- und Lernberatung als Form individueller Förderung*“ (Antwortbrief Sachsen)

praktizieren. Lernen sollen sie das in den entsprechenden Lehrveranstaltungen des Seminars. Das Saarland formuliert ebenfalls den Auftrag für Schullaufbahnberatung und erwartet darüber hinaus individuelle Förderung durch Beratung. Zu diesem Zwecke würden im Seminar *„Übungen zu Beratungsgesprächen durchgeführt und Fallbeispiele zu Schullaufbahnberatung durchgeführt“* (Saarland, Ausbildung Primar Modul AllgSemi, S. 13). In Schleswig-Holstein haben explizit Sonderpädagogen mit dem Zertifikatskurs *„Beratung“* die Möglichkeit, eine der Grundqualifikationen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes zu vertiefen. Die Inhalte bauen auf der für alle Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst für Sonderpädagogik verbindlichen Ausbildungsveranstaltung *„Grundlagen der Gesprächsführung und Beratung“* (Schleswig-Holstein, Broschüre Ausbildung und Prüfung, S. 27–28) auf. Der Zertifikatskurs gliedert sich in vier Ausbildungs- und zwei Online-Veranstaltungen. Die Entwicklung einer professionellen Beratungskompetenz angehender Lehrpersonen bedeute in Rheinland-Pfalz die Entwicklung eines professionellen Berufsverständnisses. Dazu gehöre für sich selbst Beratung einzuholen, wie die Vermittlung verschiedener Beratungsmethoden. Grundlage der Beratung insbesondere durch Sonderpädagog*innen sei die lern- und entwicklungspsychologische Diagnostik. Eltern sollen übergreifend in pädagogischen sowie allen schulischen Fragen beraten werden, insbesondere mit Blick auf die weitere Schullaufbahn und zur Berufs- und Studienorientierung. So ähnlich formuliert es auch Niedersachsen. Dort lernen Lehrpersonen im Seminar *„Theorien, Modelle und Instrumente der Beratung anwendungsbezogen zu reflektieren und anschließend Erziehungsberechtigte bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgabe zu unterstützen und Schüler*innen in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung zu beraten und unterstützen“* (Antwortmail Niedersachsen). Es wird erwartet, dass sie auch die gesetzlichen Grundlagen des Kinder- und Jugendschutzes kennen, um fallbezogen ihrer Fürsorge- und Beratungspflicht gerecht werden zu können. Währenddessen formulieren Berlin und Brandenburg die Beziehungsgestaltung als Grundlage für beratende Interaktionen. Brandenburg erwartet, dass angehende Lehrpersonen *„in allen beruflichen Kontexten annehmend und wertschätzend kommunizieren, empathisch, sachbezogen und lösungsorientiert mit Konfliktsituationen umgehen, gruppenspezifische Prozesse konstruktiv begleiten und anlassbezogene Beratungsgespräche mit Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen kompetent führen“* (Handreichung VD, S. 12). In Berlin seien die Grundhaltung und das Menschenbild der angehenden Lehrpersonen zu berücksichtigen und bildeten die Grundlagen für Beratungen. Schüler*innen und Erziehungsberechtigte sollen zu Leistungsfragen, zur Schullaufbahn und *„zu inner- und außerschulischen Unterstützungssystemen beraten werden“* (Berlin, Handbuch Vorbereitungsdienst, S. 46). Konfliktgespräche sollen lösungsorientiert gestaltet werden.

Es zeigt sich in der Analyseeinheit grundsätzlich eine unterschiedlich ausdifferenzierte und heterogene Herangehensweise an die Ausbildung der angehenden Lehrpersonen zu Beratenden ebenso wie an die Formulierung des Beratungsauftrags an sich. In allen Fällen im Auftrag enthalten ist jedoch die Beratung von Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigten in Fragen der schulischen Entwicklung und Anschlussperspektiven (Schullaufbahnberatung). Außerdem zeigt sich erneut eine deutliche Orientierung an systemischen, lösungsorientierten Beratungskonzepten. Beratung bildet insgesamt einen eher kleinen zusätzlichen Aufgabenbereich ab. Das Kerngeschäft ist Unterrichten und zu unterrichten soll gelernt werden. Lehrpersonen werden also zu Lehrenden ausgebildet und nicht zu professionell Beratenden.

