

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden?

Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur
Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen
für angehende Lehrer*innen

Lilian Streblov^{1,*} & Nicole Valdorf¹

¹ *Bielefeld School of Education, Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Bielefeld School of Education,
Universität Bielefeld,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
lilian.streblov@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Mit diesem Beitrag für die Rubrik „Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde“ der Zeitschrift *DiMawe* wird der Versuch unternommen, Verbindungen zwischen Angeboten für Lehramtsstudierende des Arbeitsbereichs Team PULS („Praxisreflexion in Unterricht, Lehre & Studium“) der Bielefeld School of Education (BiSEd) und dem hochschuldidaktischen Konzept der Erinnerungsgeschichten von Annedore Prengel (2022, S. 5–33 in diesem Heft) zu ziehen. Mit dem systemisch-lösungsorientierten, eher auf zukünftiges (Lehrer*innen-)Handeln ausgerichteten Format der PeerBeratung wird ein etwas anders gelagerter Zugriff auf das Einbringen persönlicher Erfahrungen und erlebter pädagogischer Situationen im Rahmen der Lehrer*innenbildung erörtert, bei dem die Eignungsreflexion stärker mitgedacht wird. Sich noch einmal bewusst als Lehramtsstudierende*r in eine selbst als Schüler*in erlebte, besonders prägende Situation hineinzusetzen, kann gewinnbringend für die Reflexion der eigenen Berufswahl und für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen genutzt werden. Mögliche Anknüpfungspunkte an das von Annedore Prengel entwickelte Konzept der „Ich-Geschichten“, die eine Möglichkeit bieten, sich in stärkerem Maße und begleitet mit prägenden autobiografischen Erfahrungen auseinanderzusetzen, werden angedeutet.

Schlagerwörter: Lehrer*innenbildung; Fallarbeit; Eignungsreflexion; Studiengangphase; Kompetenzentwicklung



1 Einleitung

Mit diesem Beitrag für die Rubrik „Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde“ der *DiMawe* wird mit der PeerBeratung ein systemisch-lösungsorientiertes Beratungsformat im Rahmen der Lehrer*innenbildung aufgezeigt, welches die Reflexion persönlicher Erfahrungen aus pädagogischen Situationen stärker für die individuelle Eignungsreflexion und für die Entwicklung zukünftiger Handlungsoptionen nutzbar machen möchte. Die Peer-Beratung ist ein Angebot des Arbeitsbereichs Team PULS der Bielefeld School of Education (BiSEd). Mögliche Anknüpfungspunkte zum hochschuldidaktischen Konzept der Erinnerungsgeschichten von Annedore Prengel (2022, S. 5-33 in diesem Heft) werden in einem Ausblick angerissen. Das Akronym „PULS“ in Team PULS steht für „Praxisreflexion in Unterricht, Lehre & Studium“¹ und ist der inhaltliche Rahmen für verschiedene Angebote zur Unterstützung der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden, insbesondere von Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen. Die Angebote werden forschend begleitet und seit 2016 auch im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung² weiterentwickelt. Zentrale Angebote des Arbeitsbereichs sind neben der Einzelberatung Angebote zur Unterstützung der Portfolioarbeit³, zur Beobachtung in Praxisstudien, zur Eignungsreflexion, zur Entwicklung von Stimme und Ausdruck und zudem die Kollegiale Beratung als Format für die Bearbeitung konkreter, selbst erlebter pädagogischer Situationen, die die Studierenden innerlich beschäftigen. Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen bilden hier eine wichtige Basis für die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen und die Entwicklung weiterer berufsbezogener Kompetenzen.⁴ Gemein ist diesen unterschiedlichen Formaten somit die Idee, für Lehramtsstudierende vielfältige, curricular eingebundene sowie extracurriculare Angebote zu gestalten, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionalisierungsprozess sowie den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen unterstützen. Die kompetenztheoretische Verortung der Angebote basiert dabei auf dem von Franz E. Weinert geprägten Verständnis von Kompetenzen, welches die Bedeutung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte hervorhebt:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27).

Ausgangspunkt für die hier vorgestellten Überlegungen sind Eindrücke aus der fallbasierten Arbeit im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sowie aus der Auseinandersetzung mit der viel diskutierten Forderung nach Eignungsreflexion, wie sie – unter anderem – in der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen als Anspruch an die erste Praxisphase, das Eignungs- und Orientierungspraktikum (vgl. LABG, 2009, geändert 2016 und 2021; LZV, 2016), explizit formuliert wird.

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

² Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

³ In Nordrhein-Westfalen ist das Portfolio „Praxiselemente“ seit Inkrafttreten des LABG vom 12. Mai 2009 als verpflichtender Bestandteil in die Lehrerbildung integriert: „Alle Praxiselemente tragen auch zu einer kontinuierlichen Eignungsreflexion bei. Sie werden in einem Portfolio dokumentiert.“ (§ 12 Abs. 1, LABG, 2021).

⁴ Unter berufsbezogenen Kompetenzen verstehen wir im Sinne der Kultusministerkonferenz „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll. Dabei schließt berufliches Handeln auch die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen ein“ (KMK, 2019, S. 4).

Diese Verbindung scheint sehr naheliegend zu sein, da der Wechsel von der Schüler*innenperspektive zu der Perspektive der Lehrkräfte als ein wichtiger Aspekt der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gesehen wird, um vor diesem Hintergrund die eigenen Vorstellungen und Erwartungen an den Beruf zu reflektieren und persönliche Entwicklungsfelder identifizieren zu können. Unter Perspektivwechsel wird dabei nicht nur das kognitive Verstehen der Sichtweisen und Handlungen Anderer verstanden, sondern ein „einführendes Verstehen“ im Sinne der humanistischen Psychologie (Rogers, 1986).

