
Herausforderung Elternberatung

Wie Lehrkräfte lernen, mit einer professionellen Aufgabe
umzugehen, für die sie nicht ausgebildet werden

Genehmigte Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades einer

Doktorin der Philosophie

am Fachbereich Erziehungswissenschaften

der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau

Vorgelegt am:	18.06.2024
Datum der Disputation:	18.10.2024
von:	Heike Liepelt, M. A.
Erstgutachter:	Prof. Dr. Josef Strasser
Zweitgutachterin:	Prof.in Dr.in Wiebke Waburg

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	6
1	EINLEITUNG 9
2	ELTERNBERATUNG ALS UNGEWISSE AUFGABE VON LEHRKRÄFTEN..... 12
2.1	Zum Begriff der Elternberatung 13
2.2	Ansprüche an Elternberatung 17
2.3	Bildungspolitische und gesetzliche Rahmenbedingungen für schulische Beratung 19
2.4	Vorbereitung auf die Beratungsaufgabe durch die Lehrer:innenbildung 20
2.5	Rollenkonstellation und Zuständigkeiten 22
2.6	Elternberatung und Ungewissheit..... 23
2.7	Erkenntnisinteresse und vorläufige Forschungsfragen..... 24
3	IMPLIZITES UND INFORMELLES LERNEN VON LEHRKRÄFTEN 25
3.1	Lernen – Wissen – Erfahrung 25
3.2	Diskrepanzerfahrungen als Lernanlass 29
3.3	Lernorientierungen 31
3.4	Negatives Wissen 33
4	FORSCHUNGSBEFUNDE ZU (ELTERN-)BERATUNG UND DEM LERNEN VON LEHRKRÄFTEN 34
4.1	Schwerpunkte und Desiderat der schulbezogenen Elternberatungsforschung 35
4.2	Erkenntnisse aus der beratungsbezogenen Expertiseforschung 37
4.3	Forschung zum Lernen aus Diskrepanzerfahrungen von Lehrkräften 39
4.4	Weitere aktuelle Befunde zum Lernen von Lehrkräften..... 44
4.5	Erkenntnisinteresse und gegenstandsbasierte Forschungsfragen 45
5	METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN DER EMPIRISCHEN STUDIE 46
5.1	Dokumentarische Methode 46
5.1.1	Kommunikatives und konjunktives Wissen..... 46
5.1.2	Konjunktiver Erfahrungsraum 47
5.2	Erzähltheorie und narratives Interview 49
5.3	Reflexion der methodologischen Grundlagen der empirischen Studie 52

6	METHODISCHES VORGEHEN	53
6.1	Interviewkonzeption	54
6.2	Sampling	55
6.3	Erhebungssetting	57
6.4	Transkription.....	57
6.5	Formulierende Interpretation.....	58
6.6	Reflektierende Interpretation.....	60
6.7	Sinngenetische Typenbildung	65
6.8	Reflexion des methodischen Vorgehens der empirischen Studie	66
7	ERGEBNISSE: REKONSTRUKTION BERATUNGSBEZOGENER LERNORIENTIERUNGEN VON LEHRKRÄFTEN	71
7.1	Absichernder Typ	73
7.1.1	Wahrgenommene normative Anforderung: Korrektheit	73
7.1.2	Umgang mit der Beratungsaufgabe: passiv und sicherheitsorientiert.....	74
7.1.3	Diskrepanzerfahrung und deren Bearbeitung: absichernde Lernorientierung	80
7.1.3.1	Dimension 1: Vorbereitung und Strukturierung	80
7.1.3.2	Dimension 2: externale Problemattribution	83
7.1.3.3	Dimension 3: selbstbezogenes Handeln	85
7.2	Gestaltender Typ.....	90
7.2.1	Wahrgenommene normative Anforderung: Flexibilität und Schüler:innenorientierung	90
7.2.2	Umgang mit der Beratungsaufgabe: aktiv und sicherheitsorientiert.....	90
7.2.3	Diskrepanzerfahrung und deren Bearbeitung: gestaltende Lernorientierung.....	94
7.2.3.1	Dimension 1: Vorbereitung und Strukturierung	95
7.2.3.2	Dimension 2: interne Problemattribution	97
7.2.3.3	Dimension 3: selbstbezogenes Handeln	98
7.3	Kooperierender Typ	102
7.3.1	Wahrgenommene normative Anforderung: Kooperation mit und Verständnis für Eltern.....	103
7.3.2	Umgang mit der Beratungsaufgabe: am Kindeswohl und an professionsübergreifender Kooperation orientiert	103
7.3.3	Diskrepanzerfahrung und deren Bearbeitung: kooperierende Lernorientierung.....	109
7.3.3.1	Dimension 1: Interaktion und Beziehungsgestaltung	110
7.3.3.2	Dimension 2: externale Problemattribution	114
7.3.3.3	Dimension 3: fallbezogenes Handeln	117
7.4	Abgrenzender Typ	119
7.4.1	Wahrgenommene normative Anforderung: gute Beziehung zu Eltern und Schüler:innenorientierung	119
7.4.2	Umgang mit der Beratungsaufgabe: an Bewältigung und Abgrenzung orientiert.....	120
7.4.3	Diskrepanzerfahrung und deren Bearbeitung: abgrenzende Lernorientierung.....	126
7.4.3.1	Dimension 1: Interaktion und Beziehungsgestaltung	127

7.4.3.2	Dimension 2: externale Problemattribution	130
7.4.3.3	Dimension 3: selbstbezogenes Handeln	132
7.5	Zusammenfassende Darstellung der Typen.....	135
8	DISKUSSION	138
8.1	Erkenntnisse zu wahrgenommenen Anforderungen im Rahmen von Elternberatung.....	140
8.2	Anknüpfung an den Forschungsstand zum Umgang mit Diskrepanzerfahrungen.....	142
8.3	Erklärungsansätze zur Genese der rekonstruierten Lernorientierungen.....	145
8.4	Implikationen für die Lehrer:innenbildung.....	151
	LITERATURVERZEICHNIS	154
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	170
	TABELLENVERZEICHNIS.....	170
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	171
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	172

VORWORT

Ein rekonstruktiver Forschungsprozess ist kein lineares, sondern ein zyklisches Arbeiten, welches bis zum Schluss offen sein sollte für Anpassungen in Erhebung und Auswertung der Daten. Dieser Anspruch der konsequenten Offenheit verleitet dazu, notwendige Entscheidungen hinauszuschieben, die zu einer stärkeren Fokussierung der Arbeit führen. Ohne diese Komplexitätsreduktion gerät man angesichts der Fülle an möglichen theoretischen und methodischen Pfaden als Forscher:in allerdings schnell an den Rand der Überforderung und Handlungsunfähigkeit. Zudem wird mit zunehmendem Wissen auch das negative Wissen, also das Wissen über die Grenzen des eigenen Wissens größer und parallel dazu die Zeit bis zum Abschluss des Projekts knapper. Der Druck steigt also. Wie aber entscheiden, was zu fokussieren lohnt? Und wie dabei aushalten, dass die Zeit nie ausreichen wird, alles zu lesen und zu verstehen, was die scientific community bereits an Erkenntnissen hervorgebracht hat? Letzteres muss man loslassen, ersteres teils ausprobieren, teils gut überdenken, immer aber wagen. Damit stellt ein Promotions- wie auch jedes andere Forschungsprojekt einen Lernprozess dar, der mit einigen Um- und Irrwegen verbunden ist. Es bedarf eines langen Atems, Frustrationstoleranz und der Bereitschaft, sich auf diese Diskrepanzerfahrungen zwischen den eigenen Ansprüchen der theoretischen und methodischen Offenheit sowie der umfassenden Rezeption vorhandener Wissensbestände und der handlungspraktischen Notwendigkeit der Fokussierung einzulassen. Und es bedarf eines unterstützenden Umfeldes, welches ermöglicht, diesen Weg bzw. diese Wege mit all ihren Spannungen über einen Zeitraum von fast sechs Jahren zu beschreiten. Zu diesem Umfeld gehören vor allem Menschen, die an eine:n glauben, zuhören, mitfeiern, konstruktive Kritik einbringen, anspornen und eine:n regelmäßig daran erinnern, dass es noch viele andere wichtige Dinge im Leben gibt. Außerdem braucht es unterstützende Bedingungen, die für mich gegeben waren, für Promovierende aber leider nicht selbstverständlich sind, wie die Debatte um #IchBinHanna zeigt: Ein Beschäftigungsverhältnis, das genügend Zeit bietet, sich der Promotion zu widmen.

Für all die Unterstützung, die ich in den letzten Jahren erfahren habe, möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Ich danke allen Lehrkräften, die dieses Promotionsprojekt, dadurch dass sie mich in den Interviews an ihren Erfahrungen teilhaben ließen, erst möglich gemacht haben. Es ist nicht selbstverständlich einer anderen Person – schon gar nicht einer fremden – so detailliert aus dem eigenen Leben zu berichten. Vielen Dank für Ihr Vertrauen, Ihre Offenheit und Ihre Zeit!

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Josef Strasser für seine zuverlässige und kontinuierliche Unterstützung darin, meine Ideen umzusetzen und sie mit mir zu diskutieren. Ich habe mich sicher gefühlt, jede Frage stellen zu können – auch mehrmals – und habe stets

einen konstruktiven, non-direktiven Rat bekommen. Vielen Dank für all die Freiheiten und hilfreichen Impulse, v. a. den in Richtung Dokumentarischer Methode!

Wiebke Waburg danke ich für die offene Aufnahme in ihr Kolloquium, das nach dem Motto „kritische Einschätzung bei maximaler Wertschätzung“ ein besonderer Ort des kollegialen Austauschs für mich war. Auch auf ihren Rat konnte ich jederzeit zählen und bin dankbar für all die wertvollen Impulse zum methodischen Vorgehen und der Interpretation meiner Ergebnisse.

Für die auflockernden Mittagspausen, die unterstützenden Gespräche und den spontanen Austausch auf dem Flur danke ich allen Kolleg:innen am Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf). Ohne euch wäre die Zeit ganz schön zäh geworden! Vielen Dank an Ingmar Hosenfeld, Michael Zimmer-Müller und Gabriele Dlugosch für den kontinuierlichen Support und die wertschätzende Zusammenarbeit. Vor allem in der anstrengenden Abschlussphase tat es gut, solch verständnisvolle und wohlwollende Vorgesetzte hinter sich zu wissen, die es ermöglichen, sich voll und ganz auf die Dissertation zu konzentrieren!

In wöchentlichen Schreibsessions und zahlreichen Schreibwochen habe ich gemeinsam mit Pia Rox Schritt für Schritt den immer größer werdenden Berg an zu bewältigenden Aufgaben und zu klärenden Fragen unserer Dissertationen erklommen und dabei den unglaublichen Wert hoch strukturierten Arbeitens mit ausreichend Raum für nährenden Pausen erfahren. Ich danke dir, liebe Pia, für all dein konstruktives Feedback, deine zuverlässige und wertschätzende Zusammenarbeit und unsere wunderbaren Schreibwochen! Ohne dich und diese Schreibzeiten hätte das alles nur halb so viel Spaß gemacht!

Johanna Brüggemann und Anna-Maria Bals danke ich für die zahlreichen Stunden gemeinsamer Interpretation und methodologischer Diskussion, die meine Datenauswertung unheimlich bereichert haben. Vielen Dank für eure konstante Unterstützung und all die wertvollen Impulse zu meinem Material sowie euer Vertrauen, an dem Euren mitlernen zu dürfen!

Hannes Vetter und Jana Posmek danke ich für die verschiedenen Co-Working-Formate und den gemeinsamen Austausch zu Fragen und Herausforderungen rund um die Promotion. Der gegenseitige Support hat mir – nicht nur, aber insbesondere in der Abschlussphase – sehr geholfen und mich immer wieder inspiriert und motiviert!

Ich danke allen Teilnehmer:innen an den Kolloquien unter der Leitung von Josef Strasser und Wiebke Waburg für die fruchtbaren Diskussionen meiner Ideen in verschiedensten Stadien meiner Promotion sowie allen weiteren Arbeitsgruppen, Kolloquien und Interpretationswerkstätten, in denen ich wertvolles Feedback, lehrreichen Input, fruchtbare Diskussionen und inspirierende Vorbilder gefunden habe. Dort habe ich viel gelernt, v. a. aber, mich mit meinem Material „auf Tour“ zu begeben, wie es eine Teilnehmerin eines Methodenworkshops einmal

so schön auf den Punkt gebracht hat. Mich mit meinem Material und meinen Interpretationsversuchen zu zeigen, sie zur Diskussion zu stellen und Feedback zu erhalten, war sicherlich eine der hilfreichsten Erfahrungen in der doch sehr herausfordernden Zeit der Erhebung und Auswertung mit der Dokumentarischen Methode. Der immer wieder stattfindende Austausch mit Peers und Expert:innen hat meine Interpretation bereichert und mich motiviert, dran zu bleiben, auszuprobieren und darauf zu vertrauen, dass es einfacher wird und schließlich fruchtet. Vielen Dank an dieser Stelle für die kollegiale Unterstützung!

Ich danke außerdem allen Hilfskräften am zepf, die durch ihre Unterstützung zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen haben. Insbesondere danke ich Samira Streim, Melina Gengelmaier, Marie Kardaß und Victoria Schaaff für ihre zuverlässige und sorgfältige Unterstützung bei der Transkription meiner Interviews sowie für ihre gewissenhaften Recherchen und Korrekturen. Anna Kern danke ich für die Möglichkeit, die im Rahmen ihrer Bachelorarbeit geführten Interviews in meine Auswertung einzubeziehen.

So wie die Arbeit nun dasteht, wäre sie nicht geworden, wenn nicht zwischendurch und am Ende viele Köpfe dafür gesorgt hätten, dass Fehler, Gedankensprünge und Unstimmigkeiten beseitigt werden. Vielen lieben Dank an meine Eltern, Jana Posmek, Linda Grau und Navina Schilling für eure Zeit, kritischen Anmerkungen und Ideen zur Korrektur meiner Arbeit. Ihr habt mir geholfen, dem Text den letzten Schliff zu geben!

Zu guter Letzt danke ich meiner Familie und meinen Freund:innen: Ihr habt so viel aufgefangen und mir zugehört, wenn Probleme durch den kontinuierlichen Druck für mich schwerer erschienen, als sie es waren. Danke für all den Zuspruch, die Ermutigung, die Perspektiven von außen und eure Wertschätzung! Ohne euch hätte ich das nicht geschafft! Dass du, Lisa, unbedingt eine Dr.-Liepelt-Torte backen wolltest, hat mich mehrmals überzeugt, weiterzumachen.

1 EINLEITUNG

Der Alltag von Lehrkräften wird durch eine Vielzahl von Aufgaben bestimmt, zu denen in zunehmendem Maße auch Beratung gehört. Offenere Lernformen mit Lehrkräften in begleitender und beratender Rolle sowie eine vielfältiger werdende, ständig im Wandel begriffene Gesellschaft sind nur zwei Gründe für die Zunahme an Beratungsbedarfen bei Eltern, Schüler:innen und innerhalb von Kollegien (Schnebel, 2017). Lehrkräfte gelten als erste Ansprechpersonen bei unterschiedlichen Problemen für Schüler:innen und deren Eltern (Kommission „Anwalt des Kindes“, 2002, S. 3). Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften – insbesondere in Form von Beratungsgesprächen – für das Wohlbefinden und den schulischen Erfolg von Schüler:innen wird schon lange von der Politik betont (Deutscher Bildungsrat, 1972; 2004) und durch Studien bestätigt (Hertel, 2017; Rubach & Lazarides, 2020). Mit der Formulierung beratungsbezogener Anforderungen und Handlungskompetenzen in den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (2004, 2022) und der Integration von Beratung in Modelle zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (z. B. Baumert & Kunter, 2006) wurde sie in den letzten zwanzig Jahren verstärkt in den Fokus von Bildungspolitik und Forschung zur Lehrer:innenbildung und -professionalisierung gerückt. Der implizite Konsens dieser Programmatiken und Forschungsprojekte liegt in der Forderung, dass Lehrkräfte in der Beratung professionell agieren (können) sollen.

So offensichtlich die Ansprüche an die Kompetenzen von Lehrkräften in diesem Aufgabenbereich sind, so eklatant zeigt sich die diesbezügliche Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungslage. Denn dem hohen Beratungsbedarf und der Forderung nach professionellem Beratungshandeln steht eine mangelnde adäquate Vorbereitung auf die entsprechenden Aufgaben innerhalb der Lehrer:innenbildung gegenüber (Aich, 2015; Hertel, 2009; Nuding, Aich, Behr & Jakob, 2018; Schnebel, 2017; Strasser, 2013; Weresch-Deperrois & Bodensohn, 2010). Die Mehrheit der Lehrkräfte fühlt sich einer Studie von Hertel (2009) zufolge nicht in der Lage, angemessen auf die beratungsbezogenen Anforderungen ihres Berufs einzugehen, und hat einen großen Fortbildungsbedarf in diesem Bereich. Terhart (2010) hält fest, dass die Lehrer:innenbildung hauptsächlich auf die Aufgabe des Unterrichts fokussiert, was die Unsicherheit der Lehrkräfte im Bereich Beratung plausibel macht. Neben einer unzureichenden Vorbereitung auf die Beratungsaufgabe im Rahmen der Lehrer:innenbildung führen weitere Faktoren wie widersprüchliche Anforderungen, unklare Zuständigkeiten und spezifisch schulische Rollenkonstellationen dazu, dass Beratung für Lehrkräfte mit diversen Ungewissheiten behaftet ist. Trotz all dieser Herausforderungen verlangen der gesetzlich verankerte Beratungsanspruch und die zahlreichen Beratungsbedarfe von Eltern und Schüler:innen, dass Lehrkräfte Handlungsfähigkeit in diesem Bereich entwickeln. Dazu, wie ihnen dies gelingt, liegen bisher keine Erkenntnisse vor, wie Bennewitz bereits 2016 feststellte. Der beratungsbe-

zogene Lernprozess von Lehrkräften stellt ein Desiderat innerhalb der Forschung zu schulischer Beratung und der Professionalisierungs- bzw. Lehrer:innenbildungsforschung dar.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, diesem Desiderat im Hinblick auf die Beratung von Eltern nachzugehen und einen Beitrag zur empirisch fundierten Theoretisierung des Umgangs von Lehrkräften mit dieser Aufgabe zu leisten. Hierbei lohnt es, insbesondere das informelle Lernen und implizite Wissen der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen, da die prekäre Ausbildungslage kaum eine Förderung expliziten Wissens und formell begleiteten Lernens bietet. Lehrkräfte sind folglich auf dasjenige Wissen angewiesen, welches sie in ihrer beruflichen Praxis entwickeln. Zudem stellt das implizite gegenüber dem expliziten Wissen diejenige Wissensform dar, welche das praktische Tun maßgeblich bestimmt (Bohnsack, 2017). Trotz der Relevanz impliziten Wissens für Lernprozesse von Lehrkräften ist dieses bisher wenig erforscht (Amling, 2019a). Zur Erschließung unbewusster Wissensbestände eignet sich ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansatz und insbesondere die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2017, 2021; Nohl, 2017). Entsprechend wurde eine berufsbiographisch-narrative Interviewstudie konzipiert, in der mithilfe der dokumentarischen Interpretation der beratungsbezogenen Erfahrungen von Lehrkräften ihre diesbezüglichen Wissensbestände rekonstruiert wurden. In Anbetracht der oben skizzierten Ungewissheiten, mit denen die schulische Beratungsaufgabe verknüpft ist, wurde vor allem die Art und Weise der Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den von ihnen erfahrenen Herausforderungen in der Beratung von Eltern in den Blick genommen. Dieser Umgang mit Spannungen zwischen den wahrgenommenen beratungsbezogenen Anforderungen und der Beratungspraxis der Lehrkräfte wird mit Nohl (2014) als Lernorientierung gefasst. Die Lehrenden werden in dieser Studie somit als *Lernende* beforscht.

Bevor der Aufbau der Arbeit und schließlich die Studie selbst im Detail vorgestellt werden, wird auf ihre wissenschaftstheoretische Verortung eingegangen. Denn die Art und Weise, wie wir auf die Welt blicken und soziale Wirklichkeit verstehen, beeinflusst grundlegend, was wir sehen (können) und wie wir etwas bewerten. Daher ist es unabdingbar, sich der eigenen wissenschaftstheoretischen ‚Brille‘ bewusst zu werden und diese in der Reflexion des Forschungsprozesses einzubeziehen. Andernfalls läuft Forschung Gefahr, blinde Flecken zu missachten und Entdecktes für selbstverständlich zu halten, anstatt die Erkenntnis als stark beeinflusst von der eingenommenen wissenschaftstheoretischen Perspektive zu verstehen. Ich¹ nehme in meiner Arbeit eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf soziale Wirklichkeit im Allgemeinen sowie auf Wissen und Lernen als Ausschnitte davon ein. Der Sozialkonstruktivismus

¹ Dort, wo es mir als Autorin dienlich erscheint, schreibe ich in der ersten Person Singular, um subjektive Entscheidungen als solche kenntlich zu machen und damit die Rolle und den Einfluss, den jede:r Forscher:in auf ein Forschungsprojekt und dessen Ergebnisse hat, bewusst sichtbar zu halten.

nimmt an, dass soziale Wirklichkeit nicht einfach als objektive Realität vorliegt, sondern in kommunikativen und kontinuierlichen Aushandlungsprozessen hergestellt wird (Berger & Luckmann, 1971). Somit kann soziale Wirklichkeit nicht objektiv erfasst, sondern ‚nur‘ sinnverstehend rekonstruiert werden. Dem wird in dieser Arbeit einerseits auf theoretischer Ebene, andererseits in der methodischen Umsetzung der Studie Rechnung getragen. Auf sozial- bzw. kulturtheoretischer Ebene verorte ich mich in der Praxistheorie². Diese folgt u. a.³ der Grundannahme „eine[r], implizite[n]‘, ‚informelle[n]‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘“ (Reckwitz, 2003, S. 282). Mit diesem Verständnis von Praxis als verinnerlichtes und interaktiv hergestelltes Wissen blicke ich in meiner Forschung auf das Handeln von Lehrkräften. Methodisch wird dieser Blick durch die Rekonstruktion der impliziten Sinn- und Relevanzstrukturen der Beforschten realisiert, was an späterer Stelle erläutert wird. Zunächst wird jedoch der Aufbau der Arbeit skizziert⁴.

Zur Veranschaulichung des Problemhintergrunds der Studie wird in Kapitel 2 darauf eingegangen, inwiefern Elternberatung eine von Ungewissheit geprägte Aufgabe von Lehrkräften darstellt. Dazu werden nach einer begrifflichen Annäherung (Kap. 2.1) die Ansprüche an Elternberatung (Kap. 2.2) sowie drei Aspekte vorgestellt, die dazu beitragen, dass es sich hierbei um eine schwer fassbare und problembehaftete Aufgabe für Lehrkräfte handelt: die bildungspolitischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen (Kap. 2.3), die Ausbildungslage (Kap. 2.4) sowie die Rollenkonstellationen und Zuständigkeiten (Kap. 2.5). Auf diesen Überlegungen aufbauend wird das Konzept der Ungewissheit eingeführt, um den herausfordernden Charakter der Beratungsaufgabe theoretisch zu beschreiben (Kap. 2.6). Schließlich werden das aus der Auseinandersetzung mit dieser Problemlage entstandene Erkenntnisinteresse und die vorläufige Fragestellung skizziert (Kap. 2.7).

Der Umgang von Lehrkräften mit der Aufgabe der Elternberatung wird aus einer lerntheoretischen und wissenssoziologischen Perspektive betrachtet, die in Kapitel 3 beschrieben wird. Nach der Definition der grundlegenden Begriffe Lernen, Wissen und Erfahrung (Kap. 3.1) wird das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Lernen als von Diskrepanzerfahrungen aus-

² Die Bezeichnungen Praxistheorie und Praxeologie werden teils synonym und/oder nicht voneinander abgegrenzt verwendet (wie z. B. bei Reckwitz, 2003). Teils wird als Unterschied benannt, dass die Praxeologie als Methodologie eine wissenschaftliche Erkenntnisweise darstellt, während mit Praxistheorie Theorien gemeint sind, die soziale Praktiken zum Analysegegenstand haben (Völker, 2019). Ich verwende den Begriff Praxistheorie, wenn ich mich auf die sozialtheoretische Perspektive, und Praxeologie, wenn ich mich auf die methodologische Verortung meiner Arbeit beziehe.

³ Weitere grundlegende Annahmen, die Reckwitz (2003) in seinem Artikel beschreibt, sind „eine ‚Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken“ (S. 282).

⁴ Dieser Aufbau spiegelt nicht den dieser Arbeit zugrundeliegenden, zyklisch angelegten Forschungsprozess wider. Um die wiederkehrenden Reflexionsmomente in der Konzeption und Durchführung der Studie sowie beim Verfassen dieser Arbeit aber zumindest teilweise abzubilden, wurden an passenden Stellen Kapitel oder Passagen eingefügt, in denen die Implikationen der vorgestellten Theorien und Methoden reflektiert werden.

gehend erörtert (Kap. 3.2). Zudem wird das Konzept der Lernorientierungen eingeführt (Kap. 3.3) und auf die Relevanz negativen Wissens für Lernen eingegangen (Kap. 3.4).

Zur Kontextualisierung der Studie wird daraufhin ein Überblick über die Schwerpunkte der schulbezogenen Elternberatungsforschung gegeben (Kap. 4.1) und es werden ausgewählte Befunde aus der Expertiseforschung (Kap. 4.2) und zum Lernen von Lehrkräften beschrieben (Kap. 4.3 und 4.4). Hier werden einerseits bestehende Desiderate aufgezeigt, um die Relevanz der vorliegenden Studie zu begründen. Andererseits wird in der Auswahl theoretisch und method(olog)isch ähnlich gelagerter Studien eine Basis für die Diskussion der Ergebnisse der in dieser Arbeit präsentierten empirischen Studie geschaffen. Nach einer Reflexion des bis dahin vorgestellten theoretischen Hintergrundes für die Untersuchung werden die gegenstandsbaasierten Forschungsfragen formuliert (Kap. 4.5).

In Kapitel 5 werden mit der Dokumentarischen Methode (Kap. 5.1) und der Erzähltheorie (Kap. 5.2) die methodologischen Grundlagen der Studie dargelegt. Auch diese werden reflektierend in Bezug auf die Implikationen für die Untersuchung betrachtet und die daraus entwickelten methodologisch gewendeten Forschungsfragen präsentiert (Kap. 5.3).

Im Anschluss wird in Kapitel 6 das methodische Vorgehen erläutert. Dazu werden die Konzeption der Interviewstudie (Kap. 6.1) sowie das diesbezügliche Sampling (Kap. 6.2) und Erhebungssetting (Kap. 6.3) beschrieben. Außerdem werden die Auswertungsschritte der Transkription (Kap. 6.4), der formulierenden (Kap. 6.5) und reflektierenden Interpretation (Kap. 6.6) sowie der sinngenetischen Typenbildung (Kap. 6.7) erörtert. Abschließend wird die Vorgehensweise hinsichtlich ihrer Bedeutung und Auswirkung auf die empirische Studie reflektierend betrachtet und es werden Limitationen aufgezeigt (Kap. 6.8).

Nachdem damit die theoretische Basis und die methodische Durchführung der Studie beschrieben sind, werden in Kapitel 7 die Ergebnisse entlang der vier rekonstruierten Typen des Umgangs mit Elternberatung präsentiert (Kap. 7.1 bis 7.4). Das Kapitel schließt mit deren zusammenfassender Darstellung (Kap. 7.5).

In der Diskussion (Kap. 8) werden die Ergebnisse im Spiegel der bisherigen Forschung und der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit reflektiert (Kap. 8.1 – 8.3). Die Arbeit endet mit einem praxisbezogenen Ausblick, mit dem ein Beitrag zur Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse geleistet werden soll (Kap. 8.4).

2 ELTERNBERATUNG ALS UNGEWISSE AUFGABE VON LEHRKRÄFTEN

Elternberatung fällt eine wichtige Rolle in der umfassenden Förderung von Schüler:innen zu (Hertel, 2017; Rubach & Lazarides, 2020). Erst die kontinuierliche Zusammenarbeit von Schule

und Elternhaus ermöglicht eine konstruktive Verzahnung dieser beiden für die Entwicklung der Schüler:innen elementaren Sphären. Dennoch führen verschiedene Faktoren dazu, dass die professionelle Ausführung dieser Aufgabe für Lehrkräfte nahezu unmöglich ist. In diesem Kapitel wird erörtert und diskutiert, inwiefern Elternberatung mit widersprüchlichen professionellen Anforderungen⁵ an Lehrkräfte einhergeht und von Ungewissheit geprägt ist. Dazu wird zunächst erläutert, was unter Beratung und Elternberatung verstanden wird und warum diese Begriffe schwer definierbar sind (Kap. 2.1). Anschließend werden Ansprüche an professionelle Beratung vorgestellt, um aufzuzeigen, an welchen Kriterien sich auch schulische Beratung bisher messen lassen muss (Kap. 2.2). Aufbauend darauf werden anhand bildungspolitischer und gesetzlicher (Kap. 2.3), ausbildungsbezogener (Kap. 2.4) sowie rollenbezogener Aspekte (Kap. 2.5) die Besonderheiten und Herausforderungen schulischer Elternberatung herausgearbeitet. Abschließend wird Elternarbeit als von Ungewissheit geprägtes Aufgabenfeld konzeptualisiert (Kap. 2.6).

2.1 ZUM BEGRIFF DER ELTERNBERATUNG

Bevor ich näher auf den Begriff der Elternberatung eingehe, möchte ich den der Beratung in den Blick nehmen, da sich daran bereits einige Spannungsfelder aufzeigen lassen. Wenn man versucht, Beratung als Handlungsform zu beschreiben, stößt man auf die Herausforderung, dass es weder einen inter- noch intradisziplinären Konsens über die Definition von Beratung gibt. Der Beratungsbegriff changiert zwischen Informationsweitergabe und therapieähnlicher Intervention, alltäglicher Kommunikation und professionellem Handlungsfeld (Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007). Diese Diffusität soll in dieser Arbeit nicht aufgelöst, sondern ihre Bedeutung für die beraterische Praxis von Lehrkräften aufgezeigt werden. Zu diesem Zweck wird im Folgenden eine Auswahl eindrücklicher Gründe für die definitorischen Herausforderungen gegeben, um dann eine dieser Arbeit dienliche Definition vorzustellen.

Als Hemmnis für eine einheitliche Definition ist zunächst eine Vielzahl an disziplinären Ursprüngen (u. a. Sozial-, Bildungs-, Gesundheitswesen, Psychotherapie, Wirtschaft, Rechtswesen⁶), Beratungsansätzen (u. a. behavioral-kognitiv, personenzentriert, systemisch, lösungsorientiert), -kontexten (u. a. privat vs. beruflich, formell vs. informell), -anlässen, -zielen, -ziel-

⁵ Der Anforderungsbegriff wird vielfach verwendet, aber selten definiert. In Auseinandersetzung mit der Arbeit von Keller-Schneider (2008) und dem Begriff der Norm bei Bohnsack (2017) habe ich daher ein eigenes Verständnis des Begriffs formuliert. Unter professionellen Anforderungen werden in dieser Arbeit die an das berufliche Handeln einer Person gestellten normativen Ansprüche verstanden. Diese umfassen sowohl objektive, i. S. v. von außen vorgeschriebenen Anforderungen (z. B. Erfüllung gesetzlicher Vorgaben, Besitz institutionell vorgegebener Kompetenzen) als auch subjektiv wahrgenommene Anforderungen, die sich aus persönlichen normativen Ansprüchen an das eigene Handeln (z. B. Zuverlässigkeit, Ausdauer, Empathie) und/oder dem Wissen über objektive Anforderungen ergeben.

⁶ Eine ausführlichere Darstellung der einzelnen Bereiche lässt sich z. B. bei Nestmann, Engel und Sickendiek (2007) nachlesen.

gruppen uvm. anzuführen, die zu unterschiedlichen Perspektiven auf und Schwerpunkten in der Beratungstheorie und -praxis führen (Engel et al., 2007; Sickendiek, Engel & Nestmann, 2008). Zudem gibt es weder einheitliche Standards für Beratungsgespräche noch einen geschützten Beratungsbegriff.

Ein anderer Grund für die schwere Definierbarkeit von Beratung liegt in ihrer Charakteristik als nicht linearem, ergebnisoffenem Prozess. Im Gegenteil zu exakt bestimmbareren Aufgaben, „bei denen sowohl die üblichen Ausgangszustände als auch die wichtigsten möglichen Operatoren und vor allem erwünschte Endzustände klar und unzweideutig definiert werden können“ (Gruber & Stöger, 2011, S. 251)⁷, sind in Domänen mit schlecht definierten Problemen wie der Psychotherapie (Hill, Spiegel, Hoffman, Kivlighan & Gelso, 2017; Tracey, Wampold, Lichtenberg & Goodyear, 2014) oder der Arbeit von Lehrkräften⁸ (Bromme, 2014; Gruber & Stöger, 2011) weder der Ausgangszustand noch die Lösungswege oder die Lösungen selbst eindeutig festlegbar. Dies liegt u. a. an den zahlreichen Möglichkeiten, zu ein und demselben Ziel zu gelangen, sowie an der Abhängigkeit von diversen Faktoren bei der Zielerreichung (z. B. Lernbereitschaft und -fähigkeit der Lernenden, Lernumgebung). Daher ist es schwer zu bestimmen, was in einem solchen Bereich eine herausragende Leistung, d. h. die Expertise ausmacht (Besser & Krauss, 2009). So ist es auch im Fall von Beratung, wie Strasser und Gruber (2003) feststellen: „Komplexe Tätigkeiten wie die Beratung zeichnen sich hingegen in der Regel durch schlechtdefinierte Problemstellungen aus. Für anfallende Probleme gibt es also keine von vornherein feststehenden Lösungen“ (S. 393).

Diese schwere Definierbarkeit wird ergänzt durch eine dem Beratungshandeln auf verschiedenen Ebenen inhärente Unsicherheit, wie sie Strasser (2021) erläutert. Als Gründe dafür nennt er neben anderen die unklare oder widersprüchliche Handlungsgrundlage (z. B. aufgrund mangelnder Vorgaben, uneinheitlicher Konzepte und Theorien), die Beziehung zu den Ratsuchenden, widersprüchliche gesellschaftliche Anforderungen, die professionelle Entwicklungsphase und institutionelle Unklarheiten oder Widersprüche. Mit Verweis auf Oevermann (2002) stellt er fest, dass unter diesen Umständen „keine sicheren, aber verantwortbare Entscheidungen möglich [sind], die immer der Korrektur und der nachträglichen reflexiven Auseinandersetzung bedürfen“ (Strasser, 2021, S. 180). Zum professionellen Agieren von Berater:innen gehöre es daher, Unsicherheit nicht zu vermeiden oder auflösen zu wollen, sondern sie ‚einzuplanen‘ und ihr Verantwortungsbewusstsein zu begegnen sowie sie als Anlass zur

⁷ Bei den meisten Sportarten und medizinischen Eingriffen handelt es sich um einen solchen Problemtyp.

⁸ Diese Schwierigkeit spiegelt auch die Debatte um ‚gute‘ oder ‚erfolgreiche‘ Lehrkräfte (Gruber & Stöger, 2011) wider. Gute Lehrkräfte zeichnen sich durch ein professionelles Standards genügendes Handlungsrepertoire aus, wohingegen erfolgreiche Lehrkräfte über die Lernergebnisse ihrer Schüler:innen definiert werden. Die Expertiseforschung schaut hier zu Recht nicht auf das ohnehin von der Lehrkraft nicht allein zu garantierende Lernergebnis, sondern auf das professionelle Lernen und Verhalten der Lehrkräfte (Berliner, 2001).

Selbstreflexion für kontinuierliches Lernen zu nutzen. Die unsicherheitsbedingte Herausforderung der Beratungstätigkeit wird auch von Engel et al. (2007) thematisiert. Sie schreiben dazu:

Die öffentlich-institutionell übernommene und von den Ratsuchenden erwartete professionelle Beraterrolle ist in ihrer Paradoxie zu balancieren. Sie changiert zwischen der Herstellung und Förderung von Orientierung, Klarheit, Planungssicherheit, Entscheidungszuversicht sowie prognostizierbaren Handlungserfolgen zum einen und dem Wissen um das Schwinden von generellen und überdauernden Sicherheiten und stringenten Prognostizierbarkeiten zum anderen, die eben hierzu eigentlich erforderlich wären. (S. 43)

Beratung – so deutet sich in der diffusen Begriffsverwendung bereits an – ist ein herausforderndes Unterfangen, denn wo begriffliche Unschärfe herrscht, kann auch von einer sich daraus ergebenden handlungspraktischen Unklarheit ausgegangen werden. Trotz oder gerade wegen der schweren Definierbarkeit von Beratung muss für diese Arbeit ein Begriff dafür gefunden werden, von welchem Verständnis ausgehend Beratung erforscht wird. Als Arbeitsdefinition orientiere ich mich an einem auf das Sozial- und Bildungswesen ausgerichteten Beratungsbegriff, wie ihn Sickendiek et al. (2008) verwenden. Sie verstehen unter Beratung

eine Interaktion zwischen zumindest zwei Beteiligten, bei der die beratende(n) Person(en) die Ratsuchende(n) – mit Einsatz von kommunikativen Mitteln – dabei unterstützen, in Bezug auf eine Frage oder auf ein Problem mehr Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz zu gewinnen. Die Interaktion richtet sich auf kognitive, emotionale und praktische Problemlösung und Bewältigung von KlientInnen oder Klientensystemen (Einzelpersonen, Familien, Gruppen, Organisationen) sowohl in lebenspraktischen Fragen wie auch in psychosozialen Konflikten und Krisen. (S. 13)

Beratung wird also nicht als eine Instruktion oder direktive Intervention einer professionellen Person gegenüber ihrem Klienten oder ihrer Klientin verstanden, sondern als professionell begleitete Hilfe zur Selbsthilfe im Sinne der „Förderung und (Wieder-)Herstellung der Bewältigungskompetenzen der KlientInnen selbst und ihrer sozialen Umwelt, ohne ihnen die eigentliche Problemlösung abnehmen zu wollen“ (Sickendiek et al., 2008, S. 14). An dieses Beratungsverständnis sind bestimmte Vorstellungen davon, was professionelle Beratung ausmacht, geknüpft. Diese sollen im folgenden Kapitel näher erläutert werden. Zunächst wird aber auf den spezifischeren Begriff der Elternberatung eingegangen.

Mit dem Begriff der Elternberatung knüpfe ich an die Forschung von Daniela Sauer an. Unter Beratungsgesprächen mit Eltern werden bei ihr zunächst all jene Gespräche mit Eltern gefasst, die anlässlich eines „aktuellen Problem[s], einer Frage oder aufgrund einer individuellen bzw. sozialen Entscheidungssituation“ (Sauer, 2015, S. 19) zwischen einer Lehrkraft und mindestens einer erziehungsberechtigten Person von einer der beiden Parteien initiiert werden.

Wenn es um die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften geht, finden sich verschiedene Begriffe, die teils synonym und nicht einheitlich verwendet werden. So spricht Wild (2003) z. B. von Elternarbeit, Eltern-Lehrer-Kooperation, Elternberatung und Elternbeteiligung. Vor

allem die Begriffe Elterngespräch und Elternberatung werden in der Literatur teils synonym verwendet (z. B. bei Aich und Behr (2019) oder Schnebel (2017)), was eine Abgrenzung erschwert. Der Eindruck dieser diffusen Begriffsverwendung deckt sich mit den Forschungsergebnissen von Sauer (2015). Sie stellt fest, dass „die Bezeichnung ‚Elterngespräch‘ als Sammelbegriff für verschiedene Beratungsverständnisse der Lehrkräfte“ (S. 164) fungiert und „Lehrpersonen die Begrifflichkeiten ‚Beratungsgespräch mit Eltern‘ und ‚Elterngespräch‘ synonym verwenden“ (S. 163f.)⁹. Als ein Ergebnis ihrer Studie zu Elternberatung konzeptualisiert sie das Elterngespräch schließlich als eine übergeordnete Kategorie zu verschiedenen Gesprächstypen, zu denen neben dem Rückmelde- und dem Konflikt-/Beschwerdegespräch auch das Beratungsgespräch gehört, wobei sich innerhalb eines „Gesprächs der Gesprächstyp durchaus verändern kann“ (S. 165). Auch Hertel (2017) spricht von Elternberatung als einer „Spezialform der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen“ (S. 47). Beratung soll im Folgenden als eine bestimmte Form der Interaktion mit Eltern verstanden werden, die in Theorie und Praxis oft mit dem Format des Elterngesprächs gleichgesetzt wird.

Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, die aufgezeigte Diffusität der Begriffsverwendung aufzulösen und die Begriffe eindeutiger zu definieren. Es soll an dieser Stelle aber begründet werden, warum der Fokus auf ‚Elternberatung‘ gelegt wurde, anstatt einen allgemeineren oder in der Praxis üblicheren Begriff wie ‚Elterngespräch‘ zu verwenden. Diese Fokussierung ist im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit begründet und hat sich auch forschungspraktisch bewiesen¹⁰: Da in dieser Arbeit der Umgang mit einer spezifischen beruflichen Aufgabe – der Beratung – beforscht wird, macht es Sinn, diese beim Namen zu nennen. Der Begriff Beratung findet sowohl im Gesetz als auch auf der Ebene bildungspolitischer Zielsetzungen Verwendung (s. Kap. 2.3). Zudem erscheint mir der Begriff des Elterngesprächs aus zwei Gründen nicht präzise genug: Einerseits ist das Elterngespräch das Format, in dem Elternberatung stattfinden kann. Aber nicht jedes Elterngespräch ist ein Beratungsgespräch, wie die Forschung von Sauer (2015) zeigt. Außerdem würde ich mit der Einschränkung auf das Format des Elterngesprächs die Offenheit für Beratungshandeln in anderen Formaten verlieren. Beratung kann meiner Meinung nach – zumindest teilweise und ergänzend – auch schriftlich statt mündlich und außerhalb klassischer Gesprächsformate wie dem Elternsprechtage stattfinden, bspw. zwischen ‚Tür und Angel‘ – auch wenn das nicht professioneller Beratung entspricht.

Da sich meine Arbeit nicht wie die Arbeit von Daniela Sauer (2015) am Beratungsverständnis und damit der begrifflichen Präzisierung von Elternberatung orientiert, sondern ich die prak-

⁹ Das erklärt die häufigen Nachfragen in Kolloquien und Vorträgen vor allem von Lehrkräften, warum ich von Elternberatung und nicht von Elterngesprächen spreche. Der Begriff der Elternberatung sei in der schulischen Praxis wohl weniger geläufig als der des Elterngesprächs.

¹⁰ In den Interviews zeigte sich, dass die Lehrkräfte mit dem Begriff etwas anfangen konnten und sich umfangreich dazu äußerten. Zur Diskussion der Begriffsverwendung in der Interviewführung siehe Kapitel 6.1.

tische Herangehensweise an diese Aufgabe betrachte, verzichte ich auf eine weitere theoretische Rahmung des Begriffs und lege den Fokus im Folgenden auf die Bedingungen, die zu Widersprüchen und Herausforderungen in der Elternberatung führen. Dadurch sollte deutlich werden, warum eine bloße Übertragung der Arbeitsdefinition und der mit dieser einhergehenden Ansprüche bzgl. professionellen Beratungshandelns auf den Schulkontext keinen Sinn ergibt.

2.2 ANSPRÜCHE AN ELTERNBERATUNG

Alltagssprachlich wird unter ‚beraten‘ meist verstanden, jemandem einen Ratschlag zu geben, jemanden zu informieren oder mit jemandem etwas zu besprechen, im Sinne von ‚sich zu beraten‘. Dies sind Interaktionsformen, die zum Alltag vieler Privatpersonen und Berufsgruppen gehören (z. B. im familiären, freundschaftlichen oder kollegialen Umfeld) und von Nestmann (2007) als „genuiner und wichtiger Bestandteil menschlichen Handelns“ (S. 547) beschrieben werden. Sie erfordern in der Regel zwar beziehungsbezogene Kompetenzen wie Empathie und Wertschätzung, erheben aber nicht den Anspruch professioneller Distanz, spezifischer methodischer Kompetenzen in der Begleitung von Menschen und ihrer Entwicklung oder einer Begründungspflicht. Daher sprechen Sickendiek et al. (2008)¹¹ mit Verweis auf Rechten (1988) von „informelle[r] oder nicht-professionelle[r]“ (S. 21) Beratung. Von dieser grenzen sie „Beratung als eigenständige Methode“ (ebd., S. 13) ab, die stark formalisiert ist und durch professionelle Berater:innen erbracht wird, und Beratung als „Querschnittsmethode“ (ebd., S. 13), die sich durch diverse helfende Arbeiten zieht, wozu sie auch „Bildungsmaßnahmen, Erziehung etc.“ (ebd., S. 13), also den schulischen Kontext, zählen. Hier sprechen die Autor:innen von halb formalisierter Beratung als Bestandteil unterschiedlicher Berufe. Etzioni (1969) folgend wird im Weiteren auch von semi-professioneller Beratung gesprochen, wie es z. B. auch Schnebel (2017) im Fall von Lehrkräften tut.

Es gibt unterschiedliche Ansatzpunkte, um zu definieren, was professionelles pädagogisches Handeln und damit auch Beratung ausmacht. Je nach zugrunde gelegter Professionalisierungstheorie dürfte dieses Kapitel also zu unterschiedlichen Antworten dazu kommen, was Merkmale professioneller Beratung sind. Die Beratungsforschung im Allgemeinen und für den schulischen Kontext im Speziellen ist bisher allerdings professionalisierungstheoretisch wenig ausdifferenziert und speist sich weitgehend aus psychologischen Perspektiven (Hoffmann, 2012). Daher wird an dieser Stelle nur der in der Literatur zu schulischer Beratung zitierte Konsens zu Merkmalen professioneller Beratung wiedergegeben, der die bisherige Grundlage für den vor-

¹¹ Sickendiek, Engel und Nestmann (2008) kommen aus der Sozialpädagogik und Sozialpsychologie und haben daher einen spezifischen Blick dieser Domänen auf Beratung. Sie adressieren Studierende und Praktiker:innen von Professionen, in denen Beratung eine Kernaufgabe darstellt (psychosoziale und sozialpädagogische Arbeit), aber auch solche, für die Beratung in diverse Arbeitsaufgaben eingewoben ist.

nehmlich populärwissenschaftlichen Diskurs (in Ratgeberliteratur) und den begrenzten wissenschaftlichen Diskurs um Professionalität in schulischer Beratung bildet.

In der Literatur zu schulischer Beratung werden verschiedene Merkmale genannt, die professionelles Beratungshandeln ausmachen¹². Diese unterscheiden sich je nach Autor:in mehr oder weniger stark voneinander, und wurden von Bennewitz (2016) für den schulischen Kontext zusammengefasst zu „Unabhängigkeit und Neutralität“, „Autonomie und Freiwilligkeit“ sowie „Gleichrangigkeit“ (S. 215)¹³. Unabhängigkeit der Beratung bedeutet, dass die Person „weder abhängig [ist] von eigenen anderen Rollen noch von Erwartungen und Aufträgen anderer Beteiligter“ (Schnebel, 2017, S. 17). Damit geht einher, dass sie neutral beraten kann, also in der Lage ist, eine wertfreie Haltung einzunehmen, und das Gespräch nicht gemäß eigener oder der Ziele Dritter zu lenken versucht (Hertzsch & Dörflinger, 2018). Unabhängigkeit und Neutralität von Berater:innen sind eine Grundvoraussetzung dafür, dass Beratung ergebnisoffen und zum Wohle der Ratsuchenden vonstattengehen kann. Berater:innen dürfen dafür „keinesfalls einen Anteil am Handlungsproblem des Ratsuchenden haben und müssen dem Problem neutral begegnen können“ (Bennewitz, 2016, S. 209). Während Unabhängigkeit und Neutralität Eigenschaften und Verhalten der beratenden Person betreffen, beziehen sich die Merkmale Autonomie und Freiwilligkeit auf die ratsuchende Person. Es geht dabei um deren Freiheit bzgl. der Aufnahme, Fortsetzung und Umsetzung des Beratungsprozesses. Dieser Maßstab ergibt sich aus einem ressourcenorientierten Blick auf die Ratsuchenden, die als fähig angesehen werden, ihre Probleme in Angriff zu nehmen (ebd.). Beratung geht also von den Ratsuchenden und ihren Bedürfnissen aus und respektiert sie in ihrer eigenen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit. Professionelle Beratung findet nicht unter Zwang oder mit vorher festgelegter Durchführung oder Zielsetzung statt. Mit Gleichrangigkeit ist schließlich das Verhältnis zwischen der ratsuchenden und der beratenden Person angesprochen. Bennewitz (2016) schreibt dazu, dass die Beratungsbeziehung per se „asymmetrisch und von Ungleichheit geprägt“ (S. 209) ist, weil Berater:innen über einen professionellen Wissensvorsprung bzgl. des Beratungsprozesses verfügen. Sie weist darauf hin, dass Beratung daher so gestaltet werden muss, dass sie „einer geteilten Verantwortung für das Gelingen“ (ebd., S. 209) verpflichtet ist. Die Augenhöhe zwischen ratsuchender Person und Berater:in mit ihren unterschiedlichen Rollen und Zuständigkeiten im Beratungsprozess wird durch die Darstellungs- und Entscheidungshoheit der Ratsuchenden ausgeglichen (Kraft, 2011). Dem kann entgegengesetzt werden, dass es in jeglichen Beziehungen zu unterschiedlicher Wissensvertei-

¹² Diese Merkmale werden je nach Quelle auf unterschiedliche Autor:innen zurückgeführt, sodass kein einheitlicher Ursprung der Definition dieser Merkmale nachvollziehbar ist.

¹³ Kuboth und Aich (2022) führen zudem den Punkt „Vertrauen und Vertraulichkeit“ (S. 29) an. Die hier gewählte Fokussierung sollte die Problematik widersprüchlicher Anforderungen an beratende Lehrkräfte aber ausreichend verdeutlichen, sodass auf eine Ausführung weiterer Aspekte verzichtet wurde.

lung kommt, diese aber erst durch eine ungleiche Machtverteilung problematisch wird, wie in Kapitel 2.5 ausgeführt wird.

Konsultiert man die Literatur, die für Beratung im Kontext Schule existiert, werden – obschon einhellig darauf verwiesen wird, dass es sich bei schulischer Beratung nicht um professionelle Beratung handeln kann – ebenso einhellig die oben aufgeführten Prinzipien professioneller Beratung als Maßstab gesetzt¹⁴. Anhand der institutionellen Bedingungen schulischer Elternberatung soll im Folgenden verdeutlicht werden, wie dieser Professionalitätsanspruch zu Herausforderungen für die beratenden Lehrkräfte führt.

2.3 BILDUNGSPOLITISCHE UND GESETZLICHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR SCHULISCHE BERATUNG

Die heutige bildungspolitische Verankerung von Beratung findet sich bereits im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats von 1970¹⁵, wo es heißt: „Die Aufgaben des Lehrers lassen sich darstellen unter den Gesichtspunkten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens“ (Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 217). Im Jahr 2004 legte die Kultusministerkonferenz (KMK) in den Standards für die Lehrerbildung Beratung als Teil des Kompetenzfelds 7 von Lehrkräften fest, die seither¹⁶ als Grundlage für die Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland dienen: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (S. 11). Beratung wird hier als Teil der Beurteilung konzeptualisiert und mit „Empfehlung“ (ebd., S. 11) zusammengefasst¹⁷. Diese Gleichsetzung findet sich in der Fassung von 2022 nicht mehr. Die Unterscheidung von Beratungs- und Beurteilungsfunktion impliziert ein bestimmtes Verständnis von Beratung; eine genauere Definition, was unter Beratung zu verstehen ist, wird in den Standards jedoch nicht erwähnt.

¹⁴ Titel wie „Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule“ des viel zitierten Lehrbuchs von Schnebel (2017) spiegeln diesen Maßstab wider.

¹⁵ Eine ausführlichere Darstellung der Geschichte schulischer Beratung und der darin bereits angelegten Spannungspotenziale findet sich bei Hoffmann (2012).

¹⁶ Seit 2004 wurde die ursprüngliche Fassung unter Einbeziehung von Wissenschaftler:innen, Pädagog:innen und Fachverbänden mehrfach überarbeitet (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, o. J.).

¹⁷ Als Standard wird für die theoretische Ausbildung festgelegt, dass Lehrkräfte „Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2004, S. 11) kennen. Diagnostische Aspekte der Kompetenz sind hier mit drei Unterpunkten deutlich ausführlicher vertreten und ausdifferenziert. Als methodische Standards werden drei Punkte für die Beratung genannt: Lehrkräfte „setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion“, sie „kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung“ und sie „kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten“ (ebd., S. 11). Hier hält sich die Auflistung mit der Diagnostik ungefähr die Waage. In der Fassung von 2022 wird zwar in der Überschrift deutlicher zwischen Beratung und Beurteilung unterschieden („Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.“), eine genauere Definition, was unter beidem verstanden wird bzw. werden soll, ist aber auch hier nicht zu finden (KMK, 2022).

Neben der bildungspolitischen Festschreibung von Beratung als Teil der Lehrer:innenbildung und damit der Berufspraxis ist die Verankerung in letzterer gesetzlich geregelt. So gibt es sowohl einen Anspruch auf als auch die Pflicht zu schulischer Beratung. Im Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz vom 30. März 2004, §2 (4) heißt es bspw.: „Die Eltern haben ein Recht auf Beratung und Unterrichtung in fachlichen, pädagogischen und schulischen Fragen“. Die Förderung der persönlichen Entwicklung der Schüler:innen u. a. durch Beratung legt §3 (2) fest. Ebenso verweist §25 (2) auf die Aufgabe der Lehrkräfte, „Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern sowohl im Hinblick auf die individuelle Entwicklung und Förderung als auch im Hinblick auf die Schullaufbahn zu beraten“ (ebd.). Das Zusammenwirken in dieser Aufgabe durch verschiedene Beratungsinstitutionen wie „Schulleitung, die Schulaufsicht sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen [...] [und] anderen fachkompetenten Stellen wie Agentur für Arbeit, Gesundheitsamt und Jugendamt“ wird dort ebenfalls thematisiert. Zudem ist nicht nur die Pflicht zur Beratung, sondern auch das elterliche „Recht auf Beratung und Unterrichtung in fachlichen, pädagogischen und schulischen Fragen“ (ebd., §2 (4)) gesetzlich verankert.

Mit dieser gesetzlichen Regelung werden die für professionelle Beratung maßgeblichen Prinzipien der Freiwilligkeit sowie der Neutralität und Unabhängigkeit tangiert. Aus dem Recht auf Beratung für Eltern und Schüler:innen ergibt sich eine Beratungspflicht für Lehrkräfte, wodurch wiederum die Freiwilligkeit sowohl für Lehrende wie auch für Schüler:innen und Eltern zunächst einmal nicht gewährleistet ist. Innerhalb eines individuellen Beratungsprozesses kann es zwar durchaus zu einer freiwilligen Teilnahme kommen, das institutionelle Setting an sich ist aber von der gesetzlichen Pflicht gerahmt. Daraus folgt wiederum die fehlende Unabhängigkeit der Lehrkräfte, da sie durch „schulrechtliche[...] Bestimmungen ... in ihrem Handlungsspielraum begrenzt“ (Hertzsch & Dörflinger, 2018, S. 300) sind. Sie können aufgrund der „personelle[n] Verquickung von Beratung und Disziplinierung“ (ebd., S. 300) nicht ergebnisoffen an die Beratung herangehen und sind „oft unmittelbar in Beratungsanlässe involviert“ (Bennewitz, 2016, S. 215). Damit bringen sie zwangsläufig eigene Interessen in die Beratung ein, wie es die Formulierung „Beratung/Empfehlung“ der KMK in den Standards für die Lehrerbildung in der Fassung von 2004 zeigt. Als Teil des Problems können sie nicht unabhängig sein und nicht neutral handeln.

2.4 VORBEREITUNG AUF DIE BERATUNGSAUFGABE DURCH DIE LEHRER:INNENBILDUNG

Ausgehend von dem oben erwähnten großen Bedarf an Beratung durch Lehrkräfte einerseits und der bildungspolitischen Betonung und gesetzlichen Regelung der Beratungsaufgabe andererseits liegt die Vermutung nahe, dass Beratung ein durch die Lehrer:innenbildung prominent adressiertes Lernfeld ist. In den Standards für die Lehrerbildung wird entsprechend hervorgehoben, dass für Beratung „hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich“ (KMK, 2022, S. 3) sind. Ein Bewusstsein über die Relevanz

und hohe Erwartung an das Können der Lehrkräfte müsste also vorhanden sein. Dennoch kann mitnichten von einer adäquaten Ausbildungslage gesprochen werden. Sofern sich Lehrkräfte nicht eigenständig in Beratung weiterbilden oder zu Beratungslehrkräften¹⁸ ausgebildet werden, ist eine Adressierung der Beratungsaufgabe innerhalb der Ausbildung nicht garantiert. Die rheinland-pfälzische Kommission „Anwalt des Kindes“ hat daher bereits 2002 den „Ausbau[...] der Ausbildungsanteile im Studium, die auf Beratungsaufgaben vorbereiten sollen“ (S. 20), und „eines kontinuierlichen Angebots an Beratung betreffenden Themen in der Aus- und Fortbildung“ (ebd., S. 20) empfohlen. Aber auch schon früher, 1977, also fünf Jahre nach der Veröffentlichung der Position des Deutschen Bildungsrats zur Beratung als einer der Aufgaben von Lehrkräften, wurde von Wulf und Groddeck angeprangert, dass Lehrkräfte nicht ausreichend für Beratung qualifiziert sind. Ebenso wiesen Heller, Nickel und Rosemann (1978) darauf hin, dass eine „methodische und beratungspsychologische Schulung“ (S. 299) fehlt und Lehrkräfte besser auf psychologische Beratungsaufgaben vorbereitet werden müssten. Sie sprechen daher von Lehrkräften als „nichtprofessionelle[n] (Lehrer) Berater[:innen]“ (ebd., S. 297). Und obwohl in den Standards für die Lehrerbildung erwähnt wird, dass sich aus den Kompetenzen „Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis“ (KMK, 2022, S. 4) ergeben, kann von einer einheitlichen und umfassenden Ausbildung von Lehrkräften in Beratungskompetenzen nicht die Rede sein. Die Lehrer:innenbildung fokussiert hauptsächlich das Unterrichten, Erziehen und Beurteilen (Terhart, 2010).