4.5 Zentrale Erkenntnisse

Das Spezifische der Begriffe *„Beratung“* und *„Reflexion“* in der zweiten Phase der Lehrpersonenausbildung ist deutlich verknüpft mit der Ausbildung unterrichtsgestaltender Fähigkeiten. Reflektiert werden im Sinne einer prüfenden Betrachtung sollen das Lernverhalten, der Lernstand und die sich daraus ergebenden (Schul-)Laufbahnentscheidungen von Schüler*innen. Gleiches gilt für die angehenden Lehrpersonen, wenn sie im

Rahmen der zweiten Phase selbst beraten werden. Tendenziell zeigt sich auf beiden Ebenen eine Prägung durch Instruktion / Unterweisung, Training und Belehrung, was sich zum einen durch die im (Aus-)Bildungssetting grundsätzlich bestehenden Machtverhältnisse erklären lässt, und zum anderen durch feldtypische Interaktionsformen (Unterricht). Das macht einen Anschluss an beratungswissenschaftliche Erkenntnisse nicht unmöglich, aber schwieriger. Am Ehesten lässt sich argumentieren, dass sich im Vorbereitungsdienst neben beurteilenden und bewertenden Anteilen auch unterstützende Anteile abzeichnen. Insofern ließe sich an die sozialpädagogische Hilfeform Beratung, welche eingangs vorgestellt wurde, anschließen – wenngleich diese sich ganz deutlich auf die Beziehung zwischen Beratenden und Klientel bezieht. Das kann so auf das Lehrende-Schüler*innen-Verhältnis nicht angewandt werden. Stattdessen steht sehr viel stärker ausgeprägt formalisiertes Lernen und einseitige Expertise im Zentrum der Hilfeform, was sich ebenso im Verhältnis zwischen Ausbilder*innen und angehenden Lehrpersonen zeigt. Aufgrund dessen kann davon ausgegangen werden, dass – unabhängig vom Formalisierungsgrad der Beratung im Ausbildungssetting – ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes Zwangsberatungssetting vorliegt, in dem Statusunterschiede wirken und die beratende Interaktion beeinflussen.

Wenig bis keine Berücksichtigung findet dabei das Betrachten des Selbst als Teil der Beziehung. In wenigen Fällen wird es angedeutet oder vorausgesetzt, aber nicht explizit um die Eigenlogik und -dynamik, die Aushandlungs- und Interpretationsbedürftigkeit sozialer Beziehungen zu verstehen. Insofern kann argumentiert werden, dass die Funktion von Beratung, unter Berücksichtigung der individuell ausgeformten Art, Reflexion anzuleiten und umzusetzen, der Einsozialisation in das Feld und die Rolle dient. Im Zentrum steht dabei der eigene Lernprozess (und im schulischen Alltag der von Schüler*innen).

5 Fazit

Über die Entwicklungslinien von Beratung im Vorbereitungsdienst kann nichts gesagt werden, da im Material keine Hinweise dazu enthalten sind. Teilweise werden (Beratungs-)Konzepte oder beratungswissenschaftliche Bezüge genannt, aber insgesamt wird nicht systematisch an beratungswissenschaftliche Traditionslinien angeknüpft. Die genannten Bezüge sind eher projektbezogen, oder basieren auf systemischen Coaching-Konzepten. Kontexte, mit denen Beratung im Zusammenhang steht, sind häufig nicht abgegrenzt von, sondern integriert in andere Ausbildungssettings (Unterrichtsbesuch/Hospitation). Begriffe werden selten ausdifferenziert und sauber definiert. Es werden bspw. verschiedene Begriffe aneinandergereiht, so dass oft ungreifbar bleibt, was damit gemeint ist. Entsprechend viele Handlungs- und Umsetzungsoptionen gibt es für die Akteur*innen. Die ausbildenden Zentren müssen bzw. können selbst überlegen, wie sie es in der Praxis machen. Auch wenn einige Bundesländer versuchen, dieses strukturell in z.B. Coachings durch vermeintliche Freiwilligkeit abzumildern, bleibt aufgrund der Anbindung an Ausbildung ein Zwangskontext erhalten.

Beratung und Reflexion sind als Begriffe nicht bundeslandübergreifend einheitlich benannt, eingegrenzt und inhaltlich gefüllt. Es gibt keine grundsätzliche und eindeutige Ausformung. Am ehesten ist Ausgestaltung im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen zu erkennen. Nach Auswertung der Dokumente kann festgehalten werden, dass Beratung im Handlungsfeld der zweiten Phase der Lehrpersonenausbildung überwiegend im Zusammenhang mit Optimierung von Unterricht steht. Dem sich hier zeigenden Professionalitätsverständnis zugrunde liegt demnach die Annahme, dass reflektiert-praktizierende Lehrpersonen ihre Unterrichtsperformanz betrachten müssen. Reflexion ist am ehesten als Feedback zu verstehen, vor allem im Kontext von Unterrichtsgestaltung (prüfendes Betrachten einer Sache oder Situation), und ist weniger auf das einleitend darge-