In dem vorliegenden Beitrag werden hochschuldidaktische Überlegungen formuliert, die an die in der Lehramtszugangsverordnung formulierten Standards für die erste Phase der Lehrer*innenbildung anschließen. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Standards ist nicht Gegenstand dieses Beitrags, und es wird zudem nicht auf Forschung zum Thema „Lehrerhabitus“ (z.B. Hericks et al., 2018; Kramer, 2015) eingegangen, da die hier dargelegten Überlegungen in stärkerem Maße dem kompetenztheoretischen Paradigma folgen, allerdings nicht mit einem engen Fokus auf kognitive Faktoren (zur Kritik an einem engen Kompetenzbegriff in der Lehrkräftebildung vgl. Frohn & Heinrich, 2018).

Die Angebote von Team PULS werden forschend begleitet; der Arbeitsbereich arbeitet eng mit dem Arbeitsbereich Qualitätssicherung zusammen, und es wird in diesem Beitrag auch auf vorliegende Befunde Bezug genommen. Der Schwerpunkt der Begleitforschung liegt auf der Betrachtung der Entwicklung des berufsbezogenen Interesses und berufsbezogener Einstellungen im Studienverlauf sowie auf der Nutzung von Praxiselementen als Lerngelegenheiten für die Auseinandersetzung mit der Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen.

Im nächsten Kapitel wird zunächst das Thema Eignungsreflexion aufgegriffen und auf eigene Befunde zu Studienwahlmotiven eingegangen. Im Anschluss folgt die Vorstellung des Konzepts der PeerBeratung als eine für Lehramtsstudierende von Nicole Valdorf (vgl. Valdorf & Streblow, 2017) adaptierte Variante der Kollegialen Beratung nach Tietze (2007, 2008), die als Theorie und Praxis verknüpfendes Element der Lehrer*innenbildung die Inhalte der unterschiedlichen Angebote des Arbeitsbereichs Team PULS verbindet. Der Beitrag schließt mit konzeptionellen Überlegungen zur Erweiterung der bestehenden Angebote um „Ich-Geschichten“ mit dem Ziel, biografische Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit systematisch für den Perspektivwechsel sowie für die Reflexion der beruflichen Eignung zu nutzen. Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Auseinandersetzung mit der Frage, welche Entwicklungsfelder Studierende für sich identifizieren. Es geht somit weniger um die Frage, ob jemand Lehrer*in werden möchte oder werden sollte, sondern eher um die Frage, was für eine Lehrkraft Lehramtsstudierende später sein möchten und welche Angebote sie auf diesem Weg in ihrer Entwicklung unterstützen könnten.

2 Eignungsreflexion und Berufswahlmotive – zentrale Themen der Lehrer*innenbildung

Hochschulpolitisch wird immer wieder diskutiert, ob man an die Aufnahme eines Lehramtsstudiums eine Eignungsüberprüfung koppeln könnte, um auf diese Weise mehr „besser geeignete“ Studierende gewinnen zu können. Mit dieser Forderung reagieren Akteur*innen der Lehrer*innenbildung auf anhaltende Kritik an der Lehrer*innenbildung und die Forderung, Ausbildungsstrukturen, Konzepte und Inhalte zu verbessern und überdies zu versuchen, besser geeignete Studierende für ein Lehramtsstudium zu gewinnen. Dabei müsste die Vorstellung, man könne vor dem Durchlaufen eines Lehramtsstudiums prognostisch valide vorhersagen, welche Studierenden für ein Lehramtsstudium und für die spätere Ausübung des Berufs besonders geeignet sind, eigentlich überwunden sein. Rothland und Terhart fassen den Forschungsstand dazu folgendermaßen zusammen:

„Insgesamt zeigt sich in der Forschung und Konzeptbildung zur Frage der Berufseignungsdiagnostik für den Lehrerberuf: Die im engeren Sinne diagnostisch-prognostische Problematik der Konstruktion zuverlässiger Instrumente und Entscheidungsstrategien ist bei weitem nicht zufriedenstellend gelöst und letztendlich bleibt die Frage, ob sie überhaupt befriedigend zu lösen sein wird. Vielleicht sollte man von dem (illusorischen?) Ziel der prognostisch validen, selektiven Eignungsprüfung für den Beruf ablassen und sich dem realistischeren Ziel einer Eignungsabklärung und -beratung für die Ausbildung zum Beruf zuwenden“ (Rothland & Terhart, 2011, S. 638).

Klusmann, Köller und Kunter (2011) schreiben einer möglichen Eignungsdiagnostik auch keine hohe Bedeutung zu und möchten den Fokus eher auf die Ausbildungsinhalte legen. Sie schreiben, dass eine selektierende Eignungsdiagnostik davon ausgehe,

„dass bestimmte persönliche Dispositionen eine wichtige Voraussetzung für eine gute Lehrkraft darstellen, die relativ wenig durch die fachliche Ausbildung beeinflussbar sind. Dieses Vorgehen übersieht, dass die fachlichen und generischen Kompetenzaspekte, die in hohem Zusammenhang mit Unterrichtserfolg von Lehrkräften stehen, in der Regel ein Produkt der Lehrerbildung sind“ (Klusmann et al., 2011, S. 718).