Diese prekäre Ausbildungslage spiegelt sich auch in den Forschungsergebnissen von Sauer (2015) wider, die in ihrer Studie als kollektive Erfahrung der interviewten Lehrpersonen rekonstruiert hat, „dass das Thema Beratungsgespräche mit Eltern wenig bis gar nicht im Rahmen der ersten und zweiten Ausbildungsphase behandelt wurde“ (S. 156). Aus der prekären Ausbildungslage ebenso wie aus der Priorisierung des Lehrauftrags gegenüber der Beratungsaufgabe resultiert, wie Kuboth und Aich (2022) darlegen, eine mangelnde Professionalität der Lehrkräfte. Schnebel (2017) stellt fest, dass Lehrkräfte viel inhaltliches Wissen in die Beratungsgespräche mitbringen, aber wenig über die Gestaltung des Beratungsprozesses. Sie kennen sich also mit dem ‚Was‘ aus, nicht aber mit dem ‚Wie‘, also der Handlungsebene von Beratung. Selbst das ‚Was‘, also die inhaltliche Ebene, dürfte nur in Bezug auf den Beratungsinhalt vertraut sein, nicht unbedingt auf die Beratungsaufgabe an sich, i. S. v. „Was ist Beraten überhaupt in Abgrenzung zu Unterrichten/Belehren/Anweisen?“. Das für Beratungsexpertise wichtige professionelle Wissen (Strasser, 2006, 2013, 2016) fehlt Lehrkräften zumindest am Anfang ihrer Berufslaufbahn und sie sind auf Lernen durch Erfahrung in der Berufspraxis angewiesen (Sauer, 2015; Strasser & Behr, 2022). Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich so-

¹⁸ Die Qualifikation zur Beratungslehrkraft wird schon sehr früh beschrieben, z. B. bei Heller, Nickel und Rosemann (1978). Es handelt sich dabei um speziell in Beratung geschulte Lehrkräfte, die einen Teil ihres Lehrdeputats für Beratungstätigkeiten erlassen bekommen.

wohl Lehramtsstudierende als auch praktizierende Lehrkräfte als wenig kompetent in Bezug auf die Beratung von Eltern erleben (Hertel, 2009; Kuboth & Aich, 2022; Weresch-Deperrois & Bodensohn, 2010). Dabei ließe sich die Selbsteinschätzung der Selbstwirksamkeit und Beratungskompetenz durch theoretische und praktische Lerngelegenheiten steigern, wie eine Interventionsstudie von Schlosser, Paetsch und Sauer (2022) zeigt. Aus einem mangelnden Kompetenzerleben hingegen können Angst und Stress resultieren, weshalb Umfrageergebnisse wie die von Hertel (2009) und Unterbrink et al. (2008) nicht überraschen, welche das Belastungserleben von Lehrkräften im Kontakt mit Eltern dokumentieren.

Immerhin gibt es eine steigende Zahl an (Forschungs-)Projekten zu verzeichnen, die versuchen, Formate zur und die Erforschung der Entwicklung von Beratungskompetenz in der Lehrer:innenbildung zu implementieren (z. B. die Forschungsprojekte Gmünder Modell der Gesprächsführung (GMG; Aich, Kuboth & Behr, 2017), das Bamberger Peer Beratungstraining (Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein, 2020), „Beratungssituationen im Schulkontext“ (BisKo; Lenske, Merkert & Strasser, 2022) oder „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“ (SoBiS; Marschall, Würtz, Wallinda, Waschulewski & Lindmeier, 2022))¹⁹. Ohne eine systematische Adressierung der Thematik durch die Bildungspolitik dürfte aber die Mehrzahl der Studierenden und Referendar:innen innerhalb ihrer Ausbildung allenfalls punktuell mit Elternberatung in Kontakt kommen. Und selbst wenn einmal ein Seminar zum Thema Kommunikation besucht wird, ist das reine Erlernen von Gesprächsführungstechniken nicht ausreichend, um professionell beraten zu können (Grewe, 2015; Strasser & Behr, 2022).

2.5 ROLLENKONSTELLATION UND ZUSTÄNDIGKEITEN

Aber nicht nur die bildungspolitischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie die Ausbildungslage machen Elternberatung zu einer widersprüchlichen Aufgabe, sondern auch die unterschiedlichen Rollen und Zuständigkeiten von Lehrkräften und Eltern. Gartmeier, Aich, Sauer und Bauer (2017) legen anhand von drei Aspekten dar, warum Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften herausfordernd sind: 1) die Beziehung zum Kind, 2) der Verantwortungsumfang für das Kind und 3) die Rolle und Position im Bildungssystem. Eltern haben in der Regel eine emotionalere Beziehung zu ihrem Kind, für das sie umfassend verantwortlich, für dessen pädagogische Begleitung sie aber nicht ausgebildet sind, während Lehrkräfte eine distanziertere Beziehung haben, die sich durch weniger, weil klarer abgegrenzte Verantwortung, aber qua ihrer Ausbildung und dem Gesetz viel Macht auszeichnet (Gartmeier, Aich et al., 2017). Gartmeier (2018) spricht daher von Elternberatung als „Begegnung zweier Personen, die beide Verantwortung tragen für die Entwicklung und das Wohlergehen eines jungen Menschen, die sich jedoch in der Natur dieser Verantwortlichkeit erheblich voneinander unterscheiden“

¹⁹ Ein erweiterter Einblick in die Forschung zu Elternberatung findet sich in Kapitel 4.1.

(S. 17). Diese Aspekte verdeutlichen sowohl, dass beide Parteien mit unterschiedlichen Interessen in ein Beratungsgespräch gehen dürften, als auch sich mit einem asymmetrischen Machtverhältnis konfrontiert sehen. Das Prinzip der für professionelle Beratung notwendigen Gleichrangigkeit von Eltern und Lehrkräften ist folglich nicht gegeben (Bennewitz, 2016). Wenn dieser Umstand im Gespräch nicht berücksichtigt wird, weil z. B. versucht wird, rein rational auf das Kind zu blicken, die Eltern aber deutlich stärker emotional betroffen sind, kommt es zwangsläufig zu Spannungen, da beide Seiten nicht aus ihrer ‚Haut‘ können. Diese Voraussetzungen bergen viel Konfliktpotenzial und erfordern eine erhöhte Sensibilität und Kompetenz auf Seiten der Beratenden, die wiederum durch die Ausbildung nicht gefördert wird. So dürften sich die aufgeführten Herausforderungen gegenseitig bedingen.

Hinzu kommt, dass die unklare Definition der Beratungsaufgabe seitens der Bildungspolitik und -institutionen mit sich bringt, dass deren Grenzen nicht festgelegt sind (Strasser & Behr, 2022). So ist nicht klar, wo der Beratungsauftrag anfängt und wo er aufhört. Dadurch sind Lehrkräfte auch in Fällen, in denen sie weder zuständig noch kompetent oder gesetzlich befugt sind, oft die ersten Ansprechpersonen für Eltern (Schnebel, 2017). Diese Unklarheit erfordert eine besondere Bewusstheit über die eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten sowie über Delegations- und Kooperationsmöglichkeiten. Dass es keine Vorgaben bzw. Richtlinien gibt, die beraterisches Handeln und die Erwartungen daran regeln, kann neben Belastungen und Herausforderungen auch Freiraum und Erleichterung bedeuten. Denn, wo keine Standards festgelegt sind, kann man auch nicht an diesen gemessen werden, in dem Sinne auch nichts ‚falsch‘ machen und das eigene Handeln nach eigenen Maßstäben frei gestalten. Um Freiheit für sich aber selbstbewusst und konstruktiv nutzen zu können, bedarf es einer Sicherheit im eigenen Handeln. Inwiefern diese in einem herausfordernden Kontext wie dem schulischen Umfeld ohne eine fundierte Ausbildung realistisch ist, bleibt anzuzweifeln. Empirische Studien wie die von Hertel (2009), die das Unbehagen von Lehrkräften in Bezug auf die Beratungsaufgabe zeigen, bestärken diesen Zweifel.

2.6 ELTERNBERATUNG UND UNGEWISSHEIT

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass Beratung per se von Unsicherheit geprägt ist und schulische Elternberatung spezifische Widersprüchlichkeiten in den an Lehrkräfte gestellten beratungsbezogenen Anforderungen angesichts der gegebenen Bedingungen aufweist, sei es auf gesetzlicher oder interaktionaler Ebene. In Anlehnung an Bonnet, Paseka und Proske (2021) wird die so gekennzeichnete Lage beratender Lehrkräfte mit dem Konzept der Ungewissheit gefasst. Bonnet et al. (2021) unterscheiden zwischen zwei Perspek-

tiven innerhalb des theoretischen Diskurses um Ungewissheit²⁰: So kann Ungewissheit einerseits „als Folge informationaler Unterbestimmtheiten (Nicht-Wissen) und operativer Bedingungen (Unsicherheit und Kontingenz)“ und andererseits „als eine Folge der als spezifisch modern ausgewiesenen Steigerung von Möglichkeitshorizonten für das Weiterleben von Individuen“ (S. 4) verstanden werden. Übertragen auf Beratung werden aus der ersten Perspektive die in den Kapiteln 2.2 bis 2.5 aufgezeigten Missstände deutlich, die zu Ungewissheit bzgl. des Dürfens, Sollens und Könnens beratender Lehrkräfte führen. Aus der zweiten Perspektive wird deutlich, wie die Vielzahl an möglichen Problemen und ebenso vielen Lösungswegen in der Beratung zur Ungewissheit im Sinne von Unsicherheit der Handelnden führen kann, weil es weder den vorhersagbaren Beratungsfall noch die für jeden Fall passende Lösung gibt. Beratende können unmöglich auf alle potenziell auftretenden Fälle vorbereitet sein, nur darauf, dass dies so ist²¹. Die professionelle Herausforderung von Lehrkräften und Beratenden besteht in der Akzeptanz und dem konstruktiven Einbezug von Ungewissheit in die eigene Praxis und berufliche Entwicklung (Strasser, 2021). Wie aber begegnen Lehrkräfte dieser Herausforderung? Welche Umgangsweisen entwickeln sie angesichts der beratungsimmanenten Ungewissheit, die durch ihre Ausbildungslage und die institutionellen Rahmenbedingungen noch verstärkt wird? Da der Rückgriff auf explizites Ausbildungswissen in der Regel nicht möglich ist, liegt die Annahme nahe, dass die Antwort in informellen Lernprozessen und dem impliziten Wissen von Lehrkräften zu suchen ist.

2.7 ERKENNTNISINTERESSE UND VORLÄUFIGE FORSCHUNGSFRAGEN

Während der Einarbeitung in den Themenbereich schulischer Beratung und insbesondere Elternberatung habe ich mich angesichts der oben skizzierten Herausforderungen und Ungewissheiten gefragt, wie Lehrkräfte lernen, mit diesen umzugehen. Wie begegnen sie dieser Aufgabe in der Praxis? Was tun sie, um trotz der u. a. von Hertel (2009) aufgezeigten Unsicherheit handlungsfähig zu sein? Welche Strategien entwickeln sie im Umgang mit Beratungsanforderungen? Breiter betrachtet interessierte mich, wie man in einer pädagogischen Tätigkeit wie dem Lehrberuf einen Umgang mit begrenztem oder unzureichendem Wissen findet. Mit diesen Fragen habe ich aus einer lern- und praxistheoretischen Perspektive Antworten

²⁰ Eine weitere ausführliche Auseinandersetzung mit den Begriffen Ungewissheit und Nichtwissen von Lehrkräften findet sich u. a. auch bei Schumacher (2018).

²¹ Helsper (2002) hat dies (unabhängig von Beratung) analog für den Lehrberuf als Nicht-Wissen-Können beschrieben (s. Kap. 3.3). Luhmann und Schorr beschrieben diese Grenzen der linearen Beeinflussung 1982 mit dem sogenannten „Technologiedefizit“. Davon ausgehend ist pädagogisches Handeln immer von Unsicherheit und begrenzter Wirkmacht gekennzeichnet.

gesucht. Die diesbezüglichen theoretischen Grundlagen werden im folgenden Kapitel vorgestellt.²²

3 IMPLIZITES UND INFORMELLES LERNEN VON LEHRKRÄFTEN

Die Darstellung der lerntheoretischen Grundlagen für die Untersuchung impliziten und informellen Lernens von Lehrkräften in dieser Arbeit erfolgt zunächst über die Definition und Relationierung der Begriffe Lernen, Wissen und Erfahrung (Kap. 3.1). Darauf aufbauend werden Diskrepanzerfahrungen als Anlass für Lernen konzeptualisiert (Kap. 3.2) und in Kapitel 3.3 das Konzept der Lernorientierungen vorgestellt. Abschließend wird die Bedeutung von negativem Wissen für professionelles Handeln erläutert (Kap. 3.4).

3.1 LERNEN – WISSEN – ERFAHRUNG

Um nachvollziehbar zu machen, was unter Wissen, Erfahrung und Lernen in dieser Arbeit verstanden wird, erfolgt in diesem Kapitel eine Ein- und Abgrenzung sowie In-Beziehung-Setzung der drei Konstrukte. Sie sind weder einheitlich definiert noch überschneidungsfrei voneinander abzugrenzen. Das wird bspw. deutlich, wenn man sich das Kompositum Erfahrungswissen vor Augen führt oder die etymologische Bedeutung von Lernen, die auf den Zusammenhang von Wissens- und Lernbegriff hinweist: „wissend werden“, oder, mit anderen Worten: der Erwerb von Wissen“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 17). Diese schwierige Abgrenzbarkeit hängt damit zusammen, dass diese Konzepte aus unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen beforscht wurden und werden und daher weder einer einheitlichen Systematik entspringen noch eine eindeutige Denotation aufweisen.

Um den Lernbegriff wurde bereits vielfach gerungen und debattiert. Da dies ausreichend ausführlich festgehalten wurde (u. a. bei Faulstich, 2014b; Göhlich & Zirfas, 2007; Holzkamp, 1993), verzichte ich auf eine Darstellung unterschiedlicher Perspektiven auf und Facetten von Lernen und beschränke mich auf die Definition(en) des für diese Arbeit relevanten Verständnisses von Lernen. Lernen wird im Folgenden nicht als (rein) kognitiver Akt verstanden, sondern als ein auf Erfahrung basierender und in soziale Interaktion eingebetteter und situativ abhängiger Prozess (Amling, 2019a). Damit sind u. a. kulturtheoretische Konzepte wie von Bourdieu (1987), praxistheoretische wie von Lave und Wenger (1991) und pragmatistische Ansätze wie von Dewey (2011) angesprochen. Eine breit rezipierte und sowohl von Sauer

²² Im Laufe des Forschungsprozesses wurden die Fragen, wie es in qualitativen Arbeiten üblich ist, weiterentwickelt. Dieser zyklische Prozess soll mit forschungspraktischen Erläuterungen wie in diesem Kapitel veranschaulicht werden.

(2015) als auch von Amling (2019b) herangezogene Definition für Lernen entstammt der pädagogischen Lerntheorie von Göhlich und Zirfas (2007):

Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können. (S. 17)

Dieser Definition schließe ich mich insofern an, als dass ich Lernen als eine durch Reflexion von Erfahrung angeregte Veränderung bisheriger Wissensbestände verstehe. In bewusster Abgrenzung zum Bildungsbegriff fasse ich Lernen allerdings als weniger umfassend als Göhlich und Zirfas (2007), die die „Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen“ (S. 17), also eine Persönlichkeitsentfaltung, zum Lernbegriff zählen. Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015) folgend geht es mir um spezifischere Veränderungsprozesse in Bezug auf ein Thema oder eine Fähigkeit, nicht um die gesamte Persönlichkeit oder ihr Verhältnis zur Welt. Sie schreiben dazu: „Man wird sich neuer Möglichkeiten zu lernen bewusst, erwirbt andere Lernstrategien, rückt vom defensiven Lernen ab, wird sich bezüglich eines Gegenstandsbereichs eigener Irrtümer klar. Stets haben wir es mit Veränderungen zu tun, die spezifische Ausschnitte im Selbst der Lernenden betreffen“ (S. 153). Es geht hier also um eine gegenstands- oder fertigkeitsbezogene Entwicklung von Wissen und Können. Näheres dazu wird in Kapitel 3.3 erläutert.

Bevor in Kapitel 5.1.1 näher auf den wissenssoziologischen Wissensbegriff eingegangen wird, soll hier zumindest in aller Kürze eine Einführung in das dieser Arbeit zugrundeliegende Wissensverständnis gegeben werden²³. Mit Wissen ist im konstruktivistischen Sinn kein Abbild ‚der Realität‘ gemeint, sondern eine individuell konstruierte, innere Landkarte hilfreicher Konzepte und Handlungsmöglichkeiten (von Glasersfeld, 1991). Wissen umfasst also nicht nur eine inhaltliche, deklarative (knowing that), sondern auch eine handlungsbezogene, prozedurale Dimension (knowing how) (Ryle, 1946). Letztere wird oft als Können bezeichnet (Neuweg, 2014). Göhlich und Zirfas (2007) führen diese beiden Wissensformen auf unterschiedliche Lerndimensionen zurück: das Wissen-Lernen und das Können-Lernen²⁴. Beim Wissen-Lernen geht es um die Aneignung theoretischen Wissens, das losgelöst von den Lernenden existiert und auf eine Sachgewissheit abzielt. Das Können-Lernen hingegen führt zu praktischem Wissen und „Prozessgewissheit“ (S. 184), die an die Lernenden gebunden ist. „Können-Lernen heißt, eine bestimmte Tätigkeit(sform) ausführen zu lernen“ (S. 184) und dabei

²³ Für eine umfassende Auseinandersetzung mit den verschiedenen Facetten von und Perspektiven auf das Wissen und Können von Lehrkräften siehe Helsper (2002), Neuweg (2014) und Schumacher (2018).

²⁴ Als weitere Lerndimensionen führen Göhlich und Zirfas (2007) das Leben-Lernen und Lernen-Lernen auf, die für diese Arbeit aber nicht relevant sind, weshalb sie hier nicht näher ausgeführt werden.

„sein Können zu verbessern und zu erweitern, gegebenenfalls bis hin zur ‚Kunst‘ des ‚Könners‘“ (S. 185). Das Üben durch „Wiederholung einer bestimmten Tätigkeit(sform) ... [und] der (Selbst-)Wahrnehmung und Prüfung der Wiederholung im Abgleich mit dem Vorbild“ (S.186) ist Voraussetzung für das Können-Lernen. Im Anschluss an Neuwegs (2014) Konzept des „Wissen 3“ und die wissenssoziologische Perspektive Bohnsacks (2017) wird das Können im Folgenden unter den Begriff des Wissens gefasst. Wo zwischen der Ebene des deklarativen Wissens und der handlungsbezogenen Ebene des Könnens unterschieden werden soll, wird dies explizit benannt.

In der am Anfang dieses Kapitels zitierten Definition von Göhlich und Zirfas fällt die enge Verknüpfung von Wissen und Lernen zum Erfahrungs- und zum Reflexionsbegriff auf. Die Voraussetzung für Lernen ist eine „zumindest basal[e]“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 17) Reflexion der Erfahrungen, wie sie auch für die Expertise- und Kompetenzentwicklung (in der Beratung) postuliert wird (z. B. Gartmeier, Papadakis & Strasser, 2017; Strasser & Gruber, 2003; Strasser, 2014). Zunächst zum Erfahrungsbegriff: Erfahrung kann als rein quantitative Ansammlung von Erlebnissen verstanden werden, wenn man z. B. von Berufserfahrung in Jahren spricht. Meistens ist jedoch die Qualität dieser Erlebnisse und ihre Verarbeitung ausschlaggebend dafür, dass etwas als Erfahrung gewertet wird (Gruber, 1999). Erlebnisse werden bedeutsam, wenn daraus Wissen und Kenntnisse hervorgehen. Dann spricht man der Person eine gewisse Erfahrung zu. Sie kann folglich als der Schatz an oder die Ansammlung von über eine gewisse Zeitspanne durchlebten Ereignissen und den daraus resultierenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden werden. Der Begriff der Erfahrung ist eng mit dem des Lernens verknüpft, wobei Faulstich (2014c) kritisiert, dass er oft nicht oder nicht ausreichend definiert ist²⁵ und sehr unterschiedlich verwendet wird. In dieser Arbeit wird unter Erfahrung die „innere Erfahrung“ (ebd., S. 37) verstanden, bei der es um die Wahrnehmung und Verarbeitung von Erlebnissen geht, und zwar „in ihrer unmittelbaren Beziehung auf das Subjekt, das jedoch nicht nur passiv auf Reize reagiert, sondern aktiv sein immer schon vorhandenes Wissen reorganisiert“ (ebd., S. 37). Erfahrung knüpft somit an bestehendes Wissen an, verändert dieses und schafft neues. Dieses durch Erfahrungen entwickelte Wissen wird selbst oft als Erfahrung (haben) bezeichnet, Erfahrung als Besitz von Wissen (Gruber, 1999). Sie entsteht durch das Erleben, also Erfahrung machen, in wiederkehrenden Situationen, die als subjektiv bedeutsam wahrgenommen werden (ebd.). Diese subjektive Bedeutsamkeit „impliziert, daß [sic] emotionale Haltungen, motivationale Merkmale und soziale Aspekte bei der Auswahl lernrelevanter

²⁵ So wird in der vielfach und meist unreflektiert zitierten Lerndefinition von Gerrig, Dörfler, Roos, Klatt und Zimbardo (2018) ein reduktionistischer Lernbegriff verwendet. In diesem ist Erfahrung nicht näher spezifiziert, als „Informationen aufzunehmen (und diese bewusst oder unbewusst zu bewerten und zu transformieren) sowie Reaktionen zu zeigen, welche die Umwelt beeinflussen können“ (S. 214). Lernen wird damit lediglich auf der Verhaltensebene als das Ergebnis einer Reiz-Reaktions-Beziehung thematisiert.

Situationen bedeutsam sind“ (ebd., S. 13)²⁶. In diesen Ausführungen zeigt sich bereits, wie eng die Begriffe des Wissens, Lernens und der Erfahrung miteinander verwoben sind.

Wenn man dann wie Göhlich und Zirfas (2007) von reflektierter Erfahrung spricht, entsteht zunächst das Bild einer bewussten Auseinandersetzung mit Erlebtem und Gelerntem. Hierauf zielen aktuelle Forderungen im Professionalisierungsdiskurs innerhalb der Lehrer:innenbildungsforschung ab, die „zunehmende Reflexivität ungebrochen als Kennzeichen eines individuellen Professionalisierungsprozesses“ (Rauschenberg & Hericks, 2018, S. 114) ansehen. Folgt man allerdings der Annahme, dass unser Handeln weniger von explizitem Wissen als primär von unbewussten Wissensbeständen beeinflusst wird und auch die für das Handeln relevante Reflexion von Erfahrung und damit die Veränderung von Wissen auf impliziter Ebene stattfinden (Bohnsack, 2017)²⁷, sollte dem expliziten Reflexionsverständnis ein implizites zumindest beigeordnet, wenn nicht übergeordnet werden. In dieser Arbeit wird unter der für Lernen notwendigen Reflexion daher auch eine implizite, d. h. eine handlungsbasierte Auseinandersetzung mit der Diskrepanz zwischen dem Wissen und den wahrgenommenen normativen Anforderungen²⁸ verstanden.

Mit dieser impliziten Ebene sind neben der reflexiven (Un-)Zugänglichkeit zwei weitere wichtige Aspekte für das Lernverständnis dieser Arbeit angesprochen: der Kontext bzw. Formalisierungsgrad und der Bewusstseinsgrad. Lernen wird hier vor allem als Wissensentwicklung im informellen, d. h. nicht institutionalisierten und nicht angeleiteten Kontext (Nohl, 2016; Overwien, 2005) betrachtet. „Informelles Lernen erfolgt selbständig, und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken“ (Livingstone, 1999, S. 68). Es kann formelles, also institutionalisiertes und angeleitetes Lernen aber auch begleiten (Coelen, Gusinde, Lieske & Trautmann, 2015; Eraut, 2004). Laut Coelen et al. (2015) lernen Lehrkräfte informell im Gespräch mit Kolleg:innen und Schüler:innen, in der Erprobung neuer Unterrichtsinhalte oder -methoden, bei der fachlichen Lektüre und Internetrecherche oder beim Austausch über Medien mit anderen Lehrkräften. Neben dem Lernen außerhalb formalisierter Lernkontexte geht es in dieser Arbeit vornehmlich um unbewusst ablaufendes Lernen, das zu Wissensbeständen führt, die von den Lernenden nicht ohne Weiteres wiedergegeben werden können oder diesen nicht bewusst sind: das implizite Lernen (Neuweg, 2014). Zum Bewusstseinsgrad lässt sich auch die bewusste im Sinne von absichtsvolle Beteiligung zählen: Ein zum informellen und impliziten Lernen ver-

²⁶ Näheres hierzu siehe Kapitel 3.2.

²⁷ Nähere Erläuterungen finden sich in Kapitel 5.1.2.

²⁸ Der Fokus auf wahrgenommene Anforderungen wurde gewählt, weil nur solche Anforderungen bedeutsam für das eigene Handeln sind, die als solche wahrgenommen werden – egal, ob es sich dabei um objektive bzw. von außen gestellte Anforderungen (z. B. gesetzliche Vorgaben, organisationsinterne Regelungen) oder subjektive (z. B. persönliche Werthaltungen und daraus resultierende Ansprüche an das eigene Tun) handelt (Keller-Schneider, 2008).

wandter Begriff ist der des inzidentellen Lernens, welches beiläufig, nicht intendiert stattfindet (Overwien, 2005). Informelles Lernen kann zwar auch intentional erfolgen, in dieser Arbeit wird aber hauptsächlich das inzidentelle, also beiläufige informelle und implizite Lernen in den Blick genommen. Dieses Lernen findet im Handlungsvollzug statt, ist also ein Lernen in der Praxis. Das dadurch erworbene Wissen wird als implizites Handlungswissen verstanden (Nohl, 2016)²⁹. Hiermit knüpft diese Arbeit an Konzepte des „tacit knowledge“ nach Polanyi (1967), des „knowing how“ nach Ryle (1946) und des „konjunktiven Erfahrungswissens“ nach Bohnsack (2017) an. Genauere Erläuterungen zu dieser Wissensform finden sich in Kapitel 5.1.1.

3.2 DISKREPANZERFAHRUNGEN ALS LERNANLASS

Nun stellt sich die Frage, wann denn überhaupt gelernt wird. „Lernen findet statt, wenn der Kreislauf des Handelns durch neue Erfahrungen geöffnet wird“ (Faulstich, 2014c, S. 50) – führt also jede Erfahrung zu Lernen? In einer weiteren Aussage von Faulstich (2014b), „jedes Lernen ist ein Handeln in einer durch unvollständige Information gekennzeichneten Situation“ (S. 18), deutet sich die Unvollkommenheit der Erfahrung als Lernanlass an. In eine ähnliche Richtung geht auch der Lernbegriff von Holzkamp (1993), der annimmt, dass Lernprozesse von Diskrepanzerfahrungen angestoßen werden. Lernen geschieht folglich dort, wo Wissen und Können an Grenzen stoßen, weil es „eine *Diskrepanz* zwischen dem Stand des Vorgelernten³⁰ und dem Lerngegenstand“ (Holzkamp, 1993, S. 212; H. i. O.) gibt. Diese Diskrepanz führt zu Irritation, gar Konflikten. „Lernen ist dann die Wiederherstellung der Koordination und Integration von Handlungen“ (Faulstich, 2014c, S. 51), also ein ausgleichender Umgang mit der Irritation, ein die Diskrepanz reduzierendes Handeln³¹. Holzkamp setzt sich in seiner Arbeit u. a. mit der Frage auseinander, wie diese Diskrepanz zum Lernen führt. Die Antwort auf diese Frage ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da es im Kontext informellen Lernens keine externen Lernvorgaben oder -anreize gibt, die auf die Diskrepanz hinweisen und zu ihrer Überwindung anregen könnten. Er weist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer „spezifisch[en] *Erlebnisqualität des primären Handlungszusammenhangs*“ (Holzkamp, 1993, S. 214; H. i. O.) hin. Das Missverhältnis zwischen bereits Gelerntem und dem Lerngegenstand

²⁹ Implizites Wissen kann auch durch explizite Lernprozesse erworben werden. Der Prozess der Verarbeitung, der zur Verinnerlichung des anfänglich expliziten Wissens führt, wird als Prozeduralisierung bezeichnet (Neuweg, 2014).

³⁰ Lernen knüpft immer an zuvor Gelerntes an und findet nicht losgelöst von bisherigem Wissen – auch solchem aus anderen Bereichen – statt. Holzkamp (1993) stellt dazu fest: „Wir sehen uns also vor dem wichtigen Tatbestand, daß [*sic*] auch mit jedem bestimmten intendierten Lernvollzug prinzipiell kein von Grund auf neuer Zugang zum Lerngegenstand gefunden, sondern der – intentional oder beiläufig – schon vorgelernte Zugang lediglich erweitert, vertieft etc. werden kann“ (S. 209).

³¹ Eine rekonstruktiv angelegte Interviewstudie von Amling (2019b) zum Übergang in neue berufliche Kontexte zeigt, dass es Unterschiede dahingehend gibt, was als Irritation der beruflichen Praxis wahrgenommen und wodurch dementsprechend Lernen angeregt wird.

muss als „*emotional-motivationale[s]*“ (ebd., S. 214; H. i. O.) Unbehagen zur Überwindung durch eine Lernhandlung anregen. Hier lässt sich eine Parallele zum oben zitierten Erfahrungsverständnis von Gruber (1999) ziehen.

Über das Konzept der das Lernen anstoßenden Diskrepanzerfahrung bzw. über die Grenzen des bisherigen Wissens lässt sich eine Brücke zu weiteren Begriffen wie denen der Krise oder des Dilemmas schlagen. Hinzke (2018) fasst Krise als „Diskontinuitätserfahrung“ (S. 69) aufgrund eines Bruchs mit Routinen, der sowohl das implizite wie auch das explizite Wissen betrifft³². Während sich der Begriff der Krise auf die Erfahrung der Lehrkraft bezieht, spricht der des Dilemmas die situative und handlungspraktische Manifestation der Verstrickung an (Paseka & Hinzke, 2014), die aus den professionsinhärenten Widersprüchen (Antinomien) der Lehrtätigkeit resultiert (Helsper, 2004). Diesen Begriffen sind die darin zum Ausdruck kommenden Grenzen von Wissen und Können angesichts beruflicher Anforderungen und damit einhergehenden handlungspraktischen Irritationen gemein, die mit dem in Kapitel 2.6 beschriebenen Konzept der Ungewissheit gefasst werden können.

Amling (2019b) hält fest, dass sich „der Übergang in den Beruf ... als (potentieller) Lernanlass fassen“ (S. 106) lässt, da sich aus der Diskrepanzerfahrung zwischen dem bisherigen Wissen und Können und den neuen beruflichen Anforderungen Lernanlässe und -bedarfe ergeben, um die berufliche Aufgabe professionell ausführen zu können. Analog dazu wird in dieser Arbeit die Aufnahme und Ausführung der Beratungstätigkeit als Lernanlass gefasst, da es sich aufgrund der unzureichenden Ausbildungslage auch hier um neue berufliche Anforderungen handelt und somit Diskrepanzerfahrungen erwartbar sind – zumal es sich, wie gezeigt, um eine durch besondere Ungewissheit charakterisierte Aufgabe handelt. Der diesbezügliche Lernprozess ist unumgänglich, da sich durch die gesetzliche Vorgabe der Elternberatung regelmäßig Beratungssituationen ergeben und damit ‚automatisch‘ Erfahrungen gesammelt und ein Umgang mit der Beratungsaufgabe gefunden werden muss. Es erfolgt demnach eine Auseinandersetzung mit derselben – egal, ob die Person dies intendiert oder nicht und unabhängig davon, ob diese als kompetent bzw. kompetenzförderlich zu bewerten ist oder nicht³³. Das be-

³² Der von Hinzke (2018) erarbeitete Krisenbegriff basiert auf der Strukturtheorie von Oevermann (2002), der Erfahrungstheorie nach Combe (u. a. Combe & Gebhard, 2012) und der Bildungstheorie Kollers (2018).

³³ Wenn man sich das berufliche Handeln und Lernen von Lehrkräften anschaut, liegt es nahe, sich dem breiten Diskurs zur Professionalisierung (als berufliche Entwicklung einer in einer Profession tätigen Person) und Professionalität von Lehrkräften und ihrer Ausbildung anzuschließen. Amling (2021) betont allerdings die Relevanz der Unterscheidung zwischen Lern- und Professionalisierungsprozessen. Er fasst Lernen mit Rückgriff auf die bereits oben zitierte Definition von Göhlich und Zirfas (2007) als Prozess der „Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (S. 180). Dahingegen könne von Professionalisierung erst aufgrund der Bewertung von Lernprozessen vor dem Hintergrund bestimmter Maßstäbe an die Praxis gesprochen werden. Je nach Professionalisierungsansatz oder -theorie (zum Überblick s. z. B. Helsper (2021)) würde unterschiedlich bewertet, ob ein Lernprozess zur Professionalisierung beiträgt oder eben ‚nur‘ der nachhaltigen Beseitigung der „Irritation von Handlungsrou-tinen“ (Amling, 2021, o. S.) dient. Lernen ist im Gegenteil zu Professionalisierung ein weniger normativer Begriff.

deutet, dass allein durch das Verstreichen von Zeit seit dem Eintritt in die Lehramtsausbildung Beratung und damit berufliches Lernen in diesem Bereich stattfindet. Bei Personen mit quantitativ mehr Berufserfahrung ist somit davon auszugehen, dass sich über ihren Beruf hinweg mehr Lerngelegenheiten als bei Berufseinsteiger:innen ergeben haben dürften³⁴.

3.3 LERNORIENTIERUNGEN

Nachdem nun die für diese Arbeit grundlegenden Begriffe Lernen, Wissen und Erfahrung sowie das Verständnis von Lernen als durch Diskrepanzerfahrungen angeregt dargestellt wurden, soll im Folgenden spezifischer auf eine praxistheoretisch und pragmatistisch begründete Konzeptualisierung von Lernen eingegangen werden. Dazu werden die Begriffe Habitus, Lernhabits und Lernorientierungen voneinander abgegrenzt. Der Habitus verweist auf das die gesamte Person oder eine soziale Gruppe umfassende, relativ überdauernde System von „Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1987, S. 112). Die Transformation dieses übergeordneten Rahmens fassen Nohl et al. (2015) als Bildungsprozess. Lernen verweist demgegenüber auf einen Transformationsprozess innerhalb dieses Rahmens. Ausgehend von einem praxistheoretischen und in der Dokumentarischen Methode verankerten Verständnis von Lernen hatte Nohl (2014) den Begriff der Lernorientierungen³⁵³⁶ vorgeschlagen. Mit diesem hat er „die Art und Weise, in der Wissen und Können erworben und unter Umständen neue Verständnishorizonte eröffnet werden“ (S. 159), bezeichnet. Er schafft damit einen theoretischen und methodologischen Zugang zu den impliziten Aspekten von Lernen. „Da und insoweit es ... um die impliziten Aspekte der – den Lernenden selbst z.T. nicht bewussten – Lernprozesse geht“ (Nohl, 2016, S. 750), stellt die Dokumentarische Methode mit dem Konzept der Lernorientierung einen besonderen Mehrwert für die Untersuchung informellen Lernens dar. In einem Forschungsprojekt zu Lebensgeschichten von Menschen in unterschiedlichen sozialen Kontexten und mit diversen Erfahrungshintergründen haben Nohl et al. (2015) diesen Begriff spezifiziert und um das Konzept der Lernhabits ergänzt, da so der im

Lernen bedeutet nicht automatisch, ‚richtiges‘ Wissen zu erwerben, sondern eine Strategie zu entwickeln, mit Diskrepanzen und Irritation umzugehen. „Wenn Handlungspraktiken in eine Krise geraten, wird die Diskrepanz zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit nicht zwangsläufig gelöst, sondern es wird auch zu beiläufigen Handlungen gesprungen, welche weiterhelfen könnten“ (Faulstich, 2014a, S. 18). Ich fasse daher in dieser Arbeit auch solche Handlungen als Lernhandlungen auf, die zwar die Handlungsfähigkeit erhöhen oder erhalten, aber aus normativer Perspektive nicht unbedingt als kompetent oder professionell eingeordnet würden. Angesichts der unauflösbaren Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns, der zunächst offenen Lernresultate und normativen Professionalitätsansprüche wird hier noch einmal mehr die Relevanz der oben bereits angesprochenen Reflexionsfähigkeit im pädagogischen Handeln deutlich.

³⁴ Im Material zeigte sich allerdings ein Hinweis darauf, dass auch die Schullart bedingen könnte, wie viele Lerngelegenheiten sich ergeben (s. Kap. 8.3).

³⁵ Der Begriff der Lernorientierung wurde nicht nur von Nohl (2014) verwendet, sondern auch von anderen Autor:innen. Im Unterschied zu der die Handlungsebene ansprechenden Verwendung bei Nohl zielen bspw. die Konzepte von Esslinger-Hinz und Denner (2019), Keller-Schneider (2013), Nolle und Döring-Seipel (2011) sowie von Spychiger, Kuster und Oser (2006) auf die Erfassung expliziter Theorien bzgl. Lernen ab.

³⁶ Mit Orientierungen sind vorwiegend implizite, handlungsleitende Wissensbestände gemeint (s. Kap. 5.1.1).

Projekt aufscheinenden Komplexität der untersuchten Lernprozesse besser Rechnung getragen werden konnte. Lernorientierungen fassen sie nun als die biographisch kontextuierten „unterschiedlichen Formen, in denen Akteure ihr altes mit dem neuen Wissen relationieren“ (S. 19). Diesbezüglich haben sie folgende Relationierungsweisen rekonstruiert (ebd., S. 186ff.):

- Kontrastierung: Aufsuchen neuer Erfahrungsräume zur Gegenüberstellung mit alten Wissensbeständen; Kontrast ermöglicht Reflexion der bisherigen Erfahrungen und Entwicklung neuer Handlungspraxis
- Inkorporierung: Neues wird zum Eigenen gemacht; Überwindung bestehender Praxis durch Einverleibung neuer Erfahrungen
- Inversion: Aufsuchen und Aneignen maximaler Kontraste zu bisherigen Erfahrungsräumen (spezifische Form der Inkorporierung)
- Tradierung: Neues wird nur übernommen, wenn es an Altes anknüpft
- Kausalisierung: Neues wird vor übergeordnetem Prinzip in Altes eingeordnet
- Segmentierung: episodenhaftes Sich-Einlassen auf jeweils einzelne Erfahrungsräume ohne deren Verknüpfung
- Konnexion: Sich-Einlassen auf unterschiedliche Erfahrungsräume, ohne deren Differenzen aufzulösen

In Abgrenzung zu Lernorientierungen bezeichnen Nohl et al. (2015) mit Lernhabits ausgehend von Deweys Pragmatismus die situationsüberdauernden, „routinisierten Herangehensweisen an potenzielle Lerngegenstände und -anlässe“ (S. 10). Dabei geht es um „Austauschprozesse zwischen Mensch und Welt“ (ebd., S. 24), die stärker an die „sich reproduzierende[n] (Lern-) Situationen“ (ebd., S. 172) gebunden sind als an die (Orientierungen der) Akteure. Fünf solcher Lernhabits haben die Autor:innen in ihrem Forschungsprojekt identifiziert (ebd., S. 173ff.):

- Aktionismus: Hineinstürzen in eine neue Praxis
- Exploration: offene Erkundung neuer Praxis, dabei stärker mit Planung und Reflexion verbunden als Aktionismus
- strukturierter Wissenserwerb: Planung und Organisation im Vordergrund der Aneignung von Wissen
- Protektion: bestehendes Wissen wird durch mangelnde Einlassung auf Lernsituationen geschützt; Lernen findet dort statt, wo neues Wissen reibungslos an Bekanntes anschließt
- Suspendierung: zeitlich begrenzte Vermeidung der Irritation bestehenden Wissens

Lernhabits und Lernorientierungen verweisen im Gegensatz zum relativ stabilen Habitus auf einzelne Praktiken, die zueinander stärkere Differenzen aufweisen können und weniger stabil sind als der Habitus. Eine Person kann sowohl mehrere divergierende Lernhabits als

auch -orientierungen aufweisen, während der Habitus in sich eher homogen ist (Nohl et al., 2015). Obschon sich Nohl et al. (2015) recht ausführlich einer Verortung und Abgrenzung der Begriffe Lernhabit und Lernorientierung und den diesbezüglichen empirischen Ergebnissen gewidmet haben, bleibt die theoretische Differenz der Konzepte und vor allem deren methodische Erfassung unscharf. Beispielsweise bleibt unklar, inwiefern die routinisierte Herangehensweise an neue Lerngegenstände nicht eine Relationierungsweise unterschiedlicher Wissensbestände darstellt bzw. als solche erfasst werden kann. In meinen Rekonstruktionen der beratungsbezogenen Lernpraxis der Lehrkräfte habe ich zudem keine eindeutige Trennung zwischen Lernhabits und -orientierungen feststellen können und deutliche inhaltliche Abweichungen von den von Nohl et al. (2015) rekonstruierten Ergebnissen gefunden³⁷. Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, auf das von Nohl (2014) beschriebene allgemeinere Verständnis von Lernorientierungen als „die Art und Weise, in der Wissen und Können erworben und unter Umständen neue Verständnishorizonte eröffnet werden“ (S. 159), zurückzugreifen. Dieses genügt meinem Anliegen, einen theoretischen und methodologischen Zugang zu den impliziten Aspekten von Lernen zu erhalten. Amling (2015, 2019b) hat ebendieses allgemeinere Konzept der Lernorientierungen in seinen Studien zur Erforschung des Lernens von Grundschullehrkräften und zu Übergängen in neue berufliche Kontexte am Beispiel von Politiker:innen genutzt. In Anlehnung an diese Studien wird der Begriff der Lernorientierungen in der vorliegenden Arbeit herangezogen, um den Umgang mit dem Lerngegenstand Beratung im Lehrberuf zu untersuchen. In Abgrenzung zu Amling stehen folglich nicht wie bei ihm gegenstands- bzw. situationsübergreifende Lernorientierungen im Fokus, sondern Nohl (2014) folgend nur solche Umgangsweisen, die den Lerngegenstand Beratung betreffen. Ferner ist nicht der Lernprozess in seinem biographischen Verlauf im Fokus, sondern die den Prozess leitenden Orientierungen. Es geht um eine Haltung zum beruflichen Lernen, die zudem mehr abdeckt als beratungsbezogenes Wissen wie es bereits von Sauer (2015) erforscht wurde, nämlich die Entwicklung von Handlungsfähigkeit in diesem Bereich.

3.4 NEGATIVES WISSEN

Wenn man schulische Beratung erforscht, auf die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung kaum vorbereitet werden, ist das Konzept des negativen Wissens bzw. Nichtwissens hilfreich, denn es beschreibt die Ressource an Wissen, die sich auf Wissensdefizite und nicht hilfreiche Verhaltensweisen bezieht (Gartmeier, Bauer, Gruber & Heid, 2008; Oser & Spsychiger, 2005; Schumacher, 2018). Negatives Wissen umfasst das Wissen darüber, was man nicht weiß (deklaratives negatives Wissen) bzw. wie etwas nicht zu tun ist (prozedurales negatives Wissen). Negativ ist hierbei wertfrei gemeint und impliziert nicht, dass dieses Wissen überflüssig oder weniger hilf-

³⁷ Mögliche Gründe hierfür werden in Kapitel 8.2 diskutiert.

reich ist. „The more precisely individuals manage to detect lacks of relevant know-how as well as of outdated knowledge being still ‘in use’, the better it should be possible to recognize what is to be learned” (Gartmeier et al., 2008, S. 92). Das Wissen darüber, was nicht funktioniert oder was man (noch) nicht weiß, kann vor allem in komplexen Situationen, in denen es keine eindeutige Lösung für ein Problem oder nicht die eine richtige Handlungsoption gibt, helfen, ernsthafte Fehler zu vermeiden und schneller eine passende Handlung auszuwählen. Nolle und Döring-Seipel (2011) sprechen ihm daher zu, „Kennzeichen pädagogischer Professionalität“ (S. 90) zu sein. Helsper (2002) legt dar, wie der stete Zuwachs an wissenschaftlichen Wissensbeständen nicht etwa zu einem Zuwachs an Gewissheit, sondern an Ungewissheit, also an Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können führt. Er fordert daher, dass Lehrkräfte angesichts dieser Bedingungen Wissen benötigen, dass diese Grenzen einbezieht:

Wissen über ihr Nicht-Wissen, Wissen über ihr Nicht-Wissen-Können, das konstitutiv ihr Handeln durchwirkt, Wissen über nicht intendierte Nebenfolgen ihres Handelns, Wissen über die Erzeugung von Risiken für ihre Adressaten durch ihr Handeln und ein Wissen darum, dass gerade der Versuch der Vermeidung von Ungewissheit zur nicht mehr wahrnehmbaren Steigerung derselben führt. (ebd., S. 81)

Negatives Wissen allein ist zwar nicht ausreichend für kompetentes Handeln, in Kombination mit ‚herkömmlichem‘ Wissen aber wertvoll, sowohl beim Handeln als auch in Bezug auf notwendige Lernprozesse. Da aber selten gelehrt wird, was nicht funktioniert oder was bspw. in einer Ausbildung neben dem Vermittelten eben nicht vermittelt wird und wie damit in der Praxis umgegangen werden kann, dürfte negatives Wissen in der Regel über Erfahrungen in informellen Lernprozessen entwickelt werden, wie es laut Overwien (2005) auch für das implizite Wissen der Fall ist.

4 FORSCHUNGSBEFUNDE ZU (ELTERN-)BERATUNG UND DEM LERNEN VON LEHRKRÄFTEN

Im Folgenden wird nach dem Aufzeigen des Desiderats in der schulbezogenen Elternberatungsforschung (Kap. 4.1) ein Einblick in für die vorliegende Untersuchung relevante Studien aus der expertisetheoretisch fundierten Beratungsforschung (Kap. 4.2) und der rekonstruktiv angelegten Lehrer:innenbildungsforschung zum Umgang mit Diskrepanzerfahrungen (Kap. 4.3) gegeben³⁸. Zudem werden weitere aktuelle Befunde zum Lernen von Lehrkräften vorgestellt, die für diese Arbeit relevant erscheinen (Kap. 4.4). Abschließend werden das Erkennt-

³⁸ Der Fokus liegt hierbei auf dem deutschen Bildungssystem, da Studien aus anderen Bildungssystemen nicht ohne Weiteres übertragbar sind und andererseits Studien mit der Dokumentarischen Studie fast ausschließlich dort durchgeführt werden.

nisinteresse dieser Arbeit und die daraus abgeleiteten gegenstandsbasierten Forschungsfragen formuliert (Kap. 4.5).

4.1 SCHWERPUNKTE UND DESIDERAT DER SCHULBEZOGENEN ELTERNBERATUNGSFORSCHUNG

Darauf, dass die Forschungslandschaft zu schulischer Beratung und insbesondere zum Umgang mit dieser professionellen Anforderung stark unterrepräsentiert ist, wurde bereits in Kapitel 2 hingewiesen. Strasser (2013) stellt in seiner Studie zur Entwicklung von Fallkonzeptionen durch Beratungslehrkräfte im Vergleich zu Erziehungsberater:innen fest, dass schulische Beratung im Diskurs um die professionelle Handlungskompetenz bzw. Expertise von Lehrkräften bisher kaum beachtet worden ist. Bis auf wenige spätere Arbeiten, auf die im Folgenden verwiesen wird, bleibt dieses Forschungsgebiet bisher wenig beleuchtet (Strasser & Behr, 2022).

Die Forschung zu schulischer Elternberatung, die sich mit den Kompetenzen und Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften im deutschen Bildungssystem befasst, fokussiert bisher folgende Aspekte:

- die Gesprächsführungskompetenz (Gartmeier, 2018) und Gesprächsstrategien (Greiner, 2020),
- die Modellierung von Beratungskompetenz (Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010; Gerich, 2016; Hertel, 2009), deren Förderung durch die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungskonzepten (Aich, 2015; Behr, 2021; Drechsel et al., 2020; Hilkenmeier, Greiner, Bonanati & Buhl, 2022; Marschall et al., 2022; Strasser & Behr, 2022) und die Wirksamkeit entsprechender Angebote (Gartmeier, Fischer, Deistler, Riedo & Gut, 2022; Gerich & Schmitz, 2016; Schlosser et al., 2022),
- das Problemerleben und die Bedürfnisse von Lehrkräften (Nuding et al., 2018) sowie
- Überzeugungen von Lehrkräften zu Elterngesprächen (Bonanati, Greiner & Hilkenmeier, 2022) und die Wahrnehmung der Gespräche (Lenske et al., 2022)³⁹.

Einen Überblick über die internationale englischsprachige Forschung bieten Munthe und Westergård (2023) in einem aktuellen systematischen qualitativ-empirischen Review zu Lehrkraft-Eltern-Gesprächen (parent-teacher conferences) und – ausgehend von der Unklarheit des Auftrags von Lehrkräften in diesen Gesprächen – den von den Beteiligten eingenommenen Rollen. Das wenig ausgebaute Forschungsgebiet zeichnet sich den Autorinnen zufolge durch eine große theoretische Bandbreite und Querschnittsstudien aus. Experimentelle Stu-

³⁹ Daneben gibt es auch Forschungsarbeiten zur Perspektive der Eltern auf die Beratung mit Lehrkräften und die Zusammenarbeit mit der Schule (z. B. Greiner, 2020; Hertel, Jude & Sälzer, 2017; Hilkenmeier, Wiescholek & Buhl, 2017), die hier aber nicht im Fokus stehen.

dien haben sie nur eine gefunden. In Bezug auf die Lehrkräfte identifizierten Munthe und Westergård sieben Rollen:

- expert: Einbringen professionellen Wissens, Vertretung der Institution Schule, Nutzung von Fachsprache
- critic: Lob, Bewertung und Beurteilung des Kindes und teils des Elternhauses
- informer: Vermittlung von Informationen
- controller: Kontrolle von Zeit, Themen, Informationen und Tagesordnung
- supporter: Unterstützung von Eltern oder Kind
- defender: Verteidigung der eigenen oder schulischen Praxis
- communication broker: Reduktion oder Umlenkung von Konflikten oder negativen Bewertungen

Die Autorinnen weisen in den Limitationen ihrer Studie darauf hin, dass diese Rollen ggf. nicht erschöpfend sind. Welche Rollen von welchen Lehrkräften eingenommen werden, wodurch ihre Einnahme bedingt ist und welche Auswirkung dies bspw. auf die Problemlösung im Beratungsgespräch hat, bleibt ebenfalls offen. Die Autorinnen halten fest, dass Lehrkräfte in Gesprächen mit Eltern die Verantwortung haben und das Gespräch leiten und kontrollieren. Der Einfluss ihres Handelns ist folglich weitreichend. Dennoch ist die Beratungspraxis von Lehrkräften bisher kaum erforscht. Für den deutschsprachigen Raum findet sich neben der gesprächsanalytisch fundierten Studie von L. Wegner (2016) zur Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern am Elternsprechtag nur die dokumentarische Interviewstudie von Sauer (2015) zum Beratungsverständnis von Lehrkräften, die „die Handlungspraxis der Lehrkräfte bei der Beratung von Eltern zum Ausgangspunkt der empirischen Analyse“ (S. 11) nimmt. Die von Sauer rekonstruierte kollektive Orientierung an „Beratung als kommunikative[r] Könnerschaft im Lehrer-Elterngespräch“ (ebd., S. 113) legt die Frage nahe, wie Lehrkräfte mit diesem Anspruch der ‚Könnerschaft‘ umgehen. Dazu liegen bisher keine Erkenntnisse vor, wohl aber gibt es Annahmen über die Relevanz informellen Lernens und praktischen Handlungswissens in diesem Kontext. Gartmeier (2018) geht davon aus, dass in Bezug auf die Verhaltens- und Interaktionsmuster von Lehrpersonen in Elterngesprächen „eine informell erworbene, jedoch nicht minder nützliche und effektive Form der Professionalität besteht, die Lehrpersonen ihre alltägliche Handlungsfähigkeit in der Begegnung mit Eltern verleiht“ (S. 78). Er nimmt an, dass Lehrkräfte ihre kommunikativen Kompetenzen „über Jahre professioneller Praxis informell erworben und als Routinen etabliert“ (ebd., S. 71) haben. Bruder et al. (2010) vermuten mit Verweis auf das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1998), dass „meist ... Alltags- und Berufserfahrungen die Grundlage für Elterngespräche [sind], selten basieren sie auf einer professionellen Beratungskompetenz der Lehrer“ (S. 274f.). Die Erforschung dieses praktischen Handlungswissens und des Umgangs mit der Diskrepanz zwischen (Erfahrungs-)

Wissen und wahrgenommenen beruflichen Anforderungen im Bereich schulischer Beratung stellt folglich ein Desiderat dar. Diesem widmet sich die vorliegende Arbeit.

4.2 ERKENNTNISSE AUS DER BERATUNGSBEZOGENEN EXPERTISEFORSCHUNG

Um angesichts der dürftigen Forschungslage in Bezug auf schulische Beratung eine Idee davon zu erhalten, welche Voraussetzungen für die Entwicklung von Beratungskompetenz in der Schule bedeutsam sein könnten, werden an dieser Stelle ausgewählte Forschungsbefunde aus der Expertiseforschung vorgestellt, da hier bereits verhältnismäßig viele Erkenntnisse vorliegen. Die Expertiseforschung untersucht – meist über Vergleichsstudien mit Expert:innen und Noviz:innen – diejenigen Faktoren, die zu besonderen Leistungen und professioneller Entwicklung in einer Domäne⁴⁰ beitragen. Hier wird der Fokus vor allem auf das Wissen der Beforschten und dessen Verarbeitung und (Re-)Organisation gelegt. Zum Wissen von Beratenden und dessen Zusammenhang zum Beratungshandeln wurde bisher kaum geforscht (Strasser & Behr, 2022). Die wenigen Befunde, die dazu aus Studien zur Fallbearbeitung von Erziehungsberater:innen und Beratungslehrkräften vorliegen, weisen darauf hin, dass sich Expert:innen (hier die hauptberuflich beratenden und umfassender ausgebildeten Erziehungsberater:innen) durch die Nutzung von negativem Wissen (Gartmeier, Papadakis & Strasser, 2017) sowie durch eine systematischere, effizientere und offenere Herangehensweise an Beratungsfälle auszeichnen (Boshuizen, Gruber & Strasser, 2020; Strasser & Gruber, 2008; Strasser, 2013).

Eine Theorie, die die herausragende Leistung von Expert:innen gegenüber ihren weniger erfahrenen Kolleg:innen zu erklären vermag, ist die der Wissensenkapsulierung. Sie beschreibt die besondere Organisation, insbesondere Restrukturierung des Wissens bei Expert:innen und wird auch als relevant für Beratung angesehen (Strasser & Gruber, 2015; Strasser, 2020). Wissen wird durch wiederholte Anwendung in der Praxis enkapsuliert, d. h. auf praktische Relevanz hin selektiert, miteinander verknüpft und zu umfassenden Informationseinheiten zusammengefasst, die flexibel anwendbar und schnell verfügbar abgespeichert werden (Strasser, 2020). So können Expert:innen komplexe Fälle in kurzer Zeit einschätzen, was ihre herausragende Handlungsfähigkeit gegenüber Noviz:innen erklärt. Dies scheint in der Domäne der Beratung nur für Routinefälle zuzutreffen. Bei besonders schwierigen Fällen müssen auch erfahrene Berater:innen auf eine detaillierte, zeitaufwändigere Analyse zurückgreifen (Boshuizen et al., 2020; Strasser, 2020). Da es in der Arbeit von Berater:innen weniger um eine möglichst schnelle Problemlösung als vielmehr um das Einlassen auf den individuellen Fall und die er-

⁴⁰ Dem liegt die Annahme der Domänenspezifität von Expertise zugrunde: Herausragendes Wissen und Können in einem bestimmten Bereich führen nicht automatisch zu herausragenden Leistungen in einem anderen Bereich (Gruber & Stöger, 2011; Seifried & Ziegler, 2009). Das Review von Boshuizen, Gruber und Strasser (2020) weist darauf hin, dass es auch domänenübergreifende Aspekte für die Entwicklung herausragenden Könnens gibt. Über unterschiedliche wissensbasierte Professionen hinweg, u. a. Beratung, zeigen Expert:innen ähnliche Muster der Fallbearbeitung und Wissensrestrukturierung.

gebnisoffene Unterstützung der Problemlösefähigkeit der Klient:innen geht, ist Schnelligkeit in der Fallbearbeitung vermutlich kein Ausdruck beraterischer Expertise (Strasser, 2020). Laut Strasser (2020) könnte „die Expertise der erfahreneren Berater*innen ... demnach gerade darin liegen, nicht vorschnell zu einem Urteil zu gelangen und offen zu bleiben für neue Informationen und unterschiedliche Perspektiven auf eine Problematik“ (S. 313). Dies wäre eine domänenspezifische Ausprägung von Expertise, die sich im Vergleich der Domäne der Beratung mit anderen zeigt, die sich durch klarer strukturierte Fälle auszeichnen (z. B. Medizin).

Im Vergleich der Fallbearbeitung von Erziehungsberater:innen und Beratungslehrkräften zeigen sich Ergebnisse, die nicht erwartbar wären, ginge man davon aus, dass erstere Expert:innen und letztere keine Expert:innen sind. Denn im Hinblick auf die Zeit, die für die Bearbeitung der Fälle und die Analyse des Erstgesprächs aufgewendet wurde, sowie bzgl. der Anzahl der Aussagen zu diesen Fällen unterscheiden sich Beratungslehrkräfte nicht von Erziehungsberater:innen (Strasser & Gruber, 2008). Dies führen die Autoren auf eine ähnliche Praxiserfahrung zurück und folgern, dass „Beratungslehrkräfte eine eigene Form von Expertise entwickelt haben“ (ebd., S. 255). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es möglich ist, ohne professionelle Ausbildung zu einem kompetenten Umgang mit Beratungsfällen zu gelangen. Wie diese Expertiseentwicklung aussieht und was sie unterstützen könnte, ist bisher nicht erforscht. Die vorliegende Studie zum informellen und impliziten Lernen von Lehrkräften in Bezug auf ihre Beratungstätigkeit soll dazu einen Beitrag leisten.

Als Bedingungen für die Entwicklung von Beratungsexpertise werden analog zur Expertiseentwicklung in anderen Bereichen und in Übereinstimmung mit Erkenntnissen der Lehrerbildungsforschung situiertes Lernen und die Reflexion von Erfahrung in realen Anforderungs- und Problemsituationen betont (Strasser & Gruber, 2003; Strasser, 2006, 2013, 2014). Strasser (2021) diskutiert im Rückgriff auf die u. a. oben zitierte eigene Forschung zu Beratungskompetenz und Expertiseentwicklung, dass „nicht ein objektives (theoriebasiertes) Grundlagenwissen ..., sondern die personspezifische Wissensbasis, die Alltags-, Erfahrungs- und deklarativ erworbenes Grundlagenwissen umfasst“ (S. 177), dem beraterischen Handeln zugrunde liegt. Für das Lernen aus Erfahrung sei es wichtig, „offen zu bleiben, auch schmerzvolle Erfahrungen des Scheiterns immer wieder zuzulassen“ (ebd., S. 177). Als „entscheidende Herausforderung“ (ebd., S. 180) resümiert er, „Verunsicherung und Unsicherheit in allen Phasen der Professionalisierung anzunehmen als elementaren Bestandteil der Praxis und in der individuellen Begegnung fruchtbar werden zu lassen“ (ebd., S. 180). Im Folgenden werden ausgewählte Forschungsbefunde zum Umgang mit einer solchen Ungewissheit vorgestellt.