stellte psychosoziale Reflektieren des Selbst in Beziehung bezogen. Beide Begriffe stehen somit im Bezug zum Ziel der Optimierung von Leistung und Performanz. Diese Logik kann als schulkonform interpretiert werden, welcher auch das Dilemma zwischen der einerseits geforderten Standardisierung des Lehrer*innenhandelns und dem Umgang mit Nicht-Standardisierbarkeit auf der anderen Seite inhärent ist. Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive könnte man von einer gewollten Beiläufigkeit von Beratung und Reflexion sprechen. Das explizit ministeriell nicht geforderte Betrachten des Selbst als Teil der Beziehung mit Lernenden, die damit einhergehenden Dynamiken, Aushandlung- und Interpretationsprozesse, sowie der fehlende Fallbezug entsprechen aus sowohl beratungswissenschaftlicher als auch professionalisierungstheoretischer Sicht einem deprofessionalisierenden Einsatz von Reflexion und Beratung.

Es kann schlussendlich festgehalten werden, dass Unterricht an sich Gegenstand der Beratung ist: Zu unterrichten soll von Beratung im Sinne einer ausbildungsorientierten Gesprächsform unterstützt gelernt werden. Reflexion im Vorbereitungsdienst ist demnach als Nachdenken über eine Sache im Sinne prüfender Betrachtung zu verstehen und von Machtverhältnissen geprägt. Das Rat-Geben steht damit im Mittelpunkt der Handlung und formt dadurch den Begriff Beratung zu einer Be-Ratung, welche geprägt ist von einer hierarchisch asymmetrischen Bewertung (einer Sache oder Situation = Feedback), sowie Beurteilung (von notwendigen Handlungsschritten und zu erlangenden Kompetenzen = Anleitung) und welche im Rat-Geben (der Auszubildenden) bzw. Rat-Nehmen (der angehenden Lehrpersonen) mündet. Ähnliches zeigt sich auch bei der Ausbildung der angehenden Lehrpersonen zu Beratenden, wobei sie selbst dann in der höheren hierarchisch asymmetrischen Position sind. Sie werden im Lehrpersonen-Schüler*innen- und Lehrpersonen-Eltern-Verhältnis zu (Be-)Lernenden und zu Rat-Gebenden ausgebildet, wenn das, was sich in Konzepten und Broschüren zeigt, in der Praxis umgesetzt wird. Das widerspricht dem idealtypischen Beratungsverständnis, ist aber im Ansatz anschlussfähig an die eingangs skizzierte sozialpädagogische Hilfeform Beratung.

Im Rahmen dieser Forschung wurde betrachtet, was sich hinter den Begriffen Beratung und Reflexion im Feld des Vorbereitungsdienstes für Lehrpersonen verbirgt. Darüber hinaus sagen die Dokumente der Ministerien nichts darüber aus, was im Feld tatsächlich geschieht und wie im Rahmen gesetzlicher und curricularer Vorgaben Beratung und Reflexion in ihren Varianten zwischen Personen interaktiv verhandelt werden. Um dem auf die Spur kommen zu können, braucht es ein langfristig angelegtes exploratives ethnographisches Forschungsdesign, in dem die Konstruktionsvorgänge z.B. im Hinblick auf Beratungsgegenstände und Aufträge praxeologisch beobachtet werden können. Auch die Entwicklung von grundlegenden feldkonformen Beratungskompetenzen ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Dabei wäre vor allem interessant, ob und wie sich auf Seiten der angehenden Lehrpersonen Ratbedürftigkeit zeigt, welche weiteren Beratungsgegenstände abgesehen von Unterricht sichtbar werden und wie darauf geantwortet wird.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, P. & Weinhardt, M. (Hrsg.) (2014). *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Beltz. <https://doi.org/10.15496/publikation-1105>
- Braunisch, M. & Brenken, A. (2012). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Coaching als Personalentwicklungsinstrument*. Schneider Hohengehren.
- Christof, E., Holzmayer, M., Köhler, J. & Reitinger, J. (Hrsg.) (2023). *Professionalisierung im Lehrberuf begleiten. Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule*. Klinkhardt.