Die von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2013) formulierten Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung passen durchaus zu den Einschätzungen von Rothland und Terhart (2011) sowie von Klusmann et al. (2011), indem die folgende begriffliche Einordnung und Erwartung an die Lehrer*innenbildung formuliert wird:

„Eignung meint das Vorliegen von Dispositionen und Kompetenzen, die erwarten lassen, dass eine Person nach Durchlaufen der Lehrerausbildung den Lehrerberuf kompetent ausüben wird. Eignungsabklärungsverfahren haben die Unterstützung von (Selbst-)Reflexionsprozessen über das Berufsziel Lehramt zum Ziel. Sie sind nicht auf die Selektion von Bewerberinnen und Bewerbern für Studienplätze oder den Vorbereitungsdienst ausgerichtet. Eignungsabklärungsverfahren sollen auch Aussagen über die Kompetenzentwicklung während der Ausbildung ermöglichen und die Kompetenzentwicklung unterstützen“ (KMK, 2013, S. 2).

In Nordrhein-Westfalen wurde zunächst nach der Umstellung der Studienstruktur mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) von 2009 ein Eignungspraktikum eingeführt, welches in der Regel vor Aufnahme des Studiums absolviert werden sollte. Dieses neue Praktikum ist nur wenige Jahre später dann mit dem bereits vorhandenen Orientierungspraktikum im Bachelor zu einem Eignungs- und Orientierungspraktikum verschmolzen (2016; vgl. LABG, 2021). An das Eignungspraktikum war verpflichtend das Durchlaufen eines onlinegestützten Self-Assessmentverfahrens gekoppelt, und zwar des CCTs, welches von Brandstätter, Kupka, Mayr und Müller entwickelt wurde (Career Counseling for Teachers; z.B. Mayr et al., 2016; Nieskens, 2002, 2005; Nieskens et al., 2011). Mit der Neukonzeption des Eignungs- und Orientierungspraktikums fiel die Verpflichtung zum Durchlaufen dieses Programmes weg, wobei viele lehrkräftebildenden Hochschulen auf ihren Seiten zu verschiedenen frei verfügbaren online-gestützten Self-Assessmentverfahren verlinken, auf die Optionen explizit hinweisen und diese auch im Rahmen von Praxisphasen und ihrer Begleitung einbinden. Mögliche weitere Verfahren sind der „FIT-L(R)“ von Faust, Schaarschmidt und Fischer (2017) und der „FIBEL“ (Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für das Lehramt) von Kanning, Herrmann und Böttcher (2011). Bei diesen Instrumenten handelt es sich um Fragebögen, die vor allem personale und soziale Merkmale erfassen, für die sich in der professionsbezogenen Forschung bedeutsame Zusammenhänge mit erfolgreichem Lehrer*innenhandeln, hoher beruflicher Zufriedenheit und geringem Belastungserleben gezeigt haben. Dazu gehören Merkmale wie zum Beispiel „Psychische Stabilität“, „Kooperationsbereitschaft“ und „Soziale Sensibilität“. Im Unterschied zu den bisher genannten Verfahren liegt der Schwerpunkt vom „SeLF“ (Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen), einem von Kahlert und Kriesche (Kahlert & Kriesche, 2016;

Kriesche, 2016) entwickelten Verfahren, auf der Vermittlung von Informationen zum Lehrer*innenberuf anhand von kurzen Filmen, damit angehende Studierende sich möglichst differenziert mit dem Lehrer*innenberuf auseinandersetzen können. In den Filmen werden unterschiedliche Anforderungen an Lehrkräfte kurz vorgestellt; ausgewählte Themen sind: „Angemessen differenzieren“, „Mit Eltern zusammenarbeiten“, „Konferenzen“, „Erziehung in der Schule“. Es schließen sich dann Selbsteinschätzungsfragen an, die eigenständig bearbeitet werden. Zu allen hier genannten Verfahren erhalten die Teilnehmenden ein Feedback in Form einer standardisierten Rückmeldung. Eine Übersicht über die Verfahren, die am häufigsten an deutschen Hochschulen eingesetzt werden, sowie eine Einordnung der Verfahren findet sich bei Renger, Köller und Klusmann (2019).

Onlinegestützte Selbstbeurteilungsverfahren können Studierenden nicht rückmelden, ob sie einmal gute, zufriedene und wenig belastete Lehrkräfte werden; sie können berufliche Eignung nicht zuverlässig vorhersagen (Klusmann et al., 2011; Köller et al., 2012, 2013; Rothland & Terhart, 2011). Diese Verfahren, die sehr sorgfältig und aufwendig entwickelt wurden, können allerdings hilfreiche und mit Blick auf die professionsbezogene Forschung gut begründete Rückmeldungen generieren und Studierenden so helfen, sich eigenständig mit verschiedenen Aspekten des Lehrer*innenberufs sowie der persönlichen Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen und Interessen auseinanderzusetzen.

Eine bedeutsame Lerngelegenheit, die für den Perspektivwechsel von der Schüler*innenrolle in die der Lehrkräfte genutzt werden kann, sind Praxiselemente im Studium. Für die fachliche Ausgestaltung liefern die Standards, die für die unterschiedlichen Praxiselemente den gesetzlichen Rahmenvorgaben zu entnehmen sind, Vorgaben, die in die Gestaltung der Praxiselemente eingeflossen sind. An die erste Praxisphase, die Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen durchlaufen – das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) –, werden die folgenden anspruchsvollen Erwartungen formuliert:

„§ 7

Eignungs- und Orientierungspraktikum

Die Absolventinnen und Absolventen des Eignungs- und Orientierungspraktikums (§ 12 Absatz 2 Satz 1 der Lehramtszugangsverordnung) verfügen über die Fähigkeit,

1. die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive zu erkunden und auf die Schule bezogene Praxis- und Lernfelder wahrzunehmen und zu reflektieren,
2. erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen,
3. erste eigene pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu erproben und auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrung die Studien- und Berufswahl zu reflektieren und
4. Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mitzugestalten.