4.3 FORSCHUNG ZUM LERNEN AUS DISKREPANZERFAHRUNGEN VON LEHRKRÄFTEN

Bevor auf Studien zum Lernen aus Diskrepanzerfahrungen von Lehrkräften eingegangen wird, soll zunächst die Wahl des methodischen Fokus auf qualitativ-rekonstruktive Studien begründet werden. Amling (2019a) kritisiert die mangelnde oder inadäquate Berücksichtigung der impliziten Ebene von Lernen bei der vornehmlich quantitativ und an einem psychologischen Lernbegriff ausgerichteten Forschung zur Lehrer:innenausbildung und -kompetenzentwicklung. Oft werden lediglich quantitativ erfassbare explizite Wissensbestände untersucht, was dem der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Verständnis der Zugänglichkeit impliziter Wissensbestände bzw. von Lernen widerspricht (s. Kap. 5.1.1). Die vornehmlich quantitative Ausrichtung der Kompetenzforschung wird u. a. auch von Martens und Asbrand (2009) kritisiert. Sie zeigen anhand eigener Forschungsprojekte auf, warum es einer qualitativen und insbesondere rekonstruktiven Erforschung bedarf, um ein umfassendes Bild von Wissen und Kompetenzentwicklung zu erhalten, und wie diese umgesetzt werden könnte. Für die schulische Beratungsforschung weist Sauer (2015) darauf hin, dass die bisherigen empirischen Studien „u. a. das Problem der Indexikalität⁴¹ wenig bis gar nicht berücksichtig[en]“ (S. 48), weshalb es auch hier rekonstruktiver Ansätze bedarf. Auch für die Beratungsforschung im Allgemeinen haben Sickendiek et al. (2008) auf die einseitig quantitative Forschung hingewiesen. Diese Lücke bot den Anlass, in der vorliegenden Arbeit beraterbezogenes Lernen von Lehrkräften durch einen rekonstruktiven Blick zu adressieren. Die geforderte qualitativ-rekonstruktive Perspektive auf das Lernen von Lehrkräften wird von der an einem praxistheoretischen Verständnis von Lernen ausgerichteten Forschung zur Lehrerverberaterkooperation als Grundlage für Lern- und Schulentwicklungsprozesse eingenommen (Amling, 2019a). Hier wird die kollektive und soziale Dimension von Lernen adressiert und implizites Wissen rekonstruktiv erschlossen. Innerhalb dieser Forschungsrichtung identifiziert Amling (2019a) wiederum vier Schwerpunkte:

- (1) Lehrerfortbildungen und kollektive implizite Orientierungen,
- (2) Schulreform als externe Innovationsaufforderung und/oder Handlungskrise,
- (3) Dilemmasituationen/Diskrepanzerfahrungen im beruflichen Alltag und
- (4) Entwicklungsaufgaben und (berufs-)biographischer Habitus.

Für diese Arbeit ist insbesondere der dritte relevant, da hier auch der Umgang mit Beratung in der Schule verortet werden kann (s. Kap. 2.6). Hier wird Lernen als eine von Diskrepanzerfahrungen oder Dilemmata angeregte Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen

⁴¹ In indexikalen Äußerungen wird nur indirekt auf Bedeutungen verwiesen, sodass diese interpretatorisch erschlossen werden müssen (Bohnsack, 2021).

untersucht, die häufig informell stattfindet⁴². Beispielhaft werden hier die rekonstruktiv angelegten, vorwiegend auf der Dokumentarischen Methode basierenden Studien von Paseka und Hinzke (2014), Amling (2015), Hinzke (2018), Schmid (2021), Hinzke, Gesang und Besa (2021) sowie Schumacher (2018) vorgestellt, da diese zahlreiche sowohl method(olog)ische als auch theoretische Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit bieten⁴³.

Paseka und Hinzke (2014) haben in ihrer Studie den Umgang von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden mit Dilemmasituationen untersucht. Anhand der dokumentarischen Interpretation der Auseinandersetzung mit Fallvignetten haben sie drei Bearbeitungsmodi identifiziert: Im Distanzmodus wird, bevor es zu Handlungsüberlegungen kommt, das Dilemma vornehmlich auf sprachlicher Ebene versucht zu bearbeiten (Reformulierung, Nachfragen, Kontextualisierung). Im Handlungsmodus wird umgehend auf Handlungsstrategien eingegangen. Im Verweigerungsmodus werden weder die erhaltenen Informationen analysiert noch Handlungsstrategien erwähnt, sondern es wird bspw. die Aussichtslosigkeit der Situation betont. Die Lehrkräfte folgen zudem unterschiedlichen berufsbezogenen Logiken, die Paseka und Hinzke als Orientierungsrahmen gefasst haben: Orientieren sich Lehrkräfte an der Organisation, bestimmen „organisationale Regeln und Denkmuster (Zeitstruktur), Bewertungsmaßstäbe (Leistung, Noten) und hierarchische Strukturen (Schulbehörde) ... die Wahrnehmung der Befragten“ (ebd., S. 23). Orientieren sie sich an den Schüler:innen, stehen diese als Fälle im Vordergrund. Eine Orientierung an der eigenen Professionalisierung geht mit einem Fokus auf die eigene Weiterentwicklung einher. Alle fünf für die Herausarbeitung der Ergebnisse ausgewählten Fälle weisen den Orientierungsrahmen Organisation auf. Die drei Lehrpersonen orientieren sich zudem an den Schüler:innen, während sich die Studierenden an der eigenen Professionalisierung ausrichten. Die Bearbeitungsmodi verteilen sich folgendermaßen: Bei beiden Gruppen ließ sich der Handlungsmodus rekonstruieren, eine Lehrperson weist zudem den Verweigerungsmodus auf, ein Studierender den Distanzmodus⁴⁴. Vorläufig wurde die These aufgestellt, dass sich der „Handlungsmodus ... vor allem bei solchen Personen [zeigt], die bereits über eine gewisse Praxiserfahrung als Lehrer/in verfügen“ (ebd., S. 25), und dass auf den

⁴² Wie Nohl (2016) darlegt, ist „der wissenschaftliche Diskurs zum informellen Lernen ... weitaus begrenzter (und jünger, siehe Overwien 2005) als das ihm zugrundeliegende empirische Phänomen“ (S. 745f.), weshalb in Studien zwar teils informelles Lernen untersucht, es aber nicht als solches benannt wird – so zum Teil auch in den hier aufgeführten. Amling (2019a) folgend und wie in Kapitel 3.2 aufgezeigt können aber Studien, die sich der Erforschung des Umgangs mit Differenzerfahrungen bzw. der Entwicklung impliziten Wissens widmen, als Studien zum Lernen verstanden werden.

⁴³ Neben diesen Studien finden sich weitere, die den Umgang mit Spannungen in spezifischeren Situationen im Unterricht untersuchen, wie bspw. in der Interaktion mit Schüler:innen (z. B. Paseka & Schrittemser, 2018), in fachspezifisch gerahmten Situationen (z. B. Wilken, 2021) sowie in Bezug auf bestimmte Herausforderungen wie Gewalt (Tetens, 2012), im beruflichen Seiteneinstieg (Beck, 2023) oder in Bezug auf Inklusion (z. B. Reiss-Semmler, 2019).

⁴⁴ Unklar bleibt in der Veröffentlichung, wie sich die Modi und Orientierungsrahmen über das übrige Sample der 27 Lehrkräfte und 27 Studierenden verteilen. Weitere Veröffentlichungen dazu liegen nicht vor.

Distanzmodus zurückgegriffen wird, wenn Routinen noch nicht aufgebaut werden konnten. Die unterschiedlichen Orientierungen an der eigenen Professionalisierung durch die Studierenden und an den Schüler:innen durch die Lehrkräfte deuten die Autor:innen als Ausdruck für unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume der beiden Gruppen:

Während es die Studierenden gewohnt sind, sich in universitären Seminaren und Praktika als Lernende zu sehen, sich und ihr Vorgehen zu hinterfragen und sich somit als in ihrer beruflichen Entwicklung noch nicht abgeschlossen konzipieren, verfügen die Lehrpersonen über ein gefestigtes professionelles Selbst. Sie blicken mehr auf ihre Schüler:innen, die sie als zentrale Bezugsgröße ihrer Arbeit wahrnehmen. (ebd., S. 25)

Amling (2015) hat eine Typisierung von Lernorientierungen über allgemeine Haltungen von Grundschullehrkräften gegenüber Lerngelegenheiten in ihrem Beruf erarbeitet. Dabei hat er aus Gruppendiskussionen drei unterschiedliche Orientierungen und Bearbeitungsweisen von Diskrepanzerfahrungen rekonstruiert. Lehrkräfte mit einer Orientierung an Leistungserwartungen bearbeiten die Diskrepanz zwischen der erwarteten und der tatsächlichen Leistung ihrer Schüler:innen durch die Modifikation der Lerninhalte und -ziele. Lehrkräfte, die sich an der Differenz zwischen ihrer Rolle und den zur Verfügung stehenden Ressourcen orientieren, bearbeiten diese Spannung durch eine Distanzierung von nicht erfüllbaren Erwartungen und der Grenzziehung zwischen unterschiedlichen Rollen. Schließlich konnte Amling eine Orientierung an der Differenz zwischen unterschiedlichen Perspektiven von Lehrkräften und Schüler:innen auf Unterricht und Schule rekonstruieren. Hier zeigt sich die Bearbeitung in der Bemühung um gegenseitige Perspektivenübernahme. Diese Ergebnisse setzt Amling in seiner Publikation von 2019a zu den Ergebnissen von Paseka und Hinzke (2014) in Beziehung: Die Orientierung an Leistungserwartungen findet sich auch im Orientierungsrahmen ‚Organisation‘ wieder, die Orientierung an Rollendifferenzen weist in der Auseinandersetzung mit organisationalen Verhaltenserwartungen Gemeinsamkeiten mit dem Orientierungsrahmen ‚Professionalisierung‘ auf und die Orientierung an Perspektivendifferenzen stimmt in der Ausrichtung an der Entwicklung der Lernenden mit dem Orientierungsrahmen ‚Schüler/innen‘ überein.

Hinzke (2018) hat in seiner Dissertation die Rolle der Krise für das professionelle Handeln von Lehrkräften umfangreich aufgearbeitet und verschiedene Krisen und Umgangsweisen mit diesen typisiert: Bei Lehrkräften des ersten Typs besteht die Krise in der Diskrepanz zwischen ihrer Norm⁴⁵, auf Störungen eingehen zu müssen, und ihrer Orientierung an der Durchführung eines möglichst störungsarmen Unterrichts (Unterrichtskrise). Sie versuchen, diese durch den Rückgriff auf vorhandenes Wissen über Schüler:innen, routiniertes Vorgehen, eine Fokussierung auf den Unterricht und die Delegation von Problemlösungen an andere zu bearbeiten

⁴⁵ Es wurden pro Typ drei Normen rekonstruiert, von denen hier nicht alle erwähnt werden. Eine ausführliche Darstellung aller Ergebnisse findet sich bei Hinzke (2018).

(geschlossene Reproduktion der Unterrichtspraxis). Da nicht an den Ursachen der Störungen angesetzt wird, tragen sie dazu bei, dass sich ihre Krise reproduziert. Bei Lehrkräften des zweiten Typs liegt die Krise in der Diskrepanz zwischen ihrer Norm, auf Schüler:innen einzugehen und dabei niemanden zu verletzen oder zu vernachlässigen, und ihrer Orientierung daran, situationsspezifisch Zeitpunkt und Intensität der Zuwendung zu den Schüler:innen abzuwägen sowie die eigenen Grenzen zu wahren (Zuwendungskrise). Sie versuchen, diese durch den Rückgriff auf etabliertes Wissen, einer Sofortreaktion auf Schüler:innen und Entsonderung⁴⁶ zu bearbeiten (offene Reproduktion der Zuwendungspraxis). Auch hier findet eine Reproduktion der eigenen Krise statt, da dieselbe nicht versucht wird, zu verstehen, sondern als gegeben angesehen wird. Lehrkräfte des dritten Typs erleben ihre Krise in der Diskrepanz zwischen ihrer Norm, fortwährend auf Schüler:innen zu reagieren, und ihrer Orientierung an einer guten Beziehungsgestaltung zu diesen bei Wahrung ihrer eigenen Grenzen (Beziehungskrise). Sie versuchen, diese durch Informationssuche und darauf begründete Entscheidungen, eine Umdefinition der Situation (z. B. Einbezug der außerschulischen Perspektive) und der Generierung einer Lösung zu bearbeiten (rekonstruktive Suche innerhalb einer offenen Beziehungspraxis). Bei Lehrkräften des vierten Typs besteht die Krise in der Diskrepanz zwischen ihrer Norm, fortwährend Entscheidungen treffen zu müssen, und ihrer Orientierung daran, in der Interaktion mit Schüler:innen zwischen Geben und (Auf-)Nehmen auszubalancieren, sodass diese in ihrem Bildungsprozess unterstützt werden (Entscheidungskrise). Sie versuchen, diese durch die Suche nach Informationen, den Rückgriff auf etabliertes Wissen, eine reflexive Durchdringung des Problems und eine Absicherung durch Expert:innen zu bearbeiten (rekonstruktive Suche innerhalb einer offenen Entscheidungspraxis). Der erste und zweite Typ sind durch die Einordnung der Krise in bestehende Umstände und Annahmen (subsumtiv-generalisierende Beobachtungshaltung) eher in der Reproduktion der bestehenden Krise verhaftet, während sich der dritte und vierte Typ dadurch auszeichnen, dass sie die Gründe für ihre Krise eruieren und alternative Handlungsmöglichkeiten generieren (suchend-erschließende Beobachtungshaltung). Hinzke (2018) verweist auf die potenzielle Bedeutung der Berufserfahrung für den Umgang mit Krisen, die sich in seinem Material angedeutet hat, und den Rückgriff auf Erkenntnisse der Expertiseforschung.

Die Studie von Schmid (2021) zu Ungewissheitserfahrungen im Unterricht beschäftigt sich mit dem Kontingenzerleben von Schweizer Primarlehrkräften⁴⁷ im frühen Berufseinstieg und ihrem Umgang mit den wahrgenommenen Kontingenzen. In der Studie werden aus der doku-

⁴⁶ Damit ist „die Auslösung einer Einzelschülerin bzw. eines Einzelschülers aus einer besonderen Position innerhalb der Klasse“ (Hinzke, 2018, S. 401) gemeint.

⁴⁷ Primarlehrkräfte unterrichten in der Schweiz in der ersten bis sechsten Klasse.

mentarischen Interpretation narrativer Interviews drei Umgangsweisen⁴⁸ mit Ungewissheit rekonstruiert: Eine Lehrkraft, die Ungewissheit als berufliche und ggf. beanspruchende Aufgabe anerkennt, versucht, Ungewissheit abzufedern, indem sie „diese gedanklich zu antizipieren und (u. a. über kollegiale Vergewisserungen) einzugrenzen“ (Schmid, 2021, S. 110) versucht. Eine weitere Lehrkraft erlebt Ungewissheit als „reizvolle *Gelegenheit* zur Improvisation“ (ebd., S. 109; H. i. O.) und inszeniert bewusst ungewisse Situationen, um diese „mittels situierter Kreativität zu nutzen“ (ebd., S. 110). Eine dritte Lehrkraft erlebt Kontingenz als bedrohlich und begegnet dieser durch „*Negation bzw. vordergründige Ausräumung* ... unter Rückgriff auf externe (lehrmittelzogene) Empfehlungen“ (ebd., S. 110; H. i. O.). Schmid bringt diese drei Perspektiven auf Kontingenz in Verbindung mit den Begriffen der „Kontingenzbelastung“, „Kontingenzfreude“ und Kontingenzzumutung“, die von Combe, Paseka und Keller-Schneider (2018) in Auseinandersetzung mit dem systemtheoretischen Blick Luhmanns formuliert wurden.

Hinzke et al. (2021) adressieren in ihrer Studie ein Desiderat bzgl. der Forschung zu Ungewissheitserfahrungen in unterrichtlichen Kontexten und deren rekonstruktiver Erfassung. Hier wird nicht auf die forschungsmethodischen, sondern auf die gegenstandsbezogenen Erkenntnisse eingegangen. In der dokumentarischen Interpretation episodischer Interviews mit 19 Grundschul- und Gymnasiallehrkräften konnten sie zwei Ungewissheitserfahrungen im Unterricht rekonstruieren. Einerseits erfahren Lehrkräfte Ungewissheit bzgl. ihres unterrichtlichen Handelns, wenn „Handlungsoptionen zur Erfüllung wahrgenommener normativer Erwartungen“ (ebd., S. 61) fehlen. Dieses Muster verweist auf einen permanenten Handlungs- und Veränderungsdruck. Andererseits wird Ungewissheit innerhalb des Interaktionssystems Unterricht erlebt, also im Umgang mit den Schüler:innen und deren nicht vorhersehbarem Verhalten. Diese basiert also nicht zwangsläufig „auf einem Auseinanderdriften von Normen oder Common Sense-Theorien einerseits und Habitus andererseits“ (ebd., S. 63). Die Autor:innen stellen Parallelen zwischen diesen Mustern, v. a. dem zweiten, und den system- und strukturtheoretischen Annahmen über Ungewissheit als Kern professionellen Handelns her. Für zukünftige Forschung verweisen sie auf die Relevanz der Fokussierung auf die Umgangsweisen mit Ungewissheit und dem dafür dienlichen Konzept des Orientierungsrahmens i. w. S. nach Bohnsack (2017) (s. Kap. 5.1.2). Das von den Autor:innen benannte Desiderat wird mit der vorliegenden Studie adressiert.

Eine weitere Studie, die in diesem Kontext relevant ist, geht nicht wie die oben genannten Studien von einer strukturtheoretischen oder praxeologischen Perspektive auf den Umgang

⁴⁸ Hierbei handelt es sich nicht um fallübergreifend typisierte Rekonstruktionen, sondern spezifische Orientierungen dreier Fälle. Im Beitrag wird darauf hingewiesen, dass sich die „dargestellten, fallspezifischen Orientierungen ... in strukturähnlicher Form auch in weiteren Fällen des Samples finden“ (Schmid, 2021, S. 108), die Typisierung aber noch aussteht.

mit Diskrepanzerfahrungen aus, sondern von einer soziologischen. Schumacher (2018) untersucht in ihrer Dissertation das Nichtwissen von Berufsschullehrkräften in der Schweiz. Sie unterscheidet darin zwischen Unwissen, das prinzipiell behebbar ist, und Nichtwissen, das als nicht aufhebbare Ungewissheit zum Lehrberuf und professionellem Handeln gehört. Mithilfe der Grounded Theory hat sie aus ca. 80 Interviews sechs wahrgenommene Bereiche des Nichtwissens herausgearbeitet: Fachliches Unwissen, die Unvorhersehbarkeit von Ereignissen, die Grenzen der eigenen Möglichkeiten, die Ausgestaltung des Lehrauftrags, Widersprüchlichkeiten und Nichtwissen als Teil des Berufsauftrags. Sie hat ferner zwei Wege des Umgangs mit Nichtwissen identifiziert: einerseits durch ein von allen Lehrkräften benanntes „Hineinwachsen in den Umgang mit Nichtwissen“ (S. 181), also Erfahrungen und Routinen, auf der anderen Seite individuell und intuitiv im eigenen Klassenzimmer. Als beeinflussende Faktoren stellten sich v. a. die Emotionen der Lehrkräfte heraus. Insbesondere die Bewertung des Nichtwissens spielt eine Rolle für den Umgang mit ungewissen Situationen. Daneben wurde der kollegiale Austausch – der kaum stattfindet –, die Auswirkungen von Teamteaching, die Bedeutung von Rückmeldung sowie die der eigenen Gesundheit und der Schulkultur thematisiert.

Weitere Studien, die sich nicht direkt mit der Bearbeitung von Diskrepanzerfahrungen beschäftigen, jedoch für die vorliegende Arbeit relevante Aspekte des beruflichen Lernens von Lehrkräften in den Blick nehmen, werden im Folgenden vorgestellt.

4.4 WEITERE AKTUELLE BEFUNDE ZUM LERNEN VON LEHRKRÄFTEN

Die meta-ethnographische Studie von Enthoven, März und Dupriez (2023) zur Rolle des Arbeitsplatzes beim Lernen von Lehrkräften⁴⁹ ergänzt die bisherigen Reviews, die sich vornehmlich auf den Lernprozess fokussiert haben (*workplace learning*) um den expliziten Blick auf die Bedeutung des Kontextes in diesem Prozess (*workplace learning*). In dem Review wurden qualitativ-empirische Studien oder Mixed-Methods-Studien⁵⁰ ab dem Jahr 2000 in den Sprachen Englisch, Französisch oder Niederländisch ausgewertet. Es wurden drei Arten von Lerngelegenheiten (die tägliche Unterrichtspraxis, die Interaktion mit anderen und die Nutzung unpersonlicher Quellen wie Literatur oder das Internet) und drei Dimensionen des Arbeitsplatzes, die Einfluss auf dieselben haben (materiell, zeitlich und relational), identifiziert. Außerdem wird der Arbeitsplatz einer Lehrkraft als mehrdimensional (multiple) beschrieben, da er nicht nur innerhalb des Schulgebäudes, sondern auch in privaten und virtuellen Räumen⁵¹ zu verorten ist und innerhalb der Schule sich wiederum in unterschiedliche Orte, Zielgruppen und Formalitätsgrade gliedert. Die Autor:innen weisen daher darauf hin, dass diese Vielfältigkeit des

⁴⁹ Lehramtsstudierende und -anwärter:innen wurden nicht berücksichtigt.

⁵⁰ Hierbei wurden nur die qualitativen Daten ausgewertet.

⁵¹ Die Berücksichtigung virtueller Lernräume ist insbesondere seit der COVID-19-Pandemie deutlich in den Fokus der Forschung gelangt.

Arbeitsplatzes von Lehrkräften und die damit einhergehenden unterschiedlichen und miteinander interagierenden Lerngelegenheiten in der Erforschung ihres Lernens berücksichtigt werden müssen. Sie sprechen sich ferner dafür aus, Arbeitsplätze nicht als zu handelnde Bedingungen, sondern als aktiv den Lernprozess mitkonstituierend zu betrachten, sowohl auf räumlicher als auch auf interaktionaler Ebene.

Coppe et al. (2024) plädieren mit ihrer berufsphasenübergreifenden Fragebogenstudie zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften für die Berücksichtigung einer zeitlichen und räumlichen Dimension, d. h. spezifische Entwicklungsbedarfe unterschiedlicher Erfahrungsstufen und die Situierung des beruflichen Lernens innerhalb der Organisation Schule. In ihrer quantitativen Befragung von Lehrkräften mit wenig (1 – 5 Jahre), mittlerer (8 – 15 Jahre) und viel Berufserfahrung (> 20 Jahre) fanden Coppe et al. heraus, dass die meisten Lehrkräfte ungeachtet ihrer Berufserfahrung ähnliche Realitäten erleben und über die gesamte Berufslaufbahn professioneller Unterstützungs- und Entwicklungsbedarf besteht. Innerhalb der Karrierephasen haben sie größere Unterschiede identifiziert als über die Phasen hinweg. Entsprechend stellen sie die gängige defizitäre Wahrnehmung von wenig erfahrenen Lehrkräften und die Annahme, Erfahrung gehe eher mit Expertise einher, infrage. Ebenso kritisieren sie die Annahme eines linearen Entwicklungsprozesses und sprechen sich für ein zyklisches Verständnis aus.

4.5 ERKENNTNISINTERESSE UND GEGENSTANDSBASIERTE FORSCHUNGSFRAGEN

Mit den oben ausgeführten theoretischen und empirischen Grundlagen konnte ich die anfangs noch nicht näher gegenstandstheoretisch ausgerichteten Forschungsfragen zunehmend theoretisch verorten und dadurch spezifischer formulieren. Mit einem Verständnis von Lernen als eine durch Reflexion von Erfahrung angeregte Veränderung bisheriger Wissensbestände, die durch die Diskrepanz zwischen bisherigem Wissen und dem vom Lerngegenstand ‚geforderten‘ Wissen angeregt wird, habe ich meine Fragen folgendermaßen formuliert:

Wie gehen Lehrkräfte mit den von ihnen wahrgenommenen Anforderungen in Bezug auf Elternberatung um?

- Welche Anforderungen an ihr beraterisches Handeln nehmen Lehrkräfte wahr?
- Wie begegnen sie Diskrepanzen zwischen den wahrgenommenen Anforderungen und der eigenen Praxis?

Die Aufarbeitung empirischer Studien zu Elternberatung und zum Umgang mit Ungewissheit durch Lehrkräfte hat auf der einen Seite ein Desiderat und auf der anderen Seite das Potenzial qualitativ-rekonstruktiver Forschung für dessen Adressierung offengelegt. Im Folgenden werden aufbauend darauf die methodologischen Grundlagen und das daran ausgerichtete methodische Vorgehen der vorliegenden Studie vorgestellt.

5 METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN DER EMPIRISCHEN STUDIE

Mit dem Fokus dieser Arbeit auf implizites Lernen und in der Praxis entstehende, unbewusste Wissensbestände geht die Ausrichtung auf eine Methodologie einher, die ebendiese Phänomene zu erfassen möglich macht. Mithilfe der Dokumentarischen Methode und der dahinterstehenden praxeologischen Wissenssoziologie (Kap. 5.1) sowie der Erzähltheorie und der Methode des narrativen Interviews (Kap. 5.2) können das Handeln und das damit verbundene Erfahrungswissen von Akteur:innen in den Blick genommen werden. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen des methodischen Vorgehens dieser Arbeit vorgestellt. Aufbauend darauf werden die Bedeutung der methodologischen Ausrichtung für die Durchführung der Studie reflektiert und schließlich die Forschungsfragen unter Hinzunahme der methodologischen Perspektive reformuliert (Kap. 5.3).

5.1 DOKUMENTARISCHE METHODE

Ursprünglich wurde die Dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack als rekonstruktives Verfahren für die Auswertung von Gruppendiskussionen in der soziologischen Jugendforschung entwickelt, ist inzwischen aber für diverse andere Datengrundlagen, wie z. B. narrative Interviews (Nohl, 2017), weiterentwickelt und in zahlreichen Forschungsgebieten angewendet worden⁵². Sie umfasst neben einem forschungspraktischen Instrumentarium (Methode) erkenntnistheoretische Annahmen über Wissen und Praxis, die praxeologische Wissenssoziologie (Methodologie), die im Folgenden in ihren Grundzügen vorgestellt werden⁵³.

5.1.1 Kommunikatives und konjunktives Wissen

Aufbauend auf den wissenssoziologischen Überlegungen von Mannheim (1980) wird in der Dokumentarischen Methode eine Doppelstruktur alltäglicher Verständigung angenommen (Bohnsack, 2017). Die sich daraus ergebende methodologische Leitdifferenz drückt sich in der theoretischen und methodenpraktischen Unterscheidung der immanenten Sinnebene (Was wurde gesagt?; s. Orientierungsschemata, Kap. 6.5) und der Ebene des Dokumentsinns (Wie wurde etwas gesagt?; s. Orientierungsrahmen im engeren Sinne, Kap. 6.6) aus. Die beiden strukturell verschiedenen, aber miteinander in Beziehung stehenden Ebenen zeichnen sich durch eine unterschiedliche Logik und ein dementsprechend differentes Wissen aus (ebd.).

Die eine Ebene folgt einer performativen Logik, einer Logik der Praxis bzw. des Handelns und wird von Bohnsack (2017) als der Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i. e. S.) bezeichnet. Hier entsteht aus der „inkorporierten und habitualisierten Praxis“ (S. 103) ein konjunktives

⁵² Einen Überblick über die vielfältigen Anwendungsgebiete und Datengrundlagen gibt Bohnsack (2021).

⁵³ Eine detaillierte Darstellung über theoretische Grundlagen seiner Methodologie findet sich bei Bohnsack (2017).

Wissen, der Modus Operandi der Handlungspraxis. In Anlehnung an Bourdieu spricht Bohnsack „mehr oder weniger synonym“ (ebd., S. 104) zum konjunktiven Wissen auch vom Habitus.

Das konjunktive Erfahrungswissen steht uns als ein *gemeinsam* erfahrenes inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen um den Vollzug, um die Performanz eines Modus Operandi zur Verfügung – oder präziser: im Vollzug, in der Performanz eines Modus Operandi, also im Sinne einer performativen Performanz. (ebd., S. 106; H. i. O.)

An diesem Zitat werden zwei wichtige Aspekte dieses Konzepts deutlich: Zum einen geht es um das Gemeinsame, das Geteilte, das Konjunktive, das über das Individuum Hinausweisende einer Erfahrung. Zum anderen geht es um den Praxisbezug dieses Wissens, den Erwerb in einer geteilten Praxis und das Wissen über ebendiese. Aus dieser gemeinsamen Erfahrung und dem daraus entstandenen geteilten Wissen resultiert ein Verstehen, eine Verbindung, die Gurwitsch (1976) als „Einanderverstehen im Medium des Selbstverständlichen“ (S. 178) bezeichnet. Ist nämlich diese Selbstverständlichkeit aufgrund eines geteilten Erfahrungsraums nicht vorhanden, muss das Verständnis mühsam hergestellt werden. Hier kommt das theoretische bzw. kommunikative Wissen zum Tragen, die zweite Ebene (propositionale Logik). Dieses Wissen zeichnet sich durch seine Abstraktion bzw. seine Loslösung von der unmittelbaren Praxis aus und ist dem Individuum als theoretisches Wissen explizit zugänglich. Das kommunikative Wissen spiegelt gesellschaftliche Regeln, Normen, Werte, Erwartungen und Institutionen wider und dient der Verständigung, wenn aufgrund z. B. unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit nicht auf ein geteiltes (konjunktives) Wissen zurückgegriffen werden kann.⁵⁴ Im Gegenteil zum kommunikativen Wissen ist das konjunktive, d. h. das in einer bestimmten Erfahrungsgemeinschaft bzw. von einem Milieu geteilte Wissen nicht ohne weiteres explizit zugänglich. Es ist ein implizites, inkorporiertes Wissen, das einer geteilten Praxis bzw. habitualisierten Handlungsprozessen entspringt⁵⁵ und als solches überindividuell, oder wie Bohnsack (2017) sagt, „transsubjektiv...“ (S. 105) ist⁵⁶.

5.1.2 Konjunktiver Erfahrungsraum

Implizites Wissen – aus der Erfahrung der unmittelbaren Praxis entstanden – ist nicht unabhängig zu denken von explizitem, theoretischem Wissen. Wir sind alle in unterschiedlichen Erfahrungsräumen verwurzelt und daher immer auf sowohl konjunktive als auch überkonjunkt-

⁵⁴ Diese aus analytischer Perspektive sinnvolle Trennung der beiden Ebenen findet in der unmittelbaren Handlungspraxis nicht statt. Hier sind propositionale und performative Logik bzw. Sozialität so eng miteinander verwoben, dass den Akteur:innen nicht bewusst ist, auf welcher Ebene sie gerade kommunizieren oder auf welche Wissensbestände sie gerade zurückgreifen (Bohnsack, 2017).

⁵⁵ Diese Perspektive auf implizites und explizites Wissen ist anschlussfähig an den in Kapitel 3.1 vorgestellten Wissensbegriff. Zur Beschreibung der nicht zugänglichen Wissens Ebene greift auch die Dokumentarische Methode auf das Konzept des „tacit knowledge“ von Polanyi (1985) zurück.

⁵⁶ Auch in der Expertiseforschung weist Gruber (1999) darauf hin, dass „Wissen womöglich weniger Individualbesitz als vielmehr sozial geteilt ist“ (S. 53) und „im Austausch des Individuums mit Situationen der Umwelt“ (ebd., S. 53) entsteht.

tive, das heißt kommunikative Verständigung angewiesen. Diese ist gegenüber der konjunktiven aber immer „prekär“ (Bohnsack, 2017, S. 82), weil sie von der konkreten Erfahrung losgelöst ist. Bohnsack spricht daher von der „*primordialen Sozialität* des Konjunktiven“ (ebd., S. 105; H. i. O.). Explizites Wissen entsteht immer im Kontext der bereits gemachten Erfahrungen, d. h. des impliziten Wissens. Andererseits leben wir in einer von Regeln und Normen geprägten Gesellschaft, können also neue Erfahrungen nie frei von diesen machen, ihnen aber gleichzeitig nie ganz entsprechen. Die beiden Wissensebenen stehen daher in einem permanenten Spannungsverhältnis zueinander, es herrscht eine „*notorische Diskrepanz*“ (ebd., S. 51, 54). Diese Spannung ergibt sich nicht nur aufgrund des unerreichbaren Ideals von Normen, sondern auch „weil es sich bei den beiden Dimensionen nicht allein um unterschiedliche Wissensbestände, sondern um eine unterschiedliche *Logik* und *Sozialität* der Wissenskonstitution handelt“ (ebd., S. 104; H. i. O.). Mit dieser Spannung ist jede:r Einzelne fortwährend konfrontiert und muss sie handlungspraktisch bewältigen. Für diese Bearbeitung des Spannungsverhältnisses auf handlungspraktischer Ebene nutzt Bohnsack den Begriff der „implizite[n] Reflexion“ (ebd., S. 107). Sie ist eine „Reflexion, welche die Praxis nicht zu ihrem Gegenstand nimmt, sondern in diese selbst eingelagert ist“ (Bohnsack, 2020, S. 54). Bohnsack (2017) bezeichnet „dasjenige Erfahrungswissen, welches diese komplexe Relation von habitualisierter Praxis und normativen (und identitätsbezogenen) Erwartungshorizonten insgesamt umfasst, als *konjunktiven Erfahrungsraum*“ (ebd., S. 103; H. i. O.) bzw. als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (i. w. S.). Er umfasst sowohl die in einer bestimmten Gruppe gemachten Erfahrungen⁵⁷ auf kommunikativer und konjunktiver Ebene und ihr Spannungsverhältnis zueinander als auch das im Umgang mit der Spannung entstehende implizit reflektierte⁵⁸ Erfahrungswissen. Der konjunktive Erfahrungsraum zeichnet sich demnach ebenfalls durch die oben erwähnte Doppelstruktur aus.

In der bisherigen Verwendung des in Kapitel 3.3 vorgestellten Konzepts der Lernorientierung⁵⁹ fand die Differenzierung von Bohnsack (2017) in einen Orientierungsrahmen im engeren und

⁵⁷ Hierbei lässt sich das gemeinsame Erleben aufgrund von tatsächlicher Interaktion vom strukturidentischen Erleben aufgrund gesellschaftlich bedingt ähnlichen Erfahrungen unterscheiden (Bohnsack, 2017).

⁵⁸ Implizit reflektiert meint handlungspraktisch modifiziert, nicht bewusst ‚durchdacht‘. Mit diesem praxeologischen Verständnis von Reflexion geht bei Bohnsack auch ein entsprechendes Verständnis von Professionalisierung einher. „Professionell handeln diejenigen, die sich in ihrer beruflichen Praxis *primordial* am Rahmen des handlungsleitenden, also performativen (und sekundär an demjenigen des theoretisierenden resp. propositionalen) Wissen orientieren“ (Bohnsack, 2020, S. 22; H. i. O.). Die implizite bzw. praktische Reflexion ist Bohnsack zufolge Bestandteil und Bedingung von Professionalisierung, explizite bzw. theoretisierende Reflexion ist das nicht, aber eine normative Anforderung an diese.

⁵⁹ Der Begriff Lernorientierung kann innerhalb der Forschung mit der Dokumentarischen Methode irreführend sein, da hier Orientierungen als Ergebnis von Rekonstruktionen formuliert werden und selten als theoretische Konzepte vorab. Die Formulierung erfolgt teils mittels Komposita (z. B. Leistungs-, Problemorientierung) oder einer Formulierung mit „Orientierung an“ (z. B. Orientierung an Kooperation), sodass bei dem Begriff Lernorientierung der Eindruck entsteht, dass es sich hier um eine rekonstruierte Orientierung am Lernen handelt. Gemeint ist aber eine Orientierung *des* Lernens.

einen im weiteren Sinne keine Berücksichtigung. Diese Differenzierung erscheint jedoch für das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Lernen als ein von Diskrepanzerfahrungen initiiertes Prozess der Wissensentwicklung (s. Kap. 3.2) sinnvoll. Damit wird Lernorientierung als die Auseinandersetzung mit der Spannung zwischen bisher Gelerntem und den wahrgenommenen Anforderungen verstanden und als der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne gefasst.

5.2 ERZÄHLTHEORIE UND NARRATIVES INTERVIEW

Schütze (2016) zufolge bietet sich für die Rekonstruktion von Erfahrungen und den sich darin abbildenden impliziten Wissensbeständen vornehmlich narratives Datenmaterial an, wie es in biographisch-narrativen Interviews gewonnen wird. Denn in lebensgeschichtlichen Erzählungen und Beschreibungen verstricken sich die Interviewten bedingt durch die Zugzwänge des Erzählens in eine möglichst gut nachvollziehbare Darstellung ihrer Erlebnisse. Mithilfe der Identifikation von Textsorten und deren Verhältnis zueinander ist bestimmbar, ob sich Wissen der impliziten oder expliziten Ebene rekonstruieren lässt und wo dieses im Spannungsverhältnis steht (s. Kap. 6.6). Für die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode zur Auswertung narrativer Interviews hat sich Nohl (2017) daher der Annahmen von Schützes Erzähltheorie⁶⁰ bedient. Im Folgenden werden die theoretischen Annahmen, die Vorteile und der Aufbau narrativer Interviews erläutert.

Erzählungen sind dadurch gekennzeichnet, „dass in ihnen der Informant Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die ein Anfang und ein Ende haben“ (Nohl, 2017, S. 23). Es handelt sich demnach um ein einmaliges Ereignis, das zeitlich und örtlich klar von anderen Ereignissen abgegrenzt ist. Typischerweise sind Erzählungen durch die Formulierung „und ... dann“ markiert (ebd., S. 23). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) sprechen von „einer Abfolge temporal geordneter Teilsätze“ (S. 231) mit Vergangenheitsbezug, die nur so und nicht anders angeordnet werden können, ohne dass sich der Sinn ändert. Hierbei dienen Personen und Situationen als Handlungs- und Ereignisträger (ebd.).

Beschreibungen zeichnen sich nicht wie Erzählungen durch eine temporale und kausale Struktur von Ereignissen aus, sondern durch „immer wiederkehrende Handlungsabläufe und feststehende Sachverhalte“ (Nohl, 2017, S. 23), die an Wörtern wie „immer“ oder „öfters“ erkennbar sind. Hier sind Personen und Situationen nicht wie bei Erzählungen Träger für Handlungen, sondern für Eigenschaften und soziale Beziehungen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Beschreibungen haben die Funktion der Illustration.

⁶⁰ Zur vertiefenden Lektüre siehe z. B. Kallmeyer und Schütze (1977) und Schütze (2016).

Argumentationen oder bewertende Äußerungen hingegen „sind (alltags-)theoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln“ (Nohl, 2017, S. 24). Diese können abstrakten und verallgemeinern- oder behauptenden und evaluativen Charakter haben. Laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) handelt es sich hierbei um einen Aussage- oder „Sachverhaltsdarstellungsmodus“ (S. 234). Argumentationen und Bewertungen können verschoben bzw. ausgelassen werden, ohne dass der Sinn der übergeordneten Erzählung verändert wird. Sie haben einen Bezug zum gegenwärtigen Standpunkt der erzählenden Person und beanspruchen allgemeine Gültigkeit, die über die erzählte Episode hinausgeht. Beispiele für Anzeiger argumentativ-bewertender Passagen sind direkte Adressierungen der interviewenden Person (z. B. „Du musst wissen ...“), wertende Adjektive, Selbstverständlichkeit markierende Wörter wie „ja“, „eh“ oder „natürlich“ sowie Begründungen einleitende Wörter wie „da“ oder „weil“⁶¹ (ebd.).

Die drei Textsorten kommen meist nicht klar getrennt voneinander vor, sondern vielmehr ineinander verwoben und im ständigen aufeinander Bezug nehmenden Wechsel. In einer grundsätzlich erzählenden Passage wird bspw. eine Argumentation eingeschoben. Man spricht hier von einer Vordergrund-Hintergrund-Konstruktion und verschiedenen Modi (Nohl, 2017). Dieses Ineinandergreifen der Textsorten entsteht unter anderem durch die von Kallmeyer und Schütze (1977) beschriebenen Zugzwänge des Erzählens, durch die z. B. für den Nachvollzug einer Erzählung notwendige Rechtfertigungen, veranschaulichende Beschreibungen oder metasprachliche Bezüge ergänzt werden. Folgende Zugzwänge haben die Autoren benannt:

- (1) den Detaillierungszwang, der dazu führt, dass „der Erzähler ... getrieben [ist], sich an die tatsächliche⁶² Abfolge der von ihm erlebten Ereignisse zu halten“ (ebd., S. 188) und – damit sie nachvollziehbar werden – plausibilisierende Anreicherungen der Erzählung, wie z. B. Rückblenden, ergänzt, „die selbst jedoch intern wiederum in Ausrichtung auf die Aufeinanderfolge der entsprechenden Ereignisse und in paralleler Reihenfolge zu diesen berichtet werden“ (ebd., S. 190)⁶³,
- (2) den Gestaltschließungszwang, der die Erzählenden ihre angefangenen kognitiven Strukturen abschließen lässt, und

⁶¹ Weiterführende Beispiele finden sich bei Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014).

⁶² Die Spezifizierung „tatsächliche“ ist hier irreführend, da es in der erzähltheoretisch basierten Interpretation narrativer Texte nicht um das Erfassen von ‚Wahrheit‘ geht, sondern um die Rekonstruktion von Erfahrungen und ihrer „Aufschichtung“ (Schütze, 2016, S. 57).

⁶³ Hier sei auf das Zitat im Original verwiesen, da dieser Zugzwang oft anders wiedergegeben wird, was vermutlich durch die Namensgebung begünstigt wird, die einen Zwang bzgl. des Detailgehalts der Antwort nahelegt. Bei Kallmeyer und Schütze (1977) heißt es aber: „Der Erzähler ist getrieben, sich an die tatsächliche Abfolge der von ihm erlebten Ereignisse zu halten und – orientiert an der Art der von ihm erlebten Verknüpfungen zwischen den Ereignissen – von der Schilderung des Ereignisses A zur Schilderung des Ereignisses B überzugehen“ (S. 188).

- (3) den Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang, der bewirkt, dass aus dem Möglichen das Relevante erzählt wird.

In narrativen Interviews, auf die sich die Interviewten nicht vorbereiten (können), wird eine sogenannte Stegreiferzählung provoziert, in der diese Zugzwänge „als Tribut an die Verständlichkeit und Konsistenz des Dargestellten“ (Küsters, 2009, S. 28) besonders wirksam sind. So werden zwar nicht alle Elemente, aber die wesentlichen und auch nicht intendierte, wie z. B. schambehaftete, aufgeführt, um das Erzählte für den oder die Zuhörer:in verständlich zu machen (ebd.).

Über die Analyse der strukturellen Zusammenhänge der erzählten Erfahrungen kann rekonstruiert werden, wie bestimmte Ereignisse und Erfahrungen in die (Berufs-)Biographie eingebettet sind und welche Bedeutung sie in dieser (entwickelt) haben. Dabei geht es nicht darum, „den Wahrheitsgehalt der Faktizität des Dargestellten (auf der Ebene des immanenten Sinngehalts) zu erhöhen. Vielmehr geht es hier darum, dass sich primär in der detaillierten Darstellung *handlungspraktischer* Vollzüge die *Prozessstruktur* des Habitus zu dokumentieren vermag“ (Bohnsack, 2021, S. 39; H. i. O.). Es soll folglich nicht beurteilt werden, ob etwas so passiert ist, wie es erzählt wird, sondern es soll die sich in der Erzählung abbildende „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze, 2016, S. 57) mit ihren impliziten Wissensbeständen der Erzählenden rekonstruiert werden.

Das narrative Interview⁶⁴ bietet innerhalb einer Vielzahl an Interviewformen die größtmögliche Offenheit⁶⁵ gegenüber den Relevanzstrukturen der Beforschten. Indem konsequent den Handlungs- und Deutungslogiken der Interviewten gefolgt wird, können bisher nicht vermutete Zusammenhänge oder Aspekte aufgedeckt werden, die bei geschlossenen Methoden nicht aufscheinen würden (Küsters, 2009). Hier würde das Erkenntnispotenzial innerhalb des bestehenden Wissenshorizontes der Forschenden verbleiben. Die Offenheit der narrativen Form ist für die vorliegende Studie essenziell, weil das Feld des Beratungslernens bisher nur bruchstückhaft erforscht ist und daher einer explorativen Herangehensweise bedarf.

Der Aufbau eines narrativen Interviews ist entsprechend dem Prinzip der Offenheit so gestaltet, dass die Fragen bzw. Impulse zunächst zu freien Erzählungen anregen und erst dann, wenn die Interviewten Gelegenheit hatten, diese ungestört zu entfalten, spezifischer werden (Küsters, 2009). So wird mit einem erzählgenerierenden, auf einen zeitlich begrenzten Erfahrungsprozess abzielenden Einstiegsimpuls, dem sogenannten Erzählstimulus oder der Erzähl-

⁶⁴ Die Vor- und Nachteile des Interviews gegenüber dem Gruppendiskussionsverfahren haben Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) in Kapitel 5.4.2 ausführlich dargelegt.

⁶⁵ Einzuräumen ist, dass eine vollständige Offenheit nie realisiert werden kann, da bereits die Wahl der Fragestellung und die persönlichen Vorerfahrungen der Forschenden die Perspektive auf den Gegenstand beeinflussen und notwendigerweise limitieren. Diese sind im Forschungsprozess transparent zu machen und entsprechend bei der Diskussion der Ergebnisse zu berücksichtigen.

aufforderung gestartet. Der oder die Interviewer:in hört dann der Erzählung der Interviewten zu, ohne diese zu unterbrechen oder bei Pausen sofort nachzufragen. Die Interviewten erhalten so die Gelegenheit, ihre Relevanzstrukturen ungestört zu entfalten. Die Erzählung endet mit einem Schlusssatz, der Koda (z. B. „Ja, so war das.“ oder „Und jetzt sitze ich hier vor Ihnen.“). Während der Erzählung sollte sich die interviewende Person Notizen zu unverständlich oder unvollständig erzählten Passagen machen. Diese können im nächsten Schritt als Basis für immanente, d. h. auf das Erzählte bezogene Nachfragen dienen. Hier wird wiederum ungestört Raum für Antworten gegeben. Anschließend folgt die Phase der exmanenten Nachfragen. Hier können thematisch fokussierte Fragen und Aufforderungen zur Argumentation eingebracht werden. In der Platzierung der exmanenten Fragen *nach* der ungestörten Narration der Interviewten besteht der Unterschied zu Interviewformen, die die Themensetzung deutlich früher vornehmen und somit stärker lenkend agieren (Küsters, 2009).

5.3 REFLEXION DER METHODOLOGISCHEN GRUNDLAGEN DER EMPIRISCHEN STUDIE

In den vorangegangenen Kapiteln dürfte deutlich geworden sein, dass das Prinzip der Offenheit für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung ist – sowohl, da es sich um eine explorative Studie handelt, als auch, weil nur durch ein offenes Vorgehen die implizite Logik des Erfahrungswissens der Beforschten erschlossen werden kann. Bei aller Offenheit ist Forschung ein immerwährender Entscheidungsprozess und Entscheidungen zu treffen, bedeutet, mögliche andere Wege auszuschließen. Mit meinen Entscheidungen für eine Methodologie und gegen andere als Ausgangspunkt meiner Arbeit habe ich einen Fokus gesetzt, welcher bestimmt, was ich in meiner Studie in den Blick nehmen kann und was nicht. Ausgehend von meinem Erkenntnisinteresse habe ich mich mit der Wahl der Dokumentarischen Methode dafür entschieden, mich praxistheoretisch zu verorten und das Handeln von Akteur:innen anhand ihrer Wissensbestände in den Fokus zu rücken. Damit geraten zwangsläufig andere, ebenfalls interessante Aspekte der Praxis der Lehrkräfte aus dem Blick, bspw. Körperlichkeit, Räumlichkeit oder Artefakte und ihr Einfluss auf Handeln (Reckwitz, 2003). Meine Erkenntnisse werden als Ergebnis der methodologischen Ausrichtung der Arbeit weiterhin etwas mit Handeln und Wissen zu tun haben, nicht aber mit Strukturlogiken oder biographischen Entwicklungsverläufen, die ich mit einer strukturtheoretischen (und methodisch, z. B. objektiv hermeneutischen) oder biographietheoretischen (und methodisch, z. B. narrationsanalytischen) Herangehensweise hätte rekonstruieren können. Meine Methodologie baut zwar auf erzähltheoretischen Annahmen auf, analysiert Erzählungen aber aus praxeologischer Perspektive.

Mit der Wahl der Dokumentarischen Methode habe ich mich weiterhin für ein rekonstruktives Vorgehen entschieden. Ein solches ermöglicht es, dass nicht nur Erkenntnisse bzgl. der expliziten Ebene gewonnen werden, wie es bei inhaltsanalytischen Verfahren der Fall ist, sondern auch die implizite Ebene analysierbar wird. So kann ich in der vorliegenden Arbeit das die

interviewten Lehrkräfte in ihrer Praxis leitende, aber unbewusste Erfahrungswissen rekonstruieren, also Wissensbestände, von denen die Beforschten selbst keine Kenntnis haben und/oder die für sie nicht direkt verbalisierbar sind. Rekonstruktiv zu forschen bedeutet aber auch, an wenigen Fällen intensiv interpretierend zu arbeiten und sehr spezifische Erkenntnisse zu erlangen, die sich nicht statistisch generalisieren lassen. Generalisierbarkeit innerhalb rekonstruktiver Verfahren bedeutet, durch anspruchsvolle Interpretationen und systematische Komparation fallübergreifende Muster zu identifizieren und eine Theorie über die Abgrenzung der Muster voneinander zu formulieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Folglich habe ich mich mit meinem Vorgehen gegen die Möglichkeit entschieden, allgemeingültige Aussagen in Bezug auf eine Grundgesamtheit treffen zu können, leiste stattdessen aber einen explorativ angelegten Beitrag zur empirisch basierten Theoretisierung des beratungsbezogenen Handelns von Lehrkräften.

Mit den zuvor erarbeiteten methodologischen Grundlagen können nun die in Kapitel 4.5 formulierten gegenstandsbasierten Forschungsfragen mit den Fachbegriffen der Dokumentarischen Methode verknüpft werden. So zielt die übergeordnete Frage „Wie gehen Lehrkräfte mit den von ihnen wahrgenommenen Anforderungen in Bezug auf Elternberatung um?“ auf die handlungsleitenden Orientierungen, also das praktische Wissen der Lehrkräfte ab. Mit den beiden untergeordneten Fragen werden die dafür herangezogenen grundlegenden methodologischen Konzepte der Dokumentarischen Methode spezifischer adressiert. Die erste Frage nach den wahrgenommenen Anforderungen nimmt das explizite Wissen über normative Ansprüche an die eigene Praxis, also die Orientierungsschemata der Lehrkräfte in den Blick, während die zweite das implizite Wissen anvisiert. Sie legt den Fokus auf die Bewältigung der Diskrepanzerfahrungen zwischen den wahrgenommenen Normen und der Praxis, d. h. auf den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne. Hiermit ist der Umgang mit dem Lerngegenstand Beratung und mit Bezug auf Nohl (2014) die Lernorientierung der Lehrkräfte angesprochen.

6 METHODISCHES VORGEHEN

Von den zuvor erläuterten methodologischen Grundlagen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die empirische Ausrichtung der Arbeit ausgehend wird im Folgenden die Datenerhebung vorgestellt. Es wird dargelegt und begründet, wie das Interview konzipiert (Kap. 6.1), das Sample ausgewählt (Kap. 6.2) und das Erhebungssetting gestaltet wurde (Kap. 6.3). Anschließend werden die Schritte der Datenauswertung beschrieben: die Transkription der Daten (Kap. 6.4), die beiden Interpretationsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation (Kap. 6.5 und 6.6) sowie die sinngenetische Typenbildung (Kap. 6.7). Das Kapitel endet mit einer Reflexion des methodischen Vorgehens und daraus abgeleiteten Implikationen für die empirische Studie (s. Kap. 6.8).

6.1 INTERVIEWKONZEPTION

Für die vorliegende Studie wurde sich zunächst an den Prinzipien und dem Aufbau eines narrativen Interviews orientiert⁶⁶. So wurden die Stimuli so gewählt, dass zu möglichst freien und umfangreichen Narrationen angeregt wurde. Da für diese Arbeit der Fokus aber nicht auf der Analyse einer umfassenden lebensgeschichtlichen, sondern einer berufsbiographischen Narration liegt, wurden der Stimulus und die daran anschließenden Fragen so formuliert, dass sie zu Erzählungen anregen, aus denen das innerhalb der Berufspraxis gewonnene Erfahrungswissen rekonstruiert werden kann. Es wurde zunächst um die Erzählung des beruflichen Werdegangs und dafür relevanter Erlebnisse gebeten und anschließend nach dem Erleben des Themas Elternberatung⁶⁷ über den Beruf hinweg gefragt. Im ersten Interview wurde noch nicht explizit nach der Berufsbiographie, sondern direkt zu Beginn nach dem Erleben des Themas Elternberatung gefragt. Da die Befragte in diesem Fall nur bedingt ins Erzählen gelangte, wurde im zweiten Interview probeweise der berufsbiographische Stimulus vorangestellt, welcher sich als ‚Eisbrecher‘ bewies. Aufgrund dieses positiven Effekts wurde dieser Stimulus beibehalten. Dadurch sollte zudem eine berufsbiographische Einordnung unterstützt werden. Eine kritische Betrachtung dieser Vorgehensweise findet sich in Kapitel 6.8.

Beide Erzählimpulse zielten auf eine Stegreiferzählung ab⁶⁸. Das unvorbereitete Erzählen sollte dadurch, dass es keine (zumindest keine von der Forscherin explizit initiierte⁶⁹) Vorbereitung auf das Interview gab, wahrscheinlicher gemacht werden. Wenn die Befragten bis zur Koda nicht in eine selbstläufige Erzählung fanden und in ihrer Antwort auf allgemeiner Ebene

⁶⁶ Ursprünglich war die Studie umfangreicher angelegt. Nach dem narrativen Interview wurde den Interviewten ein Video eines Beratungsgesprächs präsentiert. Dazu wurden die Lehrkräfte aufgefordert, zu verbalisieren, was ihnen beim Anschauen des Videos durch den Kopf geht. Aufgrund begrenzter Ressourcen wurde die Auswertung dieser Daten aus dem Promotionsvorhaben ausgelagert.

⁶⁷ Bei Präsentationen meines Forschungsvorhabens wurde die Verwendung des Begriffs „Beratung“ mehrfach infrage gestellt, da Lehrkräfte in ihrer Praxis eher von „Elterngesprächen“ sprachen und der Stimulus für sie daher nicht anschlussfähig sei. Auf die synonyme Begriffsverwendung habe ich bereits in Kapitel 2.1 hingewiesen. Hier möchte ich weitere Punkte anbringen, die zu der Entscheidung geführt haben, nach „Beratung“ zu fragen. Zunächst ist dieser Begriff in den Lehrerbildungsstandards und gesetzlich verankert und dürfte den Lehrkräften bekannt sein. Da im Interview zudem die Tätigkeit des Beratens, nicht das Format des Gesprächs im Vordergrund stehen sollte, ist die Wahl des Beratungsbegriffs geeigneter. So wurde die Frage offen für die Erzählung von Beratungserfahrungen jenseits des klassischen Gesprächsformats formuliert. Zuletzt wurde eine Anschlussfähigkeit an Forschung ermöglicht, in der auch nach Beratung gefragt wurde (z. B. Sauer, 2015). Es sei an dieser Stelle neben den im Vorhinein bedachten Gründen auch ein Vorgriff auf die Ergebnisse angeführt: In den Interviews zeigte sich zwar teilweise, dass die Interviewten von Gesprächen statt von Beratung sprechen, ihre Antworten bezogen sich aber eindeutig auf die Frage nach Beratung und können somit als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass sie den Beratungsbegriff mit ihrer Praxis und den Erzählungen über Elterngespräche in Verbindung bringen.

⁶⁸ Ich spreche von Stegreiferzählungen, wenn die spontane, unvorbereitete Reaktion auf eine Frage oder Erzählaufforderung gemeint ist. Diese kann auch argumentativ oder beschreibend sein.

⁶⁹ Die Interviewten wurden vielmehr explizit gebeten sich nicht vorzubereiten. Dies konnte nicht verhindern, dass sie sich zuvor mit der Interviewsituation und ihrer Vermutung, was sie erwartet und sie sagen wollen, auseinandersetzen. Bei Frau Roth zeigte sich bspw. zu Interviewbeginn deutlich, dass sie sich zuvor Gedanken gemacht hatte. Nachdem sie diese geäußert hatte, hat sie aber wie die anderen Lehrkräfte in eine Stegreiferzählung gefunden.

verblieben, wurde nach der Erzählung spezifischen Situationen gefragt (z. B. „Haben Sie einen konkreten Fall, den Sie schildern können?“)⁷⁰.

Nach den Erzählimpuls folgte der immanente Nachfrageteil, in welchem Verständnisfragen geklärt wurden und um die Ausführung bisher zwar angesprochener, aber wenig detailliert dargestellter oder abgebrochener Themen gebeten wurde. Der anschließende exmanente Nachfrageteil bot die Möglichkeit, die Relevanzsetzungen der Forscherin in den Vordergrund zu stellen. Hier wurden vorab formulierte Fragen – sofern nicht schon im Interview (ausreichend ausführlich) angesprochen – zum Umgang mit Herausforderungen, förderlichen und hinderlichen Bedingungen des Beratungslernens, Kooperation, Beratungsverständnis und dem Stellenwert von Beratung für die Lehrkräfte gestellt.

Neben dem inhaltlichen Fokus umfasste das Interview eine vorgelagerte Aufklärung und eine nachgelagerte Abfrage soziodemographischer Informationen. Zu Beginn des Interviews wurde über Datenschutz während und nach dem Interview und die Freiwilligkeit der Teilnahme aufgeklärt. Auf dieser Basis durften die Teilnehmenden ihr schriftliches Einverständnis zur Aufzeichnung, Speicherung und Auswertung des Interviews geben. Am Ende des Interviews wurde ein Fragebogen zu soziodemographischen Angaben ausgeteilt. Neben Geschlecht, Alter und Berufserfahrung wurden Fragen zum Studium (Abschluss, Hochschule, Fächer), zur unterrichteten Schulart und beratenden sowie ähnlichen Tätigkeiten abgefragt. Außerdem konnten im Rahmen der Studie persönlich relevante Informationen angegeben werden.

6.2 SAMPLING

Das Sample sollte Lehrkräfte verschiedener Schularten, Berufs- und Beratungserfahrung⁷¹ umfassen und – angelehnt an das Theoretical Sampling (Glaser & Strauss, 2005) – im Forschungsprozess erweitert werden. Beim Theoretical Sampling „werden Personen, Gruppen etc. nach ihrem (zu erwartenden) Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie aufgrund des bisherigen Standes der Theorieentwicklung in die Untersuchung einbezogen“ (Flick, 2016, S. 159). Dafür wurden weitere Kontrastierungsmerkmale durch die erste Sichtung des Datenmaterials und durch den Austausch mit anderen Forscher:innen identifiziert. So sollte eine möglichst intersubjektiv nachvollziehbare und von der Standortgebundenheit der Forscherin abgelöste Entscheidung über die Erweiterung des Samples getroffen werden.

⁷⁰ So wurde ab dem zweiten Interview verfahren.

⁷¹ Die Auswahlkriterien für die ersten Fälle können im Theoretical Sampling aufgrund der theoretischen Offenheit immer nur „vorläufig[...]“ sein und sich auf Vermutungen über relevante „soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Beruf, Alter, Bildungsabschluss, Schicht- oder Milieuzugehörigkeit“ stützen (Kleemann, Krähne & Matuschek, 2013, S. 25).

Erhoben wurden zehn Interviews (s. Tab. 1), von denen acht in die tiefergehende Auswertung einbezogen wurden.