- DGfB (Deutsche Gesellschaft für Beratung). (2020). *Beratungsverständnis der Deutschen Gesellschaft für Beratung*. (DGfB). https://dachverband-beratung.de/pdf/Wissensdokumente/DGfB_Beratungsverstaendnis_2.0.pdf.
- DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision). (2024). *Supervision / Coaching / Organisationsberatung*. <https://www.dgsv.de/beratung/supervision/>
- Dewe, B. & Schwarz, M.P. (2013). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen* (2., überarb. Aufl.). Dr. Kovač.
- Duttweiler, S. (2013). Beratung. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (5. Aufl.) (S. 23–29). Suhrkamp.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2014). „Beratung“–Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (3. Aufl.) (S. 33–43). DGVT-Verlag.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020). *Kasuistik–Lehrer*innenbildung–Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781558083>
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54
- Griewatz, H.P. (2022). *Supervision zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2961222>
- Gröning, K. (2011). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen* (2. überarb. Aufl.) VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92892-0>
- Hausinger, B. (2009). Umriss einer Beratungswissenschaft. In H. Möller & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 177–184). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0_10
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781558083>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34) VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_2
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Schulforschung* (2., durchg. u. erw. Aufl.) VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6>
- Hoff, T. & Zwicker-Pelzer, R. (2015). Gegenwärtige Entwicklungen in der Profession und Wissenschaft von Beratung. In T. Hoff & R. Zwicker-Pelzer (Hrsg.), *Beratung und Beratungswissenschaft* (1. Aufl.) (S. 13–28) Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845268545>
- Klenner, D., Griewatz, H.P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (3), 266–278. <https://doi.org/10.11576/pflb-5712>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2022a). *Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022b). *Sachstand in der Lehrerbildung. II A/Allgemeinbildendes Schulwesen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Allg_Bildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf
- Kosinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungen, Bearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R. & Thiel, H.U. (Hrsg.) (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (1. Aufl.). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838523262>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarb. Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Cornelsen.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. aktualis. und überarb. Aufl.). Beltz.
- Niehaus, M. & Peeters, W. (Hrsg.) (2014). *Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns*. transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839423592>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Paris, R. (2014). Ratschlag – Struktur und Interaktion. In M. Niehaus & W. Peeters (Hrsg.), *Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns* (S. 65–91). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839423592>
- Pick, I. (2017). *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beraters*. Lang. <https://doi.org/10.3726/b11498>
- Raithel, J. (2006). Beratung. Im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In B. Dollinger & J. Raithel (Hrsg.) *Aktivierende Sozialpädagogik* (S. 41–50). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90353-8_3
- Rosenberg, H. (2020). Doing Beratung: Überlegungen zur Analyse von Praktiken der Beratung im Kontext von Beschäftigung, Beruf und Karriere. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (Lernweltforschung Bd. 33, S. 145–160). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25917-4_10
- Schneider, S. (2014). Zur notwendigen Profilierung sozialpädagogischer Beratung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung*. Beltz.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (1). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>
- Schubert, F.C., Rohr, D. & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20844-8>
- Tietel, E. & Kunkel, R. (Hrsg.) (2011). *Reflexiv-strategische Beratung. Gewerkschaften und betriebliche Interessenvertretungen professionell begleiten* (1. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92788-6>
- Weinhardt, M. (2018). Beraten. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 485–499). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_33

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heitmann, T. (2024). Beratung und Reflexion in der 2. Phase der Lehrpersonenbildung. Empirisch-feldorientierte Verortung der Begriffe „Beratung & Reflexion“ unter Berücksichtigung ihrer Bedeutungsvielfalt. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 378–394. <https://doi.org/10.11576/hlz-7061>

Eingereicht: 06.02.2024 / Angenommen: 03.09.2024 / Online verfügbar: 18.10.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Counseling and Reflection in Practical Teacher Training. Empirical Field-oriented Exploration of the Terminology Considering its Multiple Definitions

Abstract: In practical teacher training, types of conversation that can be summarized as consultation or counseling have been established. The reflective practitioner is considered gold standard (KMK 2004). Empirical studies suggest that consultation or counseling is constituted in relation to the respective fields of action, opening up room for this study's approach to examine in how far consultation and reflection in the second phase of teacher training can be understood as field- and task-specific across Germany. The collected data contains a total of 30 documents that resulted from a survey of the education ministries of all federal states between May 2021 and May 2022. Following qualitative analysis (Schreier, 2014; Kuckartz, 2016), three main characteristics emerge. First, the terminology is related to optimization, whereby learning appears to be crucial. Second, due to being set in a context of training, and thus complex power relations, coercive dynamics take place. Third, the concept of counseling in teacher training is at best loosely based on theoretical and empirical findings.

Keywords: counseling; supervision; coaching; reflection; teacher training