Für das Eignungs- und Orientierungspraktikum sind alle Schulen zugelassen mit Ausnahme von Schulen, welche die Praktikantin oder der Praktikant als Schülerin oder Schüler besucht hat. Das Praktikum umfasst eine begleitende Eignungsreflexion.“ (LZV, 2016)

Eigene Befragungen von Lehramtsstudierenden der Universität Bielefeld zeigen, wie intensiv Studierende sich mit der Frage der persönlichen Eignung auseinandersetzen. Insbesondere in dieser Phase, der Studieneingangsphase, ist dabei der Perspektivwechsel von der Schüler*innenrolle in die Lehrer*innenrolle bedeutsam; zumindest benennen Studierende dies als eine der wichtigsten Erfahrungen in den Praxisstudien (vgl. Brandhorst et al., 2021). Neben dem Perspektivwechsel ist es für Studierende insbesondere wichtig, erste eigene Unterrichtserfahrungen zu sammeln, Unterrichtspraxis zu beobachten und sich mit der Gestaltung der Beziehung zu Schüler*innen zu beschäftigen. Die

Heterogenität der Schüler*innen und deren Bedeutung für die Bewältigung der Anforderungen des Lehrer*innenberufs ist dabei – insbesondere für angehende Lehrkräfte in der Grundschule – ebenfalls ein zentrales Thema (Brandhorst et al., 2021). Die vorliegenden Daten, ebenso wie die Erfahrungen in den Veranstaltungen zur Vorbereitung auf die erste Praxisphase, zeigen, dass es sich bei der Gruppe der Lehramtsstudierenden einerseits um eine Gruppe handelt, die zwar ein gemeinsames Berufsziel eint. Andererseits können sich aber die Motive, die der Berufswahl zu Grunde liegen, sowie die mit dem Beruf verbundenen Erwartungen unterscheiden. Dies müsste gegebenenfalls bei der Gestaltung von Reflexionsangeboten berücksichtigt werden.

In einer eigenen Studie (Streblow & Pohlmann, 2017) wurde die Frage verfolgt, ob sich verschiedene Typen von Lehramtsstudierenden auf Basis ihrer Studienwahlmotive identifizieren lassen und – sofern dies möglich ist – ob sich deren Entwicklung im weiteren Studienverlauf (Studienbeginn bis Beginn Master of Education; in der Regel siebtes Studiensemester) unterscheidet.

Die Studierenden wurden zu Studienbeginn mit dem FEMOLA von Pohlmann und Möller (2010) zu ihren Studienwahlmotiven befragt. Folgende, für das Lehramt auf Basis vorliegender Befunde als wichtig betrachtete Dimensionen werden mit den Subskalen erfasst: Nützlichkeit (z.B. „Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich als Lehrer/in gut verdiene.“), Pädagogisches Interesse (z.B. „... weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.“), Fähigkeitsüberzeugungen (z.B.: „... weil ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde.“), Soziale Einflüsse (z.B. „... weil mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.“), Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums (z.B. „... weil es leichter ist als andere Studiengänge.“) sowie Fachliches Interesse (z.B. „... weil ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.“). Mittels Clusteranalyse konnten drei Typen identifiziert werden: die „Berufenen“ ($N = 160$, 20.3 %), die „Pragmatiker/innen“ ($N = 161$, 20.5 %) und der Typus „Indifferente“ ($N = 466$, 59.2 %). Bei den „Berufenen“ waren ausgeprägte pädagogische und fachbezogene Interessen sowie ein positives berufsbezogenes Selbstkonzept dominierende Studienwahlmotive; die eher extrinsischen Aspekte der Nützlichkeit, der geringen antizipierten Schwierigkeit sowie der sozialen Einflüsse spielten nur eine geringe Rolle. Für die „Pragmatiker/innen“ waren intrinsische und extrinsische Motive bedeutsam; es dominierten allerdings deutlich die extrinsischen Motive. Bei dem Typus „Indifferente“ waren alle genannten Motive geringer ausgeprägt. Es zeigte sich u.a., dass die „Berufenen“ im weiteren Studienverlauf erwartungsgemäß höhere pädagogische Interessen, ein positiveres Selbstkonzept und mehr Einsatz von Elaborationsstrategien schilderten.

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass Studierende identifiziert werden können, die aufgrund von ausgeprägten pädagogischen und fachbezogenen Interessen ein Lehramtsstudium aufnehmen. Es gibt ebenfalls Studierende, für die eine gute Bezahlung, eine in Aussicht stehende Verbeamtung oder eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie wichtige Gründe für die Aufnahme eines Studiums sind. Beide Gruppen zusammen umfassen allerdings nicht einmal die Hälfte der befragten Studierenden. Fast 60 Prozent der Befragten gaben an, alle hier berücksichtigten Motive für die Wahl eines Lehramtsstudiums seien für sie eher nicht in hohem Maße bedeutend für ihre persönliche Studienwahl gewesen.