Tabelle 1: Informationen zum Sample

Anonymisierung im Transkript	Pseudonym im Text	Unterrichtete Schulart	Berufserfahrung in Jahren (inkl. Referendariat)	Alter
L1f	Frau Kirschner	Grundschule	7	30
L2f	Frau Roth	Grundschule	33, pensioniert	67
L3f	Frau Bahn	Grundschule	7	30
L4f	Frau Acker	Förderschule	19	49
L5f	Frau Bellen	Grund-, Förder-, Realschule	43, pensioniert	73
L6m	Herr Hold	Realschule	27	56
L7f	Frau Franzen	Förderschule	19	42
L8f	Frau Enders	Grundschule	4	39
L9m	Herr Fellner	Förderschule	4.5	31
L10m	Herr Krause	Gymnasium	2.5	28

Anmerkungen: L = Lehrkraft; 1-10 = Zuweisung der Nummern nach der Reihenfolge der Interviewführung;
f = weiblich; m = männlich

Zwei Interviews wurden aus methodischen Gründen (Frau Bellen: technische Störungen während des Online-Interviews; Herr Hold: nicht zur Rekonstruktion geeignetes Datenmaterial) ausgeschlossen. Die ersten fünf Interviewpartnerinnen wurden über persönliche Kontakte im Umfeld der Forscherin rekrutiert. Die Auswahl dieser Personen leiteten im Vorhinein getroffene Annahmen über möglicherweise relevante Kontrastierungsmerkmale, die auf bisherigen Forschungserkenntnissen der Expertise- und Schul-/Lehrer:innenbildungsforschung fußten. So wurde zunächst darauf geachtet, Lehrkräfte unterschiedlicher Berufserfahrung einzubeziehen, da sich das Wissen mit dem Grad der Expertise ändert (Berliner, 2001; Boshuizen, Bromme & Gruber, 2004; Bromme, 2014; Gruber & Stöger, 2011). Außerdem wurden verschiedene Schularten und Bundesländer berücksichtigt, da vermutet wurde, dass sich die unterschiedliche Ausrichtung der Ausbildung je nach Schulart und Bundesland auf den Umgang mit Beratung auswirken könnte⁷². Nach dieser ersten Fallauswahl wurde im Prozess der Datenerhebung und -auswertung entschieden, welche weiteren Fälle⁷³ hinzugezogen werden sollten. Diese sollten folgende kontrastierende Merkmale aufweisen: männlich (maximaler Kontrast), andere Schulart (Förderschule: minimaler Kontrast; Realschule und Gymnasium: maximaler Kontrast), nicht rein schulische Berufsbiographien (maximaler Kontrast). Über pri-

⁷² Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten und da sich die Bundesländer in der Auswertung als nicht ausschlaggebend für die Orientierungen erwiesen haben, werden die Bundesländer in Tabelle 1 und der Beschreibung der Fälle in Kapitel 7 nicht genannt.

⁷³ Drei dieser Fälle (Herr Hold, Frau Franzen und Frau Enders) wurden innerhalb der Bachelorarbeit von Anna Kern erhoben, die im Rahmen des Dissertationsprojekts betreut wurde. Im Vorfeld fand eine Anleitung zur und Besprechung der Interviewführung statt, um eine in diesem Rahmen möglichst hochwertige Interviewführung sicherzustellen.

vate und berufliche Kontakte konnten weitere fünf Personen für die Interviews gewonnen werden.

6.3 ERHEBUNGSSETTING

Die Interviews fanden größtenteils in einem Besprechungsraum des Zentrums für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) der damaligen Universität Koblenz-Landau⁷⁴ statt, der entsprechend den damaligen pandemiebedingten Hygienevorschriften⁷⁵ ausgewählt worden war. Es wurde für eine störungsfreie und durch einen anfänglich zwanglosen Austausch möglichst entspannte Atmosphäre gesorgt. Das Interview wurde an einem Tisch durchgeführt, an dem sich Interviewerin und Interviewte gegenüber saßen. Auf dem Tisch befanden sich zwei Aufnahmegeräte (Diktiergerät und Laptop)⁷⁶, Leitfaden, Getränke und Snacks. Abweichend davon fanden die Interviews mit Frau Kirschner und Herrn Hold bei den Interviewten zuhause statt. Hier wurden die oben erwähnten Erhebungsmaterialien von der Interviewerin mitgebracht. Zudem wurden die Interviews mit Frau Bellen und Herrn Fellner pandemiebedingt online durchgeführt. Bei diesen Interviews war es den Interviewten selbst überlassen, welchen Raum sie für das Interview nutzten. Es wurde vorab darum gebeten, eine möglichst störungsfreie Umgebung zu wählen.

6.4 TRANSKRIPTION

Die Interviews wurden in Anlehnung an Talk in Qualitative Research (TiQ) nach Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013) transkribiert⁷⁷, da dieses Transkriptionssystem auf die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode ausgerichtet ist. Die Regeln können in Tabelle 2 eingesehen werden. Für die Transkription wurde die Software f4transkript (USB-Version v7.0.6) verwendet. Die Interviewerin ist in den Transkripten mit „I“ gekennzeichnet, die Interviewten mit „L“, gefolgt von einer Zahl, beginnend bei eins in der Reihenfolge der Interviewtermine und einem Kürzel für das Geschlecht („f“ für weiblich, „m“ für männlich, „d“ für divers (letzteres wurde nicht angegeben und fand daher keine Verwendung))⁷⁸. Alle Informationen wie Orte, Namen oder weitere persönliche Angaben, die Rückschlüsse auf die interviewte Per-

⁷⁴ Seit dem 01.01.2023 gehört das zepf zur Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.

⁷⁵ Auf den Wegen war eine Mund-Nasen-Bedeckung zu tragen und Abstand zu halten. Begrüßungen fanden entsprechend der Empfehlungen ohne Handschlag statt. Am Tisch sitzend wurde das Interview ohne Maske durchgeführt, der erforderliche Mindestabstand von 1.5 m war durch die Tischgröße gegeben. Während der Erhebung wurde hygienbedingt mehrfach gelüftet.

⁷⁶ Für die anschließende Erhebung weiterer Daten mittels Videovignette lagen zusätzlich eine Maus, Tastatur und ein Headset auf dem Tisch.

⁷⁷ Da es sich bei der Transkription von Daten zwangsläufig um eine zielgerichtete Einflussnahme (z. B. auf die Ausführlichkeit oder Präzision der Transkription) auf das Datenmaterial zugunsten der Nutzbarkeit und Handhabbarkeit der Daten handelt, wird sie in dieser Arbeit unter den Auswertungsschritten und nicht im Rahmen einer neutralen Datenaufbereitung aufgeführt.

⁷⁸ Bei der Wiedergabe von Transkriptausschnitten im Rahmen dieser Arbeit werden zugunsten der Lesbarkeit die in Kapitel 6.2 aufgeführten Namen anstatt der Kürzel verwendet.

son oder von dieser erwähnte Personen zulassen könnten, wurden maskiert. An Stellen, an denen es nicht möglich war, das Datenmaterial ausreichend zu anonymisieren, wurde auf eine Veröffentlichung der Daten verzichtet bzw. nur diejenigen Auszüge aufgeführt, die davon nicht betroffen sind. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert⁷⁹. Im nächsten Schritt wurde jeweils ein thematischer Verlauf erstellt, der einen Überblick über die grobe thematische Struktur der Interviews und die Auswahl thematisch vergleichbarer Passagen erlaubt.

Tabelle 2: Transkriptionsrichtlinien (angelehnt an Talk in Qualitative Research aus Bohnsack et al. (2013))

L	Beginn einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>Nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentar bzw. Anmerkung zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen
//mhmm//	Hörersignal

6.5 FORMULIERENDE INTERPRETATION

Nach der Transkription läuft die Dokumentarische Methode in fest definierten, jedoch nicht zwingend chronologischen Arbeitsschritten ab (Bohnsack, 2021; Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013). Zunächst wird der immanente Sinngehalt der Interviews, also das inhaltlich Gesagte bzw. die Orientierungsschemata herausgearbeitet. Bei dieser sogenannten formulie-

⁷⁹ Aus forschungsökonomischen Gründen wird in einschlägiger Literatur zur Dokumentarischen Methode empfohlen, nur die für die Auswertung relevanten Passagen der Interviews zu transkribieren (Nohl, 2017). Dafür bedarf es aber einer gewissen Erfahrung und Übung im Erkennen der relevanten Textstellen. In dieser Arbeit wurden, weil die Methode für die Forscherin neu war, vollständige Transkripte angefertigt.

renden Interpretation werden spezifischer als im thematischen Verlauf Ober- und Unterthemen identifiziert und zusammenfassend formuliert⁸⁰. Hierbei ist es wichtig, auf der Ebene des explizit Gesagten zu verbleiben. Eine Herausforderung dafür sind z. B. indexikale Äußerungen, bildliche Sprache und abgebrochene Sätze. Solche Stellen werden als Zitate wörtlich übernommen. Gerade weil es in diesen Fällen meist schwierig ist, den expliziten Gehalt zu benennen, ohne auf die implizite Ebene einzugehen, kristallisieren sich hieran interessante Stellen für die Interpretation des Impliziten heraus (nächster Schritt: reflektierende Interpretation, Kap. 6.6).

Es wurden in Anlehnung an Nohl (2017) folgende Kriterien für die Auswahl der zu analysierenden Passagen genutzt:

- Forschungsinteresse: Es wurden solche Passagen ausgewählt, die den Umgang mit der Beratungsaufgabe thematisieren, Bezüge zum eigenen Kompetenzerleben, Lernengagement und diesbezüglicher Diskrepanzerfahrungen aufweisen. In solchen Passagen werden die in Kapitel 3.3 beschriebenen Lernorientierungen vermutet.
- Fokussierungsmetaphern: Um den Relevanzen der Beforschten zu folgen, wurden besonders engagiert und ausführlich erzählte Darstellungen ausgewählt.
- Vergleichbarkeit: Es wurden alle Eingangspassagen interpretiert, um die unmittelbare Reaktion der Interviewten auf die Erzählaufforderungen vergleichen zu können. Da sich aber weniger die Biographie als der Umgang mit den Eltern⁸¹ und mit diesbezüglichen Spannungen als relevant herausgestellt haben, wurden v. a. die Antworten auf den zweiten Stimulus ausgewertet und die berufsbiographischen Antworten lediglich ergänzend für Erkenntnisse hinsichtlich einer expertisetheoretischen Diskussion der Ergebnisse verwendet. Zudem wurden entlang des Forschungsinteresses sonstige thematisch vergleichbare Passagen identifiziert und analysiert (z. B. Passagen, in denen sich Diskrepanzerfahrungen zeigen).

Bei der Auswahl der zu interpretierenden Textstellen stellte sich vor allem die thematische Vergleichbarkeit als herausfordernd dar. Mit der narrativen Interviewform wurde ein sehr offenes Verfahren gewählt, welches den Interviewten ermöglichte, die inhaltlichen Schwer-

⁸⁰ Es gibt verschiedene Vorgehensweisen bei der formulierenden Interpretation. Asbrand und Martens (2018) schlagen eine sehr nah an den Formulierungen der Beforschten verbleibende Interpretation vor, während Nohl (2017) die Distanzierung vom Material durch konsequentes Paraphrasieren fordert. In der vorliegenden Arbeit hat sich nach der Erprobung beider Ansätze ersterer als zielführender erwiesen, da im letzteren Fall schnell die eigene Wortwahl in den Vordergrund gerät und zwangsläufig vom ursprünglich Formulierten wegführt, wenn es kein treffendes Synonym gibt und auf eine Umschreibung zurückgegriffen werden müsste. Dies wäre bspw. bei einer Formulierung wie „sozialer Bereich“ eher verfälschend als gewinnbringend. Zudem dient die formulierende Interpretation dem Zweck, Themen zu identifizieren und die explizite Ebene festzuhalten, was hiermit ausreichend gewährleistet ist.

⁸¹ Der Umgang mit Eltern kann, wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt, deutlich mehr bzw. etwas anderes bedeuten, als zu beraten. Da die Lehrkräfte diese Erfahrungen aber auf die Frage nach Elternberatung hin erzählt haben, gehe ich davon aus, dass sie diese als Elternberatung verstehen oder sie für sie in diesem Kontext relevant sind.

punktsetzungen und die Ausführlichkeit des Erzählten selbst zu bestimmen. Damit ging eine große Bandbreite an Themen und eine ebenso große Varianz in der Detailliertheit ihrer Darstellung einher. So erzählten bspw. zwei Lehrkräfte ausführlich über ihre Erfahrung, dass Elternberatung in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung nicht ausreichend adressiert wurde, während eine dritte Lehrerin das zwar eingangs erwähnte, dann aber nicht weiter darauf einging. In solchen Fällen musste die Vergleichbarkeit auf impliziter Ebene gesucht werden oder eine entsprechende Perspektive eingenommen werden, die es erlaubt, auch die Nicht-Thematisierung in den Vergleich einzubeziehen.

6.6 REFLEKTIERENDE INTERPRETATION

Die reflektierende Interpretation zielt darauf ab, das die Handlungspraxis orientierende implizite Wissen, d. h. die Orientierungsrahmen der Beforschten (auch Habitus oder Modus Operandi genannt) zu rekonstruieren (Bohnsack, 2017, 2021)⁸². Dazu wird der Auswertungsfokus vom Was zum Wie, also der Art und Weise der Erzählungen und Beschreibungen und teils auch Argumentationen⁸³ geändert.

Um diejenigen Stellen zu identifizieren, in denen sich das handlungspraktische Wissen zeigt, wird zunächst eine Trennung nach den in Kapitel 5.2 vorgestellten Textsorten vorgenommen (Nohl, 2017). Diese kommen nicht in ‚Reinform‘ vor, sondern ineinander verwoben. Dabei ist ihre jeweilige Ebene zu beachten: Je nachdem, welche Textsorte im Vordergrund steht, lässt sich an der Passage ein Orientierungsschema oder ein Orientierungsrahmen rekonstruieren (ebd.). Für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens i. e. S. werden diejenigen Passagen genutzt, die vordergründig durch Erzählungen und Beschreibungen geprägt sind. Der Orientierungsrahmen i. w. S. kann dort ausgemacht werden, wo

narrative und beschreibende Passagen mit eingelagerten Argumentationen und Bewertungen [zu finden sind], deren semantischer Gehalt in auffallender Spannung zum narrativ bzw. beschreibend Mitgeteilten steht In der Art und Weise, in der dieses Spannungsverhältnis durch die Verschränkung von Narrationen und Argumentationen sprachlich verarbeitet wird, dokumentiert sich der *Orientierungsrahmen i. w. S.* (Rauschenberg & Hericks, 2018, S. 115; H. i. O.)

⁸² Folgt man der Annahme, dass sich in den Daten nicht nur kommunikative, explizite Wissensbestände zeigen, sondern auch konjunktive, implizite, würde eine reine Untersuchung der expliziten Ebene, wie sie bspw. in der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen wird, den Forschungsgegenstand inadäquat reduzieren und der wesentlichen zweiten Dimension nicht Rechnung tragen können. Um aber ebendiese impliziten Wissensbestände erfassen zu können, wurde mit der Dokumentarischen Methode ein Verfahren gewählt, welches das von den Beforschten nicht direkt explizierbare Wissen zu erfassen vermag.

⁸³ Zur Einbeziehung argumentativer Äußerungen in die Rekonstruktion des Modus Operandi siehe Maxelon, Piva, Jörke und Nagel (2018) sowie Nohl (2017).

Im zweiten Schritt, der komparativen Sequenzanalyse, werden durch minimale und maximale Kontrastierung⁸⁴ des Wie in den einzelnen Interviews die fallspezifischen Orientierungsrahmen i. e. S. und in ihrer Brechung an den zuvor identifizierten Normen auch i. w. S. rekonstruiert. Die Kontrastierung erfolgt unter Einbeziehung empirischer Vergleichshorizonte (Rauschenberg & Hericks, 2018). Das bedeutet, dass das Datenmaterial nicht Fall für Fall separat, sondern fortlaufend aufeinander bezogen und miteinander vergleichend interpretiert wird. So wird sichergestellt, dass nicht der – zwangsläufig begrenzte – Vergleichshorizont (z. B. eigene Erfahrungen, Theorien, Vorannahmen) der Forschenden als Interpretationsgrundlage dient, sondern eine systematische Reflexion an der Empirie, dem vorliegenden Datenmaterial stattfindet. „Erst vor dem Vergleichshorizont eines anderen, alternativen Orientierungsrahmens gelingt es, den von uns analysierten Rahmen in seinen Konturen zu erkennen“ (Bohnsack, 2017, S. 78). Der Vergleich wird strukturiert durch einen gemeinsamen Bezugspunkt zweier zu vergleichender Elemente, das Tertium Comparationis (Bohnsack, 2021). Dieses kann z. B. ein Thema sein, über das in verschiedenen Interviews gesprochen wurde (z. B. der Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen, die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen) oder ein bestimmtes Element im Interview (z. B. die unmittelbare Reaktion auf den Stimulus) (Nohl, 2017). In der komparativen Analyse werden einerseits die Unterschiede, andererseits die Gemeinsamkeiten der Fälle deutlich und so das Spezifische eines Falls und später eines Typs identifizierbar. In dieser Arbeit wurden die ersten vier Fälle jedoch zunächst separat interpretiert, um eine Sicherheit in den Schritten der Methode und einen Überblick über das Datenmaterial zu gewinnen. Dabei wurde streng sequenzanalytisch gearbeitet, um der Eigenlogik des Falls zu folgen. So konnten durch die intensive Arbeit am Einzelfall ausführliche Falldarstellungen erarbeitet werden, die in der anschließenden komparativen Analyse modifiziert wurden. In der Komparation wurden die Interpretationen erweitert, spezifiziert oder ggf. verworfen. Um den Orientierungsrahmen i. e. S. zu identifizieren wurden verschiedene Strategien in Anlehnung an Bohnsack (2017) verfolgt: die Identifikation und der Abgleich unterschiedlicher Performanzebenen, die Identifikation von Gegenhorizonten, die semantische Feinanalyse und ein spezifisch auf Spannungen ausgerichteter Fokus. Diese Strategien werden im Folgenden erläutert.

Laut Bohnsack (2017) kann zwischen zwei Ebenen der Performanz bzw. Handlungen unterschieden werden: Die performative Performanz bezeichnet die eigentliche Handlung in einer konkreten Situation, die proponierte Performanz die Darstellung einer Handlung in Erzählungen oder Beschreibungen. Erstere kann in Interviews zwar nicht in der geschilderten Hand-

⁸⁴ Minimale Kontrastfälle weisen „im Hinblick auf bestimmte Vergleichsdimensionen strukturelle Ähnlichkeiten“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 26) auf, während maximale Kontrastfälle sich durch „konträre Merkmale in bestimmten Vergleichsdimensionen“ (ebd., S. 26) auszeichnen.

lungspraxis gesucht werden, da diese nicht unmittelbar beobachtet wird⁸⁵, allerdings bildet sich auch im Erzählen eine performative Performanz ab, z. B. im sprachlichen und interaktionalen Handeln im Interview. Diese Praxis des Erzählens kann mit der erzählten Praxis (proponierte Performanz) verglichen werden. Finden sich Homologien, „wird eine Validierung des Modus Operandi ... möglich“ (ebd., S. 93)⁸⁶. Erzählt bspw. eine Person von ihrer Erfahrung der Unsicherheit in Gesprächen mit Eltern (proponierte Performanz) und verhält sich in der Interviewsituation ebenfalls unsicher, indem sie z. B. viele Rückfragen stellt, stockt oder rechtfertigende Einschübe macht, ist dies ein starkes Indiz dafür, dass die Unsicherheit Teil ihrer habitualisierten Praxis ist. Wird allerdings von Unsicherheit gesprochen und steht dieses Narrativ im auffälligen Kontrast zu einem selbstbewussten Auftreten in der Interviewsituation, ist die Habitualisierung fraglich. Daher werden in der reflektierenden Interpretation immer wieder diese beiden Ebenen zueinander in Beziehung gesetzt.

Ein weiteres für die reflektierende Interpretation relevantes Konzept ist das der positiven bzw. negativen Gegenhorizonte. Diese sind als Vergleichsgrößen zu verstehen, vor deren Hintergrund sich das Spezifische eines Orientierungsrahmens erkennen lässt. Der Orientierungsrahmen eröffnet sich zwischen dem, was die Personen anstreben (positiver Gegenhorizont) und dem, wovon sie sich distanzieren, was sie ablehnen (negativer Gegenhorizont) (Bohnsack, 2021). Es werden nicht immer beide explizit benannt oder implizit umschrieben (Bohnsack, 2017), sodass weitere Strategien notwendig sind, um den Orientierungsrahmen auszumachen.

Bei der semantischen Feinanalyse wird der Fokus auf die Ebene der Wort- oder Satzbedeutung gelegt. Implizites Wissen lässt sich in der Regel nicht direkt benennen, dokumentiert sich wohl aber in der verwendeten Sprache, z. B. in

- bildhafter Sprache bzw. metaphorischen Ausdrücken,
- Selbstverständlichkeit markierenden Ausdrücken (z. B. „natürlich“ oder „halt“) und

⁸⁵ An dieser Stelle soll auf die Gründe für die Interpretation von Interviewmaterial mit vorwiegend proponierten Performanzen hingewiesen werden, da der Einwand naheliegt, gleich die eigentliche Praxis durch Beobachtung zu erfassen. Erstens sind die eigentlichen Handlungen – wie im Fall von Elternberatung – nicht immer für Forschende zugänglich. Hier muss auf erzählte Handlungen zurückgegriffen werden. Zweitens erhielten wir als Forschende in einer Beobachtung direkter Handlungen zwar einen unmittelbaren Zugang zum Handeln, könnten aber keine Aussage über „die Dauerhaftigkeit und damit die Generalisierungsfähigkeit dieses Modus Operandi“ (Bohnsack, 2017, S. 96) treffen. „Dies ist uns nur möglich auf der Grundlage von Einblicken dahingehend, ob und inwieweit oder wie tiefgehend der Modus Operandi *wissensmäßig*, das heißt in den handlungsleitenden Wissensbeständen, verankert ist. Dies ist aber lediglich auf der Grundlage von rekonstruierenden Darstellungen, also von Erzählungen und Beschreibungen, methodisch zugänglich“ (ebd., S. 96; H. i. O.). Wir benötigen dazu die proponierte Performanz. Drittens lässt sich mittels der alleinigen Erfassung der performativen Performanz keine Aussage über deren Verhältnis zur expliziten Ebene und damit über den Orientierungsrahmen i. w. S. treffen. Und eben die Auseinandersetzung mit der expliziten Ebene und der diesbezüglichen Spannung ist für das vorliegende Forschungsvorhaben von Interesse.

⁸⁶ Dies gilt nur für autobiographische Erzählungen, in denen „die AkteurInnen der proponierten Performanz mit denjenigen der performativen Performanz identisch sind“ (Bohnsack, 2017, S. 93).

- distanzierter Sprache (z. B. Formulierungen mit dem Indefinitpronomen „man“ oder im Passiv, Verallgemeinerungen).

Außerdem wurde in Anlehnung an die Rekonstruktion von Diskontinuitätserfahrungen bei Hinzke (2018) auf folgende Aspekte geachtet:

- Sprachliche Unregelmäßigkeiten (z. B. Abbrüche, Pausen, stockende Sprache, häufige Einschübe, Versprecher),
- Parasprachliche Elemente (z. B. Lachen, Lautstärke, Betonung) und
- Unregelmäßigkeiten oder Spannungsfelder in der zeitlichen Darstellung (z. B. zeitliche Sprünge, kontrastierende Temporaladverbien (z. B. immer, oft vs. plötzlich, auf einmal)).

Die reflektierende Interpretation mündete in ausführlichen Fallbeschreibungen, von denen in Kapitel 7 für den Nachvollzug der Typenbildung hilfreiche Ausschnitte dargestellt werden.

An dieser Stelle wird exemplarisch eine Erzählaufforderung analysiert, um das interpretatorische Vorgehen zu demonstrieren⁸⁷. Es handelt sich um Stimulus 2 aus dem Interview mit Herrn Krause, der ähnlich auch in den anderen Interviews genutzt wurde⁸⁸.

Interviewerin: „Danke (.) ähm (2) dann ä::hm (3) würd mich jetzt interessieren äh wie du das Thema Elternberatung über deinen Beruf hinweg erfahren hast (.) und da kannst du: (.) auch (.) wieder gerne erzählen was dir relevant erscheint (2)“ (L10m, 62-64)

Nach einem Dank leitet die Interviewerin von Herrn Krauses Antwort auf den ersten Stimulus zu ihrem zweiten über. Die Formulierung „dann ... jetzt“ (L10m, 62) verweist auf den vorab gegliederten Ablauf des Interviews und damit auf den Forschungskontext, der sich von einem sich natürlich entwickelnden Gespräch unterscheidet. Diese Forschungsperspektive der Interviewerin dokumentiert sich in der expliziten Interessensbekundung und der thematischen Fokussierung auf einen spezifischen Aspekt der Lehrtätigkeit (Elternberatung, berufsbezogen). Mit der Nennung der Eltern wird wiederum eine Fokussierung innerhalb des Beratungsfeldes vorgenommen, die andere Beratungsbereiche impliziert, aber ausschließt. Herr Krause wird durch die Verwendung des Fachbegriffs Elternberatung und den expliziten Berufsbezug in seiner professionellen Rolle angesprochen. Die Wortwahl „Thema“ (L10m, 62) erinnert an Lernmaterial oder eine abstrakte Theorie, was einen Kontrast zum subjektiven „Erfahrn“ (L10m, 63) darstellt und eher eine reflexive Leistung als eine unreflektierte Erzählung zur Folge haben dürfte. Der Begriff der Erfahrung lenkt den Fokus einerseits auf eine erzählbare, subjektive Ebene, die wie eine Erweiterung des zunächst beruflichen Fokus erscheint. Auf der anderen Seite könnte hier eine bewertende, retrospektive Selektion hervorgerufen werden, da

⁸⁷ Transkriptionslegende siehe Kapitel 6.4.

⁸⁸ Bis auf das Wort „erlebt“ statt „erfahren“ wurden die Stimuli in allen Interviews nahezu gleich formuliert.

Erfahrung Assoziation wie gut/schlecht mit sich bringen kann und nach spezifischen Qualitäten zu fragen scheint. Eine Frage nach dem Erleben wäre neutraler gewesen. Das Fragewort „wie“ (L10m, 62) verstärkt die Assoziation an Qualitäten der Erfahrung und dürfte eher zu expliziten Reflexionsprozessen anregen als zu unreflektierten Erzählungen (hier wäre „was du erfahren hast“ womöglich hilfreicher gewesen), zu denen mit der Erzählaufforderung eigentlich angeregt werden sollte. Hier ist eher das persönliche Empfinden als die konkrete Praxis angesprochen. Aber auch die Frage nach dem persönlichen Empfinden kann zu Erzählungen praktischer Erfahrungen führen, z. B. wenn sich die Person daraufhin an konkrete Situationen erinnert. Die anschließende Einladung, für ihn Relevantes zu erzählen, signalisiert Offenheit und hebt diese Setzung ein Stück weit auf. Mit „wieder“ (L10m, 64) knüpft die Interviewerin an dieselbe Einladung aus dem ersten Stimulus an. Die Formulierung „über deinen Beruf hinweg“ (L10m, 63) regt zu einer berufsbiographischen Perspektive an. Darin dokumentiert sich die Annahme einer Entwicklung bzw. einer Prozessperspektive der Interviewerin. Insgesamt ist der Impuls zwar durch die Aufforderung, zu „erzählen“ (L10m, 64), erzählgenerierend formuliert, regt auf impliziter Ebene aber eher zur Argumentation an. Elternberatung wird als forschungsrelevantes Thema, das man im Beruf subjektiv erfahren, ggf. bewerten und über das retrospektiv erzählt werden kann, proponiert.

In der Interpretation der Antworten auf diesen Stimulus zeigte sich, dass die hier als argumentationsanregend interpretierte Formulierung bei manchen Interviewten mit einer hohen Dichte argumentativer Äußerungen einhergingen, bei einigen aber auch vergleichsweise sehr lange, selbstläufige Erzählungen evozierte. Dort, wo viele Argumentationen verwendet wurden, zeigte sich diese Art der Auseinandersetzung mit Fragen bzw. Aufgaben auch im Orientierungsmuster. Die Formulierung des Stimulus allein führte daher vermutlich nicht zur wertenden und argumentativen Auseinandersetzung, sondern dürfte mit durch eine habituell verankerte Neigung, sich abzugrenzen oder zu rechtfertigen, bedingt sein, wie in Kapitel 7.1 aufgezeigt wird. Ob Argumentationen im Einzelfall durch eine habitualisierte Legitimationspraxis o. ä. zu erklären oder auf die Interviewführung zurückzuführen sind, muss am Material im Intra- und Interfallvergleich überprüft werden. In Auseinandersetzung mit einer Häufung an argumentativ geprägtem Datenmaterial im schulischen Kontext wurde von Maxelon, Piva, Jörke und Nagel (2018) die Vermutung aufgestellt, dass der argumentative Modus für Lehrkräfte selbstverständlicher Teil ihrer beruflichen Praxis ist und es daher plausibel ist, dass er sich auch in der Datenerhebungssituation zeigt.

6.7 SINNGENETISCHE TYPENBILDUNG

Mit dieser Arbeit wurde eine sinngenetische Typenbildung⁸⁹ angestrebt, die „zeigt, in welchen *unterschiedlichen* Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen“ (Nohl, 2017, S. 43; H. i. O.). Im Fall dieser Arbeit geht es um die Typisierung verschiedener Lernorientierungen. Die sinngenetische Typenbildung⁹⁰ bezieht sich auf die implizite Ebene, also das konjunktive Erfahrungswissen. Sie stellt das Kernstück der Arbeit dar und führt zur Theoretisierung der empirisch gewonnenen Daten.

Die Typenbildung vollzieht sich in einer komparativen Analyse und schrittweisen Abstraktion der Einzelfälle und der sich daraus ergebenden Zusammenfassung der einzelnen Fälle zu Typen. Diese Suche nach dem „*Kontrast in der Gemeinsamkeit*“ (Bohnsack, 2021, S. 147; H. i. O.) führt zur Sichtbarkeit des Spezifischen jeden Typs in Abgrenzung zu den übrigen Typen. Das erste Ergebnis der Abstraktion der Fälle stellt die sogenannte Basistypik dar, die „als allen Fällen gemeinsames Orientierungsproblem oder als gemeinsame Orientierungsdiskrepanz“ (Amling & Hoffmann, 2013, S. 192) verstanden werden kann. Diese Basistypik ergibt sich aus dem Erkenntnisinteresse der Arbeit (Bohnsack, 2013). Von der Basistypik ausgehend werden die unterschiedlichen Arten der Bearbeitung dieses Orientierungsproblems entlang unterschiedlicher Dimensionen herausgearbeitet. Diese Dimensionen bilden verschiedene Facetten des Typs und seines Orientierungsmusters ab. Nohl (2017) weist darauf hin, dass „die Auswahl dieser Dimensionen für die Typenbildung ... kontingent [ist]. Sie basiert einerseits auf den Forschungsinteressen, andererseits aber auch auf der Struktur des Samples, das genau diese Vergleiche zulässt“ (S. 46). Die Struktur des Samples kommt v. a. bei der soziogenetischen Typenbildung zum Tragen. Aber auch für die sinngenetische Typenbildung dürfte gültig sein, dass die Vergleichsdimensionen nicht nur dem Erkenntnisinteresse nach entstehen (sollten), sondern aus dem Material generiert werden, welches bestimmte Vergleiche ermöglicht, andere gar nicht erst in Betracht kommen lässt.

Die Kontrastierung der Fälle⁹¹ erfolgte in Anlehnung an Nohl (2017). Anhand der Gegenüberstellung sich maximal unterscheidender Fälle konnten im Laufe der reflektierenden Interpretation Hinweise auf mögliche Typen herausgearbeitet werden. Die Abgrenzung der Fälle

⁸⁹ Aufgrund der begrenzten Ressourcen für die vorliegende Studie konnte keine soziogenetische Typenbildung vollzogen werden, die ein deutlich umfangreicheres Sample erfordert, um Aussagen über die Genese, den „sozialen Zusammenhang der Typen“ (Nohl, 2017, S. 43) treffen zu können.

⁹⁰ Zu unterschiedlichen Traditionen und einer detaillierteren Darstellung des Vorgehens bei der Typenbildung siehe Bohnsack (2013), Nentwig-Gesemann (2013) und Nohl (2017).

⁹¹ Unter einem Fall als Untersuchungseinheit verstehe ich in dieser Arbeit ein mit einer Lehrkraft geführtes Interview inklusive der dazu erfassten soziodemographischen Daten. Zusätzlich wird der Begriff Fall für Sachverhalte verwendet, z. B. wenn von Beratungsfällen und Fallbezug gesprochen wird. Hier bezeichnet Fall einen Anlass für Beratung und die damit verbundenen Menschen in ihrer jeweiligen Problemlage, insbesondere die Schüler:innen, bzw. den Fokus auf diese (Linke, 2022).

zueinander konnte dann anhand der Identifikation minimal kontrastierender Fälle bestätigt werden. Die sich minimal voneinander unterscheidenden Fälle wurden dann zu einem Typ abstrahiert. Bei einem Lehrer (Herrn Fellner) haben sich in der komparativen Analyse lediglich maximale Kontraste, aber keine minimalen identifizieren lassen. Hier konnte der Orientierungsrahmen nicht in weiteren Fällen identifiziert und vom Einzelfall abgelöst werden, wie die Typenbildung üblicherweise vollzogen wird (Nohl, 2017). Da sich dies in der Analyse des Materials in Forschungswerkstätten ohne meine Beteiligung an der Interpretation der Gruppe bestätigte, wurde dem gestaltenden Typ mit Herrn Fellner nur ein Fall zugeordnet.

Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode hat nicht den Anspruch die untersuchten Fälle in ihrer Gänze abzubilden, sondern einzelne Aspekte, die sich fallübergreifend in ähnlicher Weise wiederfinden lassen, zu sogenannten Idealtypen zu abstrahieren (Bohnsack, 2013; Nentwig-Gesemann, 2013). Darin spiegelt sich die Annahme wider, dass die untersuchten Personen Träger:innen kollektiven Wissens sind und daher nicht als Individuen mit all ihren persönlichen Facetten im Fokus stehen, sondern als Stellvertreter:innen eines Kollektivs. Aus diesem Grund ist es legitim und notwendig, diejenigen Aspekte in der Typenbildung zu vernachlässigen bzw. auszublenden, die für die Abstraktion zur Beantwortung der jeweiligen Fragestellung und damit den interessierenden, spezifischen Ausschnitt des kollektiven Wissens nicht relevant sind.

6.8 REFLEXION DES METHODISCHEN VORGEHENS DER EMPIRISCHEN STUDIE

Bevor die Ergebnisse der Studie vorgestellt werden, schließt dieses Kapitel mit einer Reflexion des methodischen Vorgehens. In den Blick zu nehmen sind hierbei zunächst die methodische Ausrichtung und der damit adressierte bzw. adressierbare Untersuchungsgegenstand. Ich erfasse in meiner Arbeit mit der Dokumentarischen Methode keinen Lernzuwachs bzw. Lernresultate, sondern Diskrepanzerfahrungen und den Umgang damit, also das Wie des Lernens. Für die Untersuchung des Was und dessen Beurteilung wären kompetenzdiagnostische Studien notwendig, die sich bspw. standardisierter Tests bedienen. Da aber gerade die Herstellungspraxis von Wissen zu wenig Beachtung in der vornehmlich quantitativ und an psychologischen Konzeptionen von Kompetenz ausgerichtete Lernforschung erhält, stellt eine qualitative und insbesondere rekonstruktive Perspektive auf Kompetenzentwicklung einen besonderen Mehrwert dar (Martens & Asbrand, 2009; Nohl et al., 2015). Innerhalb der qualitativen Methoden war die Wahl der Erhebungsmethode wiederum offen. Unmittelbares Handeln kann bspw. über Beobachtungen erfasst werden (Flick, 2016), mit Interviews hingegen ‚nur‘ als sprachliches Handeln in der Interviewsituation. Den theoretischen Annahmen der Erzähltheorie und Dokumentarischen Methode folgend (s. Kap. 5.2) lassen sich aus der Art und Weise des Erzählens jedoch Rückschlüsse auf die Handlungspraxis im Anwendungskontext ziehen. Warum aber sollte man diesen Umweg in Kauf nehmen, wenn man Handeln direkt beobach-

ten kann? Ein Interview, vor allem ein narratives, ermöglicht es den Beforschten, ihre Praxis in einem (berufs)biographischen Kontext zu erzählen und anhand unterschiedlicher Situationen zu verdeutlichen (Küsters, 2009; Schütze, 2016). Aus diesen Erzählungen lässt sich Lernen mit seinem prozesshaften Charakter deutlich besser rekonstruieren als aus punktuellen Beobachtungen. Im Fall von Elternberatung handelt es sich zudem um eine Praxis, die nicht immer in einem fest definierten Rahmen wie einem Elternsprechtag, sondern auch ‚zwischen Tür und Angel‘ stattfindet und durch ihr nicht planbares Auftreten schwer in all ihren Facetten beobachtbar wäre (Strasser & Behr, 2022). In Interviews erhalten die Beforschten ferner die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, welche Situationen für sie in der Beratung von Eltern besonders relevant sind. Schließlich handelt es sich um eine Praxis, die üblicherweise in geschütztem Rahmen ohne Einblick von Dritten stattfindet. Ich habe mich daher aus forschungspraktischen Gründen dafür entschieden, die erzählte der beobachteten Praxis vorzuziehen.

Auch die Nutzung online geführter Interviews ist kritisch zu reflektieren. Auf diese Interviewform wurde möglichst verzichtet, da sie – neben anderen Nachteilen (Reichertz, 2021) – anfälliger für technische Schwierigkeiten ist. Wo dies aufgrund der Pandemielage und/oder privater Gründe der Beforschten nicht möglich war, wurde auf digitale Interviews zurückgegriffen. Dies traf auf die Interviews mit Frau Bellen und Herrn Fellner zu. Im Fall von Frau Bellen kam es zu technisch bedingten, längeren Unterbrechungen, sodass dieses Interview nicht für die Auswertung verwendet werden konnte. Im Fall von Herrn Fellner konnte hingegen ausführliches und qualitativ hochwertiges Datenmaterial gewonnen werden. Zur Qualität und damit der Nutzbarkeit beigetragen hat vermutlich die jeweilige Vertrautheit mit digitalen Medien – im Fall von Herrn Fellner eine hohe und im Fall von Frau Bellen eine niedrige. Dieser Faktor sollte bei der Entscheidungsfindung für oder wider dieser Interviewform unbedingt bedacht werden. In beiden online geführten Interviews habe ich die Interaktionsqualität gegenüber den in Präsenz geführten als deutlich eingeschränkter erlebt, da kein direkter Blickkontakt möglich war und neben der Sprache auch Gestik, Mimik, räumliches Verhalten etc. weniger gut sichtbar und verständlich waren. Sich selbst auf dem Bildschirm zu sehen, hatte zudem zur Folge, ständige mit dem eigenen Erscheinungsbild und den dadurch ausgelösten Empfindungen und Bewertungen konfrontiert zu sein. Dies kann ggf. für beide Parteien störend wirken. Über die genutzte Plattform war es nicht möglich, die Selbstansicht auszublenden. Dies würde ich zukünftig mit der Wahl einer anderen Plattform gewährleisten.

Die Konzeption des Interviewleitfadens, welcher nach dem ersten Interview angepasst wurde, ist ebenfalls kritisch zu betrachten. Nachdem die erste Interviewpartnerin (Frau Kirschner) nur wenige Minuten bis zur ersten Koda auf die Frage nach ihren Beratungserfahrungen geantwortet hatte, wurde für die weiteren Interviews ein zusätzlicher Erzählimpuls zur Berufsbiographie vorneweg gestellt. Im Vergleich der Antwort von Frau Kirschner mit denen der übrigen

Lehrkräfte fiel in der Auswertung auf, dass sie als einzige ihre Beratungserfahrungen berufsbiographisch verortet erzählt hat, obwohl sie dazu nicht aufgefordert wurde. Womöglich wäre es fruchtbar gewesen, bei dem einzigen Stimulus des ersten Interviews zu bleiben und die Ausführlichkeit der Antworten eher mit erzählgenerierenden Nachfragen zu erhöhen als mit einer vorgelagerten Frage zur Berufsbiographie. So hätte ermöglicht werden können, dass die biographische Erzählweise von Frau Kirschner zu einem Vergleichshorizont für andere Erzählweisen wird.

Die persönliche Beziehung zu den Interviewten ist ein weiterer Aspekt, der kritisch reflektiert werden muss (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Mit manchen Lehrkräften bestand bereits vor dem Interview ein persönlicher Kontakt und ein gewisses Vertrauensverhältnis, mit anderen musste dieses in der Erhebungssituation erst aufgebaut werden. In der Auswertung zeigte sich, dass eine mangelnde Vertrautheit eher zu ausführlicheren Erzählungen geführt hat, da keine geteilten Wissensbestände vorausgesetzt wurden, welche die Interviewten nur andeuten, aber nicht ausführten. In Einzelfällen wurde auf einen privaten konjunktiven Erfahrungsraum mit der Interviewerin verwiesen, was sich aber nicht auf den Erzählfluss und nur mäßig auf die Indexikalität des Gesagten auswirkte. Allgemein kann festgehalten werden, dass in allen Interviews, unabhängig vom Bekanntschaftsverhältnis zwischen der Interviewerin und den Interviewten, sehr persönliche Erfahrungen geteilt wurden. In der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse wird bewusst darauf verzichtet, die persönliche Beziehung pro Interview zu thematisieren, um die Anonymität der Interviewten zu gewährleisten. Zudem fiel es mir als Forscherin bei fremden Personen leichter ‚naive‘ Nachfragen zu stellen, da bei ihnen weniger Vorwissen über das Meine bestand. Allerdings sprachen die Interviewten in ihren Rollen als Lehrkräfte ohnehin von einem Teil ihres Lebens, der mir bei keiner der Personen bekannt war, sodass ein ‚sich Fremdmachen‘, auch im Fall eines persönlichen Bekanntschaftsverhältnisses kaum erschwert war. Die mangelnde Distanz zu den Bekannten unter den Interviewten hat bei mir jedoch eine gewisse Befangenheit bei der Niederschrift möglicherweise ‚unbequemer‘ Interpretationsergebnisse geführt. Gerade weil den Beforschten das von mir fokussierte implizite Wissen in der Regel nicht bewusst zugänglich ist, können die Ergebnisse durchaus überraschend und irritierend sein. In der vorliegenden Arbeit hat es mir geholfen, mir selbst und den Beforschten zu vergegenwärtigen, dass Ergebnisse Ausdruck gesellschaftlicher Umstände sind und stellvertretend für weitere Fälle verstanden werden können (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018). Ich würde jedoch bei der Zusammenstellung eines Samples zukünftig nur bei absolut erschwertem Feldzugang auf mir bekannte Personen zurückgreifen, um solch eine Befangenheit zu vermeiden.

Weiterhin muss die Zusammensetzung des Samples kritisch betrachtet werden. Sie ist in Bezug auf ethnische Hintergründe und geschlechtliche Identität der Befragten nicht divers. Inte-

ressant wäre, vor allem für eine soziogenetische Typenbildung, inwiefern bspw. eine nicht-binäre Geschlechtsidentität oder Migrationserfahrungen die Orientierungen der Lehrkräfte im Umgang mit Eltern beeinflussen. Zumindest deuten als rassistisch einzustufende Äußerungen mancher Lehrkräfte über Eltern mit Migrationserfahrung darauf hin, dass die Wahrnehmung von Eltern als ‚anders‘ bedeutsam für den Umgang mit ihnen sein könnte⁹². Ob dies auch für die umgekehrte Konstellation zutrifft, bleibt offen. Da Lehrkräften mit Migrationsgeschichte jedoch besondere Fähigkeiten und eine höhere Glaubwürdigkeit im Umgang mit Eltern mit Migrationsgeschichte zugeschrieben wird (Strasser & Steber, 2010) und sie von Diskriminierung betroffen sind (Fereidooni, 2022), ist zu vermuten, dass auch beratungsbezogene Erfahrungen dieser Lehrkräfte davon geprägt sein dürften. Außerdem wurde nicht explizit erhoben, ob die Befragten selbst Eltern sind. Da manche Lehrkräfte erzählten, dass sie von Eltern explizit als Vater oder Mutter bzw. Person ohne Kinder adressiert wurden, liegt es nahe, dass Elternschaft als konjunktiver Erfahrungsraum eine Rolle für beratungsbezogene Erfahrungen darstellen könnte. Dies bleibt es in einer bewussteren Zusammenstellung des Samples bei zukünftigen Studien zu berücksichtigen.

Mit dieser Arbeit wurde ein empiriebasierter und theoriegenerierender Anspruch verfolgt, der allerdings aufgrund der vorhandenen zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen in Bezug auf das Sampling nicht bis zur „theoretischen Sättigung“ (Kleemann et al., 2013, S. 25) realisiert werden konnte. Es handelt sich bei den Ergebnissen also im wahrsten Sinne des Wortes um eine „Theorie[...] begrenzter Reichweite“, wie es Lindemann (2019, S. 109) formuliert. Das interpretierte Datenmaterial bietet dennoch aufgrund der „theoriegeleiteten Fallauswahl“ (Kleemann et al., 2013, S. 25) mit maximalen Kontrastfällen eine solide Grundlage, um eine erste Theoretisierung in Bezug auf den Umgang mit Elternberatung vorzuschlagen, die in weiteren Studien systematisch vertieft und ggf. modifiziert werden sollte.

Zudem kann die Größe des Samples und deren Auswirkung auf die Typenbildung diskutiert werden. Die Abstraktion zum Typ erfolgt idealerweise dann, „wenn nicht nur in einem Fall, sondern in mehreren Fällen eine bestimmte Art und Weise, ein Problem zu bearbeiten (etwa zu lernen), identifiziert werden kann“ (Nohl, 2016, S. 744). Die Ablösung vom Einzelfall konnte im Interview mit Herrn Fellner nicht erfolgen, da keine minimal kontrastierenden Fälle im Sample vorlagen. Lediglich die Abgrenzung seines Orientierungsrahmens als maximal kontrastierend zu denen der übrigen Lehrkräfte war eindeutig. Mit einem größeren Sample wäre es vermutlich möglich gewesen, zu diesem Lehrer minimal kontrastierende Fälle zu identifizieren. Je nachdem in welchen Aspekten sich diese Fälle ähneln würden, würde den Typ dann ggf. eine etwas andere Ausrichtung als kleinster gemeinsamer Nenner aller Fälle charakterisieren, da

⁹² Befunde zu Diskriminierungserfahrungen von Eltern mit Migrationshintergrund finden sich bspw. bei Kollender (2022).

dann nicht mehr nur die Muster von Herrn Fellner, sondern auch von weiteren Lehrkräften einfließen würden.

Abschließend werden die Reichweite und Gültigkeit der Ergebnisse sowie die Kontrolle der Standortgebundenheit der Forscherin auf die Auswertung diskutiert. Im Rahmen der Diskussion der Reichweite qualitativer Forschungsergebnisse wird immer wieder deren Generalisierbarkeit infrage gestellt. Diese Annahme geht mit einem bestimmten Verständnis von Generalisierung einher. Konsens herrscht darüber, dass mit qualitativen Methoden keine Aussagen darüber getroffen werden können, wie Merkmale verteilt sind oder wie stark ein aufgedeckter Zusammenhang ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Generalisierung kann aber nicht nur statistisch, sondern auch theoretisch, analytisch bzw. konzeptuell gefasst werden. Damit ist der Schluss von an wenigen Fällen durch systematischen Vergleich herausgearbeiteten Mustern auf deren allgemeine Bedeutung gemeint (ebd.). In dieser Arbeit wurde dementsprechend eine Theorie darüber formuliert, wie sich das vom Einzelfall abstrahierte Handeln der Lehrkräfte voneinander abgrenzen lässt. Je abstrakter die Theorie formuliert ist, desto verallgemeinerbarer, aber auch desto weniger aussagekräftig wird sie. Ich habe mich in meiner Arbeit dafür entschieden, möglichst konkret zu bleiben.

Die Rekonstruktion wird zwangsläufig durch die Standortgebundenheit der Forschenden beeinflusst (Bohnsack, 2021). So werden eher Lesarten gefunden, die für diese aufgrund ihrer persönlich gefärbten Perspektive auf die Thematik naheliegender sind als andere. Teilweise wird der Einfluss der Standortgebundenheit durch die komparative Analyse mit empirisch erarbeiteten Vergleichshorizonten kontrolliert. Zusätzlich wird in der rekonstruktiven Forschung empfohlen, die Datenauswertung in Interpretationsgruppen wie Forschungswerkstätten vorzunehmen und/oder zur Diskussion zu stellen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Das Datenmaterial der vorliegenden Arbeit wurde daher in drei dokumentarisch arbeitenden Forschungswerkstätten, zwei ebenfalls dokumentarisch arbeitenden Interpretationstandems und einem qualitativ ausgerichteten Forschungskolloquium über den gesamten Auswertungsprozess mehrfach in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden interpretiert. So flossen Perspektiven von Wissenschaftler:innen aus anderen Forschungsgebieten, von solchen mit Berufserfahrung im Lehramt und mit anderem methodischen Hintergrund in die Auswertung mit ein. Schließlich wurde über den gesamten Forschungsprozess hinweg die Rückmeldung in unterschiedlichen Kolloquien, Konferenzbeiträgen und Workshops eingeholt und in der Reflexion des methodischen Vorgehens berücksichtigt.

Zu meiner Standortgebundenheit gehörte bspw., dass ich selbst keine Lehrerin bin. Ich beschäftige mich zwar aus wissenschaftlicher Perspektive mit dem Lehrberuf, kenne ihn aber nicht aus der Handlungspraxis, habe diesbezüglich also nur kommunikatives, aber kein konjunktives Wissen. Das hat in der Interviewsituation bisweilen dazu geführt, dass meine Nach-

fragen für die Lehrkräfte irritierend – weil etwas Selbstverständliches erfragend – waren, ich brauchte mich indes nicht absichtlich unwissend stellen. Der Mehrwert der Interpretation mit Personen unterschiedlicher Erfahrungshintergründe lässt sich am Beispiel der Interviews von Frau Bahn und Herrn Fellner aufzeigen. Anfänglich war ich beeindruckt von der Selbstfürsorge der beiden Lehrkräfte und nicht in der Lage, diese als ein Muster, das ich schließlich als Selbstbezug gefasst habe, zu erkennen. Lehrkräfte, mit denen ich das Material interpretiert habe, haben auf die Praxis von Frau Bahn und Herrn Fellner sehr kritisch reagiert, da ihnen der Blick für die Schüler:innen fehlte und sie zudem in dem starken Bezug auf sich selbst die Folge einer Mehrbelastung für das Kollegium befürchteten. Beide Perspektiven konnten im Kontrast zueinander als bewertend aufgrund der eigenen Standortgebundenheit ‚enttarnt‘ werden.

7 ERGEBNISSE: REKONSTRUKTION BERATUNGSBEZOGENER LERNORIENTIERUNGEN VON LEHRKRÄFTEN

Das Ziel dieser Arbeit war es, das handlungsleitende Wissen von Lehrkräften im Umgang mit Elternberatung empirisch zu erfassen und basierend darauf theoretisch zu beschreiben. Dafür wurden im Rahmen der reflektierenden Interpretation acht narrativ angelegter Interviews die fallspezifischen Orientierungsrahmen von Lehrkräften verschiedener Schularten und unterschiedlicher Berufserfahrung rekonstruiert. Aus dieser Rekonstruktion wurde dann das von allen Fällen geteilte Orientierungsproblem abstrahiert, also jene Herausforderung, an der sich alle Interviewten – wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise – ‚abarbeiten‘: die Basistypik. In allen acht Interviews wurde Elternberatung als professionelle Herausforderung wahrgenommen. So sprechen alle befragten Lehrkräfte von Beratung als zwar wichtiger, aber schwieriger Aufgabe bzw. schildern zahlreiche krisenhafte Situationen. Diese Basistypik ließ sich vor dem Hintergrund der konjunktiven Erfahrung einer unzureichenden Vorbereitung auf diese Aufgabe durch die Lehrer:innenbildung und dem damit einhergehenden Erleben spannungsreicher Anforderungen in der Elternberatung herausarbeiten, wie sie auch Sauer (2015) rekonstruiert hat. Die Lehrerin Frau Bahn formuliert diese als „einfach ins kalte Wasser geworfen“ (L3f, 88) zu werden und bringt damit explizit auf den Punkt, was auch implizit bei allen Lehrkräften deutlich wird – sei es in der überwiegenden Thematisierung krisenhafter oder der nahezu nicht vorhandenen Thematisierung rein positiver Erfahrungen.

Um die Basistypik weiter auszudifferenzieren, wurden aus dem Material abgeleitete Vergleichsdimensionen angelegt. Diese sind fallübergreifende Tertia Comparationis, die es ermöglichen, die Interviews auf einer abstrakteren Ebene zueinander in Beziehung zu setzen. Durch die systematische Variation unterschiedlicher Vergleichspunkte lässt sich das je Spezifische eines Typs herauskristallisieren. Zunächst ließen sich die Fälle zwei unterschiedlichen

Foki der Bearbeitung zuordnen: So versuchen die Lehrkräfte Frau Kirschner, Herr Krause und Herr Fellner ihre Herausforderungen durch eine gezielte Vorbereitung oder Strukturierung zu bewältigen, während sich Frau Acker, Frau Franzen, Frau Enders, Frau Roth und Frau Bahn auf die Interaktion bzw. Beziehungsgestaltung mit Eltern oder anderen Lehr- und Fachkräften konzentrieren (Dimension 1). Einen weiteren Vergleichspunkt stellen die Zuschreibungen der Ursachen und Lösungsmöglichkeiten für ihre Probleme dar: Während Herr Fellner die Ursachen und Lösungsmöglichkeiten für seine Probleme bei sich verortet, attribuieren alle anderen Lehrkräfte diese external (Dimension 2). Dimension 3 ermöglicht zu vergleichen, worauf sich das beratungsbezogene Handeln der Lehrkräfte bezieht: Frau Kirschner, Herr Krause, Herr Fellner, Frau Roth und Frau Bahn handeln vorwiegend für ihre eigenen Bedürfnisse (Selbstbezug), wohingegen Frau Acker, Frau Franzen und Frau Enders auf das Kindeswohl ausgerichtet sind (Fallbezug). Anhand dieser drei Vergleichsdimensionen konnten vier Umgangsweisen mit dem geteilten Orientierungsproblem der Elternberatung als professioneller Herausforderung voneinander abgegrenzt werden: eine absichernde, eine gestaltende, eine kooperierende und eine abgrenzende. Eine Übersicht über die Typen entlang der benannten Dimensionen findet sich in Abbildung 1.



Abbildung 1: Darstellung der vier typisierten Umgangsweisen mit Elternberatung als professionelle Herausforderung entlang der drei Vergleichsdimensionen inklusive der zugeordneten Fälle

Die Typen werden im Folgenden anhand aussagekräftiger Transkriptauszüge und deren Interpretation⁹³ veranschaulicht (Kap. 7.1 - 7.4). Zunächst werden die Interviewfälle entlang sozio-

⁹³ Diese Interpretation stellt ein Kondensat der formulierenden und reflektierenden Interpretation dar, das wesentliche Aspekte verdeutlicht und beispielhaft für weitere Stellen in den Interviews und deren Auswertung steht, da hier nicht die vollständigen Interpretationsaufzeichnungen aufgeführt werden können.

demographischer Angaben und Informationen zur Interviewführung vorgestellt⁹⁴. Dann folgt jeweils die Beschreibung derjenigen wahrgenommenen Anforderung des Typs, auf die sich das Handeln der Lehrkräfte primär bezieht, an der sich die Spannung am deutlichsten zeigt und/oder die in auffälligem Kontrast zum Orientierungsrahmen i. e. S. steht. Es folgen die zentralen Orientierungsrahmen i. e. S. und daran anschließend die Darstellung der Diskrepanzerfahrung und des Umgangs mit dieser entlang der oben beschriebenen Vergleichsdimensionen. Das Kapitel wird mit einer zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse abgeschlossen (Kap. 7.5).

7.1 ABSICHERNDER TYP

Beim absichernden Typ ist die Handlungspraxis von Legitimationsbemühungen zur (Wieder-)Herstellung der eigenen Handlungssicherheit charakterisiert. Diesem Typ wurden zwei Fälle zugeordnet: Herr Krause und Frau Kirschner. Herr Krause (28 Jahre alt) ist Gymnasiallehrer mit 2.5 Jahren Berufserfahrung. Er unterrichtet an einem städtischen Gymnasium. Das Interview kam durch einen beruflichen Kontakt zustande. Es dauerte 1 Stunde und 13 Minuten. Frau Kirschner ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt und unterrichtet als Grundschullehrerin (5 Jahre Berufserfahrung). Das Interview kam durch einen privaten Kontakt zustande. Es dauerte 36 Minuten⁹⁵. Beide Lehrkräfte haben keine beraterische Zusatzqualifizierung, üben keine Beratungstätigkeiten außerhalb der Schule aus und es gab keine Beratungskonzepte an den Schulen, an denen sie bisher gearbeitet haben.

7.1.1 Wahrgenommene normative Anforderung: Korrektheit

Der absichernde Typ sieht sich primär mit der Anforderung konfrontiert, angemessen und kompetent zu beraten. Dies wird v. a. daran sichtbar, dass sich die Lehrkräfte fragen, wie sie sich korrekt verhalten können („wie kann ich=s richtig machen?“ (L10m, 79)), was sie sagen dürfen/können/sollen („was möchte sie was soll ich sa:gen was darf ich sa:gen“ (L1f, 34)). Dabei geht es hauptsächlich um eine inhaltliche Korrektheit, keine methodische oder auf das zwischenmenschliche Verhalten bezogene. Herr Krause erwähnt zwar „sehr ruhig bleiben“ (L10m, 87) zu können, dies scheint aber eher der sachlichen Vermittlung zu dienen als bspw. einer Beziehungsförderung: „wobei ich glaube da (auch) auf Grund von meiner Art und Weise einfach sehr ruhig bleiben kann und dann (.) sachlich vermitteln kann °ich glaub des is der

⁹⁴ Es wird nicht detailliert auf die persönliche Beziehung zu den Interviewten eingegangen, um deren Identität zu schützen. Da das Interviewmaterial trotz Anonymisierung sehr viele persönliche Details enthält, werden zudem bestimmte soziodemographische Daten zusätzlich anonymisiert oder bestimmte Interviewpassagen nicht aufgeführt.

⁹⁵ Hierbei handelte es sich um das erste Interview, das ursprünglich als Pilotierung gedacht war. Nach diesem Interview wurde aufgrund der mangelnden Selbstläufigkeit der Antworten bei allen folgenden Interviews ein zusätzlicher Stimulus (Bitte um berufsbiographische Erzählung) vorgelagert. Da das Interview mit Frau Kirschner trotz des unterschiedlichen Interviewverlaufs deutliche Homologien zu dem Interview mit Herrn Krause aufwies, wurde es in die Typenbildung aufgenommen.

Haupt(punkt den man da braucht)““ (L10m, 86-89). Dass es hierbei um eine wahrgenommene Norm und keine habituell verankerte Praxis geht, wird z. B. an folgendem Zitat deutlich, in dem sich sein praktisches Handeln dokumentiert: „wie kann ich die Eltern nochmal (.) r- ruhig bekommen wenn=se doch ähm (.) a- am laut werden sin, oder a- an welcher Stelle muss=ich= sagen oke: des Gespräch bringt jetzt erstmal nix mehr“ (L10m, 349-351). Hier geht es nicht um die Zufriedenheit der Eltern, sondern um deren ‚Ruhigstellung‘, also den Umgang damit, dass diese nicht so agieren, wie er es sich vorstellt.

7.1.2 Umgang mit der Beratungsaufgabe: passiv und sicherheitsorientiert

Die Orientierung dieses Typs zeigt sich bereits zu Beginn der Antwort auf den zweiten Stimulus.