Möglicherweise ist der Befragungszeitpunkt hier problematisch; wir haben die Studierenden nach Aufnahme ihres Studiums befragt, und die Rückschau auf die persönlichen Studienwahlmotive könnte zu Verzerrungen geführt haben. Zudem passt das Ideal einer von einer langen Phase der reflektierten Auseinandersetzung mit Studieninhalten und beruflichen Anforderungen getragenen Studienwahlentscheidung für viele 18- oder 19-Jährige möglicherweise nicht in dem Maße, in dem Forscher*innen der professionsbezogenen Forschung dies erwarten. Umso wichtiger scheint es zu sein, für Studierende zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem Professionalisierungsprozess Anlässe zu

schaffen, damit sie – wie in der Lehramtszugangsverordnung als vierte Fähigkeit gefordert – „Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert“ (LZV, 2016) mitgestalten können.

Die fallbezogene Arbeit kann ein geeignetes Element sein, um sich mit den eigenen Vorstellungen über den Beruf und den Erwartungen an sich selbst und dem eigenen Professionalisierungsprozess auseinanderzusetzen. Im folgenden Abschnitt wird auf die Konzeption, die Umsetzung sowie die Einbindung ins Studium näher eingegangen.

3 Die PeerBeratung als Variante der Kollegialen Beratung für angehende Lehrer*innen

Seit 2010 wird an der Universität Bielefeld die PeerBeratung als Seminar angeboten, welches sich an Lehramtsstudierende aller Schulformen der Grund- und weiterführenden Schulen richtet, wobei das Berufliche Lehramt an der Universität Bielefeld nicht angeboten wird. Es handelt sich bei der PeerBeratung um ein Konzept, das in Anlehnung an die Kollegiale Beratung nach Tietze (2007) entwickelt und von Nicole Valdorf für Lehramtsstudierende adaptiert wurde.⁵ Im Rahmen der PeerBeratung wird das Ziel verfolgt, Lehramtsstudierenden durch die strukturierte, theoriegeleitete Arbeit an authentischen, selbst erlebten pädagogischen Situationen zu ermöglichen, ihre Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeiten weiterzuentwickeln und gemeinsam in einer Gruppe vielfältige, gut begründete Handlungsoptionen zu entwickeln. Konsensfindung ist dabei ausdrücklich nicht gewünscht, und vorschnelles Interpretieren soll explizit vermieden werden. Angestrebt wird, möglichst unterschiedlichen Sichtweisen auf eine konkrete pädagogische Situation Raum zu geben, um das Spektrum möglicher Handlungen, die in dieser konkreten Situation wahrgenommen werden, zu vergrößern. Da Handlungsoptionen zunächst vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und häufig mit Bezug zu Alltagswissen entwickelt werden, schließt jede PeerBeratung mit der Formulierung von Arbeitsaufträgen für eine Literaturrecherche, bei der die entwickelten Handlungsoptionen vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes theoriegeleitet und forschungsbasiert eingeordnet, bewertet und gegebenenfalls um weitere Optionen ergänzt werden sollen. Hochschuldidaktische Intention dieses Formats ist somit, Theorie, Empirie und Praxis miteinander zu verzahnen und die Studierenden in der Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen zu unterstützen.

Bei den Fällen, die die Studierenden in die Fallbesprechungen einbringen, handelt es sich um selbst erlebte pädagogische Situationen, die die Studierenden innerlich beschäftigen. Die Situationen können dabei in schulischen Praxisphasen erlebt, aber auch in außerschulischen Situationen erfahren worden sein, zum Beispiel in Nachhilfestunden, in der Kinder- und Jugendarbeit oder im Rahmen von Tätigkeiten im Ganzttag. In den Fällen, die die Studierenden thematisieren, werden häufig Situationen angesprochen, in denen sich die Studierenden unsicher und überfordert fühlen oder in denen sie das Gefühl hatten, sich „nicht richtig verhalten zu haben“, weshalb sie diese Situation nochmals bearbeiten möchten. In jedem Fall sollte es sich um eine konkrete Situation handeln und nicht um ein allgemein formuliertes Problem wie die Frage, wie man reagieren könnte, wenn Jugendliche in der Unterrichtsstunde auf ihr Handy schauen. Typische Fälle, die in die Sitzung eingebracht werden, sind Fälle, in denen Studierende selber Unterrichtseinheiten gestalten und unsicher sind, wie sie angemessener auf störendes Verhalten im Unterricht reagieren können oder wie sie sich gegenüber Schüler*innen verhalten können, die sich nicht am Unterricht beteiligen. Häufig werden auch Situationen geschildert, in denen sich Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen von Schüler*innen

⁵ Das Konzept der PeerBeratung wird ausführlicher in der folgenden Publikation dargestellt: Valdorf, N. & Streblov L. (2019). Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 74–80. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_07

überfordert fühlen und fragen, wie sie leistungsschwächere Schüler*innen besser fördern können, ohne die anderen Schüler*innen aus dem Blick zu verlieren. Es werden zudem Fälle eingebracht, die im Studium eher weniger thematisierte Inhalte fokussieren, zum Beispiel den Umgang mit trauernden Kindern.

Jede PeerBeratung umfasst eine Seminarsitzung, das heißt maximal 90 Minuten. Bei durchschnittlich 14 Seminarsitzungen pro Semester werden etwa zwölf Fälle besprochen; die übrigen Sitzungen dienen der Einführung in die Methode und der Vor- und Nachbereitung der besprochenen Inhalte. Die Fallbesprechungen folgen weitgehend der von Tietze (2007) vorgeschlagenen Abfolge. Die Studierenden können ihren Fall spontan einbringen oder anhand eines vorgegebenen Schemas vorstrukturiert in die Sitzung mitbringen. Für jede Fallbesprechung wird ein*e Moderator*in bzw. ein Moderations-team bestimmt, welche*r bzw. welches die Gruppe durch die Phasen führt, für die Ergebnissicherung zuständig ist und die anschließende Literaturrecherche übernimmt. Neben den Moderator*innen und der fallgebenden Person nehmen die restlichen Teilnehmenden die Rolle der Reflexionspartner*innen ein. Als Phase 1 wird die Rollenverteilung bezeichnet; damit beginnt jede Fallbesprechung. In Phase 2 schildert der*die Fallgeber*in den Fall und schließt die Fallschilderung mit der Formulierung einer Schlüsselfrage, die dann grundlegend für die Beratungsphase ist. Die Schlüsselfrage kann sich dabei nur auf das eigene Verhalten beziehen, nicht auf Kontextfaktoren oder den Wunsch, das Verhalten anderer Personen zu verändern. Im Anschluss daran, in Phase 3, können Nachfragen zum geschilderten Fall geklärt werden. Hier können neben Verständnisfragen auch weitergehende Fragetechniken genutzt werden, wie das zirkuläre Fragen⁶, um ein möglichst genaues Bild von der Situation zu entwickeln. Allein durch die Nachfragen wird die geschilderte Situation in der Regel vielschichtiger und komplexer, und dies schafft den Raum für unterschiedliche Perspektiven auf diese konkrete Situation und ermöglicht es den Studierenden, sich besser in die beteiligten Personen einfühlen zu können. In der folgenden Reflexionsphase (Phase 4) werden von den Reflexionspartner*innen die direkt nach der Fallschilderung festgehaltenen spontanen Assoziationen und Emotionen zum Fall geäußert und gegebenenfalls durch die in der Klärungsphase gewonnenen Informationen ausdifferenziert. Lösungsideen werden in dieser Phase noch nicht angeboten. In der eigentlichen Beratung, in Phase 5, werden mögliche Handlungsoptionen in den Blick genommen, die durch die verschiedenen Sichtweisen auf den Fall ebenfalls an unterschiedlichen Ebenen ansetzen und z.B. der Verbesserung des Klassenklimas dienen, die konkrete pädagogische Beziehung zu einem Kind in den Blick nehmen, fachdidaktische Aspekte der Gestaltung einer Gruppenarbeitsphase thematisieren, die häusliche Lernsituation und die Kommunikation zwischen Eltern, Schüler*in und Lehrkraft adressieren, Möglichkeiten der individuellen Förderung ansprechen oder die multiprofessionelle Zusammenarbeit stärker in den Blick nehmen. Im Unterschied zu einer nicht fallbasierten Auseinandersetzung mit den genannten Themen der schul-, professions- und unterrichtsbezogenen Forschung müssen die Studierenden hier in der Beratungsphase konkrete, für den Fall passende Handlungsoptionen entwickeln, also bezogen auf den Kontext und die beteiligten Personen zum Beispiel genau ausführen, wie sie versuchen würden, das Klassenklima zu verbessern, oder welche Methoden sie einsetzen würden, um das Leseinteresse eines Kind zu wecken und zu fördern, oder wie sie in dem beobachteten Fall von Mobbing auf dem Schulhof handeln würden. Den Studierenden steht für die unterschiedlichen Phasen der PeerBeratung ein Methodenpool zur Verfügung, den sie nutzen können. Jede PeerBeratung schließt mit der Bitte um ein Feedback von allen Beteiligten und der Formulierung von Aufträgen

⁶ Gemeint ist hier mit zirkulären Fragen die von der sogenannten Mailänder Gruppe von Familientherapeut*innen um Mara Selvini Palazzoli entwickelte spezielle Fragetechnik, bei der eine Person zu ihrer Beobachtung über die Beziehung zweier anderer Personen befragt wird (Simon, 2019). Ein Beispiel aus der PeerBeratung für eine zirkuläre Frage ist etwa: „Was glaubst du, was seine Sitznachbarin Marie gedacht hat, als Philip in der Mathestunde von Frau M. anfang zu weinen?“

für die Personen, die die Literaturrecherche zu dem bearbeiteten Fall übernehmen. Recherchiert werden zum Teil Forschungsbefunde zu konkreten Förderprogrammen (z.B. zur Gewaltprävention oder zur Leseförderung), zu schulrechtlichen Vorgaben (z.B. ob man als Lehrkraft für eine 6. Klasse eine WhatsApp-Gruppe einrichten darf oder wie man sich als Sportlehrkraft verhält, wenn Kinder im Ramadan tagsüber nichts essen und trinken, dies aber mit Risiken für die Kinder verbunden sein könnte, zum Beispiel beim Schwimmen oder bei Langstreckenläufen im Rahmen des Schulsports). Die Sitzung schließt nicht damit, ein konkretes Vorgehen abzustimmen; die Verantwortung verbleibt bei der*dem Fallgeber*in, die in der Gruppe gemeinsam entwickelten und durch die Literaturrecherche ergänzten Handlungsoptionen auf sich wirken zu lassen, sie zu übernehmen, sie weiterzudenken oder auch sie zu verwerfen und durch andere zu ersetzen.