Herr Krause: „Elternberatung, (.) ähm Elternberatung find ich is=n sehr schwieriges (.) The:ma, (.) auf- (.) aufgrund dessen dass=ma=des halt schwe:r beigebracht bekommen kann, (.)“ (L10m, 65-66)

Herr Krause antwortet auf die Erzählaufforderung mit einer argumentativen Stellungnahme bzgl. der Vermittelbarkeit von Elternberatung in der Ausbildung. Er begreift die Erzählaufforderung folglich zunächst als evaluative Frage. Er greift den von der Interviewerin proponierten Begriff des Themas auf, verbleibt also bei dieser abstrakten, distanzierten Formulierung und wertet Elternberatung als „sehr schwieriges (.) The:ma,“ (L10m, 65). Er versteht sie als Lerngegenstand, auf den man sich vorbereiten bzw. vorbereitet werden muss, und begibt sich mit der Formulierung „ma=des halt schwe:r beigebracht bekommen kann,“ (L10m, 66) in eine passive Rolle eines Rezipienten. Hier wird eine Erwartung an die Vermittlung von bzw. Vorbereitung auf Elternberatung deutlich, in der er selbst nicht aktiv mitgestalten muss. Dafür, dass sich die Passivität von Herrn Krause bereits hier als Teil seiner impliziten Handlungspraxis andeutet, spricht die Verwendung des Partikels „halt“ (L10m, 66), in dem sich die handlungspraktische Selbstverständlichkeit dieser Haltung dokumentiert. Die passive Formulierung kann auch als Ausdruck einer als kollektiv erlebten Erfahrung gelesen werden.

Herr Krause: „ähm des heißt im Refrendariat hat man vielleicht mal ne Stunde irgendwas äh wie ka- geh ich mit Eltern um, wie kann ich mit Eltern sprechen gemacht, aber es nie so: ausprobieren können,“ (L10m, 66-68)

In der anschließenden Elaboration führt er aus, worin sich die schwierige Vermittelbarkeit begründet: in mangelnden Übungsmöglichkeiten. Kurze theoretische Inputs sieht er nicht als ausreichend an, es geht ihm ums „Ausprobieren“ (L10m, 68). Ähnlich äußert sich Frau Kirschner: Sie thematisiert diverse potenzielle Lerngelegenheiten (Praktika, Studium, Referendariat), zu denen sie „damit in Berührung“ (L1f, 23) hätte kommen können, die aber nicht gegeben waren oder bei denen es keine Übungsmöglichkeiten gab.

Herr Krause: „ähm kla:r hat man im Referendariat auch schon eigene Klassen, (.) ähm wo man ma Elternkontakt hat aber es hat sich schon=irgendwie sehr in Grenzen gehalten also bei mir warn des vielleicht (.) zw- drei: vier Elternkontakte (.) des is einfach der allgemeine Elternabend wo die Eltern ja

zu jedem Lehrer ma kommen können wo man mit den Eltern (.) spricht aber des sind sehr kurze Kontakte nu:r (.) ähm (.) kam dann ja ans B-Gymnasium, wo ich da:nn gleich die Klassenleitung sieben bekommen habe: (.) ähm (.) und man macht des noch in=nem Ta:ndem also ich hab noch ne zweite Kollegin die mir diese Klassenleitung macht wobei, (.) eigentlich sind beide gleichberechtigt wobei ich die Klassenleiterstunde ma:ch deswegen hab ich schon so die Oberhand (.) in der Klassenlei(.)tung (.) und ich hab ne Kollegin die mich da sehr viel alleine machen lässt (.) mir viel Freiräume gibt dass ich=s alleine machen kann aber mich auch sehr wenig unterstützt () in die Hinsicht (.) wie kann ich=s richtig machen? //mhm// ähm so dass mir da: n=bisschen die Anleitung f- (.) fehlt weil ich glaube dass man sehr viel halt über kollegiale Beratung auch (.) des (.) n=bissl trainieren kann wie e- Elterngespräche gut ablaufen können“ (L10m, 68-82)

In der obigen Passage differenziert Herr Krause die Gründe für die mangelnden Übungsmöglichkeiten. Mit einem Selbstverständlichkeit markierenden „kla:r“ (L10m, 69) führt er verschiedene positive, gegebene Aspekte an (eigene Klassen, Klassenleitung im Tandem, Freiräume) und beschreibt damit einen Möglichkeitsraum für beratungsbezogenes Lernen. Er schränkt seine tatsächlichen Möglichkeiten aber sogleich wieder ein (3 x „aber“ (L10m, 68, 70, 72)) und zwar anhand externer Bedingungen, die kein „Ausprobieren“ (L10m, 68) zulassen und die er negativ bewertet („sehr in Grenzen“ (L10m, 70), „sehr kurze“ (L10m, 72-73), „sehr wenig“ (L10m, 79)). So leitet er zwar Klassen und erhält von seiner Tandemleiterin „Freiräume“ (L10m, 78), der tatsächliche Kontakt zu den Eltern beschränkt sich aber auf sporadische und kurze Kontakte und ihm fehlt „Anleitung“ (L10m, 80). In der Gegenüberstellung der gegebenen positiven und der unzureichenden, negativen Bedingungen dokumentiert sich eine Vorstellung davon, was zum Erlernen und erfolgreichen Führen von Elterngesprächen hilfreich ist und was nicht. In dem diesbezüglichen Fokus auf externe Bedingungen dokumentiert sich eine Haltung der Abhängigkeit. Die Passivität wird durch die Formulierung mit dem Indefinitpronomen „man“ (L10m, 69, 72, 74, 80) abermals deutlich.

Eine passive Haltung dokumentiert sich auch in Erzählungen von Frau Kirschner sehr prominent. Sie beginnt zwar nicht wie Herr Krause im Passiv zu sprechen, sondern in der ersten Person Singular, ihre passive und rezipierende Rolle wird aber auch in der aktiven Formulierung rekonstruierbar und mündet in der verallgemeinernd formulierten Beschreibung.

Frau Kirschner: „ja: das ganze kam im Studium auch so gar nicht vo:r (.) äh:m (.) n- nicht so wirklich und es war kein fester Bestandteil es gab da keine Seminare oder Vorlesungen zum Thema Elternberatung dis äh wenn dann floss das mal zwischendurch bestimmt mit ein aber ist jetzt nichts wo man dann gesagt hat **boah** ((schnalzt)) (.) da hab ich jetzt mal wat gelernt (.)“ (L1f, 27-31)

Wie bei Herrn Krause zeigt sich hier eine Erwartungshaltung bzgl. der Vermittlung von Wissen über Elternberatung an sie als Lernende. In der sachlichen, distanzierten Beschreibung dessen, was nicht vorkam, dokumentiert sich eine passiv-abhängige Haltung von Frau Kirschner, die besonders deutlich im Kontrast zu Herrn Fellner hervortritt, der sich aktiv damit auseinandersetzt, was er braucht (gestaltender Typ, s. Kap. 7.2.2). In der wörtlichen Rede veranschaulicht Frau Kirschner, was sie bzw. man (Passiv) nicht gesagt hat: „**boah** ((schnalzt)) (.) da hab ich jetzt mal wat gelernt“ (L1f, 30-31). Mit dem Ausruf „**boah**“ (L1f, 30) und der Unterstreichung

durch das unmittelbar folgende Schnalzen, verdeutlicht sie den positiven Gegenhorizont von Überraschung oder Beeindrucktsein. Diejenigen Gelegenheiten, zu denen das Thema Elternberatung im Studium einfluss, waren für sie also kein Lerngewinn, nicht überraschend, neu oder beeindruckend. Mit „wat gelernt“ (L1f, 31) verfällt sie in ihren Dialekt, was einerseits ihre Emotionalität unterstreicht und andererseits dafür spricht, dass sie in der Erzählung nicht auf einer reflektierenden Ebene ist, also nah an ihrer Erfahrung. Das Wort „wat“ (L1f, 31) ist wieder sehr unspezifisch und sachlich wie die zuvor identifizierte Ausdrucksweise.

Frau Kirschner: „u::nd da::nn äh:m (.) ja, ka:m das Thema dann erst im Referendariat auf mich zu::, a::ls: (.) äh:m ei- da als Elte:rn: (.) oder eine Mutter um ein Gespräch gebeten hat (.) //mhm//“ (L1f, 31-33)

Durch die Formulierung „ka:m ... auf mich zu“ (L1f, 31-32) wird einerseits ihre passive Rolle betont, andererseits Beratung personifiziert. „Das Thema“ (L1f, 31) erhält durch die Personifizierung eine Wirkmacht, die sie größer darstellt als ihre eigene. Denn sie sucht Beratungssituationen nicht aktiv auf oder gestaltet diese wie Herr Fellner, sondern wird damit konfrontiert. Durch das Aufgreifen des Begriffs „Thema“ (L1f, 31) entsteht zudem eine Distanz, die diese Machtasymmetrie verstärkt. Ihre Passivität zeigt sich auch im folgenden Nebensatz: Sie wurde um ein Gespräch gebeten, hat es also nicht selbst eingefordert. Die Bewertung dieses Ereignisses als „erst“ (L1f, 31) im Referendariat stattfindend, bestätigt die zuvor formulierte Annahme einer Erwartungshaltung. Hier dokumentiert sich die gleiche rezeptive Haltung wie bei Herrn Krause.

Die passive Rolle dokumentiert sich bspw. auch in der folgenden Passage:

Frau Kirschner: „und ä:hm ((schluckt, Glas wird abgestellt)) ja in Elterngespräche ist man dann immer so v:erwicke:lt worden wenn man dann mal auf Elternabenden äh (.) m:it Eltern ins Gespräch komm:t °oder so und äh oder ja° bei was war das wie heißt das beim Sponso:renlauf, oder so (.)“ (L1f, 46-49).

Hier findet sich wieder die Formulierung im Passiv bzw. mit dem Indefinitpronomen „man“ (L1f, 46, 47). Das wirkt einerseits sehr distanziert, andererseits verallgemeinernd („man dann immer“), es klingt wie eine Regel, ein sich zwangsläufig so ergebender Umstand. Zudem nutzt sie das Partizip „v:erwicke:lt“ (L1f, 47). In etwas verwickelt zu werden wird üblicherweise für unangenehme Situationen (z. B. Skandal, Affäre) verwendet, in die man hineingezogen wird. Daher wirkt ihre Schilderung, als sei sie dem Gesprächsauftrag bzw. den Eltern ausgeliefert und könne sich nicht wehren. Auch die beiden folgenden Situationen, die sie als Beispiele anführt (Elternabende, Sponsorenlauf), schildert sie im Passiv. Dass sie selbst aktiv wird, kommt nicht zur Sprache ebenso wenig wie eine positive Bewertung oder die Benennung der sich daraus ergebenden Möglichkeiten des Elternkontaktes.

Die passive Haltung des absichernden Typs wird im Fallvergleich mit Herrn Fellner (gestaltender Typ) besonders deutlich, der zwar eine mangelnde Vorbereitung durch die Lehrer:innenbildung nicht direkt thematisiert, durch die Betonung seines Strukturierungsbedarfs aber im-

plizit darauf verweist. Herr Fellner spricht über seine Schwierigkeiten in einer aktiven Form und präsentiert sich im Gegenteil zu Frau Kirschner und Herrn Krause nicht als abhängig von den Umständen oder anderen Lehrkräften, sondern benennt, was er braucht und wie er sich dafür eingesetzt hat (vertiefende Interpretation s. Kap. 7.2.2). Demgegenüber verbleiben Herr Krause und Frau Kirschner in einer defizitorientierten Haltung und entlasten sich selbst durch die Beschreibung der unzulänglichen Bedingungen von der Verantwortung, für ihre Übungsmöglichkeiten zu sorgen⁹⁶. Nicht (ausreichend) in der Ausbildung adressierte Themen werden als „schwierig[...]“ (L10m, 65) bewertet und damit als Erklärung für eine schlechtere Leistung angeführt, nicht aber als Anlass für eine reflektierte Auseinandersetzung bzw. einen aktiv gesteuerten Lernprozess genutzt. Elternberatung ist für den absichernden Typ folglich eine Herausforderung, auf die sich aus einer passiven Haltung heraus bewertend bezogen wird, die aber nicht als Anlass für eigenständiges Lernen gesehen wird.

In der komparativen Analyse hat sich eine zweite Facette des Orientierungsrahmens i. e. S. gezeigt: die Orientierung an eigener Sicherheit durch Normerfüllung. An der oben bereits zitierten Passage aus dem Interview mit Herrn Krause wird diese Orientierung deutlich. In seiner Frage „wie kann ich=s richtig machen?“ (L10m, 79) in Kombination mit dem Anspruch, es gut bzw. richtig zu machen, deutet sich neben der passiven Positionierung eine Orientierung an Sicherheit durch Normerfüllung an. Diese Sicherheit wird für ihn durch Hilfen von außen und extern ermöglichtes Üben erlangt („unterstützt“ (L10m, 79), „Anleitung“ (L10m, 80), „kollegiale Beratung“ (L10m, 81), „trainieren“ (L10m, 81)). Die beiden Orientierungen sind also miteinander verschränkt, wobei der Passivität die übergeordnete Rolle zugeordnet wird, da sie einerseits als erste aufscheint und sich andererseits durch das gesamte Interview zieht, auch an Stellen, in denen es nicht primär um Sicherheit geht.

Auf die Frage danach, wie er damit umgegangen sei, als und dass Elternberatung „noch was ganz Neues wa:r“ (L10m, 318-319), antwortet Herr Krause vergleichsweise engagiert und emotional involviert, weshalb diese Passage – obschon sie erst im exmanenten Nachfrageteil vorkommt – als sehr relevant für die Rekonstruktion seines Orientierungsrahmens eingestuft wurde.

Interviewerin: „wenn du dich nochmal daran zurückerinnerst als Elternberatung für dich noch was ganz Neues wa:r (.) ähm also=s=is ja jetzt noch nich so: lang her @wahrscheinlich@ //@(.)@// ähm kannst du da:: ähm (.) nochmal erzählen wie du damit umgegangen bist dass das was Neues ist für dich (.)“ (L10m,318-321)

Die Interviewerin greift mit dieser Frage die von Herrn Krause gegebene Proposition von Elternberatung als etwas auf, das einen Umgang erfordert, also nichts Selbstverständliches dar-

⁹⁶ Mit dieser Entlastung ist bereits auf den Orientierungsrahmen i. w. S. verwiesen, der in Kapitel 7.1.3 näher erläutert wird.

stellt. Er hatte diese Proposition zuvor über die Erzählung und Beschreibung diverser herausfordernder Beratungssituationen bzw. der mangelhaften Vorbereitung darauf entwickelt.

Herr Krause: „Mhm (3) m:::h (6) fang=mer=vielleicht=mit=der Gefühlsebene an, ich glaub das (.) das (.) beschreibt=s ganz gut ähm ma=is=sich=natürlich sehr unsicher, (2) ähm ma weiß nicht was=ein=n erwartet wie sin die Eltern?“ (L10m, 322-324)

In seiner Antwort ratifiziert er die Proposition und differenziert seine Unsicherheit auf der „Gefühlsebene“ (L10m, 322). Analog dazu spricht er in Zeile 263 von „Gefühlssache“. An diesen sachlich formulierten Fokussierungsmetaphern wird deutlich, dass er sich von seiner emotionalen Reaktion auf die Beratungsaufgabe distanziert, die „Gefühlsebene“ (L10m, 322) auf expliziter Ebene vielleicht eher ablehnt. Dass die erlebte Unsicherheit dennoch Teil seiner Handlungspraxis ist, dokumentiert sich in ihrer Selbstverständlichkeit („natürlich“ (L10m, 323), „ma“ (L10m, 323)) und in der von ihm nacherzählten Frage („wie sin die Eltern?“ (L10m, 324)). Ähnliche Fragen finden sich bereits in früheren Formulierungen in Zeile 67f. „wie ka- geh ich mit Eltern um, wie kann ich mit Eltern sprechen“ und Zeile 285f. „was kann ich den Eltern sagen wie darf ich=s sagen?“ und analog bei Frau Kirschner („was soll ich sa:gen was darf ich sa:gen“ (L1f, 34)).

Daraufhin erzählt er rudimentär sein Vorgehen nach, dieser Unsicherheit zu begegnen.

Herr Krause: „wie=gsagt ich hatte bishe:r (.) relativ kooperative Eltern gehabt ich glaub=s kann auch ma anders la:ufen (.) ähm dann überlegt man sich halt (2) a::: (.) äh auf der einen Seite (.) ähm (2) was macht man wenn=s nich (.) so läuft wie man geplant hat, wenn=s wirklich unkoropertive Eltern si:n, (.) ähm (.) mein (.) Vorgehensweise war immer (.) naja sie werden so lange kooperativ sein wie sie sehen dass ich mich bemü::he, (.) das heißt ich hab versucht mich sehr gut vorzubereiten, (.) das heißt au- ich= hab=halt mit (.) den (.) Kollegen wo ich gesehn hab oke: d- die die könn=mir Informationen geben den= die=den=den Fall betrifft ähm zum Beispiel jetzt die (.) ähm (.) Fremdsprachenlehrerin die=mir=nomal sagt oke: °es° er der Schüler kann=halt einfach nichts, in=dem Fach (.) dass ich da einfach sicher bin und sagen kann oke: ich hab alle Informationen die ich für das Elterngespräch brauche“ (L10m, 324-334)

Zunächst fällt in dieser Passage auf, dass nicht nur explizit von Unsicherheit gesprochen wird (proponierte Performanz), sondern sich diese auch auf handlungspraktischer Ebene in der Art des Erzählens zeigt: Er stockt, nutzt auffällig viele Füllwörter und sucht nach Worten („(2) a::: (.) äh auf der einen Seite (.) ähm (2)“ (L10m, 326), „den=die=den=den“ (L10m, 331)) oder spricht Wörter falsch aus „unkoropertive Eltern“ (L10m, 327) (performative Performanz). Dies spricht für eine hohe Validität dieser Interpretation. Außerdem wird hier abermals deutlich, dass er seine Unsicherheitserfahrung als eine kollektive und selbstverständliche wahrnimmt („man“ (L10m, 325, 326, 334)), was auf die implizite Eben verweist. Auch im weiteren Verlauf dokumentiert sich seine Orientierung an Sicherheit sowohl auf der expliziten Ebene (wiederholt sich mehrfach in der Aussage, dass er unsicher war, sich Unterstützung gewünscht hätte und sich versucht hat, sehr gut vorzubereiten) als auch auf der impliziten Ebene. Als Beispiele für die performative Performanz können seine Wortwahl (jemand, „der bei mir ist der (mir)= irgendwie=sagt=oke=so=funktioniert=s“ (L10m, 354-355), „jemanden dabei zu ham::, der eim

des zeigt wie=s funktioniert“ (L10m, 359), „Stütze“ (L10m, 366), „Rückhalt“ (L10m, 376), „Beistand“ (L10m, 388)), die von ihm aufgeworfenen negativen (z. B. „kann=nich=sagen ...“ (L10m, 336), „nich (2) sagen können es läuft halt einfach ga:r nich“ (L10m, 341-342)) und positiven Gegenhorizonte (z. B. „dass ich da einfach sicher bin ...“ (L10m, 332-333), „un=zu=sagen=zu=können ...“ (L10m, 338)), zahlreiche Wiederholungen seiner Wünsche und die Art des Sprechens (argumentativer Modus, in dem er viel erklärt) genannt werden.

Die bei Herrn Krause identifizierte Orientierung an Sicherheit durch Normerfüllung zeigt sich auch bei Frau Kirschner, v. a. an folgendem Zitat:

Frau Kirschner: „//mhm// und ähm ja da war ich schon sehr nervö:s, und so wat was möchte sie was soll ich sa:gen was darf ich sa:gen und äh:m“ (L1f, 33-34).

Sie markiert ihr Empfinden als „schon sehr nervö:s“ (L1f, 33), womit eine starke Bewertung vorgenommen wird. Der Zusatz „schon“ (L1f, 33) könnte einerseits als Bekräftigung der Bewertung im Sinne von „tatsächlich“/„verständlicherweise“ gelesen werden, andererseits aber auch relativierend, entschuldigend oder rechtfertigend verstanden werden. Eine dritte Lesart wäre, dass sie durch „schon“ (L1f, 33) ihre Überraschung zum Ausdruck bringt, da sie sich bspw. in anderen Situationen nicht als nervös erlebt. Das Gefühl der Nervosität spiegelt sich in der Nacherzählung ihrer von Unsicherheit geprägten Fragen. Die erste Frage gilt dem Interesse ihres Gegenübers („wat was möchte sie“ (L1f, 34)), die beiden folgenden ihrem eigenen Sollen und Dürfen, d. h. ihrem Auftrag bzw. ihren Pflichten und ihren Möglichkeiten bzw. Rechten. Letztere betont sie dabei. Hier zeigt sich wie bei Herrn Krause eine Sicherheitsorientierung, die mit der Erfüllung von wahrgenommenen Normen zusammenhängt, insbesondere von Korrektheit. Ihr Bedürfnis nach Sicherheit zeigt sich auch in der anschließenden Erzählung der Situation.

Frau Kirschner: „ja da war dann auch die: ähm (.) das war damals nicht die Klassenlehrerin sondern es wa:r a: eine Lehrerin dabei weil die Klassenlehrerin krank war die die Klasse übernommen (.) hatte (.) ((räuspert sich)) vertretungsmäßig und äh die dann zum großen Teil das Gespräch geführt hat und wir da zusammen (2) zusammen äh (.) gesessen haben damit ich nicht da alleine gesess- gesessen (.) habe“ (L1f, 34-39)

Hier geht es um die Unterstützung einer anderen Lehrerin, die die Gesprächsführung übernimmt. Ihre eigene Rolle oder die Ausgestaltung ihres Gesprächsanteils erwähnt sie nicht. Diese scheinen für sie in diesem Zusammenhang keine Relevanz zu besitzen bzw. der Thematik der Unterstützung angesichts der zuvor ausgedrückten Unsicherheit nachgeordnet zu sein. Die Unsicherheit der erzählten Erfahrung drückt sich auch auf der Ebene des Erzählens (performative Performanz) aus, und zwar in grammatikalischen Fehlern, Räuspern und einem Abbruch (der Anschluss „und wir da zusammen“ (L1f, 38) passt nicht zum vorherigen Satzteil; „damit ich nicht da alleine gesess- gesessen (.) habe“ (L1f, 39) müsste mit „hätte“ statt „habe“ gebildet werden). An dieser Passage zeigt sich abermals die Verschränkung der beiden Orien-

tierungen an Passivität und Sicherheit: Frau Kirschner spricht von „alleine sitzen“ anstatt von „alleine das Gespräch führen“ und erwähnt ihre eigene Rolle im Gespräch nicht.

7.1.3 Diskrepanzerfahrung und deren Bearbeitung: absichernde Lernorientierung

In diesem Kapitel wird zunächst die oben dargestellte wahrgenommene Anforderung in ihrem Spannungsverhältnis zu den beiden herausgearbeiteten Orientierungen vorgestellt. Anschließend wird der Umgang mit dieser Spannung anhand der in Kapitel 7 beschriebenen Dimension verdeutlicht, über die die Typen miteinander vergleichbar sind. Daran anschließend wird eine diese Dimensionen umfassende Bewältigungsform der Diskrepanzerfahrung im Sinne einer beratungsbezogenen Lernorientierung formuliert. Analog dazu sind auch die entsprechenden Kapitel der anderen Typen aufgebaut.

Angesichts der vom absichernden Typ eingangs als defizitär markierten Ausbildung in Bezug auf Elternberatung („Elternberatung find ich is=n sehr schwieriges (.) The:ma, (.) auf- (.) aufgrund dessen dass=ma=des halt schwe:r beigebracht bekommen kann,“ (L10m, 65-66)) und dem nur bedingt steuerbaren Faktor der Beziehung zu den Eltern („ähm und die Steuerung ich mein (.) zwischen(.)=menschliche Ebene is immer sehr komplex //mhm// und schwierig vorzupla:nen“ (L10m, 339-340)) entsteht zwangsläufig eine Spannung zwischen der Norm, alles wissen zu müssen und sich korrekt zu verhalten, und seiner habituellen Ausrichtung an Sicherheit und Passivität. In den spannungsbezogenen Handlungen dieses Typs dokumentiert sich eine Praxis der Verantwortungsabgabe, die den Orientierungsrahmen i. w. S. darstellt. Diese Bewältigungsstrategie oder Lernorientierung wird im Folgenden näher ausgeführt.

7.1.3.1 Dimension 1: Vorbereitung und Strukturierung

Das Handeln des absichernden Typs bezieht sich auf die organisatorische Ebene der Beratung von Eltern – sowohl im Orientierungsrahmen i. e. S. als auch im Orientierungsrahmen i. w. S., also dann, wenn es um die Bearbeitung von Diskrepanzerfahrungen geht (s. Abb. 2). Die Lehrkräfte orientieren sich an „gut ablaufen[den]“ (L10m, 82) Gesprächen, versuchen, sich korrekt zu verhalten und sich bestmöglich vorzubereiten. Sie sprechen systematisch unterschiedliche Stationen ihrer Ausbildung an (Frau Kirschner: Praktika, Studium, Seminare, Vorlesungen, Referendariat), gehen aber nicht wie der kooperierende und der abgrenzende Typ näher auf die Gestaltung der Beziehung zu den Eltern ein. Es geht um ihre eigene Sicherheit und die dafür bemühte Vorbereitung. Dies dokumentiert sich darin, dass deutlich mehr über die mangelnde Ausbildung und Unterstützung im Umgang mit der Beratungsaufgabe sowie eigene Bemühungen, dies zu kompensieren, berichtet wird als über die Eltern bzw. die Interaktion mit diesen.

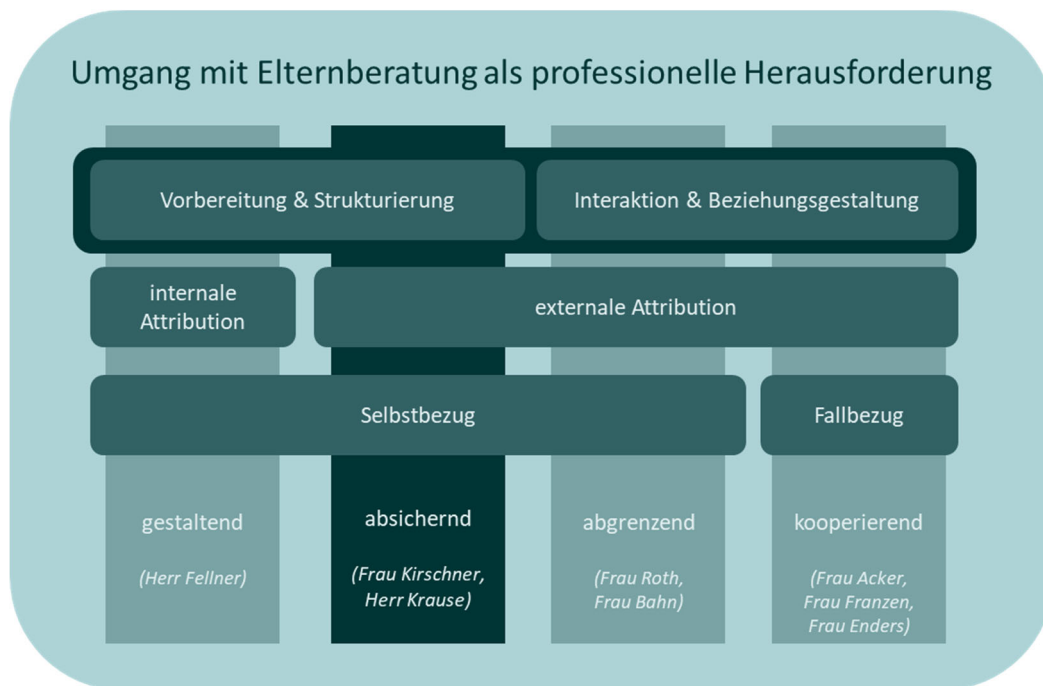


Abbildung 2: Dimension 1 des Umgangs mit Elternberatung beim absichernden Typ

So zeigt es sich auch in den unmittelbaren Reaktionen auf die Frage nach ihren Erfahrungen mit Elternberatung (s. Kap. 7.1.2). Die Antworten der beiden Lehrkräfte können als Hinweis auf den Orientierungsrahmen i. w. S. gelesen werden, weil hier bereits Spannungen bzw. die Gründe dafür sichtbar werden. Bei den beiden Eingangspassagen fällt v. a. im Kontrast zu der von Frau Bahn auf (s. Kap. 7.4.3.1), dass sie sich nicht auf die Eltern als Gegenüber beziehen, sondern auf den Lerngegenstand Elternberatung. Die ebenfalls junge Lehrerin thematisiert zwar auch zunächst die mangelnde Vorbereitung auf die Beratungsaufgabe, geht dann aber dazu über und bleibt über das Interview hinweg dabei, Beratungsinteraktionen bzw. ihr Handeln in Bezug auf die Eltern zu schildern.

Auch in einer konkreten Falldarstellung von Frau Kirschner, in der sie von einem schwierigen Gespräch berichtet und „die Mutter“ (L1f, 89-90) verhältnismäßig prominent berücksichtigt, wird deutlich, wie wenig es beim absichernden Typ um die Interaktionsebene geht.

Frau Kirschner: „Ähm ich war schon sehr nervös die ka:m wegen ner Mathearbeit äh wollte die Mutter mit mir sprechen (.) u::nd ä:hm (.) ja (.) und die Lena war damals auch (.) war sie gerade fe:rtich? mit ihrem Referendariat und äh“ (L1f, 89-91)

Interviewerin: „Ist das die Lehrerin?“ (L1f, 92)

Frau Kirschner: „Das ist die Lehrerin //mhm// ja ich hatte mit ihr darüber gesprochen dass die Frau (.) keine Ahnung wie sie hieß ä:h mit mir ein Gespräch haben wollte und sach was ich soll ich denn sagen, und sie so ja dann lass es doch zusammen machen ne, dann kann ich sie auch mal kennenlernen ich hab der auch noch was zu sagen öh für Deutsch und so und ich hatte halt Mathe da gemacht und öh das war schon ne große Erleichterung dass sie da war ich hatte dann blöderweise //°mhm°// äh ähm (.) ne falsche Note unter die Arbeit geschrieben aber mir ne richtige die richtige Note notiert //mhm// und äh die Mutter fand das verständlicherweise nicht so proper und äh (.) die äh (.) Lena sachte dann äh ja das kann aber also die (.) die hat sich auf meine Seite gestellt und dann äh (.) war die Mutter da schon sehr

(.) aggressiv, (.) schon fast wurde und //mhm// äh sie aber auch nicht richtig Deutsch sprache (.) und ähm (.) ja das war dann das war dann gut das Gefühl dass sie dabei war //mhm// und mir so zur Seite gestanden hat //mhm// „ja“ (L1f, 93-105)

Im Fokus steht die Unterstützung durch ihre Kollegin und ihre Unsicherheit. Die Mutter wird hier nur am Rand erwähnt. Obwohl in der Fallschilderung ein Konflikt angesprochen wird („dann äh (.) war die Mutter da schon sehr (.) aggressiv,“ (L1f, 102)), geht sie nicht auf die Interaktion oder die Problemlösung ein, sondern resümiert den Nutzen für sich selbst, der sich durch die Organisation des Gesprächs ergeben hat („ja das war dann das war dann gut das Gefühl dass sie dabei war //mhm// und mir so zur Seite gestanden hat“ (L1f, 104-105))⁹⁷.

Die Orientierung an der Organisation der Gespräche als Umgang mit Diskrepanzerfahrungen lässt sich auch an dem in Kapitel 7.1.2 analysierten Ausschnitt über die Erzählung von Herrn Krause zu seiner Unsicherheit nachvollziehen (L10m, 324-334). Dort wird eine erlebte Krise sichtbar, die aus dem Spannungsfeld seiner Bemühungen, der elterlichen Wahrnehmung und deren Kooperationsbereitschaft entsteht. Das Spannungspotenzial liegt darin, dass er die Wahrnehmung der Eltern nicht beeinflussen kann. Er begegnet dieser Spannung dadurch, „Informationen“ (L10m, 451) zu beschaffen, die ihm Sicherheit geben und ihm ermöglichen, seine Position zu legitimieren („der Schüler kann=halt einfach nichts, in=dem Fach“ (L10m, 332)). Dabei spielt deren Quantität eine Rolle, wie sich in folgenden Äußerungen zeigt: „alle Informationen“ (L10m, 333), „ich hab alles getan zur Vorbereitung was ich konnte,“ (L10m, 338-339), „ich hatt viel Informationen schon da:“ (L10m, 366), „hatte dann=n sehr langen Zettel gehabt mit vielen Wünsche der Eltern“ (L10m, 378-379). Auch das ist ein Hinweis darauf, dass es nicht um den Wert der Informationen für die Eltern und eine gemeinsame Problemlösung geht, sondern um seine Legitimation.

Der Fokus auf die organisatorische Ebene wird schließlich pointiert deutlich in der positiv bewertenden Rückschau von Herrn Krause, die eine rudimentäre Nacherzählung einer Interaktion enthält. Diese Interaktion dient ihm als Folie, seine Sicherheit zu veranschaulichen und seinen Fortschritt darzulegen, sich nicht mehr so ausführlich vorbereiten zu müssen.

Herr Krause: „ich hab weniger Angst (.) muss ich sagen weil ich einfach sa:ge oke: (.) ich steh für das was ich sage für das was ich rüberbringe, (.) und (.) das kann ich auch so rechtfertigen wie ich=s rüberbringe (.) ähm des heißt ega:l was die Eltern eim vorwerfen kann ich des eigentlich relativ gut erstmal an mir abblitzen lassen und sagen oke: das mag ihre Meinung sein (.) öhm (.) und dann n- auf denjenigen zuzugehen und zu sagen oke: wir finden trotzdem ne gemeinsame Lö:sung (2) ähm (.) genau: (6) entspannter bin ich geworden ja //mhm// und weniger vorbereitet @(.).@ //@(.).@ @mhm@// also man (.) investiert we:niger Zeit weil viel Zeit einfach nicht dazu da ist lei:der (.) ähm aber ich finde man kann ja auch (.) nach dem Gespräch noch einiges dann (.) an Information(en) zusammentragen (.) weil dann weiß=ma auch explizit **welche** Information(en) gefehlt () //mhm// (3)“ (L10m, 454-464)

⁹⁷ An dieser Stelle soll beispielhaft auf die Verschränkungen der Dimensionen miteinander verwiesen werden: Hier wird nicht nur der organisatorische Fokus deutlich, sondern auch der starke Selbstbezug sowie die Haltung zu Kooperation des absichernden Typs.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte des absichernden Typs Elternberatung als eine Anforderung an ihr Wissen über den Fall in Bezug auf die fachlichen Kompetenzen der Schüler:innen konzipieren. Sie bearbeiten Diskrepanzerfahrungen zwischen dem eigenen normativen Anspruch, sich korrekt zu verhalten, und der Orientierung an Passivität und Sicherheit auf organisatorischer Ebene: Sie bereiten sich vor, suchen Informationen, die ihre Position legitimieren, und fokussieren sich auf die berufliche Anforderung und den organisatorischen Umgang damit. Die Auseinandersetzung mit den Eltern kommt dabei kaum zur Sprache.

7.1.3.2 Dimension 2: externale Problem attribution

Die zweite Dimension des Umgangs mit der wahrgenommenen Spannung ist die der Problem attribution (s. Abb. 3).

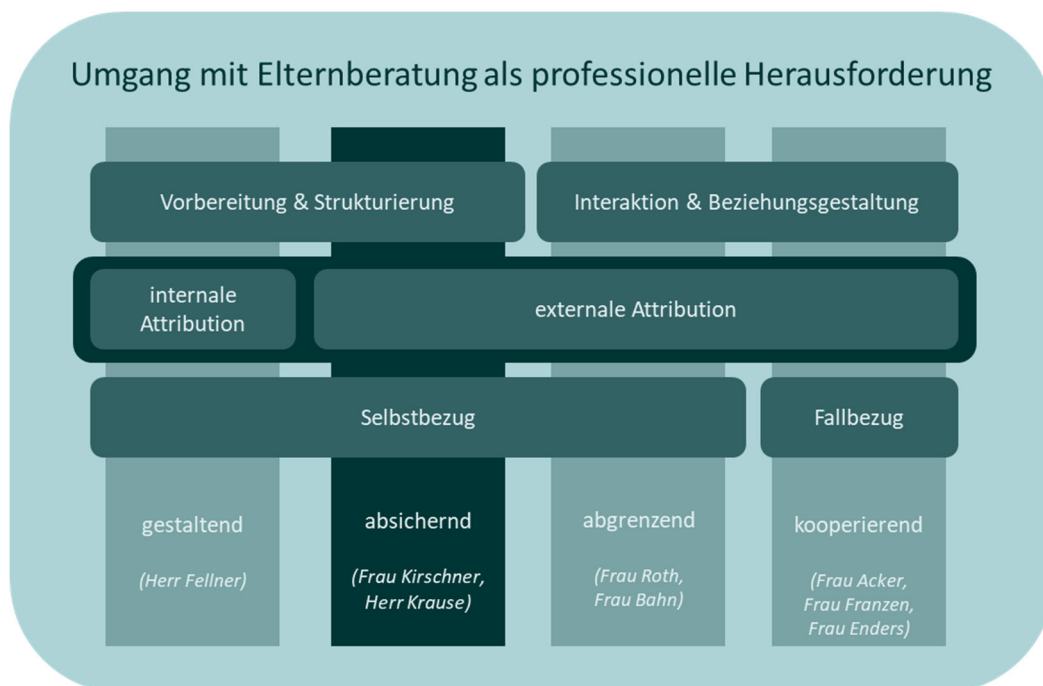


Abbildung 3: Dimension 2 des Umgangs mit Elternberatung beim absichernden Typ

Hierbei geht es darum, wo die Interviewten die Ursachen für das Problem und die Verantwortung für die Problemlösung sehen. Beim absichernden Typ handelt es sich um eine externe Problem attribution. Der Grund für die eigene Unsicherheit wird in der mangelnden Vorbereitung durch die Lehrer:innenbildung, der fehlenden Unterstützung durch Kolleg:innen oder in unkooperativen Eltern gesehen. In dem bereits in Kapitel 7.1.2 analysierten Zitat aus dem Interview mit Herrn Krause dokumentiert sich, wie die externe Problem attribution die Lehrkraft entlastet, die zunächst positiv konnotierten „**Freiräume**“ (L10m, 78) proaktiv zu nutzen. Die fehlende Unterstützung wird als Ursache und Folge seiner Lage dargestellt. Es werden jenseits der Benennung des Mangelzustandes und inhaltlicher Vorbereitung keine Bestrebungen erwähnt, an dieser Situation etwas zu ändern. Auch im weiteren Verlauf der Interviews

mit Herrn Krause und Frau Kirschner dokumentiert sich eine externe Problemattribution. Die eigene Unsicherheit wird der fehlenden „Stütze“ (L10m, 366) zugeschrieben und die ausbleibende Lernmöglichkeit dem Curriculum („es gab da keine Seminare oder Vorlesungen zum Thema Elternberatung“ (L1f, 28-29)). Es mangelt folglich an etwas Äußerem, nicht an eigenen Fähigkeiten, Motivation o. ä. Im Vergleich dazu benennt Herr Fellner (gestaltender Typ), was ihm wichtig ist und wofür er sich daher einsetzt („also ich brauch Strukturn ... des heißt ich hab viel viel Zeit investiert um mir (.) äh ne saubere Struktur zurecht zu legen“ (L9m, 157-161)).

Die externe Attribution des absichernden Typs wird auch in folgendem Ausschnitt sichtbar, in dem sich Frau Kirschner für Kritik im Referendariat rechtfertigt.

Frau Kirschner: „und meinen ersten Elternsprechtach hab ich dann tatsächlich erst gemacht als ich fe:rtlich war mit dem (.) mit meinem Referendariat auch (.) u::nd ä:hm (.) ja ich hätte das hätte ich aber wissen müssen während meines Referendariats mit meiner Mentorin (.) äh zusammen deren Elternsprechtach machen können aber (.) ä:hm (.) ja ich hatte mich da (2) ja. im Referendariat hat man genuch zu tun ne, und dann hab ich jetzt nicht gesacht äh he:y ich möchte gerne mal an deinen Gesprächen teilnehmen weil äh nachmittags hat man dann (.) und sie hat mich dann aber auch nie drauf angesprochen ob ich nicht mal daran teilnehmen möchte und gucken möchte wie das funktionie:rt, u:nd das kam dann im Nachhinein raus, weil die dann bewerten mussten wie ich berate und die dazu gar nichts sagen konnten (.) weil ich das nie gemacht hatte //°mhm°// und äh kreideten mir das dann an sach ich ja öh (.) gut danke wusste ich nicht (2) ja (.) war so=n bisschen doof gelaufen;“ (L1f, 49-61)

Ihren mangelnden Einsatz dafür, an Elterngesprächen teilnehmen zu können, attribuiert sie auf die Arbeitsbelastung („genuch zu tun“ (L1f, 54)), das fehlende Angebot ihrer Mentorin („sie hat mich dann aber auch nie drauf angesprochen“ (L1f, 55-56)) und ihr Unwissen („gut danke wusste ich nicht“ (L1f, 60)). In der Formulierung „kreideten mir das dann an“ (L1f, 59-60) und ihrer Antwort, die keine Einsicht zu erkennen gibt, dokumentiert sich, dass es sich bei der Auskunft über ihr Unwissen nicht um eine interne Attribution im Sinne einer Verantwortungsübernahme handelt, sondern sie dieses als Folge der Umstände wahrnimmt („war so=n bisschen doof gelaufen“ (L1f, 60-61)). In der wörtlichen Wiedergabe ihrer ausbleibenden Initiative („dann hab ich jetzt nicht gesacht äh he:y ich möchte gerne mal an deinen Gesprächen teilnehmen“ (L1f, 54-55)) tritt ihre Praxis der Verantwortungsabgabe besonders hervor. Sie kann ihre implizite Ausrichtung hier indirekt durch ein fiktives Zitat ausdrücken, indem sie einen Gegenentwurf zu ihrem tatsächlichen Handeln formuliert. Sie hat sich nicht aktiv um die Lernmöglichkeit bemüht. Während sie darstellen kann, was sie nicht gemacht hat, bricht sie die Begründung ab („weil äh nachmittags hat man dann (.)“ (L1f, 55)) und geht zu einer weiteren über. Das kann gelesen werden, als dass die Begründung für sie so selbstverständlich ist, dass sie vom Verständnis der Interviewerin ausgeht, und/oder dass die Beweggründe für sie so spannungsbehaftet sind, dass es ihr leichter fällt zu sagen, was sie nicht getan hat und was andere versäumt haben, als was sie zu ihrem Handeln bewegt hat.

Auch im kooperativen Handeln bzw. im Wunsch danach zeigt sich die externale Zuschreibung. Exemplarisch soll dies an der folgenden Passage gezeigt werden, in der Herr Krause davon erzählt, wie er eine Problemanalyse an ärztliche Stelle delegiert und sich trotz fehlenden Befunds aus der pädagogischen Verantwortung zieht.

Herr Krause: „und dann hab ich gesagt oke: wir müssen des irgendwie mal kontrolliern lassen (.) ich mein Schlafprobleme können ja auch vom Körper her ärztlich irgendwie (.) ähm überprüft werden, dann warn=se mit dem Schüler auch beim Arzt gewesen (des war aber) (.) da kam nix raus (.) ähm (.) dann=ham=wir gesagt oke: aber wir Lehrer können von pädagogischer Seite einfach nix dran verändern ich mein wenn der Schüler müde is is=er müde dann (.) weckt ma=ihn nich mit irgend(welchen Spielen) oder sonst was auf“ (L10m, 137-143)

Anstatt die Kooperation mit dem Arzt und eine gemeinsame Lösungssuche zu schildern, beschreibt er seinen Schluss daraus. Er ‚nutzt‘ hier den fehlenden Befund als Begründung für seinen begrenzten Handlungsspielraum. Die verallgemeinernde Formulierung („man“) und die Darstellung seines Handelns als Regel („wenn ... dann“ (L10m, 142)) unterstreichen die Distanzierung von der Verantwortung. Die Verantwortungsabgabe durch externale Attribution wird auch an oben bereits aufgeführten Zitaten von Herrn Krause deutlich: „ich hab alles getan zur Vorbereitung was ich konnte,“ (L10m, 338-339), „des Gespräch bringt jetzt erstmal nix mehr“ (L10m, 351), „da könn=wr gar nix machen und des is so: (.) und da müssen die Eltern halt ne Lösung für ihre Schüler finden aber jetzt des (.) hat keine (.) is keine Aufgabe von uns Lehrern wo wir uns drum zu kümmern haben;“ (L10m, 381-383) und „des können wir (.) pädagogisch und aus (Studiensicht) einfach gar nicht umsetzen“ (L10m, 386-387).

7.1.3.3 Dimension 3: selbstbezogenes Handeln

Mithilfe der dritten Vergleichsdimension wird der Selbstbezug des Handelns des absichernden Typs sichtbar (s. Abb. 4). Dieser dokumentiert sich u. a. in seiner Positionierung gegenüber den Eltern und kann anhand der bereits in Kapitel 7.1.2 analysierten Passage über seinen Umgang mit unkooperativen Eltern demonstriert werden. Dort zeigt sich, dass (die Schüler:innen gar nicht und) die Eltern lediglich als Träger:innen von zu erfüllenden Erwartungen erwähnt werden und der Fokus auf ihm selbst liegt. Seine normative Ausrichtung an der Zufriedenheit der Eltern dient der Gewährleistung seiner eigenen Sicherheit, was sich zeigt, wenn er sagt „sie werden so lange kooperativ sein wie sie sehen dass ich mich bemü::he, (.) das heißt ich hab versucht mich sehr gut vorzubereiten,“ (L10m, 328-329). In der Vorbereitung geht es nicht primär um die Zufriedenheit der Eltern oder darum, z. B. gemeinsam zu einer guten Lösung zu kommen.

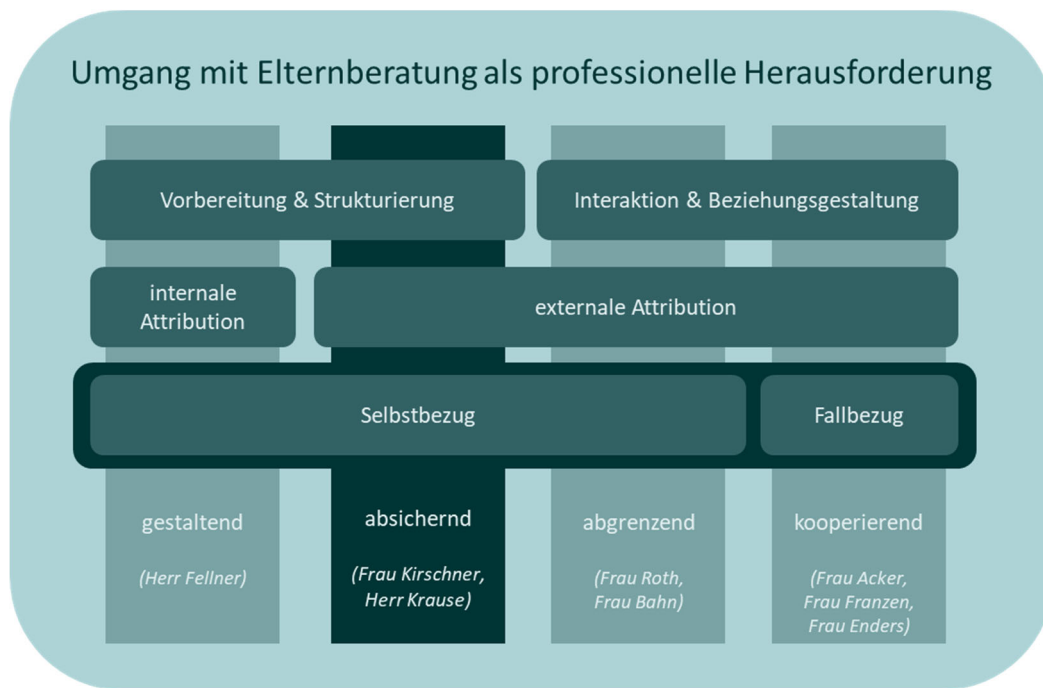


Abbildung 4: Dimension 3 des Umgangs mit Elternberatung beim absichernden Typ

Der Erhalt der Kooperationsbereitschaft der Eltern und damit die Normerfüllung (sich vorbereiten, alles richtig machen) dienen der eigenen Sicherheitsorientierung. Dies dokumentiert sich auch in der anschließenden Passage:

Herr Krause: „grad als Klassenleiter we=man () ähm muss man ja (.) alles im Blick ham (und=auch=gut) über alles schon Bescheid wissen kann=nich=sagen=oke:=des=muss=ich=nochma=klä:rn, (.) ähm hatte das alles gesammelt gehabt (auch=mir=a=schon) vorbereitet auf=nem Papier, (.) ähm (2) um einfach ne Sicherheit zu ha:ben un=zu=sagen=zu=können oke::, (2) ich hab alles getan zur Vorbereitung was ich konnte, (.) ähm und die Steuerung ich mein (.) zwischen(.en=menschliche Ebene is immer sehr komplex //mhm// und schwierig vorzupla:nen (.) ähm und ähm (3) genau hab versucht halt da: einfach fit zu sein in=er Vorbereitung dass die Eltern einfach nich (2) sagen können es läuft halt einfach ga:r nich //mhm// sondern sehn oke: es is was da:: und m- mit dem müss=mr arbeiten“ (L10m, 334-343)

Hier wird in dem negativen Gegenhorizont der elterlichen Unzufriedenheit („dass die Eltern einfach nich (2) sagen können es läuft halt einfach ga:r nich“ (L10m, 341-342)) und dem positiven Gegenhorizont der Zufriedenheit und Kooperationsbereitschaft („sondern sehn oke: es is was da:: und m- mit dem müss=mr arbeiten“ (L10m, 342-343)) erkennbar, dass Herr Krause die Eltern zufriedenstellen möchte, um sich sicher zu fühlen und nicht angreifbar zu sein, aber nicht, weil es ihm um den konkreten Beratungsanlass oder eine Beziehungsgestaltung geht. Dies benennt er auch explizit: „um einfach ne Sicherheit zu ha:ben un=zu=sagen=zu=können oke::, (2) ich hab alles getan zur Vorbereitung was ich konnte,“ (L10m, 337-339). Seine Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen sind also nicht wie beim kooperierenden Typ von einem Fallbezug (der Lösungsfindung zur Gewährleistung des Kindeswohls, s. Kap. 7.3.3.3), sondern von einem Selbstbezug geprägt.

Dies wird v. a. daran deutlich, wie der absichernde Typ agiert, wenn er sich mit Spannungen konfrontiert sieht. Dann werden die Eltern als ‚andere Seite‘ konstruiert: Es wird von einem Kollektiv der Lehrkräfte als „wir“ (L10m, 141) gesprochen und die Eltern werden nur in sehr wenigen Passagen – wenn es um die selten vorkommende Betonung von Erfolgserlebnissen geht – in dieses Wir einbezogen. Das Wir umfasst fast ausschließlich entweder wie bei Frau Kirschner eine weitere Lehrkraft („Weil wir wussten dis Thema ja gar nicht sie sachte nur sie möchte kommen“ (L1f, 109)) oder wie bei Herrn Krause eine unbestimmte Gruppe an Lehrkräften und teils weiteren Fachkräften („dann=ham=wir gesagt oke: aber wir Lehrer können von pädagogischer Seite einfach nix dran verändern“ (L10m, 141-142)).

In der folgenden Passage wird an der Konstruktion unterschiedlicher Wirs sichtbar, dass Herr Krause sich nur in der reibungslosen Übereinkunft mit den Eltern als Einheit mit diesen wahrnimmt. Sobald es zu Diskrepanzen kommt, trennt er sprachlich in ein Kollektiv der Lehrkräfte und ein Gegenüber der Eltern (und Schüler:innen).

Herr Krause: „wo wir eigentlich alle (.) zusammen in einem (.) Boot=warn=wir wollten ja dem Schüler schon die Möglichkeit geben am B-Gymnasium zu bleiben (.) ähm wobei wir gesehn ham dass es (.) nicht funktioniert, die Ideen von=er Schulpsychologin (.) ähm des heißt wir ham dann nochmal=n sehr langen Nachmittag gemacht wo wer versucht ham mit dem Jungen gemeinsam halt=n Fahrplan zu machen //mhm // (.) ähm wir von Lehrerseite si:nd (.) a- auf die Eltern zugegangen ham=gmeint oke: wir geben mehr Rückmeldung au- (.) auch direktere Rückmeldung wie der Stand is (.) ähm (.) von dem Schüler wurden Versprechungen gemacht (.) wie er sich an den Fahrplan auch halten kann um da weiterzukommn, ((atmet ein)) (.) ähm (.) letzten Endes kamen dann natürlich die Zeugnisse i:n (.) Reichweite wo=ma=halt ne Entscheidung treffen muss un die Noten sind leider nicht besser geworden so dass wir auch von (.) der Leistungsebene einfach gar keinen Grund hatten ihn weiter (.) zu versetzen (.) ähm (.) u:nd (.) die Elte:rn (.) warn (.) dann (.) sehr (.) doch sehr mitarbeitend ham=s auch eingesehn dass es keine Möglichkeit mehr gibt (.) un=ham=ebent=dann halt überlegt wo=könn=wr hin? (.) da: hab ich dann halt unterstützend beraten zwischen IGS beziehungsweise Realschu:le (.) ähm wo wir gesehen ham dass der Schüler halt (.) vor allem in der zweiten Fremdsprache große Probleme hatte des heißt er konnte eigentlich nichts in=er zweiten Fremdsprache (.) un=deswegen war für ihn die bessere Wahl die Realschule gewesen weil (er) da=einfach=nur=noch eine Fremdsprache hat //mhm// (2) ja (4) ich glaub des war=s soweit zu dem Schüler des war halt sehr viel sehr lange Gespräche die eigentlich auf=ner se::hr (.) tiefgreifenden Ebene warn, wo wr=auch eigentlich (.) eigentlich dachten dass alle im gleichen Boot sind und=dass=es funktionieren könnte, (.) ich glaube der große Aufhänger war gewesen dass wir in die Homeschoolingphase gegangen sind wo=wr=halt einfach keine Kontrolle mehr hatten von unsrer Seite aus (.) ähm was zu Hause wirklich passiert, (.) ähm (.) an den Aufgaben die wir gestellt ham un=an den Videokonferenzen hat=er g- (.) Großteil teilgenommen so dass wir da eigentlich keine (.) nich gesehen ham dass wir hätten eingreifen müssen nochma (.) ähm (4) ob die Situation zuhause so is, wie die Eltern un=die Schüler besch- un=der Schüler beschrieben ham“ (L10m, 154-181)

Es geht in dieser Erzählung nicht darum, wie die Lehrkräfte zusammenarbeiten, um gemeinsam eine gute Lösung für das Problem zu erarbeiten und das Kindeswohl zu sichern, wie es beim kooperierenden Typ der Fall ist (Fallbezug). In der Verwendung des Wirs dokumentiert sich vielmehr die Wahrnehmung und Konstruktion zweier Seiten, die an Fronten erinnern und zur Abgrenzung führen. Dies wird besonders in Formulierungen wie „dann=ham=wir gesagt oke: aber wir Lehrer können von pädagogischer Seite einfach nix dran verändern“ (L10m, 141-

142), „wir von Lehrerseite si:nd (.) a- auf die Eltern zugegangen“ (L10m, 159), „wo=wr=halt einfach keine Kontrolle mehr hatten von unsrer Seite aus (.) ähm was zu Hause wirklich passiert,“ (L10m, 176-177) oder „man muss auch gut (einfach) die Elternseite einnehmen können“ (L10m, 421) deutlich.

Dieser Fokus auf sich selbst und die dafür dienende Abgrenzung von den Eltern dokumentiert sich auch in Erzählungen über den Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven. Auf die Frage der Interviewerin, was ihm „am meisten geholfen hat in Bezug auf den Umgang mit Eltern (2) „oder Elternberatung“ (L10m, 491-492) thematisiert Herr Krause die Akzeptanz „dass ich so bin wie ich bin @(.)@ (2) und () zu sagen oke: ähm (.) was is (mein) Standpunkt und (.) da:nn (.) von meim Standpunkt aus die anderen Perspektiven einnehmen zu können“ (L10m, 495-497). Interessant ist hier die Relevanz seines Standpunktes als Ausgangspunkt für den Nachvollzug anderer Perspektiven. Er stellt einerseits seine eigene Position voran und konstruiert andererseits wieder zwei Seiten. Dass es nicht in erster Linie um eine gemeinsame Sichtweise mit den Eltern geht, sondern um die Behauptung der eigenen Perspektive, wird im weiteren Verlauf deutlich, wenn er resümiert:

Herr Krause: „wenn irgend(.)wann=n=Elternteil sich nich auf mich einlässt //@mhm//@ @dann werd ich das ja feststellen@ **aber dann hab ich immer noch mein Standpunkt** dass ich halt das was ich tue so tue wie ich=s kann, äh mit all meinen besten Dingen und ich glaube des Ziel von uns Lehrern is ja () die Schüler gut vorzubereiten auf das Leben beziehungsweise die Schüler zum Abitur zu führn (.) ähm und wir tun unser Be:stes (.) und die Eltern kommen ja meistens dann erst zu uns wenn=s einfach (.) wenn die Schüler die Leistung nicht bringen können (.) oder wenn (.) wir es nicht hinbekommen mit den Schülern gemeinsam (dieses Ziel) zu erreichen (.) und dann sind wir natürlich auch gebunden dann müssen wir einfach sagen oke: wir ham alles versucht (.) und diese Akzeptanz dass wir alles versucht haben muss man den Eltern halt mitgeben“ (L10m, 503-512)

Hier bezeichnet er seinen Standpunkt als „**immer noch**“ (L10m, 504) vorhanden, wenn Eltern sich nicht auf ihn einlassen. Dieser Standpunkt ist also das, was bleibt, wenn die Eltern nicht mit ihm kooperieren. Er kann als eine Art Anker gelesen werden, der ihm Sicherheit gibt. In diesem Zitat dokumentiert sich auch wieder die Verantwortungsabgabe („müssen wir einfach sagen oke: wir ham alles versucht“ (L10m, 511)). Schließlich sind die Eltern diejenigen, die seine Sichtweise akzeptieren müssen. Auch diese Aussage unterstreicht seine Praxis der Abgrenzung von den Eltern: Es geht nicht um eine gemeinsame Sichtweise, sondern die Übernahme seiner Perspektive.

Das bei Herrn Krause beschriebene Muster des Selbstbezugs durch die Abgrenzung von den Eltern zeigt sich auch in der Erläuterung von Frau Kirschner dazu, dass sie sich heute „sicherer“ (L1f, 297) fühlt.