Da die von den Studierenden in die PeerBeratung eingebrachten Fälle häufig Situationen aus vergangenen Schulpraktika oder (bereits beendeten) Nebentätigkeiten darstellen, sind die pädagogischen Konstellationen oft nicht mehr aktuell. Daher gibt es in der Regel nicht die Möglichkeit, ausgewählte Handlungsoptionen noch umzusetzen. Wichtiger als die Umsetzung ist für die PeerBeratung der lösungsorientierte Fokus, der Studierende dabei unterstützen soll, als problematisch wahrgenommene Situationen als Lerngelegenheiten zu nutzen und für zukünftige Situationen auf mehr bzw. andere Handlungsoptionen zurückgreifen zu können. Zudem sollen Situationen, die die Studierenden belasten, nicht unbearbeitet bleiben, und es soll ihnen ein geeigneter Raum angeboten werden, diese Situationen in einem geschützten Rahmen besprechen zu können. Wichtig ist dabei, sich wechselseitig Vertraulichkeit zuzusichern und darauf zu achten, dass die Personen, über die gesprochen wird, nicht identifizierbar sind. Dieses hochschuldidaktische Konzept ist dabei nicht als therapeutisches Setting gedacht und auch nicht dafür geeignet.

An dem Seminar, welches in unterschiedliche bildungswissenschaftliche Module einbindbar ist, nehmen sowohl Studierende im Bachelor als auch Studierende aus dem Master teil, wobei der Großteil der Teilnehmenden in der Regel mindestens im vierten Fachsemester ist. Eine Teilnahme an der PeerBeratung setzt voraus, dass Studierende sich bereits mit dem Thema „Beobachtung“ aus einer professionsbezogenen Perspektive auseinandergesetzt und hier Kompetenzen erworben haben, um bereits damit vertraut zu sein. „Beobachtung“ und „Interpretationen“ als voneinander möglichst zu trennende Prozesse zu betrachten. Es ist ein wichtiges Element der PeerBeratung zu versuchen, schnelle Interpretationen zu vermeiden, um möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven auf eine konkrete Situation Raum zu geben und sich vor allem auch in die Perspektive der beteiligten Personen einfühlen zu können.

Hier zeigt sich eine bedeutsame Parallele zu der Methode der „Ich-Geschichten“ von Annedore Prengel, wenn sie schreibt:

„Ohne das Bemühen, in einer Haltung der Perspektivenübernahme den subjektiven Sinn kindlichen Agierens verstehen zu wollen, ist pädagogische Professionalität mangelhaft entwickelt.“ (Prengel, 2022, S. 21)

Bisher ist die Einbindung von Erfahrungen von Lehramtsstudierenden aus der eigenen Schulzeit kein expliziter Bestandteil der hier vorgestellten Formate; allerdings laden diese dazu ein, dass Studierende – oder auch wir als Lehrende – immer wieder Bezüge zu Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit herstellen und diese somit auch als Hintergrundfolie für aktuelle Deutungen pädagogischer Situationen dienen. Rohr et al. betonen die Bedeutung der biografischen Selbstreflexion:

„Dabei spielt die biografische Selbstreflexion gerade im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte eine sehr entscheidende Rolle, denn sie dient der Bewusstwerdung von vergangenen Erfahrungen und daraus resultierenden subjektiven Deutungen und Konstruktionen von Zusammenhängen und Erklärungsmustern [...]. Daher ist die Auseinandersetzung

zung mit eigenen und fremden Deutungsmustern, welche Entscheidungen beim Lehrer/in-nen/handeln [sic!] unbemerkt beeinflussen können, ein zentrales Element reflexiver Praxisphasen-Begleitung“ (Rohr et al., 2013, S. 7).

4 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde in Ergänzung zu dem hochschuldidaktischen Konzept der Erinnerungsgeschichten von Annedore Prengel (2022, S. 5–33 in diesem Heft) ein weiteres Angebot für Lehramtsstudierende aufgezeigt, in dem individuelle Erfahrungen reflexiv bearbeitet werden können.

Die reflektierte und theoriebasierte Auseinandersetzung mit Situationen aus der pädagogischen Praxis, wie sie von Lehramtsstudierenden im Rahmen der unterschiedlichen Praxiselemente im Studium erfahren werden, sollte Teil der universitären Einbindung und Begleitung von Praxiselementen sein. Für Studierende könnten so (weitere) Lerngelegenheiten geschaffen werden, damit diese positive wie auch als problematisch erlebte Situationen aus der Praxis gewinnbringend für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen nutzen können. Ziel des Arbeitsbereichs Team PULS ist es, Studierende bei der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, insbesondere von Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen, zu unterstützen, da diese eine notwendige Voraussetzung für die fallbezogene Arbeit im Rahmen des Lehramtsstudiums darstellen. Die persönliche Eignung für das Studium und für die Ausübung des späteren Berufs wird nicht in Frage gestellt, da die Studierenden sich ja bereits für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums entschieden haben und die Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums erfüllt haben. Angebote, die zur Eignungsreflexion genutzt werden können – wie beispielsweise online-gestützte Self-Assessmentverfahren – können sehr hilfreich sein, um persönliche Entwicklungsfelder zu identifizieren. Daneben können – wie aufgezeigt – Lehrveranstaltungen wie die PeerBeratung die persönliche Eignungsreflexion unterstützen, wenn Studierende die eigene pädagogische Tätigkeit und die Berufsrolle reflektieren.