Frau Kirschner: „Ja also ich hatte jetzt äh zum Halbjahr waren die mit ihren Englischnoten nicht zufrieden sach ich ja (2) ich kann das verstehen das ist ärgerlich jetzt natürlich die sie bewerben sich mit diesem mit diesem Zeugnis an der weiterführenden Schule (.) aber hier sind meine meine Notizen äh das ist so meine Einschätzung und äh (.) ja //@mhm// (2) fertich“ (L1f, 301-305)

Hier werden wieder zwei Seiten aufgemacht („die“ (L1f, 301, 302) und „ich“ (L1f, 301, 302)), wobei hier auch die Schüler:innen auf der Gegenseite verortet werden. In der Diskrepanz zwischen dem Verständnis für das Anliegen der Eltern und Schüler:innen („ich kann das verstehen das ist ärgerlich jetzt natürlich“ (L1f, 302)) und ihrer Perspektive („hier sind meine meine Notizen äh das ist so meine Einschätzung“ (L1f, 304)) entscheidet letztere. In ihrem abrupten Abschluss der Erzählung („fertich“ (L1f, 305)) dokumentiert sich ein Rückzug auf die eigene Position, der keine Gesprächsbereitschaft zu erkennen lässt. Hier hätte ein Beratungsgespräch geschildert werden können, dass sich dieser Spannung widmet, das Ziel hat, einen konstruktiven Umgang mit den enttäuschten Erwartungen der Eltern zu finden. Stattdessen bricht Frau Kirschner den Dialog ab und zieht eine Grenze, die sich auf performativer Ebene in der oben dargestellten Formulierung von „die“ (L1f, 301, 302) und „ich“ (L1f, 301, 302) niederschlägt.

Diese Konstruktion zweier Seiten führt – ohne den Lehrkräften bewusste Absicht unterstellen zu wollen – zur Fokussierung auf sich selbst und damit zur Entlastung bzw. Sicherheit durch Verantwortungsabgabe. In dieser Sichtweise muss kein Konsens hergestellt werden, kein gemeinsames Ziel erreicht werden. Der eigene Handlungsspielraum und damit die Verantwortung enden auf der „pädagogische[n] Seite“ (L10m, 141).

Neben der Positionierung gegenüber den Eltern lässt sich der Selbstbezug auch in der Haltung zu Kooperation mit anderen Lehrkräften rekonstruieren. Die Kooperation mit Kolleg:innen ist an der eigenen Absicherung ausgerichtet und wird aus einer passiv-erwartenden Haltung in Bezug auf die Unterstützung durch andere realisiert. Sie wird zur Vorbereitung und zum Lernen ‚genutzt‘, aber nicht auf Augenhöhe gestaltet wie etwa beim gestaltenden Typ. Die Lehrkräfte gehen von externer Unterstützung aus, z. B. von der Mentorin („und sie hat mich dann aber auch nie drauf angesprochen ob ich nicht mal daran teilnehmen möchte und gucken möchte wie das funktionie:rt,“(L1f, 55-57)) oder Kolleg:innen („ich glaube dass man sehr viel halt über kollegiale Beratung auch (.) des (.) n=bissl trainieren kann“ (L10m, 80-81)). Den Lehrkräften des absichernden Typs steht – wie sich auch in den anderen Dimensionen und dem Orientierungsrahmen i. e. S. rekonstruieren ließ – die eigene Sicherheit bzw. der eigene Nutzen im Vordergrund und nicht derjenige für die Ratsuchenden bzw. die Problemlösung. Das verdeutlicht der Kontrast zum kooperierenden Typ, bei dem Fallberatungen bzw. die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen geschildert werden. Wenn beim absichernden Typ gemeinsam beraten wird, dann um „nicht da alleine“ (L1f, 39) zu sitzen, wie Frau Kirschner es formuliert. In dem bereits in Kapitel 7.1.2 analysierten Zitat (L1f, 34-39) dokumentiert sich die absichernde Kooperationspraxis in der Selbstverständlichkeit, mit der die Unterstützung der Lehrerin benannt, ihre eigene passive Rolle aber unbegründet bleibt. Diese Problembearbeitung bzw. -bewältigung der Unterstützungssuche bei Kolleg:innen und die Abgabe oder Zurück-

weisung von Verantwortung stellt das alle Dimensionen umfassende Handlungsmuster des absichernden Typs angesichts seiner Diskrepanzerfahrungen in Bezug auf Elternberatung dar.

7.2 GESTALTENDER TYP

Dem gestaltenden Typ wurde – wie in Kapitel 6.7 erläutert – nur ein Lehrer zugeordnet, der zwar Parallelen zu den Lehrkräften des absichernden Typs aufweist, sich aber in wesentlichen Punkten von diesen unterscheidet. Es handelt sich hierbei um Herrn Fellner, einen 31-jährigen Sonderpädagogen. Er hat 4.5 Jahre Berufserfahrung inkl. Referendariat und wird an verschiedenen Schulen (Förderschule, Grundschule, Werkrealschule) eingesetzt. An seiner Stammschule im Referendariat gab es ein Beratungskonzept. Er hat keine beraterische Zusatzqualifizierung, hat aber im Referendariat den lösungsorientierten Beratungsansatz kennengelernt und sich privat im Bereich Kommunikation weitergebildet. Das Interview fand online statt und hat 1 Stunde und 36 Minuten gedauert. Es ist über einen privaten Kontakt zustande gekommen.

Herr Fellner beschäftigt sich im Umgang mit der Beratungsaufgabe zwar auch mit der Vorbereitung auf Elterngespräche, weist dabei aber eine deutlich aktivere Orientierung auf. Während die Lehrkräfte des absichernden Typs unter der mangelnden Ausbildung leiden, Unterstützung von anderen erwarten und eine passive Haltung in Bezug auf das eigene beraterbezogene Lernen einnehmen, bemüht sich Herr Fellner proaktiv um die eigene Weiterentwicklung und steht selbstbewusst für die eigenen Bedürfnisse ein, um handlungsfähig zu werden.

7.2.1 Wahrgenommene normative Anforderung: Flexibilität und Schüler:innenorientierung

Als normative Anforderung nimmt Herr Fellner wahr, sich an den Bedürfnissen der Schüler:innen zu orientieren. Es „geht um die Schüler die sind zentral (.) wichtig ähm für (.) das ähm: (4) ja dass=es (.) e- Erfolge zu @verzeichnen gibt@ also in der Entwicklung von den Kindern“ (L9m, 153-155). Innerhalb dieser normativ angestrebten Schüler:innenorientierung hat er den Anspruch, flexibel zu sein, „von seiner Struktur dann abzuweichen“ (L9m, 323), um individuell auf die Ratsuchenden eingehen zu können. Er erklärt, „mir=isch=s wichtig dass es kein starres Konstrukt isch, also (.) an dem ich mich entlanghangel und dann fertig abhaken und nächster bitte sondern des wird sehr individuell immer“ (L9m, 167-169). Welche handlungspraktische Relevanz seine Struktur aber für ihn hat, wird im folgenden Kapitel verdeutlicht.

7.2.2 Umgang mit der Beratungsaufgabe: aktiv und sicherheitsorientiert

Der gestaltende Typ zeichnet sich wie der absichernde Typ durch ein an Sicherheit orientiertes Handeln aus: Er strukturiert seine Arbeit und erwähnt das Thema im Interview auf nahezu jede Frage hin. Im Kontrast zum absichernden Typ wird bei ihm aber eine proaktive Form der Si-

cherheitsorientierung rekonstruierbar, die sich z. B. darin äußert, dass er Unterstützung nicht aus einer passiven Haltung heraus einfordert, sondern sich aktiv um diese bemüht und seine professionelle Entwicklung selbstständig gestaltet.

Herr Fellner: „Mhm, (2) ((atmet ein)) ähm (.) ((schnalzt)) also ich hab=s als (.) sowohl sehr gewinnbringend erlebt als auch sehr frustrierend (2) war alles dabei ähm aber=s fü- bei uns natürlich n=sehr zentraler Baustein der Sonderpädagogik (.) s=heißt wir führ=n (.) im Jahr (.) drei klassische Schüler Eltern Gespräche (.) da geht=s aber weniger um die schü- um die äh Eltern sondern mehr um die Schüler, //mhm// (.) ähm da wär jetzt meine Rückfrage geht=s dir mehr um die (.) klassischen Elterngespräche wo=s nu- (.) wo ich am Telefon oder (.) äh Krisengespräche hab oder (.) geht=s auch um die Schüler Eltern Gespräche, (.)“ (L9m, 141-148)

Herr Fellner beginnt seine Antwort mit einer Bewertung, fasst den Stimulus also als einen evaluativen auf, und macht mit den Adjektiven „gewinnbringend“ (L9m, 142) und „frustrierend“ (L9m, 142) eine Bandbreite an damit verbundenen Emotionen auf. Diese verweisen zudem auf einen persönlichen Nutzen und eine eigene Zielvorstellung. Mit dieser Antwort stellt er als spontane Reaktion auf den Stimulus sein eigenes Empfinden in den Vordergrund⁹⁸. Nach einer normativ ausgerichteten Äußerung zur Relevanz in der Sonderpädagogik⁹⁹ gibt Herr Fellner eine kurze Erläuterung zu Art und Häufigkeit von „Schüler Eltern Gespräche[n]“ (L9m, 147-148). In dieser zeigt sich sein explizites Wissen über verschiedene Gesprächstypen. In seiner darauffolgenden kategorisierenden „Rückfrage“ (L9m, 146) manifestiert sich dieses Wissen noch deutlicher. Die Differenzierung, dass es Gespräche mit und ohne Schüler gibt und jeweils jemand anderes im Fokus steht („da geht=s ... um“ (L9m, 144)), sowie die zweimalige Wiederholung der Formulierung „geht=s ... um“ (L9m, 144, 146) lassen erkennen, dass er diese beiden Konstellationen als etwas Unterschiedliches wahrnimmt.

Auf impliziter Ebene wird in der Kategorisierung der Frage ein Bedürfnis nach Klarheit und Strukturierung seiner Antwort deutlich, da er sich selbst unterbricht und diese Klärung für ihn offensichtlich wichtig ist, um antworten zu können. Seine Rückfrage könnte zudem als Hinweis

⁹⁸ Für die Setzung dieses Fokus' wurden zwei Lesarten gebildet. Zum einen könnte er durch die Frage der Interviewerin danach, wie der Interviewte Elternberatung „erlebt“ (L9m, 138) habe, bedingt sein. Denn mit dieser Formulierung hebt die Interviewerin – noch stärker als es beim absichernden Typ mit „erfahren“ (L10m, 63) der Fall ist – auf die emotionale Wahrnehmung und Verarbeitung ab. Zum anderen könnte der Fokus von der Orientierung des Interviewten beeinflusst sein. Welche Lesart sich als belastbar erwies, musste in der Analyse des weiteren Verlaufs des Interviews geklärt werden. Dieser Prozess der Überprüfung von Lesarten wird in den Ergebnissen aus Platzgründen nicht dargestellt. Es soll hier aber zumindest kurz exemplarisch auf das Vorgehen eingegangen werden. Zur Überprüfung der Lesarten wurde u. a. untersucht, ob sich der Fokus auf das eigene Empfinden im Interview wiederholt oder nur als spontane Reaktion auf den Stimulus auftritt. Letzteres würde für den Einfluss der Formulierung durch die Interviewerin sprechen, ersteres für die habituelle Verankerung. Wie in Kapitel 7.2.3.3 dargestellt wird, zeigt sich im selbstfokussierten Handeln ein Muster, das Teil des Orientierungsrahmens i. w. S. des gestaltenden Typs ist.

⁹⁹ Beratungsgespräche sind für den gestaltenden Typ wichtig und unmittelbar mit der Schulart verbunden. Es zeigt sich hier eine starke Identifikation mit der Schulart und implizit eine Abgrenzung zu anderen Schularten. Darin dokumentiert sich ein Wissen über die Sonderrolle von Beratung in seiner Schulart und ein professionelles Selbstverständnis als Sonderpädagoge, wie es auch beim kooperierenden Typ zu finden ist. Näheres dazu in Kapitel 7.3.

auf eine Orientierung an den Erwartungen anderer gelesen werden. Diese Lesart wurde verworfen, nachdem sich nur erstere an zahlreichen weiteren Stellen bestätigt hat. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass er in seiner Unterscheidung verschiedener Gesprächstypen beide als „klassisch[...]“ (L9m, 146) bezeichnet. Dies kann einerseits als Ausdruck von fachlicher Unsicherheit, andererseits aber auch als Unsicherheit in Bezug auf das Interviewgeschehen gelesen werden. Im Verlauf der Interpretation konnte die Lesart der fachlichen Unsicherheit verworfen werden. In den folgenden Nachfragen, seiner stockenden Sprache und mehreren Abbrüchen bestätigte sich die Lesart seiner interviewbezogenen Unsicherheit und der diesbezüglichen Suchbewegung. Diese können als Hinweis auf eine Orientierung an Sicherheit durch Strukturierung gesehen werden.

Ein weiterer Hinweis auf den Orientierungsrahmen i. e. S. lässt sich erkennen, wenn man diese ersten Zeilen mit den Antworten von Herrn Krause und Frau Kirschner vergleicht. Bei den Lehrkräften des absichernden Typs dokumentiert sich in ihrer passiven Sprache und Rolle angesichts der mangelhaften Ausbildungsbedingungen und den damit einhergehenden Unsicherheiten eine Orientierung an Passivität. Herr Fellner hingegen beginnt im Kontrast dazu von seinem eigenen Empfinden („ich hab=s ... erlebt“ (L9m, 141-142)) und Handeln („wir führ=n“ (L9m, 143)) zu sprechen, wenn zunächst auch auf recht allgemeiner Ebene. Diese aktive, das Interview mitgestaltende Reaktion auf den Stimulus manifestiert sich in der Rückfrage an die Interviewerin und zieht sich als roter Faden durch das gesamte Interview: Er geht immer wieder in den Austausch und strukturiert seine Antworten gezielt. Dies wird auch in der folgenden Passage deutlich.

Interviewerin: „Mh (.) Ich f-“ (L9m, 149)

Herr Fellner: „L. **Also Stärkengespräche** Zielorientierungsgespräche (.) oder Zielgespräche (.) des sind (.) die schülergespräch- Schüler Eltern Gespräche (.)“ (L9m, 150-151)

Interviewerin: „Ähm ich (.) ich würd es dir überlassen was für dich so (.) ähm relevant is (.)“ (L9m, 152)

Herr Fellner: „O:kay (.) also ich arbeit sehr gerne mit den Schülern zusammen also ich entscheid (2) **geht** um die Schüler die sind zentra:l (.) wichtig ähm fü:r (.) das ähm: (4) ja dass=es (.) e- Erfolge zu @verzeichnen gibt@ also in der Entwicklung von den Kindern (.) deswegen nehm ich die eigentlich so gut wie immer rein (.) in die Gespräche ähm (4)“ (L9m, 153-156)

Auf seine Frage hin setzt die Interviewerin zu einer Antwort an, die er mit einer Präzisierung seiner Rückfrage unterbricht. Er nimmt den Hilfeversuch also nicht an, sondern klärt stattdessen, was er genau wissen will. Auch hier bietet sich ein Vergleich mit dem absichernden Typ an, dessen Lehrkräfte sich nach Unterstützung sehnen, diese aber nicht aktiv einfordern. Demgegenüber agiert der gestaltende Typ deutlich initiativer. In der Präzisierung seiner Frage wird abermals sein explizites Wissen um die Kategorisierung von „Schüler Eltern Gespräche[n]“ (L9m, 151) sichtbar. Hier zeigt sich ein professionelles Selbstverständnis, verschiedene Ge-

sprächsformen zu kennen und unterscheiden zu können sowie einer adäquaten Thematisierung von Beratung in der Interviewsituation gerecht zu werden. Die persönliche Beziehung zur Interviewerin erleichtert vermutlich, dass er derart genau nachfragt und auf den Bedarf der Interviewerin einzugehen versucht. Dies greift die Kategorisierung nicht auf und lässt offen, was sie hören will. Indem sie die Relevanz für Herrn Fellner betont, übergibt sie ihm die Verantwortung, zu entscheiden, was er erzählen möchte. Diese übernimmt er umgehend, indem er, ohne zu zögern, zu sprechen beginnt, obwohl seine Frage nicht direkt beantwortet wurde. Auch hier beginnt er im Aktiv zu sprechen. Nach einer weiteren längeren Pause (4 Sekunden) wechselt er abrupt das Thema. Nun geht es um sein Bedürfnis nach Struktur und deren Entwicklung.

Herr Fellner: „also ich hab mittlerwei- ich bin sehr st(2)ruktu- also ich brauch Strukturn sag=mr=s mal so: (.) un=zwar äußerliche Struktur=n in Form von Formularen und so weiter an denne ich mich entlang hangeln kann (.) ähm: die mir (.) Sicherheit geben ähm und von denne ich dann aus (.) ja flexibel (.) reagier (.) des heißt ich hab viel viel Zeit investiert um mir (.) äh ne saubere Struktur zurecht zu legen (.) wie beginn=ich=n Gespräch ähm: (.) ähm: (.) w- was stell ich für Fragen ähm: (.) wie visualier ich manche Dinge (.) ähm (.) grad im Zusammenhang mit (.) Eltern die (.) ähm (.) Schwierigkeiten ham mit der deutschen Spra:che, (.) ähm muss viel visualisiert werden (.) ähm=und da hab ich viel viel Zeit und und Engagement reingesteckt aber auch viel Freude daran gehabt des zu entwickeln, (.)“ (L9m, 156-165)

Zunächst noch etwas holprig findet er über dieses Thema in einen Erzählfluss, der zunehmend dichter und plastischer wird. Hier scheint er seiner habitualisierten Handlungspraxis näher zu kommen. Es geht dabei – wie sich oben schon angedeutet hat – nicht mehr um die Schüler:innen, sondern um seine Bedürfnisse und seine Sicherheit. Er bricht zunächst zwei Selbstzuschreibungen ab – vermutlich, weil dieser Fokus auf sich selbst seiner Norm widerspricht – bevor er festhält, dass er „Strukturn“ (L9m, 157) „brauch“ (L9m, 157). Er präzisiert diese Strukturen als „äußerliche ... in Form von Formularen“ (L9m, 157-158). Damit macht er implizit einen Unterschied auf zu innerlichen Strukturen, die er aber nicht weiter erwähnt. Es geht ihm vermutlich also um etwas Greifbares. Die besondere Bedeutung der Strukturen und ihres fassbaren Charakters zeigt sich in seiner metaphorischen Formulierung „an denne ich mich entlanghangeln kann“ (L9m, 158) und an der Personifizierung „die mir (.) Sicherheit geben“ (L9m, 159). In beiden Formulierungen bestätigt sich seine Orientierung an Sicherheit. Seine normativ angestrebte Handlungspraxis beschreibt er als „flexibel (.) reagier[en]“ (L9m, 159-160). Struktur ist für ihn eine Voraussetzung für einerseits Handlungsfähigkeit und andererseits die Realisierung seiner normativen Erwartungen an sich selbst. Dies bestätigt sich an zahlreichen weiteren Stellen, z. B. darin, dass er auf verschiedene Fragen als erstes mit Bezug zu seiner Struktur antwortet, immer wieder auf Rahmenbedingungen zu sprechen kommt, die stimmen müssen oder von ihm angepasst werden, sowie dass er seine Antworten und seine Beratungsgespräche strukturiert.

Die dann von Herrn Fellner nacherzählten Fragen „wie beginn=ich=n Gespräch ähm: (.) ähm: (.) w- was stell ich für Fragen ähm: (.) wie visualier ich manche Dinge“ (L9m, 161-162) ähneln in ihrer Formulierung und der ausgedrückten Unsicherheit denen von Frau Kirschner und Herrn Krause („wat was möchte sie was soll ich sa:gen was darf ich sa:gen“ (L1f, 34); „was kann ich den Eltern sagen wie darf ich=s sagen?“ (L10m, 285f.)). Sie unterscheiden sich jedoch darin, dass bei Frau Kirschner und Herrn Krause die Unsicherheit in Bezug auf ein Dürfen und Sollen zum Ausdruck gebracht wird, während es bei Herrn Fellner um sein Können geht. Er erzählt diese Fragen im Kontext eines Entwicklungsprozesses nach. Sie fungieren also als Anzeiger für seinen strukturbezogenen Reflexionsprozess und nicht als Ausdruck einer abhängigen Hilflosigkeit oder Frage nach Angemessenheit wie beim absichernden Typ. Im Kontrast zu Frau Kirschner und Herrn Krause wird hier also deutlich, dass es bei ihm um den Ausdruck seiner Entwicklung geht, was er zudem explizit benennt: viel Vorbereitung und Auseinandersetzung mit der Strukturierung von Beratung. Er konzipiert Beratung als wichtige Aufgabe, auf die man sich vorbereiten muss, und die ihm ein großes Anliegen ist, da er in sie viel Zeit investiert. Demgegenüber entwerfen Frau Kirschner und Herr Krause Beratung als eine Aufgabe, auf die sie nicht vorbereitet wurden, und damit sich selbst als passive Rezipient:innen einer für sie zu organisierenden Vorbereitung. In diesem Kontrast dokumentiert sich die aktive Rolle im Lernprozess von Herrn Fellner besonders eindrücklich. Sein diesbezügliches Selbstbewusstsein, was ihn ebenfalls von Frau Kirschner und Herrn Krause unterscheidet, drückt sich auch in der Bewertung seiner Bemühungen aus (z. B. in der Formulierung „des heißt ich hab viel viel Zeit investiert um mir (.) äh ne saubere Struktur zurecht zu legen“ (L9m, 160-161)). Hier wird ferner deutlich, dass er seine Investition als logischen Schluss („des heißt“) aus seinem Bedürfnis versteht. Dies ist ein Hinweis auf die implizite Verortung seiner Orientierung am aktiven Handeln.

An diesen ersten spontanen Äußerungen auf Stimulus 2 hin werden im Kontrast zum absichernden Typ die aktive Ausrichtung und die Sicherheitsorientierung des gestaltenden Typs sichtbar. Letztere wird anders versucht zu realisieren: nicht durch Normerfüllung, sondern durch die eigene Strukturierung und die seiner Arbeitsbedingungen. An der unmittelbaren Antwort auf den Stimulus zeigt sich auch, dass seine Erfahrungen nicht nur positiv („gewinnbringend“ (L9m, 142)) sondern durchaus auch spannungsreich waren, evtl. noch sind („frustrierend“ (L9m, 142)). Im folgenden Kapitel werden diese Spannungen ausführlicher dargestellt und seine Umgangsformen damit herausgearbeitet.

7.2.3 Diskrepanzerfahrung und deren Bearbeitung: gestaltende Lernorientierung

Wenn der Anspruch, auf die Schüler:innen und Eltern einzugehen und flexibel zu agieren („geht um die Schüler die sind zentra:l (.) wichtig“ (L9m, 153-154)), mit der Orientierung an Sicherheit („ich brauch Struktur ... an denne ich mich entlang hangeln kann“ (L9m, 157-158))

kollidiert¹⁰⁰, entstehen Spannungen. Das ist bspw. dann der Fall, wenn unvorhergesehene Ereignisse eintreten, die das strukturierte Vorgehen bzw. den ursprünglichen Plan des gestaltenden Typs irritieren, wie z. B. ein unerwarteter Gesprächsverlauf oder eine pandemiebedingte Änderung der Beratungsmodalitäten¹⁰¹. An diesen Stellen zeigt sich seine Unsicherheit auf performativer Ebene an seiner stockenden Sprache, vielen Füllwörtern und Abbrüchen sowie zahlreichen Erklärungen. In der Bearbeitung dieser Diskrepanzerfahrungen wird ein anderer Modus als beim absichernden Typ sichtbar. Ausgehend von einem durch Aktivität geprägten Orientierungsrahmen i. e. S. ist auch der Orientierungsrahmen i. w. S. von deutlich mehr Eigeninitiative und selbstbewusstem Handeln geprägt als beim absichernden Typ.

7.2.3.1 Dimension 1: Vorbereitung und Strukturierung

Das Handeln des gestaltenden Typs bezieht sich wie das des absichernden Typs auf die Vorbereitung und Organisation der Beratungsgespräche (s. Abb. 5). Der gestaltende Typ strukturiert sich und entwickelt seine Struktur weiter, um möglichst zeiteffizient und ressourcenschonend zu beraten. Dieser organisatorische Fokus zeigt sich auf propositionaler Ebene darin, dass er das Thema „Struktur“ (L9m, 157) auf verschiedene Fragen hin anspricht, auch wenn die Frage ein anderes Thema adressiert. Zudem kommt er immer wieder auf die Relevanz der Rahmenbedingungen eines Gesprächs und deren Gestaltung zu sprechen. Da dies bereits in Kapitel 7.2.2 ausführlich dargestellt wurde, wird dies hier nicht weiter ausgeführt.

Auf performativer Ebene dokumentiert sich die Orientierung an Vorbereitung und Strukturierung im Umgang mit seiner Unsicherheit in Bezug auf die Interviewführung in den klärenden Nachfragen und der Strukturierung seiner Antworten.

Interviewerin: „Hast du vielleicht noch=n (.) ähm konkreten (.) Fall im Kopf (.) den du schildern könntest also ne Beratungssituation, (.) egal ob die jetzt besonders positiv oder negativ oder auch eine so ne (.) ganz alltägliche in Anführungsstrichen (.) war? (3)“ (L9m, 266-268)

Herr Fellner: „Mh: (5) also im Kopf hab ich da ei:nige i- ähm: (4) a:::ch:: ((stammelt))“ (L9m, 269)

Interviewerin: „Du kanns=auch gern verschiedene erzählen (2)“ (L9m, 270)

Herr Fellner: „Ähm (.) m- (2) **eifach frei erzählen** //mhm// was ich da erlebt hab? //mhm// oder wie die ablief? oder wa-? also“ (L9m, 271-272)

¹⁰⁰ In Bezug auf seine aktive Orientierung ließen sich keine Spannungen rekonstruieren. Dies kann entweder gedeutet werden, als dass Norm und Habitus nicht immer in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, es also kein „notorisches“ (Bohnsack, 2017, S. 51, 54) ist, oder dass für diese Lehrkraft die Sicherheitsorientierung eine übergeordnete Rolle einnimmt und sich die Spannungen aus diesem Grund vor allem daran zeigen.

¹⁰¹ Eine weitere, aber nicht gleichermaßen dominante Spannung zeigt sich auch hinsichtlich der Grenzen seiner Kompetenz bzw. notwendiger, aber schwer umsetzbarer Psychohygiene und den Bedingungen seines Berufs, z. B. in der Äußerung „puh: des überschreitet jetzt mein: (.) Bereich massiv also mein Kompetenzbereich, (.) wo ich dann natürlich auch gucke muss so (an) welche Stelle (.) ähm: (.) leit ich des jetzt weiter, (.) ähm: (.) und ich merk (.) die Gespräche (.) sind (.) für mich auch persönlich ne große Herausforderung (.) ähm: weil sie doch auch (.) nach=m (2) Arbeitstag immer noch (.) äh wirksam sind (.) teilweise=ja also: (2) w- d- die Schwierigkeit isch (.) Nähe zuzulassen (2) abe:r (2) durchaus auch irgendwo für sich ne Grenze zu finden (.) das man=s eben (.) ja des es (.) @psychodynamisch@ nich zu wirksam (.) wird bei einem selber“ (L9m, 223-230).

Interviewerin: „Ja was du so erlebt has (.).“ (L9m, 273)

Herr Fellner: „Mhm, (.) also vllleicht (.) wenn du des grad sagsch fällt mir noch eine Sache ein“ (L9m, 274)

Freies Erzählen scheint Herrn Fellner suspekt zu sein. Hier zeigt sich wie auch bei vorangegangenen Impulsen, dass er Struktur und Klarheit braucht und durch seine Nachfragen einfordert. Er bearbeitet die durch den offenen bzw. uneindeutigen Impuls entstehende Spannung durch auf Klärung abzielende Nachfragen.

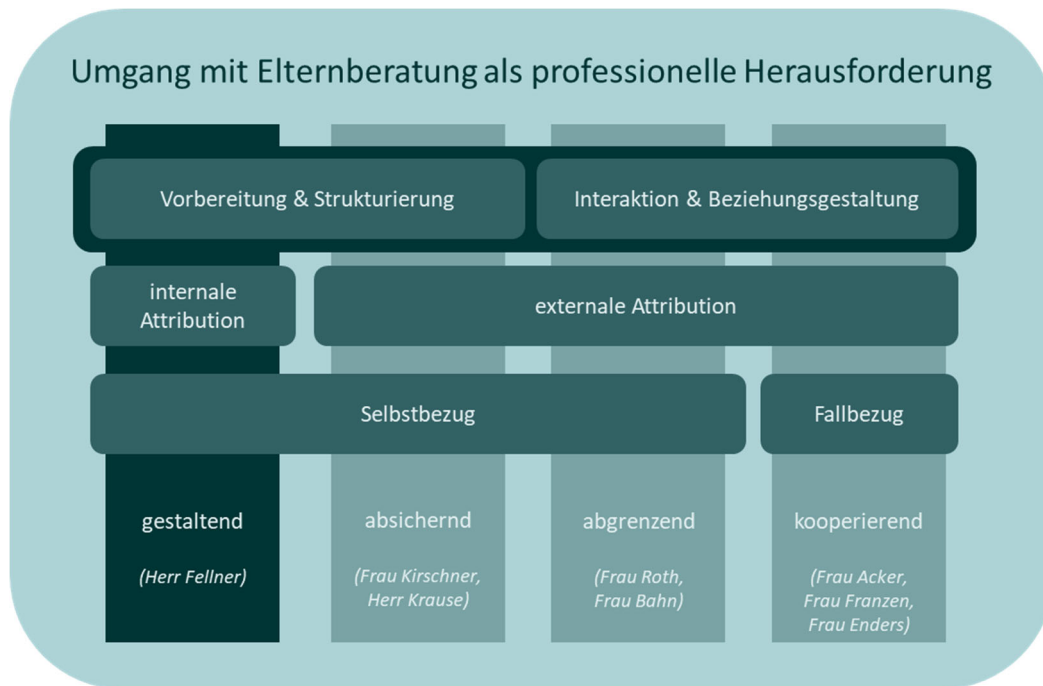


Abbildung 5: Dimension 1 des Umgangs mit Elternberatung beim gestaltenden Typ

Ebenso dokumentiert sich in folgenden Äußerungen eine Orientierung an Struktur, da hier inhaltliche und zeitliche Bezüge oder Ordnungen hergestellt werden: „ähm da wär jetz meine Rückfrage geht=s dir mehr um die (.) klassischen Elterngespräche wo=s nu- (.) wo ich am Telefon oder (.) äh Krisengespräche hab oder (.) geht=s auch um die Schüler Eltern Gespräche,“ (L9m, 145-148), „Ich hatt=s ja vorher kurz angedeutet“ (L9m, 235), „Ähm (3) schwierig ich bin ja grad @in meiner Elternzeit@ und des=sch des schwierige grad mir so (dr=herzuholen) die letzten Gespräche, (.) ähm: (.) aber=ich ü- denk grad nochmal na:ch“ (L9m, 381-383), „Mhm (.) also genau würd ich des nochmal sagen eben“ (L9m, 951) oder „**Ähm:** (6) es=sin verschiedene Dinge also einmal is=es“ (L9m, 533). Schließlich zeigt sich sein strukturorientiertes Handeln in seiner Koda („ja; (2) genau: (2) **ja ich glau-** ich f- (.) mach da mal=n Punkt @(.).@ (.) ja“ (L9m, 231)). Im Interview als einer für ihn ungewissen Situation bearbeitet er die aufkommende Spannung – analog zum Handeln in der Beratungssituation – durch Strukturierung seiner Antworten.

7.2.3.2 Dimension 2: interne Problemattribution

Die Diskrepanzerfahrung des gestaltenden Typs mit der Problematik, nicht so flexibel wie gewollt handeln und immer zuerst auf Schüler:innen (und Eltern) eingehen zu können, wird nicht wie beim absichernden Typ external attribuiert, sondern internal auf das eigene Bedürfnis nach Sicherheit und Wohlergehen (s. Abb. 6).

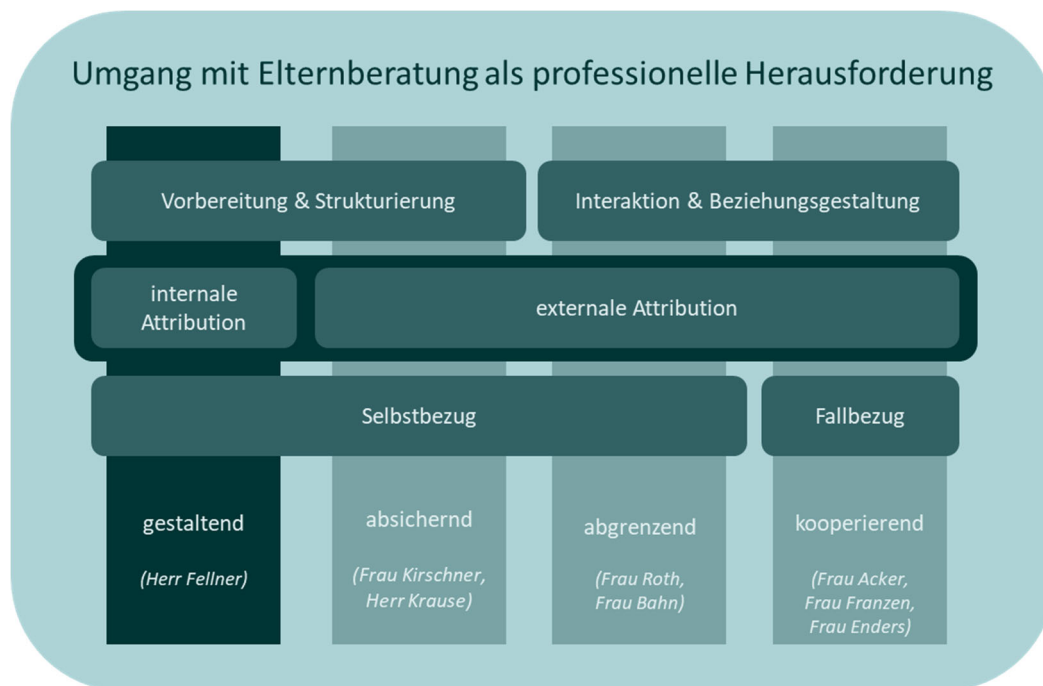


Abbildung 6: Dimension 2 des Umgangs mit Elternberatung beim gestaltenden Typ

Diese interne Attribution ermöglicht es diesem Typ, sich eigenverantwortlich mit den Grenzen des eigenen Orientierungsrahmens i. e. S. angesichts der gegebenen Umstände auseinanderzusetzen und sein Handeln anzupassen. Die interne Problem attribution geht mit einer entwicklungsorientierten Problembewältigung v. a. in Bezug auf die eigene Strukturierung einher, wie relativ zu Beginn deutlich wird, wenn er über die Entwicklung seiner Strukturen spricht (s. Kap. 7.2.2). In der Kombination aus seiner eigenverantwortlichen Formulierung („ich brauch“ (L9m, 157)) und seinem Schluss, dementsprechend tätig zu werden („des heißt ich hab viel viel Zeit investiert“ (L9m, 160)), dokumentiert sich die interne Verortung der Problemursachen und -bewältigungsmöglichkeiten. Auch der absichernde Typ benennt, was er gebraucht hätte, weist die Verantwortung für die ausbleibende Erfüllung seiner Bedürfnisse aber anderen bzw. der Lehrer:innenbildung zu. Demgegenüber kümmert sich der gestaltende Typ aktiv um die Erfüllung seiner Bedürfnisse, was dafür spricht, dass er die Verantwortung bei sich sieht. Diese eigenverantwortliche Haltung wird auch sichtbar, wenn er sich als „Übender“ (L9m, 189) verortet, der sich „noch weiterentwickeln“ (L9m, 189) möchte. Auch im Umgang mit den Eltern sieht er die Handlungsmöglichkeiten bei sich. Die Prävention von „Krisengespräche[n]“ (L9m, 201) macht er von seiner Fähigkeit abhängig, „ne gute (.)

Verbindung“ (L9m, 201) zu den Eltern zu haben. Ebenso dokumentiert sich in den Formulierungen der folgenden Passage „ich muss vorsichtig sein wie ich Dinge formulier“ (L9m, 212-213), „sich einstellen auf den ge- auf des Gegenüber“ (L9m, 216-217), „des hat ich nich aufm Schirm“ (L9m, 219-220), „wo ich dann natürlich auch gucke muss so (an) welche Stelle (.) ähm: (.) leit ich des jetzt weiter,“ (L9m, 224-225) und „irgendwo für sich ne Grenze zu finden“ (L9m, 229) die Verortung der Problembewältigung bei ihm selbst.

Herr Fellner: „ich muss vorsichtig sein wie ich Dinge formulier weil sich Türen sehr schnell verschließen können //mhm// also da ne ne bewusste: (.) achtsame @Kommunikation@ isch wirklich sehr (.) äh von grundlegender Wichtigkeit (2) ähm: (.) was aber die Sache sehr sch- sehr interessant macht für mich also es is nich einfach nur so=n (.) Runterleihen von irgendwas sondern es wirklich sich einstellen auf den ge- auf des Gegenüber, (.) ähm:=und auch bedarfsgerecht (.) ähm beraten also: (.) rauszufiltern was sin eigentlich grad die Bedar(.)fe (.) ähm: (.) und da ä-(.) k- kommen manchmal Themen auf=n Tisch wo ich denk ok gut des hat ich nich aufm Schirm (.) ähm:=es isch doch hochinteressant das mr (.) darüber @mal gesprochen@ ham, und äh: führt (.) dazu dass man auch zu ner passenderen Lösung f- äh kommt (.) ähm (.) für=irgen (.) n=Thema //mhm// ja (.) des der Schüler oder die Schülerin grad hat ja (.) dann gibt=s natürlich (.) auch heftige Fälle wo ich dann denk (.) ähm: puh: des überschreitet jetzt mein: (.) Bereich massiv also mein Kompetenzbereich, (.) wo ich dann natürlich auch gucke muss so (an) welche Stelle (.) ähm: (.) leit ich des jetzt weiter, (.) ähm: (.) und ich merk (.) die Gespräche (.) sind (.) für mich auch persönlich ne große Herausforderung (.) ähm: weil sie doch auch (.) nach=m (2) Arbeitstag immer noch (.) äh wirksam sind (.) teilweise=ja also: (2) w- d- die Schwierigkeit isch (.) Nähe zuzulassen (2) abe:r (2) durchaus auch irgendwo für sich ne Grenze zu finden (.) das man=s eben (.) ja des es (.) @psychodynamisch@ nich zu wirksam (.) wird bei einem selber“ (L9m, 212-230)

An diesem Abschnitt wird zudem deutlich, wie die internale Problemattributions zur Reflexion und damit zu einem Lernprozess beim gestaltenden Typ führt.

7.2.3.3 Dimension 3: selbstbezogenes Handeln

Wie beim absichernden Typ dokumentiert sich auch beim gestaltenden Typ ein selbstbezogenes Handeln (s. Abb. 7). Bereits recht am Anfang der Antwort auf Stimulus 2 fällt auf, dass Herr Fellner in der ersten Person Singular spricht, obwohl er darüber spricht, dass es „um die Schüler“ geht.

Herr Fellner: „O:kay (.) also ich arbeit sehr gerne mit den Schülern zusammen also ich entscheid (2) geht um die Schüler die sind zentra:l (.) wichtig ähm fü:r (.) das ähm: (4) ja dass=es (.) e- Erfolge zu @verzeichnen gibt@ also in der Entwicklung von den Kindern (.) deswegen nehm ich die eigentlich so gut wie immer rein (.) in die Gespräche ähm (4)“ (L9m, 153-156)

Die Formulierung in der ersten Person Singular steht in auffälligem Widerspruch zu der hier von ihm angesprochenen Norm der Schüler:innenorientierung, was sich auch in der Reihung der Personen ausdrückt: Er entscheidet, dass es „um die Schüler“ (L9m, 154) geht. Sein Anliegen nennt er zuerst. Hier deutet sich eine Diskrepanz zwischen seiner Norm und seinem Handeln an.

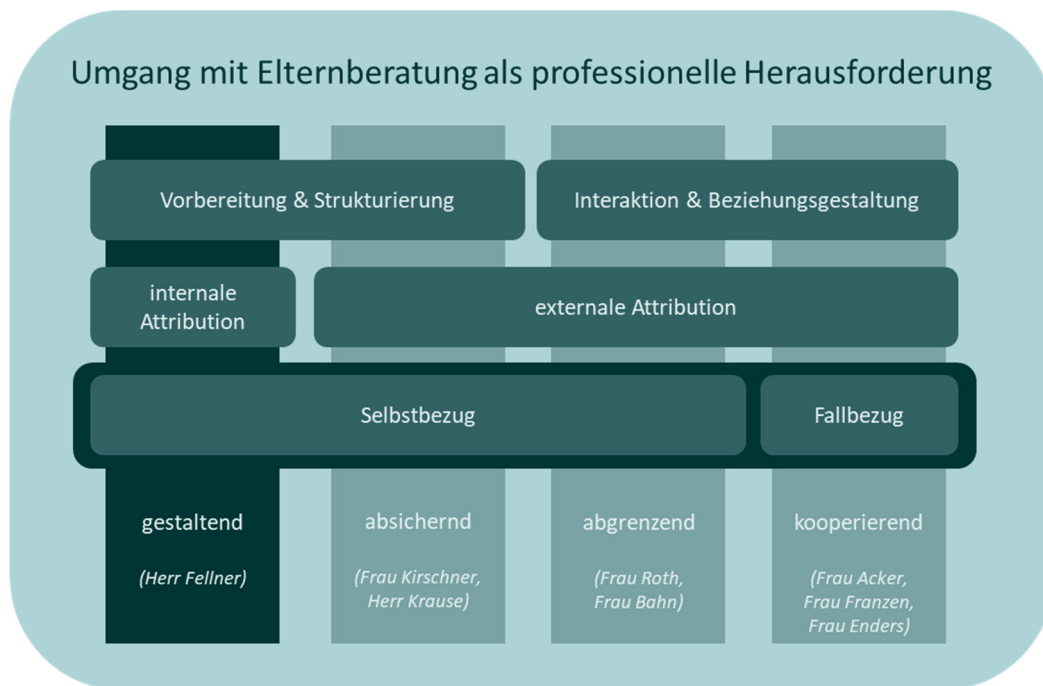


Abbildung 7: Dimension 3 des Umgangs mit Elternberatung beim gestaltenden Typ

Dies führt sich in der Formulierung fort, „dass=es (.) e- Erfolge zu @verzeichnen gibt@ also in der Entwicklung von den Kindern“ (L9m, 154-155). Einerseits zögert er vier Sekunden, bevor er benennen kann, wofür die Schüler:innen „zentra:l (.) wichtig“ (L9m, 154) sind. Und andererseits wechselt er in eine abstrakte Sprache („dass=es (.) e- Erfolge zu @verzeichnen gibt@“ (L9m, 154-155)), von der er sich durch ein Lachen wieder distanziert und ergänzt, dass es um die Kinder geht. Auch hier erhärtet sich der Eindruck, dass es ihm implizit um seine eigenen Erfolge geht, was für ihn aber auf expliziter Ebene nicht (ohne Zögern) vertretbar ist, da es seiner Norm widerspricht. Die von ihm normativ präferierte Zusammenarbeit mit den Schüler:innen steht folglich auf impliziter Ebene im Widerspruch zu seiner Entscheidungshoheit und der Präsentation seines Vorgehens. Hier lässt sich ein erster Hinweis auf eine selbstbezogene Handlungspraxis festhalten. Diese manifestiert sich im Folgenden darin, dass er nicht weiter über „die Schüler“ (L9m, 154) spricht, das Thema abbricht und plötzlich deutlich ausführlicher von seinem Bedürfnis nach Struktur erzählt („also ich hab mittlerwei- ich bin sehr st(2)ruktu- also ich brauch Strukturn sag=mr=s mal so:“ (L9m, 156-157)). Hier findet er erstmals in eine selbstläufige Erzählung, was die Annahme bestätigt, dass der Selbstbezug Teil seiner habitualisierten Praxis ist. Wie zuvor geht es um ihn bzw. seine Bedürfnisse („ich“ (L9m, 153, 155)), er positioniert sich fortwährend als Einzelperson, nicht als Teil eines Kollektivs, wie es bspw. Frau Acker tut, die von Beginn an von „wir ... an der ä:hm (.) Körperbehindertenschule“ (L4f, 48-49) spricht, oder Herr Krause und Frau Kirschner, die sich durch die Formulierung mit „man“ als Referendar:innen bzw. Lehrkräfte verstehen, die geteilte Erfahrungen machen. Auch Frau Roth spricht vornehmlich in der ersten Person Singular, setzt sich aber immer wieder in Relation zu den Eltern, was bei Herrn Fellner nicht der Fall ist. Er erwähnt

zwar „Eltern die (.) ähm (.) Schwierigkeiten ham mit der deutschen Spra:che,“ (L9m, 162-163), formuliert die Anforderung dann aber nicht in Bezug auf die Bedürfnisse der Eltern, sondern als Handlungsdruck: Er sagt, was getan werden muss („muss viel visualisiert werden“ (L9m, 163-164)). Insgesamt wird hier ein weiterer Hinweis auf eine selbstbezogene Orientierung deutlich: Es geht um seine Kompetenzentwicklung und die Sorge für seine Bedürfnisse, nicht primär die der Eltern oder Schüler:innen.

Dieser Selbstbezug lässt sich exemplarisch an den folgenden Stellen rekonstruieren, in denen er von seinem Zeitmanagement erzählt und beschreibt, was passiert, wenn „man [den Eltern] Freiraum lässt“ (L9m, 179).

Herr Fellner: „ähm: und (.) was ich grad versu:ch is (.) den Faktor Zeit (.) ähm: (.) bisschen genauer in Blick zu nehm=also (.) nich (.) für ei:n Elterngespräch anderthalb Stunden (.) zu: (.) ähm: (.) verwen- (oder=oder=oder) zu brauchen (.) sondern halt auch (.) ähm versuchen (.) des n=bisschen zu kürzen (.) des hat den a- (.) ersten Hintergrund dass ich (.) einfach mit meiner Ressource zeitschonender umgehen möch- öh (oder) ähm bewusster umgehen möchte oder (.) da gucken möchte dass ich=n bisschen Zeit einspa:r aber ha- hauptsächlich auch weil ich merk (.) pf- die (.) Aufnahmekapazität is irgendwann (.) auch (.) erreicht bei den sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern (.) ä:hm: (2)“ (L9m, 171-178)

In seiner beginnenden Quasifallschilderung vom Umgang mit Zeit in einem Elterngespräch geht es um den effizienten Umgang mit seinen Ressourcen. Diese Relevanzsetzung auf den „Faktor Zeit“ (L9m, 171) statt bspw. auf die Interaktion mit den Eltern zeigt seine Orientierung an einer organisatorischen Herangehensweise an Elterngespräche in Kombination mit seinem Selbstbezug. Es geht um die bestmögliche Vorbereitung, um sein Bedürfnis nach Sicherheit zu erfüllen. In der folgenden Passage stellt er die Möglichkeiten seiner effizienzorientierten Arbeitsweise als durch die Eltern eingeschränkt dar.

Herr Fellner: „und des is aber oft sehr schwe:r weil die Eltern kommen natürlich wenn man Freiraum lässt kommen die natürlich auch mit eigenen Themen (.) de=sch auch immer meine erste Frage gibt=s=n an- also die Anliegenklärung (.) ähm (.) gibt=s (2) n=Anliegen von ihrer Seite da fang ich immer erscht mi=m Schü:ler oder der Schülerin an, (.) dann kommen die Eltern und dann sag ich mein Anliegen //mhm// und ähm: (.) de=sch halt immer so die Ku:nst (.) dann (2) mein Anliegen des is mein Hauptanliegen erst mal dem Raum zu geben (.) ähm: (.) a:ber (2) was heißt erstmal nich erst mal dem ra- erst mal lass ich die Eltern kommen (.) aber ich versuch schon n=stückweit zu schu- strukturieren(.) hat des jetzt bei diesem Gespräch grad Platz oder müss=mr noch n=zweites Gespräch dann führen //mhm// (.) ähm (.) und des isch so=n bisschen Übungssache wo ich merk da: (.) bin=ich immer noch üben- (.) sehr stark Übender (.) ähm (.) und äh möchte mich da noch weiterentwickeln dass ich (.) des n=bisschen (.) ähm (4) ja: äh=zeitökonomischer gestalten kann (.) ja (3) genau ähm:: (.)“ (L9m, 178-190)

Die Eltern werden hier zu einem Hindernis für seine Arbeit. Es dokumentiert sich – ähnlich wie zu Beginn seiner Antwort in Zeile 153 bis 156 – eine Spannung zwischen dem normativen Anspruch und seiner Handlungspraxis: zwischen der Norm, die Eltern in den Fokus zu rücken, ihnen „Freiraum“ (L9m, 179) zu lassen, die er mit der „Anliegenklärung“ (L9m, 181) zu bedienen versucht, und seinem Bedürfnis nach Struktur und der oben erwähnten Schonung seiner Ressourcen. In der Formulierung, dass die Eltern „natürlich auch mit eigenen Themen“ (L9m, 179-180) kommen, drückt sich ein Unterschied zwischen seinen Anliegen und denen der Eltern

aus. In der Formulierung „mein Anliegen des is mein Hauptanliegen erst mal dem Raum zu geben“ (L9m, 183-184) dokumentiert sich dann der Vorrang seiner Bedürfnisse. An der vorangestellten Rahmung dieser Handlung als „Ku:nst“ (L9m, 183) wird die Herausforderung deutlich, sein eigenes Anliegen zu platzieren, wenn Eltern den Freiraum nutzen, den er ihnen aus normativer Überzeugung heraus gibt.

Hier wird auch deutlich, dass es ihm wichtig ist, sich „weiterentwickeln“ (L9m, 189) zu können. Seine Rolle als „sehr stark Übender“ (L9m, 188-189) betont er auch an anderer Stelle, an der er von sich als „Beobachtender“ (L9m, 256) spricht. Inwiefern er hier tatsächlich ‚nur‘ eine beobachtende Haltung einnimmt, bleibt vage, dass er sich aber an der Gestaltung seiner Praxis und seiner Anpassung an die Anforderungen orientiert, dokumentiert sich in den konkreten Erzählungen seiner Strukturierungsbemühungen.

Das oben rekonstruierte Anliegen, zeiteffizient und ressourcenschonend zu arbeiten und damit mehr bei der Organisation und sich selbst zu sein als bei den Anliegen der Ratsuchenden, bestätigt sich auch in der folgenden Passage.

Herr Fellner: „bei den Gesprä:chen (3) die Gespräche sind für mich n=ganz wichtiger Baustein um Verbindung aufzubauen zu den zu den: kooperations- also zu den zu den Eltern (.) als Kooperationspartner (.) ähm: (.) und zu den Schülern natürlich auch und Schülerinnen (2) und des=s einfach n=unglaublich zentra:ler Baustein (.) ähm: (.) der (.) für mich ne ganz wichtige Grundlage isch für meine tägliche Arbeit (.) //mhm// also Beziehung (.) äh: isch unserem Beru:f (.) im pädagogischen Beruf generell was ganz arg wichtiges (.) aber im sonderpädagogischen Bereich find ich noch mehr, (.) ähm: (.) die Kinder sind unglaublich (2) davon (.) äh: (.) ich wollt grad sagen davon abhängig aber des (würd) ich nich sagen (.) die sind ähm: (.) (daran) wicht- (.) ganz arg wichtig dass man (.) ne gute Beziehung hat zu den Kindern (.) und zu den Eltern eben auch (.) man spart sich (.) unglaublich viel (.) äh Krisengespräche wenn man (.) wenn man (.) äh ne gute (.) Verbindung hat (.) n=guten (.) Draht zu den Eltern auch (.) ja (.) um auch vielleicht prophyla- äh prophylaktisch (.) äh: (.) ähm: (.) arbeiten zu können ja (3) ähm: (3) boah de=sch schwierig so=n offenes Thema: @(.)@ //@(.)@// da könnt ich @in alle Richtungen explodiern@ ähm: (3)“ (L9m, 190-204)

Hier benennt Herr Fellner auf expliziter Ebene, was ihm „wichtig“ ist: „Verbindung aufzubauen“ (L9m, 192) und eine gute „Beziehung“ (L9m, 195). Auf impliziter Ebene wird jedoch deutlich, dass diese Ziele eher auf normativer als auf handlungspraktischer Ebene zu verorten sind. Er findet nicht in eine Erzählung oder Beschreibung seiner Praxis, sondern verbleibt stockend, mit Abbrüchen und Korrekturen im argumentativen Modus. In der Äußerung „die Kinder sind unglaublich (2) davon (.) äh: (.) ich wollt grad sagen davon abhängig aber des (würd) ich nich sagen“ (L9m, 197-198) dokumentiert sich die Spannung zwischen seiner Norm der Schüler:innenorientierung und seiner handlungspraktischen Ausrichtung an sich selbst: Er ist im Begriff die Abhängigkeit der Schüler:innen zu beschreiben, expliziert aber selbst, dass er das so „nich sagen“ (L9m, 198) würde. Es anders auszudrücken, gelingt ihm aber nur in der Wiederholung seiner bereits zuvor getätigten normativen Äußerung. Sein Fazit „man spart sich (.) unglaublich viel (.) äh Krisengespräche“ (L9m, 200-201) verweist dann wieder auf seine Ressourcen. Auch hier deuten sein Stocken und die Formulierung mit dem Indefinitpronomen

„man“ (L9m, 200) an, dass er sich der Spannung bewusst ist. Sein Umgang besteht hier im argumentativen Rückbezug auf ein zeiteffizientes Handeln.

Sein selbstbezogenes Handeln dokumentiert sich schließlich als es um einen Fall von Essstörung geht – „nich ne diagnostizierte aber [s]einer Meinung nach ne Essstörung“ (L9m, 299-300). Er beschreibt und erzählt den Fall zunächst sehr ausführlich, ohne dass sichtbar wird, dass er sich z. B. schulpsychologische Unterstützung gesucht hat. Erst am Schluss erwähnt er, dass er „die Schulsozialarbeit eingeschalt’n“ (L9m, 330) hat. Detaillierter beschreibt er die Zusammenarbeit nicht. Dies kann einerseits darauf hindeuten, dass es so selbstverständlich für ihn ist, dass er es nicht benennen muss, oder aber, dass diese Kooperationspraxis für ihn nicht von gleicher Relevanz ist wie sein Umgang mit dem Fall. Aus dem berufsbiographischen Kontext und der Analyse weiterer Passagen lässt sich schließen, dass die Selbstverständlichkeit eine Rolle spielen dürfte. Dafür dass Kooperation für ihn eher von nachgeordneter Relevanz ist, spricht sein starker Fokus auf sich selbst. Er spricht nicht wie andere Lehrkräfte ständig von „wir“. Bis zur Koda nutzt er die erste Person Plural nur einmal, bis zu den immanenten Nachfragen der Interviewerin (ca. 33 Minuten) verwendet er lediglich sieben Mal „wir“. Im Vergleich dazu verwendet Herr Krause die erste Person Plural in der gleichen Zeitspanne 68 Mal. Auch wenn die Quantität allein keine Aussage über die Qualität macht – wie man an der ebenfalls auf den eigenen Nutzen ausgerichteten Kooperationspraxis des absichernden Typs sehen kann – gibt sie doch einen Hinweis darauf, dass hier ein Unterschied in der persönlichen Relevanzsetzung vorliegen dürfte, der für einen starken Selbstbezug spricht.

7.3 KOOPERIERENDER TYP

Die Lehrkräfte des kooperierenden Typs sprechen zwar auch wie der absichernde und gestaltende Typ über den Arbeitsaufwand und organisatorische Herausforderungen, der Bezugspunkt für ihr Handeln und ihre Problembewältigung sind aber Kinder, Eltern und Kolleg:innen, anstatt inhaltliche oder strukturell-organisatorische Aspekte. Es geht bei diesem Typ hauptsächlich um seine Kooperationspraxis und das Ziel, das Kindeswohl sicherzustellen. Bei drei Lehrerinnen wurde eine kooperierende Orientierung rekonstruiert: Frau Acker, Frau Franzen und Frau Enders. Frau Acker ist eine 49-jährige Förderschullehrerin, die seit 19 Jahren unterrichtet. Ihr Referendariat hat sie an einer Förderschule gemacht, die ein Beratungskonzept hatte. Inzwischen unterrichtet sie an einer anderen Förderschule, die kein Beratungskonzept hat. Sie übt keine weiteren Beratungstätigkeiten aus und war zeitweise als Mentorin für Referendar:innen tätig. Das Interview kam durch einen privaten Kontakt zustande und dauerte 1 Stunde und 13 Minuten. Diesem Typ wurden weiterhin die Förderschullehrerin Frau Franzen mit ebenfalls 19 Jahren Berufserfahrung und die Grundschullehrerin Frau Enders mit 4 Jahren Berufserfahrung zugeordnet. Beide Interviews haben ca. 30 Minuten gedauert und wurden im

Rahmen der von mir betreuten Bachelorarbeit von der Studentin Anna Kern geführt. Die Interviewpartnerinnen wurden aus dem privaten Kontext von Frau Kern rekrutiert.

7.3.1 Wahrgenommene normative Anforderung: Kooperation mit und Verständnis für Eltern
Ausgehend vom Beratungsverständnis einer breit aufgestellten Elternarbeit mit umfassenden sozialpädagogischen Aufgaben nimmt der kooperierende Typ als Norm an sich wahr, Eltern und Kinder umfassend und bis in den privaten Bereich hinein zu betreuen („also dadurch ähm dass wir halt wirklich an der ä:hm (.) Körperbehindertenschule (.) ham unsre Schüler ja au:ch äh (.) Therapie, (.) //mhm// in der Unterrichtszeit also Psychomotorik Ergo(.)therapie Logo: (.) wenn=s sein muss sogar Musikförderung“ (L4f, 48-51)), mit den Eltern „an einem Strang“ (L8f, 101) zu ziehen und Verständnis für sie zu haben („weil man ja so auf der einen Seite schon auch so (.) dieses V:e:rstä:ndnis den Eltern gegenüberbri:ngt“ (L4f, 75-76)) bzw. sich für eine gelungene Kooperation mit ihnen einzusetzen („da muss man viel Arbeit leisten dass die Eltern überhaupt in der Schule erscheinen“ (L7f, 75-76)). In der Formulierung „wenn=s sein muss sogar“ (L4f, 50) zeichnet sich ein normativer Anspruch einer umfassenden beraterischen Unterstützung ab, der zudem als ein wahrgenommener Druck bzw. ein Missfallen und/oder eine Belastung interpretiert werden kann. Dies kann als erster Hinweis auf eine Spannung zwischen den zahlreichen sich aus den Förderangeboten ergebenden Anforderungen und dem, was leistbar oder gewollt ist, gelesen werden.

7.3.2 Umgang mit der Beratungsaufgabe: am Kindeswohl und an professionsübergreifender Kooperation orientiert

In den Interviews von Frau Acker, Frau Franzen und Frau Enders fällt im Kontrast zu den Interviews der Lehrkräfte des absichernden und des gestaltenden Typs auf, dass die Schüler:innen und ihr Wohlergehen sowie die dafür praktizierte Kooperation mit unterschiedlichen Fachkräften und Institutionen im Fokus stehen.