Das hier vorgestellte Konzept für die Umsetzung einer systemisch-lösungsorientierten Variante der Fallarbeit, die sich an dem Vorgehen der Kollegialen Beratung nach Tietze (2007) orientiert, ist eine Möglichkeit der Bearbeitung von selbst erlebten Fällen. Unseres Erachtens würde sich eine Verknüpfung mit der Methode der „Erinnernden Introspektion und Empathie“ anbieten, um Studierenden eine Möglichkeit zu bieten, sich in Kinder einzufühlen, sie für die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule zu sensibilisieren und dies mit dem Element der biografischen Selbstreflexion zu verbinden. Wenn man dieses Element an den Anfang der PeerBeratung stellen würde oder es – beispielweise im Rahmen der Portfolioarbeit in der Studieneingangsphase – einbinden würde, läge der Fokus stärker als bisher zunächst auf der Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen als Schüler*in und so begründeten Deutungsmustern, die damit stärker für die Gestaltung des Studiums und die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen genutzt werden können.

Literatur und Internetquellen

- Böttcher, W., Kanning, U.P., Herrmann, C. & Brinkmann, G. (2007). Self-Assessment in der Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In J. Bonnmann & P. Schoden (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in NRW. Tagungsband Forum Lehrerbild 2006* (ZfL-Text, Bd. 17) (S. 75–82). Zentrum für Lehrerbildung.
- Brandhorst, A., Steude, A. & Streblov, L. (2021). *Auswertung der Studierendenbefragungen der Bielefelder Panelstudie 2020/2021 – interner Bericht*. Universität Bielefeld. Unveröffentlichter Bericht.

- Faust, S., Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2017). FIT-L (R). In U. Schaarschmidt, U. Kieschke & A.W. Fischer (Hrsg.), *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen – Kompetenzen fördern – Bedingungen gestalten* (Brennpunkt Schule). Kohlhammer.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Kahlert, J. & Kriesche, J. (2016). Eignungsberatung für den Lehrerberuf mit SeLF. Anschaulich, phasenübergreifend, adaptiv. *Journal für LehrerInnenbildung*, (4), 52–59.
- Kanning, U.P., Herrmann, C. & Böttcher, W. (Hrsg.). (2011). *FIBEL – Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende*. Hogrefe.
- Klusmann, U., Köller, M. & Kunter, M. (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 711–721.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. https://www.kmk.org/suche.html?id=104&tx_kesearch_pi1%5Bswor d%5D=Eignungsabkl%C3%A4rung+Lehrerausbildung&tx_kesearch_pi1%5Bpag e%5D=1&tx_kesearch_pi1%5BresetFilters%5D=0&tx_kesearch_pi1%5BsortBy Field%5D=score&tx_kesearch_pi1%5BsortByDir%5D=desc
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/suche.html?tx_kesearch_pi1%5Bswor d%5D=Standards+Lehrerbildung+Bildungswissenschaft&tx_kesearch_pi1%5Bpage%5D=1&tx_kesearch_pi1%5BresetFilters%5D=0&tx_kesearch_pi1%5BsortByField%5 D=&tx_kesearch_pi1%5BsortByDir%5D=asc
- Kriesche, J. (2016). Eignung phasenübergreifend entwickeln. Aufbau, Entstehung, Einsatzmöglichkeiten und erste Nutzeranalysen mit SeLF. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2016: Professionalisierung des Lehrberufs – Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare* (S. 65–84). Leipziger Universitätsverlag.
- LABG (Lehrerausbildungsgesetz). (2021). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*. Vom 12. Mai 2009, geändert am 14. Juni 2016, zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021. <https://bass.schul-welt.de/9767.htm>
- LZV (Lehramtszugangsverordnung). (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Lehramtszugangsverordnung vom 25. April 2016*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=34604&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=510113
- Mayr, J., Müller, F. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_9
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F.H., Pflanzl, B., Pretsch, J. & Schaupp, H. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (7), 5–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3>
- Nieskens, B. (2002). <http://www.cct-germany.de/> – Entscheidung für den Lehrerberuf. *Lernwelten*, 4 (2), 74–77.

- Nieskens, B. (2005). Web-basierte Selbsterkundung als Grundlage der Laufbahn- und Entwicklungsberatung bei (angehenden) Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 216–219.
- Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdieks, I. (2011). CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, (4), 8–32. <http://www.cct-germany.de/>
- Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>
- Renger, S., Köller, M.M. & Klusmann, U. (2019). „Eignungsdiagnostische“ Verfahren für das Lehramtsstudium an deutschen Hochschulen – Überblick und Bewertung. Institut für Pädagogisch-Psychologische Lehr- und Lernforschung IPL. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/dateien-upload/broschuere_eignungsdiagnostische-verfahren-lehramt.pdf
- Rogers, C.R. (1986). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (2. Aufl.). Fischer.
- Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (Hrsg.). (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln*. Waxmann.
- Rothland, M. & Terhart, M. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrkräfte. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 635–638.
- Simon, F.B. (2019). Zirkuläres Fragen. In F.B. Simon (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens*. Carl-Auer. <https://www.carl-auer.de/magazin/systemisches-lexikon/zirkulaeres-fragen>
- Streblow, L. & Pohlmann, B. (2017). Studienwahlmotive, berufsbezogene Interessen und Selbstkonzepte angehender Lehrerinnen und Lehrer. In J. Retelsdorf, F. Zimmermann, A. Südkamp & O. Köller (Hrsg.), *Im Blickpunkt pädagogisch-psychologischer Forschung. Selbstbezogene Kognitionen, sprachliche Kompetenzen und Professionalisierung von Lehrkräften. Festschrift für Jens Möller* (S. 221–238). Waxmann.
- Tietze, K.-O. (2007). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (2. Aufl.). Rowohlt.
- Valdorf, N. & Streblow L. (2019). Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 74–80. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_07
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Streblow, L. & Valdorf, N. (2022). Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden? Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen für angehende Lehrer*innen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 85–96. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5271>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



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

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