Frau Acker: „also dadurch ähm dass wir halt wirklich an der ä:hm (.) Körperbehindertenschule (.) ham unsre Schüler ja au:ch äh (.) Therapie, (.) //mhm// in der Unterrichtszeit also Psychomotorik Ergo(.)therapie Logo: (.) wenn=s sein muss sogar Musikförderung (.) ä:hm un=mir=ham=ja auch das:=m- ich weiß net kennst du die Einrichtung in X-Ort? //(verneinender Laut)// mh das=halt=ne große Einrichtung also das fängt schon an mit äh Förderkindergarten Frühförderzentrum //mhm// sozialpäti- rä:diatisches Zentrum (u)n wir gehn dann auch immer mit ähm zu de:n (.) jährlichen Arztbesuchen, //mhm// von dem her ham=mir sowieso schon sehr enge Elternarbeit (.)“ (L4f, 48-55)

Die spontane Reaktion auf die Frage nach ihren Erfahrungen mit Elternberatung besteht in einer Aufzählung verschiedener therapeutischer und sozialpädagogischer Angebote für „unsre Schüler“ (L4f, 49), die sie als Begründung für eine „sehr enge Elternarbeit“ (L4f, 55) anführt. Hierbei fällt einerseits auf, dass sie nicht wie Herr Krause und Frau Kirschner den Begriff Elternberatung oder wie Herr Fellner den des Elterngesprächs verwendet, sondern den breiteren der Elternarbeit. Dies ist ein erster Hinweis auf das umfangreiche Spektrum ihrer

Beratungsaufgabe. Andererseits fällt auf, dass sie Förderangebote für die Schüler:innen aufzählt, bei denen neben den Lehrkräften hauptsächlich Therapeut:innen tätig sind. Der Bezug zu den Eltern wird außer in dem Begriff „Elternarbeit“ (L4f, 55) nicht hergestellt. Dies kann z. B. als Dokument für die Selbstverständlichkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern gelesen werden, die daher nicht näher erläutert werden muss, oder als Hinweis darauf, dass die Eltern für ihre Arbeit eine eher untergeordnete Rolle spielen bzw. die Schüler:innen und ihre Förderung in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Fachkräften für sie im Fokus stehen. Ihre Erfahrungen werden von der Relevanz der Schulart und als kollektiv („wir halt wirklich an der ä:hm (.) Körperbeindertenschule“ (L4f, 48-49)) gerahmt, was für erstere Annahme spricht. Wie im Folgenden aufgezeigt wird, hat sich auch die zweite Lesart bestätigt.

Frau Acker: „u:nd ä:hm (3) also=es=is: im Prinzip wie soll ich sagen, ä:hm (2) Elternarbeit ist eigentlich ganz breit gefächert ne, wir sind ähm bera:tend wenn=s irgendwie u- um um weitere Therapien Hilfsmittel geht (.) ä::hm: beratend in (.) Erziehungsfragen ganz kla:r (.) Strukturierung vom Alltag (2) bera:tend das=is jetzt grad wo ich grad herkomme @auch@ in Richtung ä:hm (.) weiterführende Schule wie geht der Weg weiter (.) Berufsorientie:ru:ng muss ja auch nicht unbedingt jedes (.) jeder Jugendliche in die Werkstatt dann gehen (.) da gibt=s mittlerweile ja ganz tolle Möglichkeiten //mhm//“ (L4f, 56-62)

Auch im Anschluss erwähnt sie die Eltern nicht, sondern spricht von der Vielfalt ihrer Aufgaben, die sie erneut als kollektive Aufgaben konzipiert. Durch den Metakommentar „wo ich grad herkomme“ (L4f, 59) stellt sie das erste Mal eine Verbindung zwischen der allgemeinen Aufgabenbeschreibung und ihrer konkreten Praxis her, führt diese aber nicht aus. In dieser Bezugnahme dokumentiert sich erneut die Selbstverständlichkeit dieser Aufgaben als alltägliche Praxis, auf die sie aufgrund des Impliziten zuvor nicht und danach auch nicht weiter direkt verweisen muss bzw. kann. Hier ist zudem ein weiterer Hinweis auf die Orientierung am Kind sichtbar: Sie begründet die Berufsberatung mit dem Blick auf „ganz tolle Möglichkeiten“ (L4f, 62) für die Jugendlichen, nicht aber mit dem Beratungsbedarf der Eltern.

In der nächsten Passage benennt sie die Relevanz „mit den entsprechenden Fachleuten“ (L4f, 63-64) zu arbeiten, die sie mit der Metapher „mit ins Boot“ (L4f, 66) umschreibt.

Frau Acker: „und das is schon=n stückweit auch (.) also unsere Aufgabe mit den entsprechenden Fachleuten aber auch ne, //mhm// also da m- muss ma schon auch is meine Meinung ganz klar auch sagen (.) das übersteigt jetzt irgendwie so meinen Kompetenzberei:ch //mhm// und dann nimmt man halt auch die verschiedenen Leute noch mit ins Boot (.) das kann=s Jugendamt sei:n der sozial(.) psychologische Dien:st schulpsychologischer Dien:st (.) oder auch mal ne, das ham=wir=ja auch schon gehabt ne ne einzelne therapeutische Begleitung, //°mhm°// im besonderen Fall (3) Familienhilfe über=s Jugendamt //mhm// genau (.) ja (.) //mhm// (4)“ (L4f, 62-70)

Sie formuliert die Anforderung, den eigenen Kompetenzbereich abgrenzen zu müssen¹⁰² und zählt verschiedene Kooperationspartner:innen auf. Auch hier werden die Eltern nicht direkt erwähnt. Auf sie wird in der gesamten Stegreiferzählung bis zu diesem Punkt nur indirekt über die verschiedenen unterstützenden Angebote eingegangen: „das fängt schon an mit äh Förderkindergarten Frühförderzentrum //mhm// sozialpädiatrisches Zentrum (u)n wir gehn dann auch immer mit ähm zu de:n (.) jährlichen Arztbesuchen, //mhm// von dem her ham=mir sowieso schon sehr enge Elternarbeit (.)“ (L4f, 53-55). Die „Elternarbeit“ (L4f, 55) wird für Frau Acker nicht über die Interaktion mit den Eltern, sondern über die Darstellung ihrer professionsübergreifenden Kooperationen erzählbar. Dies verweist abermals auf die zentrale Rolle von Kooperation für ihre Praxis.

In der ersten Fallschilderung ab Zeile 80 dokumentiert sich sowohl ihre Orientierung am Wohl des Kindes als auch an Kooperation.

Frau Acker: „ja=a (.) is: (.) ä::hm (.) also kann ja mal so=n bisschen @aus=m Nähkästchen plaudern@ (.) äh ich hab wirklich schon ganz vieles erlebt °//mhm//° also es hat angefangen über sexuellen Missbrauch in der Familie //mh:// das is natürlich schon auch (.) für uns sehr belastend //mhm// mir ham dann zum Glück auch die Möglichkeit Supervision zu machen, (.) ä::hm:: (2) in einem andern Fall war=s so: (.) s=war auch ganz krass dass (.) der Bu:b ähm (.) in der Schule vom Jugendamt (.) abgeholt wurde und gar nicht mehr nach Hause durfte °//ohje//° (.) weil=s halt ähm (.) ja ganz klar Kindeswohlm- (.) ähm Gefährdung war, //mhm// (.) und ähm des sin=halt dann auch immer so (.) also= weißt=so auf der einen Seite isch=man=so pflichtbewusst, (.) (weisch=so) (.) des Katrin des is dein Job es geht jetzt nur um dieses Ki:nd (.) du kannst zwar jetzt auch=s- noch so viel Verständnis mit der Mama haben (.) aber man hat ihr jetzt (.) hu:ndertma:l die Hand gereicht (.) hundert verschiedene Chancen angebote un letschendlich geht=s ums Kind //mhm// ne, (.) °ja° (2) aber es macht was mit einem selber auch ne, //mhm// und dieses //ja// das erschtmal für sich klarzukriegen und dann natürlich auch so dieses ä::hm (.) du bis=halt der Buhmann dann in auch in den Augen der Eltern ne, //mhm// diese Mama: (.) sag ich dir ganz @e:hrlich@ ich hoff jedesmal dass ich sie nit in B-Stadt seh @ (2) @ //mhm// ja (.) genau (3) °ja das=is schon° (6)“ (L4f, 80-96)

Die Kindeswohlorientierung zeigt sich nicht nur auf propositionaler Ebene („weil=s halt ähm (.) ja ganz klar Kindeswohlm- (.) ähm Gefährdung war,“ (L4f, 86-87), „es geht jetzt nur um dieses Ki:nd“ (L4f, 89), „letschendlich geht=s ums Kind“ (L4f, 92)), sondern auch in der Art, wie sie über den Fall spricht. Performativ wird hier erneut sichtbar, dass es primär um die Widerfahrnisse des Kindes geht, weniger um die Interaktion mit den Eltern. Diese kommt erst in der Erzählung ihrer Krise zum Tragen und wird in Kapitel 7.3.3 interpretierend aufgegriffen. Es fällt auf, dass sie wie auch Frau Enders von „Mama“ (L4f, 90, 95) spricht. Dies kann als die Übernahme der Perspektive des Kindes und Dokument für ihre Orientierung am Kind gelesen werden. Mit dem Angebot an die Interviewerin, aus dem „Nähkästchen [zu] plaudern“ (L4f, 81), dokumentiert sich ihre Kooperationspraxis auf performativer Ebene. Hier signalisiert sie, et-

¹⁰² Sie spricht damit eine potenzielle Krise an – die Grenzüberschreitung ihres Kompetenzbereichs –, die für sie eine routinisierte Erfahrung zu sein scheint („ganz klar“ (L4f, 65), „halt“ (L4f, 66), „oder auch mal“ (L4f, 68), „ja auch schon gehabt“ (L4f, 68)). Die professionsübergreifende Kooperationspraxis kann hier als Strategie im Umgang mit der Krise gelesen werden (näheres dazu in Kap. 7.3.3.1).

was Geheimes, Vertrauliches, nicht für alle Bekanntes, sprich Interna zu verraten. Ihr ist folglich klar, dass diese Erfahrungen für die Interviewerin relevant sein könnten und diese sonst keinen Zugang dazu hätte. Sie ist ihr also zu helfen bereit. Diese kollegiale Unterstützung zeigte sich bereits zu Beginn ihrer Stegreiferzählung, als sie sich nach dem Wissensstand der Interviewerin erkundigt und ihr etwas erläutert.

Frau Acker: „ich weiß net kennst du die Einrichtung in X-Ort? //((verneinender Laut))// mh das= halt=ne große Einrichtung also das fängt schon an mit äh Förderkindergarten Frühförderzentrum //mhm// sozialpädiatrisches Zentrum (u)n wir gehn dann auch immer mit ähm zu de:n (.) jährlichen Arztbesuchen,“ (L4f, 51-55)

Zudem dokumentiert sich in Fragen an die Interviewerin (z. B. „wie heißt=n das in B:-Sta:dt, dieses [nennt falschen Namen des Dienstes] oder so was?“ (L4f, 329-330), „und wenn er eben komplett (2) ü:ber (.) wie sagt man denn dann? (.) °me::di::° (.) °ke-° //Medikamentiert?// (oh gott) du weißt was ich meine?“ (L4f, 537-539)) die Selbstverständlichkeit des Annehmens von Unterstützung anderer.

Die Kindeswohlorientierung von Frau Acker dokumentiert sich besonders deutlich in einer weiteren Fallschilderung. Hier geht es um ein Förderplangespräch, zu dem sie ausführlich die Lage und Perspektive des betroffenen Kindes darstellt, wohingegen die der Eltern und die Interaktion mit diesen in ihrer Erzählung kaum Erwähnung finden.

Frau Acker: „M::hm: (2) ähm: (.) also mir hatten jetzt grad (.) äh: letscht Woch (.) die letschten Förderplangespräche //mhm// @(.).@ und da äh: is mir jetzt auch grad noch so: (.) es passt jetzt auch ganz gut zum Thema Hilfsmittel des is=a Mä:dchen die is wirklich schwer motorisch beeinträchtigt (.) hat nen E-Rolli (.) //mhm// bedient den auch über Augensteuerung kann auch net sprechen weil auch die Mundmotorik betroffen is und hat nen äh: Sprachcomputer; (.) den sie auch über die Augen (.) //mhm// (.) ähm: bedient (.) und äh: dieses Mädchen hat halt eben weil die Mundmotorik betroffen is auch unheimlich Schwierigkeiten mi=m Mu:ndschlu:ss (.) ähm: (.) was halt dann=s Essen und=s Trinken erschwe:rt und ähm:: (.) die Eltern lehnen halt jetzt in diesem Bereich vehement (.) Hilfsmittel ab (.) also Hilfsmittel wäre jetzt zum Beispiel (.) so=n Silikonlöffel (2) den sie dann einfach so: (.) den man ihr so in den Mund (.) sch- schiebt und dann (2) bis=n Mundschluss da is und dann kann sie des Essen so=n bissl ((macht schmatzende Geräusche)) runterschlutzen //mhm// sag ich jetzt ma und beim Trinken simmer jetzt auch grad d=bei sie hat jetzt so=n ähm (.) so=n Fläschchen, (.) also im Prinzip sieht=s aus wie so=n Babyfläschchen und da is oben auch so=n Silikonauflage (.) drauf und des Ziel is halt dass man dann irgendwann mal davon weg kommt und sie dann aus- (.) lernt aus nem Strohhalm zu trinke ne, //mhm// und ähm wie g=sagt (.) die Eltern lehnen (.) diese- was den Bereich Essen und Trinken angeht Hilfsmittel (.) komplett ab //mhm// komplett (.) ähm: (.) weil sie halt auch immer sagen ja des (.) s=isch kei Baby mehr //mhm// **is sie ja auch net** sie is vierzehn ne, (.) a:ber sie braucht halt diese (.) Hilfsmittel diese Unterstützung im Bereich Nahrungsaufnahme ne, °sonschd (.) müsst=se irgendwann ku- auf kurz oder lang° ne Magensonde kriegen //mhm// und ähm: (.) das war jetzt so=n Gespräch des g- war mal wieder extremst herausfordernd auch weil d- ähm: (.) dieses Mädchen sitzt ja dann auch so (.) zwischen zwei Stühle ne, sie merkt=s auf der einen Seite in der Schu:le des klappt ganz gut mi=m Essa daheim die wo:llen des net //mhm// (.) ähm (.) un- un- un da se- sie is auch so jemand sie is sehr entgegenko:mmend will=s dir auch immer recht machen //mhm// ne, traut sich dann aber auch net in der Situation zu sagen (.) meine Eltern wollen das nicht, //mhm// un die Eltern (.) m- ä- su:chen dann immer den Weg über dieses Mädchen dass sie eben sagen (2) sie möcht=s net sie traut sich nur net euch des zu sagen weil ihr wisst ja //mhm// ne, sie is ja eh so: hm möcht=s jedem recht machen und so weiter und so fort (.)“ (L4f, 199-229)

Sie berichtet ausführlich über unterstützende Hilfsmittel und deren Nutzen für das Kind. Die Eltern kommen nur in Bezug auf ihre Ablehnung der von Frau Acker vorgeschlagenen Maßnahmen in ihrer Erzählung vor. Der Einsatz für das Kindeswohl wird besonders deutlich an ihrer Stellungnahme zur nacherzählten Meinung der Eltern: „s=isch kei Baby mehr //mhm// **is sie ja auch net** sie is vierzehn ne, (.) a:ber sie braucht halt diese (.) Hilfsmittel diese Unterstützung im Bereich Nahrungsaufnahme ne, °sonschd (.) müsst=se irgendwann ku- auf kurz oder lang° ne Magensonde kriegen“ (L4f, 217-220). Indem sie den Eltern in der allgemeingültigen Einordnung ihres Kindes als „kei Baby“ (L4f, 217) zustimmt, dann aber die Folgen einer ausbleibenden Unterstützung aufzeigt, nimmt sie in Abgrenzung zu den Eltern eine professionelle Perspektive auf das Kind und seine Entwicklung ein. Ihre Orientierung am Kindeswohl führt sich im Aufzeigen der Belastung des Gesprächs für das Kind und der detaillierten Wiedergabe seines Verhaltens und Empfindens fort. Hier hätte sie näher auf die Interaktion mit den Eltern eingehen können, legt den Fokus aber erneut auf das Erleben des Kindes. Die elterliche Perspektive schildert sie erst nachrangig.

Sowohl die Orientierung an professionsübergreifender Kooperation als auch der Fokus auf das Kind und sein Erleben und Wohlergehen werden auch in der ersten Fallschilderung von Frau Enders sichtbar.

Frau Enders: „Es ist dann wirklich, also wir hatten ähm eine Mitarbeiterin vom Jugendamt dann mit dabei //mhm// es ging um eine Familie wo das Kind sehr auffällig war, (.) ähm; es hat Ritalin äh verschrieben bekommen die Mutter hat n- n- ein psychisch sehr la,bilen Eindruck gemacht das Kind hat auch erzählt dass es morgens erst sein Geschwisterkind in Kindergarten bringen muss, und dann in die Schule gehen muss, und die Mama liegt meistens noch auf der Couch, äh:m (.) und so war eben die Medikamentierung sehr unterschiedlich von da war das Kind auch wirklich @im Unterricht@ schwierig zu händeln, er ko:nnnte am wenigsten dafür //mhm// a:ber wenn wenn die Außenumstände einfach so sind war es für ihn im Alltag nicht mehr zu bewerkstelligen //mhm// und dann war eben wirklich eine Dame vom Jugendamt da wo eben auch mitgeholfen hat dass das Kind am Nach,mittag nochmal ein °Programm bekommt;° da war dann in Dorf D sonson (.) Hof, mit Tieren //mhm// wo er mit eingespannt war wo man auch gemerkt hat des tut ihm gut da ist er richtig aufgeblüht die hat da so Unterstützung mit angeboten die hat auch immer wieder angeboten dass eben die Familie mit reinkommt und die Mama allerdings geblockt hat im Gespäch hat sie immer alles zugesagt, hat gesagt sie findet es toll die Umsetzung hat leider nie funktioniert;“ (L8f, 117-133)

Frau Enders schildert hier wie Frau Acker zunächst ausführlich die Situation des Kindes und legt dabei den Fokus auf die sozialen und psychischen Aspekte („es morgens erst sein Geschwisterkind in Kindergarten bringen muss, und dann in die Schule gehen muss,“ (L8f, 120-122), „sehr auffällig“ (L8f, 118), „da war das Kind auch wirklich @im Unterricht@ schwierig zu händeln,“ (L8f, 123-124), „des tut ihm gut da ist er richtig aufgeblüht“ (L8f, 129-130)), wodurch ihre Erzählung mehr an eine sozial- bzw. sonderpädagogische Diagnostik erinnert als an die Schilderung einer Beratungssituation. Dies kann als Dokument dafür gelesen werden, dass ihre Beratungspraxis mehr von sozial- bzw. sonderpädagogischer Intervention als von beratender Interaktion mit den Eltern geprägt ist. Sie spricht wie Frau Acker von „Mama“ (L8f, 122,

132), wodurch die Perspektive des Kindes verstärkt wird. Die Interaktion mit der Mutter thematisiert sie analog zu dieser erst am Ende der Fallschilderung und gibt davon nur wieder, was „nie funktioniert“ (L8f, 133) hat. Dieses Muster der beiden Lehrerinnen, defizitorientiert über die Interaktion mit den Eltern zu sprechen, deutet auf die Relevanz der Kindeswohlorientierung für ihre beraterische Praxis angesichts der prekären Kooperation mit den Eltern hin. Die Kooperation mit der „Dame vom Jugendamt“ (L8f, 126-127) wird als hilfreich und zielführend dargestellt („wo man auch gemerkt hat des tut ihm gut da ist er richtig aufgeblüht“ (L8f, 129-130)). Die Relevanz von Kooperation für ihre Praxis wird durch die Erwähnung gleich zu Beginn der Fallschilderung und die Betonung durch die zweimalige Verwendung von „wirklich“ (L8f, 117, 126) deutlich¹⁰³.

Der Fokus auf eine selbstverständliche Kooperationspraxis und ihre Nützlichkeit wird bei Frau Franzen bereits in der Stegreiferzählung auf Stimulus 2 hin besonders hervorgehoben. Hier verbleibt sie allerdings zunächst auf normativer („einbezogen werden muss“ (L7f, 64)) Ebene und geht nicht näher auf konkrete Erfahrungen ein.

Frau Franzen: „und natürlich äh (.) stellen wir Kontakte auch her ähm wenn es über das Schulische hinausgeht also, dass zum Beispiel das Jugendamt mit einbezogen werden muss oder in unserem Fall a:n der Förderschule ähm wenn die Schulsozialarbeiterin dazu kommt also wir versuchen da sehr weitgreifend (2) zu beraten.“ (L7f, 62-66)

Die handlungspraktische Relevanz von Kooperation wird auf die Frage hin, wie sie damit umgegangen sei, wenn sie „mal was nicht wusste[...] oder konnte[...]“ (L7f, 107-108) deutlich. Hier beschreibt Frau Franzen ihre Kooperationspraxis, die „genauso heute noch wie damals“ (L7f, 109) „gilt“ (L7f, 109).

Frau Franzen: „Ähm ja was ganz klar ist aber das gilt auch genauso heute noch wie damals auch äh dass man sich unter den Kollegen einfach um Beratung bemüht das ist ein ganz enges Zusammenarbeiten (.) ähm (2) einfach wenn ich auch fachlich Fragen habe wende ich mich immer an meine Kollegen und wenn es halt im Elternbereich ist wo es halt über meine Kompetenzen hinausgeht dann hole ich zum Beispiel auch Hilfe bei der Schulsozialarbeiterin oder so weit wie wir haben ganz oft mit Verhaltensauffälligkeiten zu tun und müssen dann eben auch die Brücken schlagen zum Jugendamt (.) oder so und dann (.) wäre ich einfach alleine damit auch überfordert weil ich die ganzen Abläufe so gar nicht kenne und deswegen denke ich ist das sehr sinnvoll dass wir da so viele verschiedene Leute an der Schule //ja// haben wo man sich austauschen kann genau die fachliche Beratung klar auch äh über Kollegen oder ähm ja wir haben auch eine Ergotherapeutin im Haus //mhm// ähm die äh; die einzelne Stunden bei uns anbieten kann aus ihrer Praxis das ist auch ganz gut und da kann man also da tauscht man uns auch ganz eng aus und beraten uns eben gegenseitig“ (L7f, 109-123)

In der Schilderung verschiedener Situationen und dem Verweis auf die Gültigkeit ihrer Praxis jenseits der herausfordernden Anfangszeit ihrer Berufslaufbahn dokumentiert sich die Rele-

¹⁰³ Im minimalen Kontrast zu Frau Acker, bei der Kooperation aufgrund der handlungspraktischen Selbstverständlichkeit nicht betont werden muss, dokumentiert sich in den Betonungen von Frau Enders eine weniger routinisierte Kooperationspraxis. Dies könnte auf die unterschiedliche Berufserfahrung (Frau Acker: 19 Jahre; Frau Enders: 4 Jahre) zurückgeführt werden.

vanz von Kooperation für ihre Tätigkeit. Diese hilft wie bei Frau Acker im Umgang mit als Routine erfahrenen Krisen in Bezug auf die eigenen Kompetenzen (näheres dazu in Kap. 7.3.3.1).

In den Antworten der Lehrkräfte des kooperierenden Typs auf Stimulus 2 dokumentiert sich im Kontrast zum absichernden und gestaltenden Typ ein über die Gesprächsführung und die rein beratende Interaktion mit den Eltern hinausgehendes Verständnis von Elternberatung als professionsübergreifendes Handlungsfeld, das bis in den privaten Bereich der Ratsuchenden reicht und eine sozialpädagogisch ausgerichtete Elternarbeit umfasst. Sie sind nicht an der eigenen Sicherheit, sondern am Wohl des Kindes orientiert. Dies zeichnet sich bei Frau Franzen und Frau Acker bereits deutlich in der berufsbiographischen Erzählung ab¹⁰⁴:

Frau Franzen: „Okay ähm (2) ja gut als ich Abitur gemacht hab hab ich mir überlegt was ich gerne machen will (.) war klar ich will was mit Menschen machen“ (L7f, 6-7)

Frau Acker: „Also e- ganz interessant is (.) einmal a (.) für mich war schon sehr früh klar dass ich auf jeden Fall in den sozialen Bereich möchte“ (L4f, 6-7)

Die Handlungspraxis des kooperierenden Typs zeichnet sich durch ein (teils sehr ausgeprägtes) soziales Engagement aus, welches das Ziel hat, das Wohl des Kindes zu fördern und sicherzustellen. Zu diesem Zweck wird professionsübergreifend kooperiert. Wie auch beim absichernden und beim gestaltenden Typ bezieht sich das Kooperationsverständnis des kooperierenden Typs mehr auf Kolleg:innen und „Fachleute[...]“ (L4f, 64) als auf Eltern. Die professionsübergreifende Zusammenarbeit wird in den Interviews der Lehrkräfte als selbstverständlich und deutlich detaillierter als die mit den Eltern erzählt. In den Erzählungen und Beschreibungen deuten sich bereits Diskrepanzerfahrungen zwischen der Kindeswohlorientierung und dem Anspruch an das eigene Handeln an. Näheres dazu und wie dieser Typ damit umgeht, wird im folgenden Kapitel erläutert.

7.3.3 Diskrepanzerfahrung und deren Bearbeitung: kooperierende Lernorientierung

Diese Praxis wird irritiert und gerät in Spannung, wenn die Eltern nicht kooperieren bzw. anderer Meinung sind und die Grenzen des Kompetenzbereichs der Lehrkräfte überschritten werden. Die Problembewältigung erfolgt ausgerichtet am Kindeswohl hauptsächlich in Kooperation mit anderen Fachkräften. Die Eltern werden nach einigem Bemühen um Verständigung ggf. exkludiert und gemieden, wenn dies das Kindeswohl erfordert. Die Norm wird also zugunsten des Habitus gebrochen.

¹⁰⁴ Demgegenüber grenzt sich Frau Enders zunächst deutlich von diesem Weg ab („da ich ja schon die Mama als Grundschullehrerin hatte und unbedingt was anderes machen wollte“ (L8f, 6-7)), was ein Beispiel für einen minimalen Kontrast innerhalb der Fälle eines Typs darstellt.

7.3.3.1 Dimension 1: Interaktion und Beziehungsgestaltung

Im Gegensatz zu den beiden zuvor vorgestellten Typen, die ihre Diskrepanzerfahrungen auf organisatorischer Ebene bearbeiten, orientiert sich der kooperierende Typ in dieser Hinsicht an der Interaktion mit den am Beratungsprozess Beteiligten (s. Abb. 8).

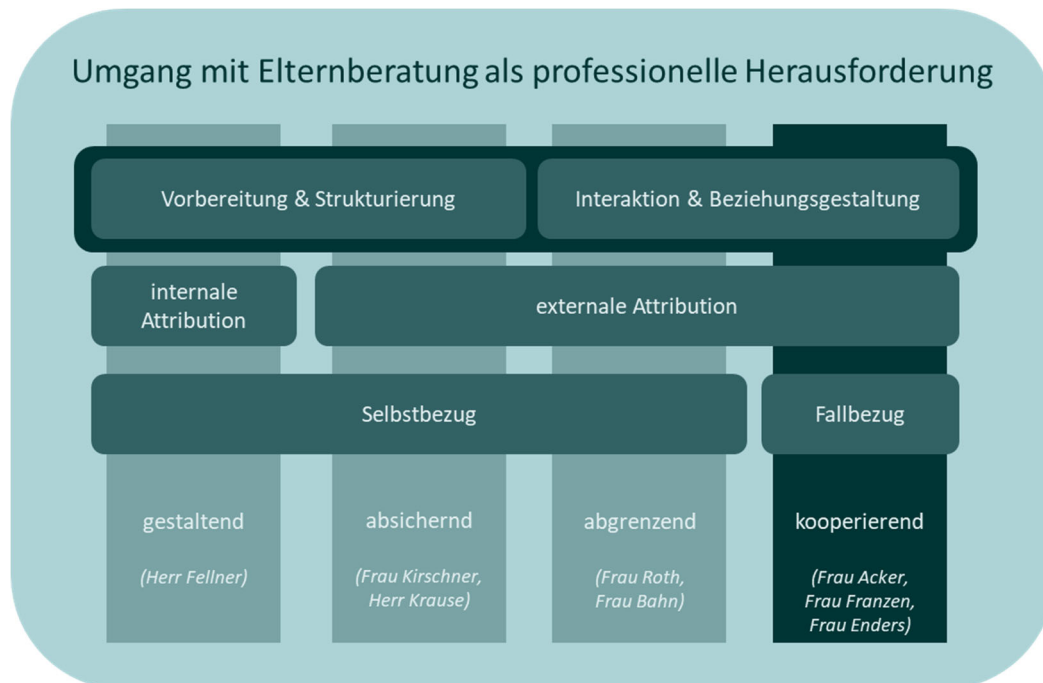


Abbildung 8: Dimension 1 des Umgangs mit Elternberatung beim kooperierenden Typ

Kooperation wird als notwendige und selbstverständliche Zusammenarbeit verschiedener Professionen und als integraler Bestandteil der pädagogischen Praxis realisiert, wie bereits in Kapitel 7.3.2 ausführlich dargestellt wurde. An dieser Stelle soll aufbauend auf den dortigen Ausführungen der kooperativen Praxis innerhalb des Orientierungsrahmens i. e. S. die Relevanz von Kooperation in der Bewältigung von Krisen (Orientierungsrahmen i. w. S.) erläutert werden. Hierfür wird zunächst auf die Krisenerfahrung bzgl. des eigenen Kompetenzbereichs eingegangen, die alle Lehrkräfte des kooperierenden Typs thematisieren.

Sowohl bei Frau Acker als auch bei Frau Franzen wird die Überschreitung des Kompetenzbereichs als routinisierte Erfahrung dargestellt („ganz klar“ (L4f, 65), „halt“ (L4f, 66), „oder auch mal“ (L4f, 68), „ja auch schon gehabt“ (L4f, 68); „halt“ (L7f, 113), „immer“ (L7f, 112), „eben“ (L7f, 115)). Mit der Metapher des Boots umschreibt Frau Acker die unterstützende Funktion von Kooperation im Fall der Überschreitung ihres Kompetenzbereichs, wie in Kapitel 7.3.3.1 erläutert wurde. Frau Franzen nutzt die Metapher „die Brücke schlagen“ (L7f, 115). Beide Metaphern heben auf die Einbeziehung anderer ab, um die eigene Überforderung zu bewältigen. Die Eltern spielen dabei keine Rolle. Ebenso wie Frau Acker und Frau Franzen benennt Frau Enders Kooperation mit anderen Fachkräften als das, was ihr geholfen hat, als ihre „Grenzen“ (L8f, 140) erreicht waren, und betont die entlastende Funktion von Kooperation in schwierigen

gen Fällen („Hilfe bekommen“ (L8f, 146), „es belastet mich extrem? und es hat einfach gut getan mit jemand drüber zu sprechen“ (L8f, 149-150)).

Frau Enders: „Also ich hatte ja im Lockdown; wirklich so ne schwierigen Phase mit ner mit ner äh Mama mit einer Familie wo ich auch gemerkt hab da liegt irgendwas () °wo° wo ich an meine Grenzen stoße. und hab dann als erstes mit meiner Kollegin drüber gesprochen ob sie schon mal so einen Fall hatte? und ob sie weiß wo ich mich hinwenden kann, aber sie hat gesagt, sie kennt sowas auch nicht, dann bin im nächsten Schritt (.) zu unserer Schulleitung gegangen; habe ihr den Fall geschildert hab gesagt so und so weit sind wir, ähm (.) ich kann hier nicht mehr weiterhelfen (.) und dann hat sie mir entsprechende Adressen gegeben wo sie denkt wo ich Hilfe bekommen, könnte. und so war es dann auch ich war dann am Schluss bei der Schulsozialarbeiterin in Stadt B? (.) die hat mir wiederum gesagt welche Adressen ich der Familie geben kann (.) äh: und hat auch mir weitergeholfen weil ich wirklich gemerkt=hab es belastet mich extrem? und es hat einfach gut getan mit jemand drüber zu sprechen //mhm// also diese externe Beratung dann von Stadt B hat wirklich gut getan. und den Weg würde ich auch jederzeit wieder gehen erst im Kollegium eben gucken wer könnte? helfen äh dann die Schulleitung und dann die externe Beratung mit °dazu nehmen“ (L8f, 138-153)

Sie erzählt, wie sie eine Person nach der anderen um Hilfe gebeten hat, bis sie „am Schluss bei der Schulsozialarbeiterin“ (L8f, 147) war und ihr der Austausch „wirklich gut getan“ (L8f, 151) hat. In der Aufzählung („als erstes [...] im nächsten Schritt [...] am Schluss“ (L8f, 140-147)) und der abschließenden Bekräftigung der Reihenfolge dokumentiert sich ein systematisches Handeln. Diese Systematik dokumentiert sich auch in den detaillierten Aufzählungen der Ansprechpersonen je nach Anliegen bei Frau Acker und Frau Franzen. Die Systematik des kooperierenden Typs zeigt sich v. a. im Kontrast zum spontanen, ausprobierenden Handeln des abgrenzenden Typs (näheres dazu in Kap. 7.4.3.1).

Frau Acker spricht über das „Glück auch die Möglichkeit Supervision zu machen“ (L4f, 83-84) und Gespräche „im Team“ (L4f, 612) als Hilfe im Umgang mit belastenden Fällen.

Frau Acker: „Also wichtig find ich immer die (.) Gespräche äh im Team, (.) im Kleinteam erschdmal (.) weil d- wir sin=ja alle betroffen ne, des is meine direkte Kollegin oder mein direkter Kollege je nachdem (.) mit wem ich zusammenarbeite (.) dann s- die entsprechenden Therapeuten (2) äh: (.) dass man da so: das hat sich meischstens so (2) spontan auch ergeben ne, das=mr in der Pause zusammengesessen sind (.) ode:r nach der Schu:le no:ch (.) ich sags jetzt mal °uns manchmal auch so n bissl ((flüstert)) ausgekotzt haben° oder so ne, //mhm// also so bisschen für=s Seelenheil auch (.) weil d- ähm: die sind ja doch (2) ja: (.) die können halt einfach nachvollzieh'n (.) um was es ge:ht ne, des is schon nomal was anderes (.) wenn ich des jetzt jemand von außen erzählen wü:rde die den Einblick gar nich haben in meinen Job (.) //mhm// ja genau und wie gesagt mir ham auch die ähm Möglichkeit (.) ähm über (.) Supervision, (.) s=hab ich auch ne Zeitlang gemacht, (.) hab dann aber für mich entschieden so (.) uh::: (.) @(.)@ weil das sind ja dann auch noch an:de:re: Geschichten aus anderen Klassen,“ (L4f, 612-624)

Interviewerin: „Ah s=is Gruppensupervision,“ (L4f, 625)

Frau Acker: „Ja genau (.) u:nd da hab ich dann so gemerkt °oh ne: das wird mir zu viel also das: (.) mh hm° //mhm// ich (.) bin=in=meim=Kleinteam (.) das passt //ja// @(.)@ //ja// ja (.) mhm: (.)“ (L4f, 626-628)

In dieser Passage dokumentiert sich eine Selbstverständlichkeit belastender Erfahrungen in ihrer Beratungspraxis („natürlich“, „wir sin=ja alle betroffen ne,“ (L4f, 613)). In diesem Kontext

stellt Frau Acker den informellen Austausch im Team als dem „Seelenheil“ (L4f, 618) dienlich dar, also als essenziell für die psychische Gesundheit. In der geflüsterten Formulierung „ausgekotzt“ (L4f, 617) dokumentiert sich ebenfalls die entlastende Funktion des kollegialen Austauschs. Dessen Bedeutung wird vor dem negativen Gegenhorizont des Austauschs mit „jemand von außen [...] die den Einblick gar nicht haben in meinen Job“ (L4f, 620-621) hervorgehoben. In der Umschreibung „die können halt einfach nachvollzieh'n (.) um was es geht“ (L4f, 619) dokumentiert sich das entlastende Moment des einander Verstehens. Dieses wird dann noch einmal in der Gegenüberstellung des informellen Settings und des formellen (Supervision) präzisiert: Wenn es „auch noch [um] an:de:re: Geschichten aus anderen Klassen,“ (L4f, 623-624) geht, wird es „zu viel“ (L4f, 626). Der kollegiale Austausch wird folglich beschränkt auf diejenigen Personen, mit denen konkrete Erfahrungen in der Klasse geteilt werden.

Wie in Kapitel 7.3.2 beschrieben vollzieht sich die Kooperationspraxis nicht nur in Fallbesprechungen, sondern auch in der konkreten Problemlösung bzgl. der alltäglichen pädagogischen Praxis und den Beratungsgesprächen mit den Eltern. Dass sich diese Kooperationspraxis teils auch unter Ausschluss oder ‚gegen‘ die Eltern vollzieht, wird im folgenden Abschnitt deutlich.

Frau Acker: „ich musste immer alles dokumentieren wir mussten dann sogar (.) vom Jugendamt aus wenn dieses Kind (.) wieder so völlig apathisch kam (.) mit ihm (.) rübergeh=n ins SBZ zur Ärztin (.) //mhm// dass sie ihn sich anguckt () wie sin die Pupillen:: fängt er an zu lalla oder sonschd irgendwas (.) um des ganz kla:r nachweisen zu können ((klopfen)) ja (.) da is ganz klar Kindeswohlgefährdung ne, mit im Spiel (2) [...] also nach diesem: (.) Kreislauf anderthalb Ja::hre (.) ähm: (.) kam dann irgendwann=ma dr Anruf in dr Schu:le (.) ähm: (.) °übermorgen hol=mr=n ab° (2) °sagen=Se nix, (.) ne,° //ohje// °weil: se befürchtet ham dass die Mama dann wenn se=s spitz kriegt mit den (.) Jungs° ab- (.) weg is“ (L4f, 148-161)

Auch hierbei dokumentiert sich die Systematik des Vorgehens: Frau Acker beschreibt Absprachen, das Ineinandergreifen von gezielten Handlungen und routinisierte Zusammenarbeit. Dagegen stellt beim abgrenzenden Typ Kooperation eher eine Ausnahme dar, die deutlich weniger detailliert und eher beiläufig erzählt wird. Außerdem werden Extremfälle wie der Verdacht auf Kindesmisshandlung o. ä. beim abgrenzenden Typ zunächst ohne Bezug zu Kooperation erzählt, während beim kooperierenden Typ die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften in allen Falldarstellungen eine zentrale Rolle einnimmt.

Ein anderer Aspekt, der die interaktionale Herangehensweise an Krisenerfahrungen verdeutlicht, ist die argumentative Auseinandersetzung mit bzw. Positionierung gegenüber den Eltern.

Frau Acker: „weil man ja so auf der einen Seite schon auch so (.) dieses V:e:rstä:ndnis den Eltern gegenüberbri:ngt (.) a:ber man muss natürlich auch sagen so des is ((klopft leise auf den Tisch)) aber dein Job ne, ((klopft leise auf den Tisch)) //mhm// da musst du dich kümmern sonscht muss ich han:deln (.) das=so=ne schwierige Gradhawanderung für mich“ (L4f, 75-79)

Diese Passage ab Zeile 75 ist von lautmalerischen Elementen wie Schnalzen und Klopfen geprägt, die ihr emotionales Eintauchen in die Erzählung verdeutlichen und auf die Relevanz dieser Stelle und des hier angedeuteten Spannungsverhältnisses hinweisen. Dieses besteht zwischen der Norm, den Eltern Verständnis entgegenzubringen, und ihrer Kindeswohlorientierung. Dafür, dass das Verständnis für die Eltern eher normativen als handlungsleitenden Charakter hat, spricht, dass nur die abgrenzende Handlung in direkter Rede und persönlich (du, ich) formuliert ist, also spezifischen und erzählenden Charakter hat. Verständnis zu haben, ist hingegen allgemein (man) und argumentativ formuliert. Ihre Handlungspraxis scheint, verdeutlicht durch die direkte Rede, eher dazu zu tendieren, den Eltern Grenzen aufzuzeigen und sie zum Handeln zu bewegen. Dass diese beiden Anforderungen miteinander auszubalancieren sind und dies eine Herausforderung darstellt, wird in der Bewertung „schwierige Gradhawanderung“ (L4f, 79) deutlich. In diesem Abschnitt dokumentiert sich auf propositionaler und performativer Ebene die interaktionale Bearbeitung der Diskrepanzerfahrung in der nacherzählten und distanzierenden Adressierung der Mutter („des is ((klopft leise auf den Tisch)) aber dein Job ne, ((klopft leise auf den Tisch)) //mhm// da musst du dich kümmern sonst muss ich han:deln“ (L4f, 77-79)). Die Lehrerin richtet sich an die Mutter und zeigt Konsequenzen auf, wenn diese ihren „Job“ (L4f, 77) nicht wahrnimmt. Solche Beispiele für ihre Diskrepanzbearbeitung finden sich an weiteren Stellen im Interview.

Frau Acker: „dass sie eben sagen (2) sie möcht=s net sie traut sich nur net euch des zu sagen weil ihr wisst ja //mhm// ne, sie is ja eh so: hm möcht=s jedem recht machen und so weiter und so fort“ (L4f, 227-229)

Frau Acker: „wo man dann auch wirklich mal sagen muss ((klopft auf Tisch)) ne, (.) ja Sie wissen ganz genau s=Jugendamt is schon mit drinne //mhm// s=isch (fünf) vor Zwö:lf ne,“ (L4f, 313-314)

Frau Acker: „wenn ich gezielt gefra:gt we:rde (.) kann ich schon sa:gen (.) da gibt=s die und die A:dresse //hm mh// (.) oder ähm: wir ham ja auch genug ähm: (.) Flyer an der Schu:le (.) kann ich mich auch drum kümmern dass ich sag (.) geb=Ihn=mal=n paar mi:t können Sie mal gucken oder so:“ (L4f, 336-339)

Frau Acker: „und in der Situation war=s halt dann aber schon mehr so dass sie (.) ja: s- mir so ihr Leid geklagt hat //mhm// (.) wie überfordert sie is und die Jungs hör=n ne:t und a::ch (.) sie lo:sst se dann auch e:fach s=isch ihr grad alles zu viel und so ne, (.) genau (.) ja: und dann bin ich halt auch wieder in dieser Situation (.) wo ich (.) zuhör, (.) ja auch versuch den Stress rauszunehmen ich sag hör=n=Se zu: ich hab=a kleines Päckl zusammengestellt (.) ähm: wenn=er (.) ein Arbeitsblatt a- am Tag macht bin ich schon glücklich ne, so“ (L4f, 450-456)

Hier und in zahlreichen weiteren Äußerungen lässt sie an die Eltern gerichtete Worte einfließen oder zitiert die Worte der Eltern oder Schüler:innen. Hier dokumentiert sich ihre interaktionsbezogene Auseinandersetzung mit der Beratungsaufgabe auf performativer Ebene.

Der Fokus auf die interaktionale Ebene wird auch deutlich, wenn man die Metaphern vergleicht, die die Lehrkräfte des kooperierenden Typs im Vergleich zum absichernden Typ verwenden. Während letzterer von „Stütze“ (L10m, 366), „Rückhalt“ (L10m, 376) und „Beistand“

(L10m, 388) im Rahmen der Vorbereitung auf und Durchführung von Gesprächen spricht, sind beim kooperierenden Typ Metaphern wie „in einem Boot“ (L4f, 604) und „an einem Strang“ (L8f, 101) in Bezug auf die Kooperation der an der Beratung Beteiligten zu finden. Herr Krause vom absichernden Typ verwendet zwar auch die Metapher des Boots, allerdings als Gegenhorizont, vor dem die eigene Praxis legitimiert wird („wo wir eigentlich alle (.) zusammen in einem (.) Boot=warn=wir wollten ja dem Schüler schon die Möglichkeit geben am B-Gymnasium zu bleiben“ (L10m, 154-156), „wo wr=auch eigentlich (.) eigentlich dachten dass alle im gleichen Boot sind und=dass=es funktionieren könnte“, (L10m, 173-175), „sind wir sehr positiv rausgegangen und jeder war eigentlich oke: wir s- wir sitzen alle im selben Boot wir fahrn wolln alle in die gleiche Richtung (2) und nachher kam aber irgendwie nich so was dabei rum“ (L10m, 281-283)). Bei ihm wird die Idee der durch das Boot verbildlichten Zusammenarbeit jedes Mal durch „eigentlich“ (L10m, 154) eingeschränkt, während diese Praxis von Frau Acker und Frau Enders als selbstverständlich („halt“ (L4f, 66), „wieder“ (L8f, 290), „müssen“ (L8f, 363)) und umgesetzt erzählt wird.

7.3.3.2 Dimension 2: externale Problem attribution

Probleme werden vom kooperierenden Typ external attribuiert, allerdings anders als vom absichernden Typ nicht auf die Lehrer:innenbildung sondern auf die „Schulform“ (L4f, 71) und die damit einhergehende „Klientel“ (L4f, 109; L8f, 108) (s. Abb. 9).

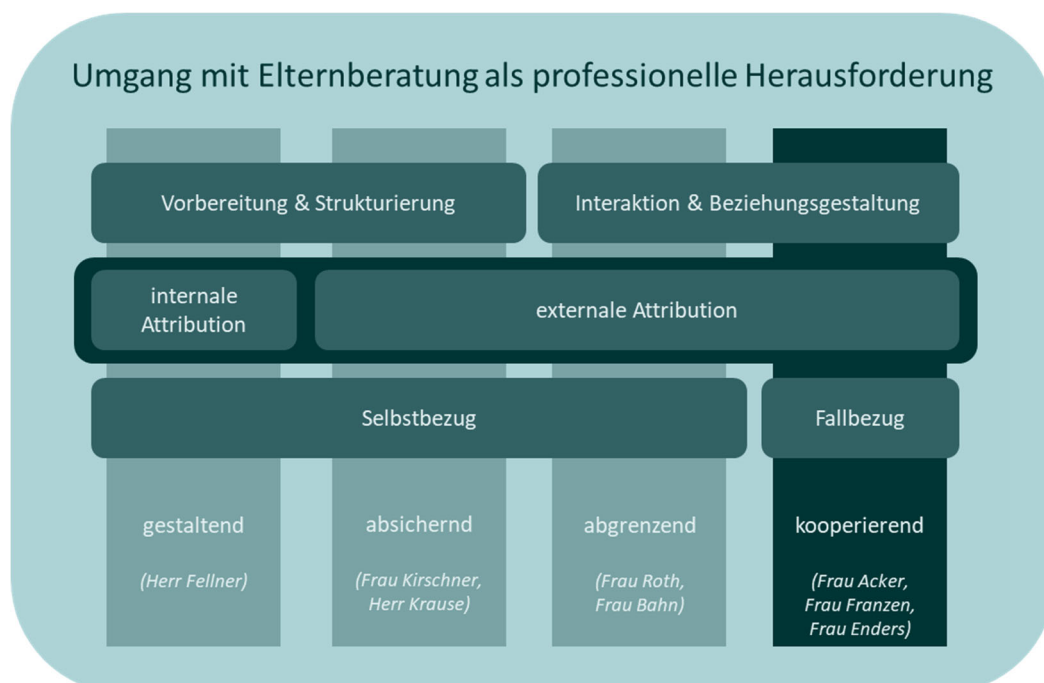


Abbildung 9: Dimension 2 des Umgangs mit Elternberatung beim kooperierenden Typ

Als Frau Acker über die Herausforderungen im Umgang mit Eltern an der Förderschule spricht, wird dies explizit.

Frau Acker: „also=is schon sehr (.) intensiv aber ich **denke** es liegt (.) auch an der Schulform //mhm// Förderschule sowieso ne, da bist du ja auch mit ganz andern Themen nochma konfrontiert (.) das fängt an über (.) Überforderung der Eltern (.) bis hin zu (.) Vernachlässigung (.) äh Kindeswohlgefährdung (.) //mhm// da=sin=wir auch ganz oft d=mit konfrontiert //mhm// (.) ja (3) ((schnalzt mit Zunge)) was=es **ja** auch nicht leicht macht ne,“ (L4f, 70-75)

Sie verknüpft die hohe Arbeitsbelastung mit der Schulart, an der „ander[e] Themen“ (L4f, 72) zu bewältigen sind, und stellt die in dieser Schulart anzutreffenden Eltern als Anlass für ihr Erleben der Intensität der Beratung dar, nicht etwa ihre eigenen Kompetenzen oder die rechtlichen Vorgaben. Diese Verknüpfung von Intensität, Klientel und Schulart wird als Selbstverständlichkeit („ja“ (L4f, 71), „sowieso ne,“ (L4f, 71), „auch ganz oft“ (L4f, 74)) und als Widerfahrnis („konfrontiert“ (L4f, 72, 74)) formuliert und kann daher als externale Attribution gelesen werden. Die Verortung der Probleme bei den Eltern dokumentiert sich auch in ihrer Beschreibung eines „Wandel[s] (.) so=in=ähm (3) in in der Elternarbeit“ (L4f, 97).

Frau Acker: „ich erleb auch=n Wandel (.) so=in=ähm (3) in in der Elternarbeit also de- (.) des war so als ich angefangen hab zu arbeiten (.) ähm war=n glaub ich viele Eltern doch noch mehr so: (.) ä- mh (.) n Stück weit dankbar (.) ähm dass man sie mit unterstützt ne, dass man ihnen auch (.) Angebote oder Hilfen (.) gibt (.) ä:h:m: (.) heute is=es (.) also für mich hängt das auch so mit diesem Generationenwechsel ganz klar //mhm// (.) zusammen (.) dass viele Eltern auch immer fordernder werden ne, also es wird ja sowieso immer mehr auch (.) auf die Schule abgegeben das fängt an (.) Stichwort (.) Körperpflege (.) geht weiter (.) also alles (.) wo=ich //mhm// ähm (.) geht dann weiter über äh Sexualerziehung schwimmen (.) die meischen Kinder können gar nicht mehr schwimmen, heutzutage °//mhm//° ne, (.) so Sachen die Fahrradausbildung bleibt dann auch an der Schule kleben ne, lauter so Sachen (.) und da merk ich schon dass die Eltern auch immer fordernder werden //mhm// (.) m=ja (2) °gegenüber° (.) //mhm// (7)“ (L4f, 96-108)

Dieser wird als ein Wandel der Haltung der Eltern gegenüber der Institution Schule konzipiert („immer fordernder“ (L4f, 102)). Dabei macht sie einen positiven Horizont der früheren Dankbarkeit der Eltern auf, dem sie den negativen Horizont der zunehmenden elterlichen Forderungen und Delegation verschiedener Aufgaben („Körperpflege“ (L4f, 103), „Sexualerziehung“ (L4f, 104), „schwimmen“ (L4f, 105), „Fahrradausbildung“ (L4f, 106)) an die Schule gegenüberstellt. An der Formulierung „bleibt ... kleben“ (L4f, 106-107) wird deutlich, dass sie diese Aufgaben nicht als ihre sieht, sondern als die der Eltern, die fälschlicherweise auf sie übertragen werden. Sie grenzt sich von dieser zusätzlichen Belastung ab. Interessant ist, dass sie zuvor ähnliche erzieherische Aufgaben als selbstverständlichen Teil ihrer Tätigkeit an einer Förderschule dargestellt hat (s. Kap. 7.3.2). Diese zunächst widersprüchlich scheinende Darstellung kann als Hinweis dafür gelesen werden, dass die Diskrepanzerfahrung zwischen ihrer Vorstellung ihres Tätigkeitsbereichs und der praktischen Erfordernisse für sie routinisiert, aber nicht akzeptiert ist. Dies zeigt sich in der daraufhin wiederholten Schlussfolgerung, dass diese Ansprüche der Eltern mit der Schulart zu erklären sind.

Frau Acker: „klar ich **denk** dann auch oft so: naja mir sin Förderschul mir hen natürlich auch s=entsprechende Klientel ne, (.) ganz logisch (.) ähm: aber ä- für mich is=es halt auch immer wichtig (.) weiß=du so: dass d- () es wird ja so an die Kin:der auch weitergegeben (.) und dass merkst du natürlich dann schon auch (.) an der Ha:ltung (.) der Kinder dir gegenüber also mei Schüler sin manchmal echt (.)

@(.)@ re:schpe:ktlos und unverschämt @(.)@ //mhm// ne, (.) wo du genau raushörst (naja) °es kommt von zuhause° (.) //ah ja// mhm (.) es wird so unverblümt (.) zuhause wahrscheinlich beim Abendessen am Tisch, (.) sich über die Schule unnerhalde @(.)@ das (.) merk- hörst du dann halt raus //mhm// ne, mhm (.) ja (6)“ (L4f, 108-117)

In der Formulierung „s=entsprechende Klientel“ (L4f, 109) dokumentiert sich eine kritische Haltung gegenüber den in ihrer Schulart anzutreffenden Eltern, die für die Lehrerin selbstverständlich ist („klar“ (L4f, 108), „ganz logisch“ (L4f, 110)). Ihre externe Attribution auf die Eltern wird besonders deutlich in der Folgerung „°es kommt von zuhause°“ (L4f, 114). In ihrer als selbstverständlich formulierten Konklusion „das (.) merk- hörst du dann halt raus //mhm// ne, mhm (.) ja (6)“ (L4f, 116-117) dokumentiert sich, dass diese Krisenerfahrung für sie routinisiert ist. Auf performativer Ebene zeigt sich in der Beendigung der Erzählung ohne die Thematisierung einer Lösungsmöglichkeit, dass sich die Bearbeitung dieser Krise in der externen Attribution erschöpft.

Die externe Problemverortung findet sich auch bei Frau Franzen und Frau Enders, hier gleich zu Beginn ihrer Antworten auf Stimulus 2. Bei Frau Franzen zeigt sich das gleiche Argumentationsmuster wie bei Frau Acker.

Frau Franzen: „Ja also Förderschule an sich muss ich dazu sagen hat man immer eigentlich auf der einen Seite sehr viel mit Eltern zu tun //mhm// auf der anderen Seite ist es leider halt auch oft so dass viele Eltern sich nicht so interessieren das liegt halt auch ein Stück weit **an der** (.) Schülerschaft also aus welchem //mhm// sozialen Milieu kommen damit hängt's halt zusammen und da ist das Interesse teilweise an Schule nicht ganz so groß also, oder oftmals ich will es jetzt auch nicht über einen Kamm scheren **von daher ist es oftmals** äh sehr zäh und schwerfällig“ (L7f, 49-55)

Bei Frau Enders hingegen wird die externe Attribution über den Vergleich zweier unterschiedlicher Erfahrungen im Engagement der Eltern vorgenommen. Hier bezieht sie sich nicht nur problematisierend auf die Eltern, sondern auch anerkennend. Ob Gespräche „gut laufen“ (L8f, 113) wird aber auch von ihr als von den Eltern abhängig dargestellt. Wie Frau Acker spricht sie im negativen Fall von „Klientel“ (L8f, 102).

Frau Enders: „Oke: also ich finde da merkt man einen ganz klaren Unterschied jetzt in Dorf B? wo ich aber auch die Kinder ja hauptsächlich aus Dorf C hab (.) da funktioniert die Elternarbeit super //mhm// ähm jetzt auch grad in der Coronazeit, würde ich behaupten wir wären lange? net so weit wenn die Eltern nicht so mit, anpacken würden nicht annehmen würden und umsetzen würden äh:m da merke ich wirklich wir ziehen hier ist super zusammen an einem Strang, (.) äh vorher in der Schule in Dorf B, war es schon schwieriger war auch ein anderes Klientel dabei; wo ähm wo Kinder viel auf sich allein gestellt waren; und wo Eltern zwar ein Hilfsangebot bekommen haben, damals auch Runder Tisch mit Jugendamt die Umsetzung. war dort sehr? schwierig °also° teilweise gerade mit Migrationshintergrund hat (mas) mehrfach? dass man Dolmetscher engagiert hatten, da musste ja auch @separat@ nochmal bezahlt werden es war die Schulleitung dabei es war das Jugendamt dabei und die Eltern kamen nicht mal zum Termin. (.) //mhm// und genauso war es da oder **dort an der Schule auch** dass sogar bei Lehrer=Eltern=Schüler=Gespräche manche Termine gar nicht eingehalten wurden. also, merkt man schon obwohl es gar nicht so weit weg ist, und es war ja Dorf B war jetzt auch nicht Brennpunkt irgendwas, ähm; merkt man aber schon es kann gut laufen //mhm// so wie jetzt aktuell, oder oder Eltern erscheinen einfach gar nicht (.) dann ist es schon entsprechend schwieriger gewesen (2) ja:“ (L8f, 96-115)

An der externalen Attribution zulasten der Eltern wird deutlich, dass sich das kooperative Handeln dieses Typs hauptsächlich auf Personen innerhalb der eigenen und verwandter Professionen bezieht, nicht aber auf alle am Beratungsprozess Beteiligten.

7.3.3.3 Dimension 3: fallbezogenes Handeln

Der kooperierende Typ zeichnet sich im Kontrast zu den beiden ersten Typen durch einen Fallbezug aus (s. Abb. 10).

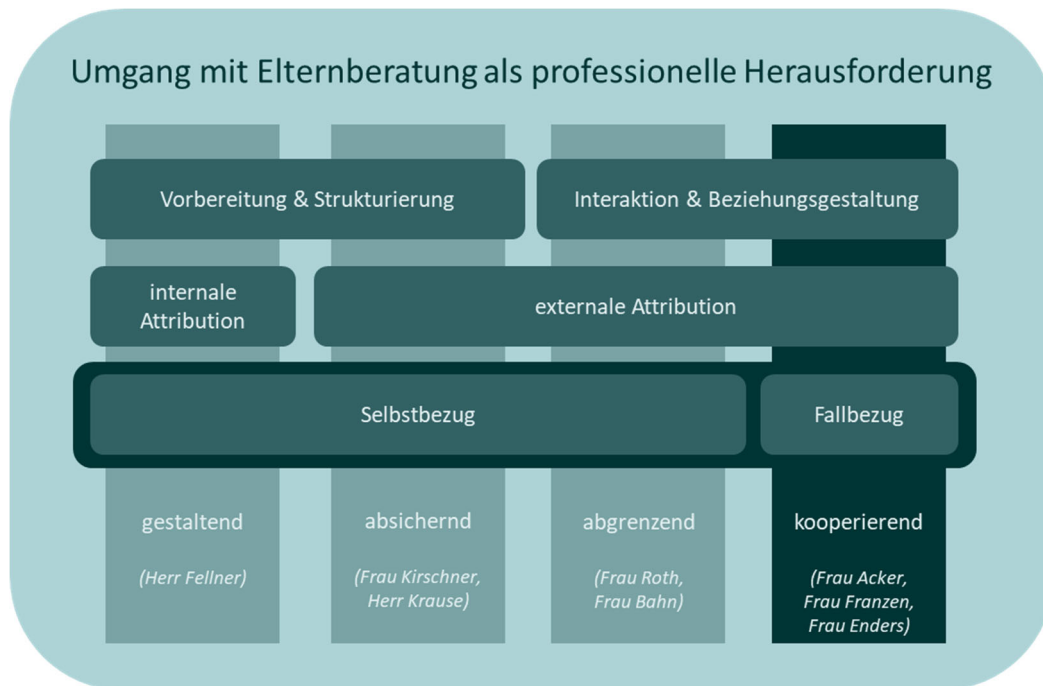


Abbildung 10: Dimension 3 des Umgangs mit Elternberatung beim kooperierenden Typ

Sowohl im Orientierungsrahmen i. e. S. als auch i. w. S. wird eine Orientierung am Kind und seiner Situation bzw. der zu lösenden Problematik deutlich. Die entsprechenden Interpretationen aus Kapitel 7.3.2 (z. B. zum geschilderten Förderplangespräch) werden hier nicht erneut aufgeführt, dafür aber eine Fallschilderung aus dem immanenten Nachfrageteil des Interviews. Die Interviewerin bittet hier um eine „konkrete Situation“ (L4f, 118) bspw. mit Bezug auf den bereits zuvor angesprochenen Fall, „wo das Jugendamt das Kind aus=m Unterricht geholt hat“ (L4f, 119-120).

Frau Acker: „Also wenn ich jetzt bei diesem Beispiel es war halt wirklich (.) n krasses Erlebnis bei diesem Beispiel hängen bleib da ging=s drum (2) ähm:: (.) es ging um Medikamentenmissbrauch (.) der Junge is ähm: also Mama is alleinerziehend, und der Junge is ADHSler (.) //mhm// (.) medikamentös eingestellt und=s war dann halt also (2) teilweise (2) hat er keine Medikamente bekommen //mhm// da ging der dann ab wie so HB-Männle bei uns ne, (.) das war unglaublich also: (.) der hat sich dann als=s war=a ganz anders Kin:d (.) ne, **und dann war=a manchmal wieder so vö:lllich apa:thisch** (.)“ (L4f, 122-128)

Frau Acker markiert ihre Erfahrung zu Beginn ihrer Antwort als Extremfall, was auf eine Krise hindeutet. Sie erzählt den als krisenhaft erlebten Fall mit Fokus auf die Lage des Kindes. Sie

erwähnt die Mutter zunächst nur in Bezug auf ihren Familienstand, nicht als Akteurin in der beratenden Interaktion. Darin deutet sich bereits an, dass die Krisenbewältigung in der Konzentration auf das Kind besteht, nicht vorrangig in der Interaktion mit den Eltern. Eine ähnliche Falldarstellung findet sich bei Frau Enders (s. Kap. 7.3.2, S. 107).

Auch in der nächsten Passage bei Frau Acker erzählt sie nicht von Interaktion mit der Mutter, sondern von den Anforderungen in Bezug auf den Fall, die sich für sie ergeben haben: Dokumentation und Kooperation mit verschiedenen Beteiligten.

Frau Acker: „für mich war dann immer so des spannendste (.) äh nich nur des Verhalten sondern auch so (.) seine Lei:stung s=Schri:ftbild das waren zwei vö:llich unterschiedliche Persönlichkeiten °ne,° //mhm// (.) und ähm (.) da m- mh- (.) war dann eben=s Jugendamt ja eh schon mit drinne (.) und ich musste das dann immer alles doku:mentieren und dann hatten=wer Gespräch runder Tisch: (.) ne, (.) die Mama (.) die (.) zuständige Frau vom Jugendamt (.) das Klassenteam (.) der Arzt vom- (.) ne: die **Ärztin** vom SBZ (3)“ (L4f, 128-134)

Die erste Darstellung der Interaktion mit der Mutter bricht Frau Acker ab („von wegen (.) ja:: mh (.) ähm:: (.) alles-“ (L4f, 135-136)). Hier erklärt sie stattdessen, dass die Bemühungen „nich gefruchtet“ (L4f, 137) haben. Die Interaktion wird dann für sie über zwei wiedergegebene Anweisungen an die Mutter erzählbar, die an den Umgang mit einer hierarchisch tiefergestellten Person erinnern. Hier werden die Distanzierung von der Mutter und der Fokus auf das Kind abermals deutlich.

Frau Acker: „und ähm: (2) da:: (2) war=n dann wirklich auch so: viele wurden so viele Hi:lfe(n) auch angeboten von wegen (.) ja:: mh (.) ähm:: (.) alles- **also alles was** ersmal so außerhalb ähm angeboten wurde hat eben nich gefruchtet //mhm// mit (.) machen=Se=n Plan mit dem Ablaufplan mit dem Kind (.) denken=Se dran Medikamente (.) ähm: wir dürfen=se halt in der Schule ohne ärzt:li:ches Attest ja gar net geben ne, //mhm mh// deswegen hat er se immer zuhause gekriegt oder halt nicht (.)“ (L4f, 134-140)

Die gesamte weitere Fallschilderung erstreckt sich über 4.5 Minuten. Hierbei geht es vorrangig um die Darstellung der Situation des Kindes, der diesbezüglichen Kooperation mit Ärztin, Jugendamt und weiteren Fachkräften. Frau Acker stellt ausführlich dar, wie sie in Bezug auf das Kind vorgegangen ist (z. B.: „mir sin dann mit ihm in an extra Raum un=ham gewartet bis die vom Jugendamt kommen (.) und ham (.) ihm dann halt quasi so: (.) kindgerecht versucht zu erklära (.) um was es jetzt eigentlich grad geht ne,“ (L4f, 170-173)), wohingegen Bezüge zur Mutter vergleichsweise selten, vage und nur hinsichtlich einer Distanzierung von ihrem Verhalten hergestellt werden. Im Kontrast zum absichernden Typ, der sich auch von den Eltern abgrenzt, fällt auf, dass der kooperierende Typ diese Abgrenzung nicht mit Fokus auf sich selbst (eigene Empfindungen und Herausforderungen) vornimmt, sondern mit der verstärkten Perspektive auf das zu lösende Problem des Kindes. Dieser Fallbezug wird in der Konklusion der Fallschilderung noch einmal besonders deutlich, wenn Frau Acker ihre Freude über die Entwicklung des Kindes ausdrückt.

Frau Acker: „wir ham auch ersch ganz la:nge nich gewusst (.) wo er untergebracht is //mh// auch zu unserm Schutz //()// falls die Mama: ähm in der Schule auftauchen würde (.) und ähm (.) i- ich hab grad jetzt (.) wann wa:r des, ä- ahm Mitte diesen Jahres (.) ne Nachricht gekriegt (.) wo er isch //mhm// des freut mich @(.)@ //mhm// genau (.) also er hat sich auch enorm weiterentwickelt (.) //oh ja schön// (.) lebt mittlerweile auch ohne Medikamente in ner Pflegefamilie (.) das is dann auch schön zu hören //mhm// (.) ja //ja// hm:: //puh: @(.)@// @(.)@ **also des war** für mich so wirklich (.) mit diesem sexuellen Missbrauch (.) so des einschneidendste //mhm// Erlebnis schon //mhm// mh: (7) //°mhm°// °ja° (2)“ (L4f, 175-183)

Insgesamt fällt bei diesem Typ auf, dass die Lehrkräfte nicht von klassischen beratenden Interaktionen mit Eltern erzählen, sondern von ihrem Einsatz für das Wohl des Kindes. Vor allem in Krisensituationen agieren die Lehrkräfte mit Blick auf den zu lösenden Fall auch unter Ausschluss der Eltern.

7.4 ABGRENZENDER TYP

Als letzter Typ wurde ein zwar auch an Interaktion und Beziehungsgestaltung orientiertes Handlungsmuster rekonstruiert, das aber nicht durch Kooperation, sondern durch Abgrenzung charakterisiert ist. Diesem Typ wurden zwei Fälle zugeordnet: Frau Bahn ist eine 30-jährige Grundschullehrerin, die seit 7 Jahren an einer sehr kleinen, dörflichen Grundschule arbeitet, an welcher sie in dieser Zeit auch ihr Referendariat absolviert hat. Neben den üblichen Aufgaben übernehmen dort aufgrund der Schulgröße alle Lehrkräfte auch verwaltende Tätigkeiten, da die Schule dafür keine Fachkräfte beschäftigt. Ein ihr bekanntes Beratungskonzept gibt es an ihrer Schule nicht. Das Interview dauerte 1 Stunde und 11 Minuten. Weiterhin wurden diesem Typ die pensionierte Lehrerin Frau Roth zugeordnet, eine ehemalige Grundschullehrerin mit 33 Jahren Berufserfahrung (Interviewdauer: 1 Stunde 40 Minuten). Sie hat ebenso wie Frau Bahn keine beraterische Zusatzqualifikation. An einer der Schulen, an denen sie bisher beschäftigt war, gab es ein Beratungskonzept. Beide Interviews kamen durch private Kontakte zustande. Die Interviewerin und die Interviewten kannten sich zuvor nicht.

7.4.1 Wahrgenommene normative Anforderung: gute Beziehung zu Eltern und Schüler:innenorientierung

In beiden Interviews mit den Lehrkräften dieses Typs zeigt sich eine Dominanz normativer Setzungen und Argumentationen. Bei der pensionierten Lehrerin ist der Anteil argumentativer Passagen deutlich höher als bei der jungen Lehrerin. Die beiden Lehrerinnen eint aber die normative Ausrichtung an einer positiven Beziehung zu den Eltern. Sie betonen zu Beginn ihrer Antwort auf Stimulus 2 die Relevanz von Elternberatung für ihre Arbeit bzw. für das Funktionieren derselben:

Frau Roth: „ohne Eldern geht nichts (3) und die Eldern muss ich gewinnen; (.) irgendwie (.) versuchen jedenfalls (2) und deshalb äh (3) wa:r, (.) mein Anliegen immer=n guten Kontakt zu den Eldern zu haben“ (L2f, 279-281)

Frau Bahn: „w:eil ich hab gemerkt wie je besser man so je besser das Kli:ma is mit den Eltern desto besser funktioniert einfach alles“ (L3f, 89-90)

Damit zeichnet sich auf normativer Ebene eine Parallele zum kooperierenden Typ ab, der die normative Erwartung verspürt, mit den Eltern „an einem Strang“ (L8f, 101) zu ziehen und ihnen verständnisvoll zu begegnen. Ebenso verhält es sich mit dem Anspruch, dass „des Kind ... im Mittelpunkt“ (L2f, 302) steht. Auch damit liegt die Vermutung nahe, dass der abgrenzende Typ anschlussfähig an den kooperierenden ist. Diese normativen Ähnlichkeiten bestätigen sich allerdings auf habitueller Ebene nicht, wie den folgenden Kapiteln zu entnehmen ist.

7.4.2 Umgang mit der Beratungsaufgabe: an Bewältigung und Abgrenzung orientiert

In den Interviews der Lehrerinnen Frau Roth und Frau Bahn fällt im Kontrast zu denen der Lehrkräfte der anderen Typen auf, dass alle Erfahrungen und Falldarstellungen im Hinblick auf die Bewältigung von Herausforderungen und die Abgrenzung von anderen Personen bzw. die eigene Behauptung erzählt werden. Der Umgang mit Spannungen ließ sich folglich nicht erst auf der Ebene des Orientierungsrahmens i. w. S., sondern bereits auf grundlegend habitueller Ebene finden.

Frau Bahn beginnt ihre Stegreiferzählung zunächst wie die Lehrkräfte des absichernden Typs mit einem Verweis auf die mangelhafte Vorbereitung auf Elternberatung in der Lehramtsausbildung. In ihren Anschlussäußerungen dokumentiert sich allerdings ein anderer Modus Operandi als bei den Lehrkräften Frau Kirschner und Herrn Krause.

Frau Bahn: „Ähm das=is=ja eigentlich so=n Thema: da wird man im Studium nich wirklich drauf vorbereitet. (.) und im Referendariat (3) versuchen=ses zwar, aber so richtig (2) l:- @lernt man=s dann doch erst wenn man (.) irgendwie auf eigenen (.) Beinen da steht@ und einfach ins kalte Wasser geworfen wird. (.) un das is ähm, (.) ich glaube es=is echt nicht zu unterschätzen (.) w:eil ich hab gemerkt wie je besser man so je besser das Kli:ma is mit den Eltern desto besser funktioniert einfach alles (.)“ (L3f, 85-90)

In der Metapher „auf eigenen (.) Beinen steh[en]“ (L3f, 87) deutet sich im Kontrast zum absichernden Typ, der den Fokus auch auf die unzureichende Vorbereitung legt, die eigene Rolle in der Lösung des Problems aber nicht thematisiert, bereits an, dass ihre Orientierung etwas mit der Überwindung von Herausforderungen zu tun hat. Im Gegenteil zum absichernden Typ vertieft sie die Kritik an oder ihre Erfahrungen in der Ausbildung nicht weiter, sondern leitet mit der Bewertung „un das is ähm, (.) ich glaube es=is echt nicht zu unterschätzen“ (L3f, 88-89) über zu ihrer normativen Setzung der Bedeutung des „Kli:ma[s] mit den Eltern“ (L3f, 89-90). In dieser Bewertung und der Feststellung „w:eil ich hab gemerkt wie je besser man so je besser das Kli:ma is mit den Eltern desto besser funktioniert einfach alles“ (L3f, 89-90) dokumentiert sich eine Krisenerfahrung im Umgang mit den Eltern. Durch die kausale Verknüpfung („w:eil“ (L3f, 89)) wird diese mit der Ausbildungslage in Verbindung gebracht. Der Verweis auf

die mangelnde Vorbereitung findet sich bei Frau Roth auch, allerdings nicht zu Beginn ihrer Antwort auf Stimulus 2 ¹⁰⁵.

Ein weiterer Hinweis auf den Orientierungsrahmen i. e. S. bietet bei Frau Bahn die an die Bewertung der Ausbildung anschließenden rudimentären Erzählung ihrer Erfahrungen in der Kommunikation mit und Einbindung von Eltern.

Frau Bahn: „und ähm (3) es gibt so viele verschiedene Möglichkeiten mittlerweile mit der Kommunikation (.) und ähm (.) i- ich glaub dass viele so davor zurückschrecken und immer einfach nur das machen möchten wie sie=s schon immer machen, (.) sie laden jemanden ein per Brief @(.)@ dann kommt drei Wochen später die Antwort zurück vom Kind weil sie=s verschlampt ham @(.)@ //@ (oh) @// und dann äh: wird irgendwie ach ja was wollt ich da nochmal und dann ist irgendwie komisch und dann macht man doch nur das eine Gespräch das vorgeschrieben is (.) und ähm (.) das find ich irgendwie °nich so super°. @(.)@ ich versuch auch immer sogar in den Hausaufgaben die Eltern so einzubinden dass ich denen dann zum Beispiel als Hausaufgabe aufgabe dass sie was vorstellen sollen was sie in der Schule gemacht haben (.) ob sie=s jetzt wirklich tun oder nicht oder (.) ne, sei dahingestellt aber ganz viele Eltern gl- äh die schreiben mir sogar mittlerweile Emails ach, wie schön, (.) der hat mir irgendwie sein Heftchen aus Englisch gezeigt und, dann merk ich schon okay sie kriegn wenigstens=ne positive (.) ich krieg=ne positive Rückmeldung //mhm// und ich weiß sie kriegen irgendwas mit von der Schule; weil ich glaub wenn die gar nichts mitbekommen, dann sind=se unsicher und sind dann viel zu (.) ähm (4) sind zu unsicher und irgendwie (.) direkt so negativ gestimmt //mhm// und sobald also solange man sowas Positives Offenes hat (.) find ich ist das °eigentlich=ne ganz gute° (.) gute Basis an der man dann alles eigentlich hinbekommt //mhm// (3) °so gut wie alles° @(.)@ °vielleicht nicht ganz alles aber° (.) das norma:le so (.) Chaos im Alltag das kriegt man gut hin //mhm// (5)“ (L3f, 90-110)

Mit der Feststellung „es gibt so viele verschiedene Möglichkeiten mittlerweile mit der Kommunikation“ (L3f, 90-91) verweist Frau Bahn zunächst auf etwas Machbares. Im Folgenden distanziert sie sich vor diesem Hintergrund davon, in Routinen zu verharren („wie sie=s schon immer machen,“ (L3f, 93)) und nur ‚Dienst nach Vorschrift‘ zu machen („dann macht man doch nur das eine Gespräch das vorgeschrieben is“ (L3f, 96-97)) (negativer Gegenhorizont)¹⁰⁶. In der Wiedergabe des Gedankens „ach ja was wollt ich da nochmal“ (L3f, 95) dokumentiert sich der Versuch der Bewältigung einer Aufgabe. Als positiven Gegenhorizont beschreibt sie ihr eigenes Vorgehen, die Eltern einzubinden. Auch hier finden sich mehrfach Dokumente ihrer Orientierung an Bewältigung bzw. der Erfüllung von Anforderungen („weil sie=s verschlampt ham“ (L3f, 94), „sie kriegn wenigstens=ne positive (.) ich krieg=ne positive Rückmeldung“ (L3f, 102-103)). Am Ende ihrer Stegreiferzählung zieht sie eine positive Bilanz

¹⁰⁵ Dass sich hier keine Verweise auf die Ausbildungslage finden, kann auf den beruflichen Status der Pensionierung zurückgeführt werden. Näheres dazu wird in den Kapiteln 8.1 und 8.3 im Rahmen expertise- und praxistheoretischer bzw. soziogenetischer Überlegungen diskutiert.

¹⁰⁶ Hier deutet sich ihre zweite Orientierung an (s. S. 130). Ob sie hier tatsächlich über das Verhalten anderer spricht oder ihren Ausführungen eigene Erfahrungen zugrunde liegen, ist an dieser Stelle nicht eindeutig feststellbar. Dass sie aber so detailliert über dieses Verhalten sprechen kann (im Gegensatz zu ihrer Praxis, bei der sie sehr vage bleibt), lässt vermuten, dass sie diese Erfahrungen selbst gemacht haben könnte und sich nun von diesen distanziert. Da sie an ihrer Schule nur wenige Kolleg:innen hat und in ihrem Interview der kollegiale Austausch kaum eine Rolle spielt, ist es plausibel anzunehmen, dass es sich um ihre eigenen Erfahrungen handelt, von denen sie sich distanziert.

ihrer Praxis und stellt sie als ausreichend dar, um „das normale so (.) Chaos im Alltag“ (L3f, 109) zu meistern.

Dieses Muster der Fokussierung auf das zu Schaffende und der Erzählung davon, wie dies erreicht oder nicht erreicht wird, findet sich auch bei Frau Roth. Zunächst erklärt diese der Interviewerin, dass sie vor dem Interview überlegt hat, „wie viele Eldernabende [sie] geführt ha[t]“ (L2f, 274). Somit waren bereits ihre nicht von der Interviewerin angeregten Überlegungen bzgl. des Interviews auf die von ihr bewältigte Menge an Beratungsgesprächen ausgerichtet. Nach einer Rückfrage beginnt sie ihre weiteren Ausführungen mit der Erklärung, was sie schaffen muss („die Eldern muss ich gewinnen;“ (L2f, 279)), weil sonst „gar nix“ funktioniert.

Frau Roth: „A: Iso (6) ((räuspert sich)) ohne Eldern geht nichts (3) und die Eldern muss ich gewinnen; (.) irgendwie (.) versuchen jedenfalls (2) und deshalb äh (3) wa:r, (.) mein Anliegen immer=n guten Kontakt zu den Eldern zu haben; ja, weil: I des war gleich meine Erfahrung also wenn die Eldern (nit) mitziehen geht gar nix; ja (.) kann ich mich abmühen“ (L2f, 279-283)

In ihrem Zwischenfazit „kann ich mich abmühen“ (L2f, 282-283) dokumentiert sich ihr Fokus auf ihre Anstrengung erneut. Dieser setzt sich fort in Wörtern wie „durchgemacht“ (L2f, 289) oder Feststellungen wie „des gelingt aber net immer“ (L2f, 288), „es hat auch nicht so viel gebracht“ (L2f, 296-297), „also es des dauert immer ganz lang“ (L2f, 328), „ging gar nichts“ (L2f, 337) oder „manchmal schafft man=s gar nicht“ (L2f, 335-336). Ebenso wie Frau Bahn beginnt Frau Roth mit dem Verweis auf eine zu meisternde Herausforderung und endet als Koda mit einem auf dieses Thema bezogenen Fazit. Der Rahmen, in dem die beiden Lehrerinnen ihre Erfahrungen demnach verhandeln, ist der der Bewältigung von Anforderungen. Dieses Muster führt sich in der ersten ausführlichen Falldarstellung von Frau Bahn fort, die deutlich engagierter, selbstläufiger und erzählastiger gestaltet ist als ihre spontane Antwort auf Stimulus 2.

Frau Bahn: „Mh:: ich find=s nur immer schön wenn (.) wenn man so (.) so=n Problem oder d- die Eltern kommen mit nem Problem zu einem und man (.) überlegt dann zusammen (.) mh wa- was genau stört wie kann man=s ändern; wie: kann man verschiedene Sachen ausprobieren und dann heißt=es schon nach d- der ersten Woche (.) e- es läuft voll gut; (.) damit und damit k- kann man super irgendwie weitermachen //mhm// ähm das hat ich schon öfter, dass dann so- solche so Kleinigkeiten (.) ähm sich=n Kind total (.) gedreht hat @(.).@“ (L3f, 118-124)

Auf die Nachfrage der Interviewerin nach einem „speziellen Fall“ (L3f, 111) antwortet Frau Bahn mit der Erklärung, was sie „nur immer schön“ (L3f, 118) findet. Sie schildert im Folgenden ihre bevorzugte Situation als ein Problem, das Anlass für eine gemeinsame Lösungssuche gibt, die „schon nach d- der ersten Woche“ (L3f, 121) für Zufriedenheit sorgt. Sie beginnt also auch ihre erste ausführlichere Erzählung im Orientierungsrahmen der Bewältigung. Im minimalen Kontrast fällt auf, dass Frau Bahn deutlich stärker als Frau Roth („manchmal schafft man=s nicht“ (L2f, 342), „da ging nix“ (L2f, 384)) zunächst auf positive Erfahrungen fokussiert. Als erstrebenswert stellt Frau Bahn in dieser Falldarstellung die gemeinsame Lösungssuche mit

den Eltern dar sowie ein Herantasten („ausprobieren“ (L3f, 121)) an die Lösung, das schnell Wirkung zeigt. Hier deutet sich an, dass ihre Bewältigungsstrategie eher nicht in planvollem, sondern explorativem Handeln liegt. Damit kann ein Bogen zu ihrem oben benannten negativen Gegenhorizont des ‚business as usual‘ gespannt werden. Frau Bahn scheint nicht auf systematische pädagogische Methoden und Konzepte zurückzugreifen, sondern in der Situation spontan zu agieren („man (.) überlegt dann zusammen“ (L3f, 119)). Sie konzipiert Elternberatung als ein Abwägen in der Situation. Dies fällt besonders im Kontrast zum kooperierenden Typ auf, der von systematischem Vorgehen erzählt (s. Kap. 7.3.3.1). Anknüpfend an den Anfang ihrer Antwort auf Stimulus 2 kann dies gelesen werden, als dass Frau Bahn fortwährend „ins kalte Wasser“ (L3f, 88) springt, nur dass sie das nicht mehr als negativ bewertet.

Daraufhin erzählt sie den Fall eines Schülers, der an ihre Schule gewechselt ist.

Frau Bahn: „das ähm hab ich einmal erlebt da war ein Schüler der war erst auf=ner anderen Schule (.) und dem ging=s so: schlecht dort und der wurde mit seiner; (.) also er hatte ADHS diagnostiziert gekriegt (.) und wurde sofort in so=ne Schublade reingesteckt und ähm (.) anschei:nend wurde mir halt so geschildert von den Eltern dass di:e Grundschullehrerin dort überhaupt nicht (.) von ihrer Struktur von ihrer Ding abweichen konnte. (.) und das Kind passte da nicht rein; //mhmm// das hat einfach nicht funktioniert un der hat ganz schlechte Noten geschrieben un der **war unglücklich** un wollte nicht mehr in die Schule gehen und dann ähm (.) hat er tatsächlich n- nur noch den Ausweg gewusst oder d- die Eltern mit ihm (.) er muss die Schule wechseln; (.) und bei der Grundschule ist das gar nicht so leicht; /“ (L3f, 124-133)

Hier bereitet sie einen weiteren negativen Gegenhorizont zu ihrem Handeln vor: die Grundschullehrerin, die „überhaupt nicht (.) von ihrer Struktur von ihrer Ding abweichen konnte“ (L3f, 128-129). Auch dabei geht es um die Fähigkeit, eine Aufgabe zu bewältigen. Ebenso ist die Erzählung der Situation des Schülers an dessen Können und die des Schulwechsels an der Machbarkeit ausgerichtet. In ihrem Fazit in Zeile 177f. („un dann (.) ja, ham wir einfach des wirklich geschafft ihn da Stück für Stück vom Ritalin wegzuholn“) schließt sie ihre Erzählung wie auch ihre Antwort zu Stimulus 2 mit einem Bezug zur Bewältigung des Problems ab. Ihre nächste Falldarstellung beginnt sie mit dem Verweis auf eine Krisenerfahrung („Verzweiflung“ (L3f, 191)).

Frau Bahn: „auf der andern Seite gibt=s halt immer wieder: s-solche; (.) Punkte wo man irgendwie an die Verzw- an die Verzweiflung gerä- wä- ne, verzweifelt (.) irgendwann (.) wenn man das Gefühl hat egal was man tut egal was man macht (.) es stößt so auf Widerstand (.) dass man irgendwann aufgibt“ (L3f, 190-193)

Auch hier dokumentiert sich in ihrem Verweis auf ihre Bemühungen („egal was man tut“ (L3f, 192)) und ihr Aufgeben, dass sie ihre Erfahrungen mit Blick darauf erzählt, ob sie etwas geschafft hat oder nicht. Dieses Muster zeigt sich bspw. auch in einem weiteren deutlich positiveren Fazit: „und meistens kriegt man dann ganz gute Lösungen bei raus“ (L3f, 333).

Eine weitere Facette des Orientierungsrahmens i. e. S. dokumentiert sich in der Markierung und Bewertung von Unterschieden und einer instruktiven Haltung, die als Abgrenzung von

den Eltern fungieren. So distanziert sich Frau Roth relativ zu Beginn ihrer Antwort auf Stimulus 2 von den Ansprüchen der Eltern, wenn sie sagt:

Frau Roth: „also für mich ist die Schule (.) nie nur (.) Lernvermittlung gewesen //mhm// sondern auch Sozialvermittlung (.) und äh (2) Persönlichkeits(.)aufbau //mhm// **ne**, vom Kind; (.) u:nd äh insofern=n (.) auch vom Lehrplan her (.) also vom vom unserm Bildungsplan her, die Eldern ha:ben (.) sich einzubringen (.) und (.) un () müssen gemeinsam an der Sache bleiben. ne,“ (L2f, 283-287)

Die Abgrenzung resultiert hier einerseits aus der aufgrund der Berufung auf institutionelle Vorgaben distanziert formulierten Forderung. Andererseits grenzt sie sich durch die Konstruktion der Eltern als Gegenüber ab, das etwas zu erfüllen hat, anstatt einen gemeinsamen Auftrag zu benennen. Sie stellt die Eltern im weiteren Verlauf als diejenigen dar, die sich „eigentlich anpassen“ (L2f, 296) müssen, und wie sie das versucht zu erreichen.

Frau Roth: „un da hat (.) n Vater zum Beispiel=n türkischer Vater °hat äh verboten dass seine Tochter mit darf° ne, //mhm// als türkisches Mädchen darf man das nicht un (.) dann hab ihn mitgenommen ne, (.) würd ich heute nicht mehr machen; also äh (.) weil (.) des isch nicht in Ordnung ja, //mhm// er müsste sich eigentlich anpassen (.) ja; (.) u:nd ähm (.) es hat auch nicht so viel gebracht ja; also er hat sich net @(verändert dadurch oder so)@“ (L2f, 292-297)

In dieser Erzählung eines missglückten Versuchs, die Einstellung eines Vaters zu ändern, dokumentiert sich in der Konstruktion des Andersseins über die Nationalität und ihre Wertung („des isch nicht in Ordnung ja,“ (L2f, 295)) eine deutliche Distanzierung vom Vater. Es handelt sich hierbei nicht um eine Abgrenzung im Sinne der Wahrung eigener Grenzen, sondern um eine von einer persönlichen Wertung ausgehenden Grenzziehung, die ihre Beeinflussung und Forderung nach Anpassung begründet. Ihr Fazit, dass sie es „heute nicht mehr machen“ (L2f, 295) würde, weil es „nicht so viel gebracht“ (L2f, 296-297) hat, verdeutlicht, dass sie ihr Handeln dahingehend bewertet, ob sie ihr Anliegen umsetzen kann (jemanden zu ändern). Darin wird ein selbstbehauptendes Moment ihrer Praxis sichtbar. Hier zeigt sich die Verschränkung der Orientierung an Bewältigung und der an Abgrenzung. Ihre Selbstbehauptung demonstriert sie in einer weiteren Falldarstellung, in der sie ihren Gesprächspartner wie in dem obigen Beispiel über die (durch den Einschub betonte) Nationalität („also ich hab einen (.) Arzt (.) einen russischen Arzt“ (L2f, 336)) als Anderen markiert.

Frau Roth: „junger Mann (2) äh (.) auch gebildet (.) ich glaub in der Uni hat °der gearbeitet° (.) äh (.) und ka:m zum Elderngespräch u:nd (.) äh (.) seinem Sohn geht=s so schlecht an der Schule (.) und (.) äh was mir einfällt wie ich mich verhalt **und hat rumgebrüllt** (.) **und dann** hab ich (.) spon- also manchmal macht man ja spontan das Richtige; (.) dann hab ich den so angebrüllt (.) Sie brüllen mich nicht an; und (i-) (.) **lass ihn** (.) **raus** @(.)@ //@(2)@// (3) und dann hat er mich angeguckt, (3) und dann isch=er raus (.) und dann (han=ich) bin ich wieder raus: (.) °und hab gesagt (.) so un jetzt fangen wir von vorne an (.) jetzt kommen Sie nochmal rein (.) jetzt machen wir des im ruhigen Ton“ (L2f, 373-381)

Sie erzählt, wie er „**rumgebrüllt**“ (L2f, 376) und sie ihn ebenfalls „angebrüllt“ (L2f, 377) hat, betont ihre Reaktion zusätzlich („so“ (L2f, 377), hebt ihre Stimme als sie demonstriert, wie sie ihn des Raumes verweist („**raus**“ (L2f, 378))). Ihr Lachen kann als Relativierung ihrer Lautstärke bzw. ihrer Demonstration, als Überraschung oder weitere Distanzierung vom Vater gelesen

werden. In der Erzählung ihrer Anweisungen an den Vater bestätigt sich letztere Lesart und eine Selbstbehauptung durch die Herstellung einer hierarchischen Ordnung. Ihre Abgrenzungsorientierung zeigt sich auch in Bezug auf Kolleginnen, deren Verhalten sie als nicht mit ihrem Vorgehen übereinstimmend und nicht wirksam rahmt.

Frau Roth: „äh also ich kenn Kolleginnen die machen des so (.) **woahm** ne, also du ((klopft mehrfach auf den Tisch während sie spricht)) (jetz) wir müssen des machen des machen des machen) //mhm// sonschd geht gar nichts ne, des isch überhaupt net meine Art gewesen un (.) ich glaub auch nicht dass das so weit führt“ (L2f, 349-352)

Frau Bahn grenzt sich zunächst ebenfalls von anderen Lehrkräften ab („i- ich glaub dass viele so davor zurückschrecken und immer einfach nur das machen möchten wie sie=s schon immer machen,“ (L3f, 91-93), „di:e Grundschullehrerin dort überhaupt nich (.) von ihrer Struktur von ihrer Ding abweichen konnte.“ (L3f, 127-129)), später dann auch von den Eltern, allerdings weniger kämpferisch als Frau Roth. Beispielhaft kann dies an der folgenden Passage gezeigt werden, die in der bereits oben zitierten Falldarstellung nach detaillierten Erzählungen der Situation des Kindes die eigentliche Beratungssituation thematisiert.

Frau Bahn: „ähm (.) und dann hab=ich=halt=wirklich=diese Eltern(.)bera:tung da gemacht und (.) ähm: (.) die kamen dann erstmal am Anfang mit einem riesigen Zettel an Sachen was sie denn alles (.) äh: was da alles irgendwie äh schief läu- was sie ändern möchten (oa)=ich=mein °mh=mh° @(.)@ @lassen=Se=en erstmal ankommen@ @(.)@ wir gucken jetzt einfach mal ob das irgendwie funktioniert, und wenn irgendwas ist dann meld ich mich; //mhm// und dann waren=se schon mal ganz verwirrt @(.)@ weil sie gedacht haben okay jetzt müssen sie sich irgendwie rechtfertigen warum sie jetzt (arg) wechseln und ja ich hab=n Gespräch geführt natürlich aber wir=ham=nur gemeint der soll jetzt doch erstmal gucken, und dann (.) dann schau=n wir mal wie das is, (.)“ (L3f, 144-153)

Sie spricht über die Eltern als „die“ (L3f, 145) und konstruiert sie mit ihrem „riesigen Zettel an Sachen was sie denn alles (.) äh: was da alles irgendwie äh schief läu- was sie ändern möchten“ (L3f, 146-147) als Gegenpol zu ihrer entspannten Haltung¹⁰⁷, die sie über ihre Wortwahl („oa“ (L3f, 147), „erstmal ankommen“ (L3f, 148) lassen, erstmal „einfach mal“ (L3f, 148) gucken) und paraverbale Äußerungen (ablehnende Laute, Lachen, Verschleifungen) deutlich macht. Durch die Bewertung der Reaktion der Eltern als „ganz verwirrt“ (L3f, 150) auf ihren Vorschlag macht sie diesen Unterschied noch klarer. Die Verwirrung begründet sie mit der Erwartung der Eltern, sich rechtfertigen zu müssen. Ihr Anschluss daran mit „und ja ich hab=n Gespräch geführt natürlich“ (L3f, 151) zeigt, dass sie es plausibel findet („natürlich“ (L3f, 151)), dass sich Eltern, wenn sie zu einem Beratungsgespräch eingeladen werden, rechtfertigen. Das nachgeschobene „aber“ (L3f, 152) macht zusätzlich deutlich, dass sie es in diesem Fall nicht für notwendig hält. Dadurch distanziert sie sich erneut vom Verhalten und den Erwartungen der Eltern. Sie führt das Gespräch („ich“ (L3f, 151)), spricht nicht von einem gemeinsamen Vorha-

¹⁰⁷ Die Bevorzugung einer entspannten Haltung zeigt sich auch in einer Antwort auf die exmanente Nachfrage, was ihr „so am meisten geholfen“ (L3f, 642) habe „in Bezug auf den Umgang mit Elternberatung,“ (L3f, 643): „Mh:: (.) entspannte Eltern“ (L3f, 644).

ben, was für die obige Annahme spricht, dass sie die gemeinsame Lösungssuche eher aus normativen Gründen thematisiert. Sie beginnt in der ersten Person Singular, wechselt dann aber zur Darstellung der Eltern („die“ (L3f, 145), „sie“ (L3f, 146, 147, 150, 151)). Die Gegenüberstellung von ihr und den Eltern wird an zwei Stellen zwar durch „wir“ (L3f, 148, 152) aufgebrochen („wir gucken jetzt einfach mal“ (L3f, 148), „wir=ham=nur gemeint“ (L3f, 152)) und in Übereinstimmung mit ihrer zuvor geäußerten Präferenz der gemeinsamen Lösungssuche erzählt. Ein gemeinsamer Lösungsprozess, wie sie ihn eingangs als wünschenswert darstellt, ist auf handlungspraktischer Ebene aber nicht zu erkennen. Sie fordert die Eltern vielmehr auf, ihr zu vertrauen. Angesichts der Polarisierung ihrer entspannten Haltung gegenüber den angespannten Eltern wirkt das „wir“ (L3f, 148, 152) eher appellierend als inklusiv. In der Interpretation weiterer Stellen hat sich bestätigt, dass sie die Kooperation nur auf normativer Ebene präferiert, nicht aber performativ umsetzt bzw. implizit an Bedingungen wie eine entspannte Haltung knüpft¹⁰⁸ (s. Z. 644-650). Dies dokumentiert sich sehr anschaulich in ihrer Äußerung zu einem anderen Fall über eine Meinungsverschiedenheit mit einer Mutter: „lustigerweise hab ich=s am Ende dann doch irgendwie hingekriegt dass sie mir @zugestimmt hat@ @(.)@“ (L3f, 295-296). Frau Roth spricht sogar explizit von „Überzeugungsarbeit“ (L2f, 219).

Frau Roth: „und da musst ich noch die ä:h Eldernarbeit übernehmen ne, diese Überzeugungsarbeit //mhm// dass die überhaupt mal kapieren wo se sind oder wie=s uns geht ja“ (L2f, 218-220)

Frau Roth: „ja und die Elderngespräche warn halt (.) ja: (.) harte Überzeugungsarbeit“ (L2f, 593-594)

Diese Fokussierungsmetapher bringt die instruktive und abgrenzende Praxis des abgrenzenden Typs auf den Punkt. Die Lehrerinnen des abgrenzenden Typs bleiben in der „Beratung“ in der Rolle der Wissensvermittlerin und grenzen sich deutlich von den Eltern ab.

7.4.3 Diskrepanzerfahrung und deren Bearbeitung: abgrenzende Lernorientierung

Die Praxis des abgrenzenden Typs kann als grundlegend spannungsvoll interpretiert werden, da die Norm der guten Beziehungsgestaltung nicht mit dem von ihm praktizierten Habitus der Abgrenzung¹⁰⁹ vereinbar ist. So ist zu erklären, warum sich die Differenzierung zwischen Orientierungsrahmen i. e. S. und i. w. S. bei diesem Typ als deutlich herausfordernder gestaltet hat als bei den anderen Typen. Die Diskrepanz besteht in der nicht auflösbaren Spannung zwischen Nähe und Distanz. Diese Spannung wird zumindest temporär durch eine kämpferische Haltung und eine durch die Abgrenzung von anderen bzw. deren Be-/Abwertung und

¹⁰⁸ Insgesamt nutzt sie im Interview zwölf Mal das Wort „entspannt“, jeweils als positive Charakterisierung einer Haltung oder Situation. Als Steigerung spricht sie auch von „tiefenentspannt“ (L3f, 533, 791) und „entspannteste“ (L3f, 256).

¹⁰⁹ Abgrenzung per se kann auch positiv zur Beziehungsgestaltung beitragen, wenn sie aus einer selbstfürsorglichen und zugleich wertschätzenden Haltung für das Gegenüber gestaltet wird.

einer damit einhergehenden positiven Selbstdarstellung bewältigt. Die eigene Biographie und Beratungssituationen werden als Kampf gegen Widerstände, u. a. gegen die Eltern, erzählt. Der kooperierende und der abgrenzende Typ bearbeiten Spannungen zwar beide über die Abgrenzung von den Eltern, bei ersterem sind dabei aber eine unbedingte Kooperation mit anderen Lehr- und Fachkräften und das Wohl des Kindes im Fokus, während letzterer im Alleingang arbeitet und das eigene Wohl fokussiert. In Kontrast zum gestaltenden Typ, der zwar auch für sich sorgt, fällt auf, dass dieser das ohne die Abwertung anderer vornimmt und seine Schwierigkeiten und Schwachpunkte selbstkritisch benennt, statt eine Erfolgsgeschichte zu erzählen und sich von anderen abzugrenzen. Daraus ergibt sich für diesen im Gegensatz zum abgrenzenden Typ ein Reflexionspotenzial.

7.4.3.1 Dimension 1: Interaktion und Beziehungsgestaltung

Die Lehrkräfte des abgrenzenden Typs bewältigen ihre Spannungserfahrungen ebenso wie der kooperierende Typ auf interaktionaler Ebene (s. Abb. 11) – im Kontrast zu diesem allerdings nicht in Zusammenarbeit mit, sondern in Abgrenzung von anderen (s. Kap. 7.4.2).

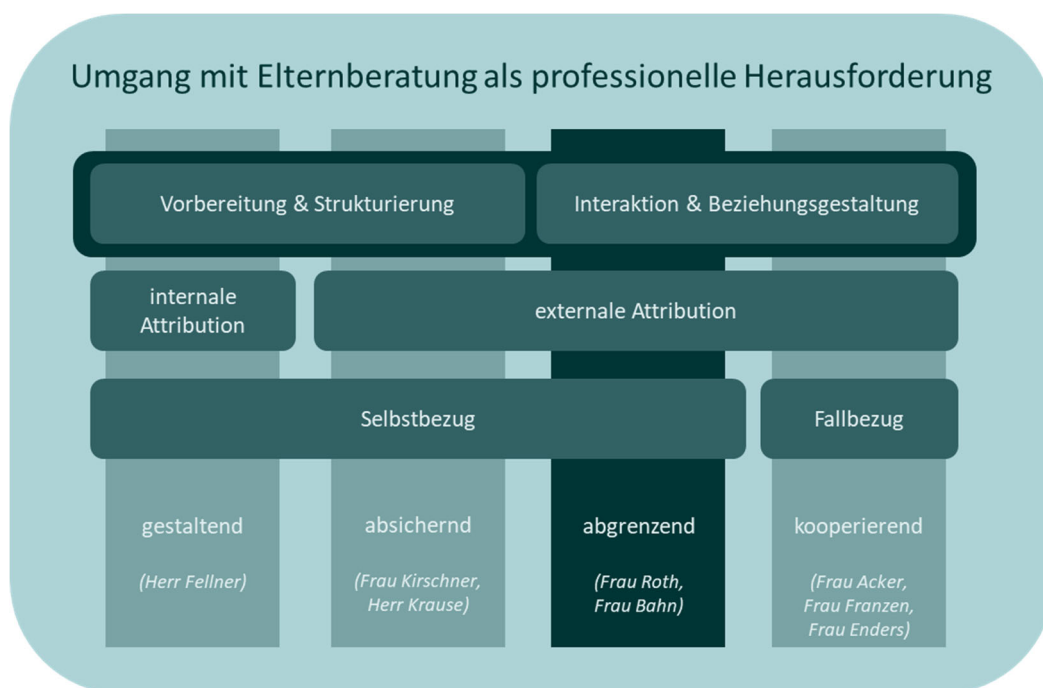


Abbildung 11: Dimension 1 des Umgangs mit Elternberatung beim abgrenzenden Typ

Ähnlich wie beim kooperierenden Typ dokumentiert sich die Orientierung an Interaktionen in der Wiedergabe von Gesprächen bzw. Fragmenten davon, wie bspw. in der in Kapitel 7.4.2 zitierten nachgestellten Auseinandersetzung mit einem Vater („Sie brüllen mich nicht an;“ (L2f, 377-378)). Hier besteht die Krisenerfahrung und -bewältigung in der kommunikativen Konfrontation mit einem Elternteil. Frau Roth gibt die erzählte Erfahrung (propositionale Performanz) im Interview durch ihre engagierte Sprechweise auch performativ wieder, indem sie die Stimme hebt, vermehrt betont und auf den Tisch schlägt. Die interaktionale Krisenbewäl-

tigung wird auch bei Frau Bahn gleich zu Beginn ihrer Antwort auf Stimulus 2 sichtbar. Sie geht zunächst zwar wie der absichernde Typ auf die mangelhafte Vorbereitung auf die Beratungsaufgabe in der Ausbildung ein. Im Umgang mit dieser Herausforderung schildert sie dann aber nicht wie Frau Kirschner und Herr Krause organisationsbezogene Mängel, sondern ihre Versuche der Einbeziehung der Eltern in die Rückmeldung zu Hausaufgaben ihrer Kinder, um „sowas Positives Offenes“ (L3f, 106-107) zu gestalten. Im minimalen Kontrast zu Frau Roth geht sie nicht konfrontativ vor, sondern beruhigend und deeskalierend, wie sich in nacherzählten Adressierungen an die Eltern dokumentiert (s. auch Z. 147-148).

Frau Bahn: „und dann; (.) hat sie aber (.) tatsächlich (.) versucht mir zu sagen dass sie so: wie ich den Unterricht führe (.) sie damit nicht einverstanden ist. un dann (.) hab ich sie halt erzählen lassen, (.) und hab ihr dann halt (.) auf=ne nette Art @(.).@ hab ich ihr halt gesagt dass ich das nich so sehe, (.) und warum nich, und ähm (.) lustigerweise hab ich=s am Ende dann doch irgendwie hingekriegt dass sie mir @zugestimmt hat@ @(.).@ und sie war sie sagte dann so, ah ja gut mit dieser Aussage bin ich dann jetzt zufrieden; (.) und da dacht=ich okay das war genau die Aussage die ich auch vorher öh getroffen hab aber gut, wenn wir jetzt @zufrieden sind ist ja alles in Ordnung@ @(.).@“ (L3f, 291-299)

Vor allem an dieser Passage aus dem Interview mit Frau Bahn wird deutlich, dass das Ziel des Eingehens auf die Eltern deren Zustimmung bzw. die Übernahme ihrer eigenen Perspektive oder Vorgehensweise ist. Die interaktionale Orientierung ist folglich nicht wie beim kooperierenden Typ auf das Wohl des Kindes ausgerichtet, sondern auf die Umsetzung eigener Vorstellungen bzw. die Bestätigung ihrer Perspektive (wie auch oben: „okay sie kriegen wenigstens=ne positive (.) ich krieg=ne positive Rückmeldung //mhm// und ich weiß sie kriegen irgendwas mit von der Schule;“ (L3f, 102-104)). Dabei geht der abgrenzende Typ nicht wie der kooperierende systematisch vor, sondern spontan und explorativ („wir gucken jetzt einfach mal“ (L3f, 148), frequentierte Nutzung des Adverbs „irgendwie“), wie sich bereits im Orientierungsrahmen i. e. S. zeigt (s. Kap. 7.4.2). Dieses ausprobierende Vorgehen dokumentiert sich besonders anschaulich in der Erzählung ihres Umgangs mit einer Mutter mit Borderlineerkrankung, deren Verhalten für sie unberechenbar und zunächst unverständlich ist.

Frau Bahn: „ähm aber man überlegt halt wirklich jedes Mal w- wenn er irgendwas nich gut kann, ob man wirklich irgendwas sagt; un dann hab ich (.) zum Elternabend kommen die Eltern eigentlich nie (.) und ähm einfach so=ne ungezwungene Situation ist dann relativ selten wo man=se mal kennenlernt ich m- find=s halt immer schade bei so problematischen Elternhäusern dass man dann immer sich nur trifft wenn was schief läuft (.) //mhm// un dann hab=ich ähm sie @tatsächlich einfach mal gefragt, ob sie uns in den Zoo begleiten möchte@ (.) und das hat sie gemacht. (.) und ich war ganz überrascht @(.).@“ (L3f, 217-224)

In dieser Passage verweist Frau Bahn auf ihre Krisenerfahrung im Umgang mit der Mutter („man überlegt halt wirklich jedes Mal w- wenn er irgendwas nich gut kann, ob man wirklich irgendwas sagt;“ (L3f, 218-219)), die sie nicht wie der absichernde und der gestaltende Typ durch eine sorgsame Vorbereitung oder die Einforderung von Unterstützung versucht zu bewältigen, sondern auf interaktionaler Ebene durch eine spontane Einladung zu einem Klassen Ausflug. Sie schildert im weiteren Verlauf zwar auch, wie sie im Gespräch vorgeht („wo dann

erstmal auch das Kind erzählen darf (.) wie=s so läuft //mhm// (.) und dann dürfen gern die Eltern erzählen wie=s läuft und dann sach ich wie=s läuft“ (L3f, 316-318)). Die Systematik besteht hier aber nur in der Moderation, nicht in der eigentlichen Lösungssuche. Diese konkretisiert sie nicht und wird von ihr als sich ergebend dargestellt („dann lass ich se erzählen (.) und meistens kriegt man dann ganz gute Lösungen bei raus“ (L3f, 332-333)).

Insgesamt fällt in den Interviews mit den Lehrkräften des abgrenzenden Typs auf, dass der Austausch mit Kolleg:innen kaum oder nur auf Nachfrage thematisiert wird und diese hauptsächlich als Gegenüber vorkommen, von denen sie sich distanzieren (s. Kap. 7.4.3.2). Durch die beiläufige Erwähnung von Kooperation im Kontext schwieriger Fälle wird deren Rolle für die eigene Praxis als gering markiert, so bspw. bei Frau Roth:

Frau Roth: „also es war verheerend also sie hat dann erzählt wie (.) ihre Mutter ihre Schwester umgebracht hat. (.) also (.) es schl:- (.) also aber sie hat=s erzählt (.) ne, //mhm// u:nd äh (2) huh: da hab=ich gedacht ohje wie mach=ich da jetz=weider ne, (.) un (.) äh (.) ja und dann hab ich (.) °wie warn des, ich weiß es gar net mehr genau ich hab dann=ne Beraterin miteinbezogen (2) u:nd;° (.) auf jeden Fall (.) letschtendlich also es war was in die Wege geleitet (.) durch des Gespräch; ja, (.) und sie hat Vertrauen gehabt sie kam auch immer wieder; (.) und dann hat sich doch rausgestellt dass der Mann was gemacht hat und er kam in Knast ne,“ (L2f, 526-534)

In einem von Frau Bahn berichteten Fall, in dem es „tatsächlich sogar: fast zu Kindesmisshandlungen kommt,“ (L3f, 198-199), ist die Nicht-Thematisierung von Kooperationspartner:innen im Kontrast zum kooperierenden Typ, für den die Zusammenarbeit selbstverständlich ist, besonders auffällig.

Frau Bahn: „auf der andern Seite gibt=s halt immer wieder: s-solche; (.) Punkte wo man irgendwie an die Verzw- an die Verzweiflung gerä- wä- ne, verzweifelt (.) irgendwann (.) wenn man das Gefühl hat egal was man tut egal was man macht (.) es stößt so auf Widerstand (.) dass man irgendwann aufgibt //mhm// tatsächlich (.) dann versucht man=s einfach in der Schule so (.) schön un angenehm wie möglich zu machen, un lässt irgendwann das Elternhaus tatsächlich einfach außen vor. //mhm// (.) das kommt seltenst vor a- oder bei ei- einem ist=es zum Beispiel nur der eine Teil de- der Eltern also da=zum=Beispiel=da=muss=ich die Mutter da komplett ausschließen, (.) ähm (.) grad wenn was nich so gut läuft äh weil man immer A:ngst hat dass dass es tatsächlich sogar: fast zu Kindesmisshandlungen kommt, äh wenn was nich gut läuft //mhm// un dann is=es wirklich so=ne Abwägungssache wie viel erzähl ich jetzt überhaupt; also wenn das Kind aber auch ausflippt, regelmäßig und (.) sag ich das jetzt überhaupt dem °Elternhaus überhaupt oder nich,° //mhm// schütz ich jetzt das Kind vor seinen Eltern, oder wie schütz ich meine Schüler, also da is- stößt man manchmal so an seine Grenzen //mhm// hm (.) ja also es gibt beides; sehr po:sitives //ja// und so ja fast resignierendes (.) ja (.)“ (L3f, 190-204)

Obwohl Frau Bahn hier offensichtlich nicht weiß, wie sie in diesem Fall vorgehen kann oder sollte („verzweifelt“ (L3f, 191), „stößt man manchmal so an seine Grenzen“ (L3f, 203)), zieht sie keine Unterstützung zu Rate. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der Schwere des Verdachts der Kindesmisshandlung bemerkenswert. In den wenigen Fällen, zu denen sie auf Nachfrage hin über Kooperation spricht, handelt es sich um weniger heikle Angelegenheiten („im Dolmetscherbereich“ (L3f, 761), „was so die Leistung angeht“ (L3f, 764)). Auch auf die direkte Nachfrage zu kollegialer Unterstützung erwähnt sie zwar, sich mit einem Kollegen zu

besprechen. Hier wird aber im Kontrast zum absichernden und kooperierenden Typ sichtbar, dass es eher um Austausch und Bestätigung geht als um eine gemeinsame Krisenintervention oder essenzielle Hilfe aufgrund eigener Grenzen oder mangelnder Kompetenzen.

Frau Bahn: „Da (wähl) ich mein Kollegen //mhm// mh:: (.) de- dem schilder ich das dann auch so ganz gerne weil er se- (.) er hatte: (.) wir sind so versetzt dass ich nicht seine Klasse bekomme (.) ähm das heißt er kennt zwar die Kinder vom Sehen //mhm// und so vom Spielverhalten auf @(.)@ dem Pausenhof (.) aber er (.) kennt jetzt nicht die Eltern (.) so di:rekt (.) //mhm// und das hilft eigentlich immer ganz gut (.) wenn man ihm dann nomal sowas schildert (.) und sagt wie das war und wie man das so empfunden hat und (.) er schafft es eigentlich dann immer ganz gut (.) äh zu sagen ja aber (.) hast du mal darüber noch nachgedacht und äh ne, bei mir in Reli war=n die immer super lieb @(.)@ //mhm// und ähm (.) ja des klappt dann eigentlich immer so ganz gut wenn ich ihm des dann schilder auch mit den Eltern (.) äh: dass er dann (.) entweder sagt hopp (.) jetzt (.) lass=se einfach (.) verrückt sein oder (.) versuch=s nochmal (.) und (.) °mh ja° (.) °das klappt dann ganz gut° //mhm// @(.)@“ (L3f, 776-787)

An diesen Beispielen wird im Kontrast zu den anderen Typen deutlich, dass Kooperation nicht oder nur bedingt als relevant wahrgenommen wird. Für den abgrenzenden Typ spielt sie daher in der Bewältigung der Diskrepanzerfahrungen keine (bedeutende) Rolle, führt teilweise sogar zu Spannungen, die vornehmlich allein bearbeitet werden¹¹⁰. Insgesamt agieren die Lehrkräfte des abgrenzenden Typs als ‚Einzelkämpferinnen‘.

7.4.3.2 Dimension 2: externale Problem attribution

Probleme werden vom abgrenzenden Typ external attribuiert, allerdings nicht wie beim absichernden Typ auf die mangelnde Ausbildung oder Unterstützung anderer oder wie beim kooperierenden Typ auf die Schulart, sondern allgemein auf andere, seien es die Eltern, andere Lehrkräfte, die Schüler:innen oder die Umstände im Allgemeinen (s. Abb. 12). Im minimalen Kontrast der Lehrerinnen des Typs fällt auf, dass Frau Bahn hauptsächlich von ihren Erfolgen berichtet, während Frau Roth überwiegend von problematischen Erfahrungen erzählt. Dadurch werden von Frau Roth deutlich mehr Verweise auf das Fehlverhalten anderer oder widrige Umstände vorgebracht als von der anderen Lehrerin. Bei ihr lässt sich die Problem attribution folglich am einfachsten veranschaulichen. In Bezug auf herausfordernde Situationen schildert sie bspw. die Unzulänglichkeiten anderer Personen. Im folgenden Ausschnitt beschreibt sie ihre Erfahrung mit Eltern, die es nicht schaffen, mit ihren Kindern die Hausaufgaben zu machen.

Frau Roth: „was weiß ich manche kriegen des net äh fertich dass sie Hausaufgaben mit den Kindern; (.) machen dass sie des abgeben °an jemanden°(.) ja, also irgendwelche Sachen (.) die sie halt (.) mh: wo sie selber mit Schwierigkeiten habn; ne, (.) u:nd wenn ma- des dauert lang (.) des dauert bis man sich so weit hat, und dann muss man (.) nochmal=n Elderngespräch °nochmal=n Elterngespräch° (.) und auch dann (.) die Fortschritte aufzeigen oder halt au die (.) negativen Folgen; und manchmal schafft man=s gar nich (.)“ (L2f, 330-336)

¹¹⁰ Auch das deutet sich bereits in der Berufsbiographie der Lehrerinnen dieses Typs an, wie in Kapitel 8.3 ausgeführt wird.



Abbildung 12: Dimension 2 des Umgangs mit Elternberatung beim abgrenzenden Typ

Als Grund dafür, dass „des dauert bis man sich so weit hat,“ (L2f, 333), führt sie die Unfähigkeit der Eltern an, aber nicht das eigene Verhalten oder ihre Kompetenzen, wie es für eine interne Attribution beispielhaft wäre. Selbstkritisch-reflexive Momente werden nicht ersichtlich. Stattdessen äußert Frau Roth mehrfach abschließende Feststellungen wie „**aber** manchmal schafft man=s nicht ne,“ (L2f, 341-342), worin sich ihre external orientierte Problemwahrnehmung und ihre daraus resultierende akzeptierende oder resignierende, aber nicht aktiv einflussnehmende Haltung dokumentiert. Dieses Muster findet sich auch bei Frau Bahn, wie die folgende Erzählung einer Auseinandersetzung mit einer Mutter zeigt.

Frau Bahn: „sie hatte dann immer so Pha:sen wo sie sich ganz viel dahinter geklemmt hat und wieder Phasen wo sie sich ganz (.) ganz zurückgezogen hat und ähm dann ging=s um die (.) um die Schulempfehlung und dann hat sie doch @wirklich,@ @(.).@ noch versucht mit mir zu diskutieren @(.).@ und hat immer ja:: aber also meine Tochter die hat das doch jetzt die Arbeit so: gu:t gemacht dann kann man doch=ne Gymnasialempfehlung @geben und so@ und dann hab ich gemeint naja ich verhandel ja nich mit ihr un (ich hab nur gemeint) Sie können Ihr Kind ja da anmelden wo Sie möchten; das is mir ja (.) also (.) ich hab da ja eigentlich nichts mitzureden //ja// ich sag was ich denke, und und Sie entscheiden; und dann war sie aber irgendwie (.) weiß nich ich kann=s immer noch nich einschätzen ob sie jetzt da- das als positiv verbucht hat oder als negativ oder ob sie jetzt irgendwie (.) ja:: also das war ganz schwierig manch- manchmal sind Eltern nich so ganz greifbar“ (L3f, 302-313)

Im Kontrast zu ihrer Darstellung positiver Erfahrungen fällt in dieser Erzählung auf, dass nicht ihr eigenes gelungenes Handeln im Vordergrund steht, sondern das negativ bewertete Verhalten der Mutter. Sie distanziert sich von der Mutter und verortet die Ursache für die schwierige Beziehung bei ihr, indem sie deren Verhalten als belustigend (mehrmaliges Lachen) und eine Abweichung von der Norm (hier: „wirklich“ (L3f, 305); an weiteren Stellen: „tatsächlich“ (L3f, 289, 291)) darstellt, die sie durch den Partikel „doch“ (L3f, 304) mit Nachdruck versieht.

Ihre Distanzierung von dem problematischen Verhalten der Mutter wird zudem durch pauschalisierende („sie hatte dann immer so Pha:sen“ (L3f, 302), „und hat immer“ (L3f, 305)) und abgrenzende Äußerungen („naja ich verhandel ja nich mit ihr“ (L3f, 307-308), „ich sag was ich denke, und und Sie entscheiden;“ (L3f, 309-310)) verstärkt. Zum Schluss kommt sie zu einem ähnlichen Fazit wie Frau Roth, in dem sich die auf die Eltern gerichtete Problemattribution abermals dokumentiert („ja;; also das war ganz schwierig manch- manchmal sind Eltern nich so ganz greifbar“ (L3f, 312-313)). Eine kritische Reflexion ihres eigenen Verhaltens wird auch hier nicht vorgenommen.

Neben den Eltern werden auch die Kolleg:innen oder Lehrkräfte im Allgemeinen kritisch betrachtet, wie bspw. in dem in Kapitel 7.4.2 zitierten Beispiel von Frau Roth, deren Kolleginnen den Eltern vorschreiben, wie vorgegangen wird, oder wie in der ebenfalls dort aufgeführten Falldarstellung von Frau Bahn, in der sie die frühere Grundschullehrerin eines Schülers zu Beginn als inkompetent bezeichnet („überhaupt nich (.) von ihrer Struktur von ihrer Ding abweichen konnte.“ (L3f, 128-129)) und im weiteren Verlauf der Erzählung wieder darauf verweist.

Frau Bahn: „und das war anscheinend jeden Tag. und se- die ham=s nich hingekriegt in der in der Klasse: die Struktur so zu ändern dass jedes Kind es schafft; (.) //mhm// die Hausaufgaben aufzuschreiben und die Sachen einzupacken (.) und (.) allein das dass ich das einfach mitten am Tag gemacht hab (.) und (.) einfach so=ne feste Struktur jedes Kind schreibt in diesen drei oder fünf Minuten die Hausaufgaben auf und danach=n Schulranzencheck hab ich alles im Schulranzen und der bleibt dann da; //mhm// und dann hat man halt noch zwei Stunden irgendwas anderes aber man geht nicht mehr an diesen Schulranzen dran packt nix ein nix aus und das war für den der (.) der @Himmel auf Erden@“ (L3f, 162-170)

Durch die Gegenüberstellung des Versagens dieser Lehrerin und ihres eigenen Erfolgs wird das Problem deutlich bei der anderen Person verortet. Dieses Muster findet sich bei beiden Lehrkräften auch prominent in ihren berufsbiographischen Erzählungen. Die Abgabe von Verantwortung für Probleme entlastet die Lehrkräfte des abgrenzenden Typs davon, ihr eigenes Handeln und Denken hinterfragen zu müssen.

7.4.3.3 Dimension 3: selbstbezogenes Handeln

Das Handeln dieses Typs ist zwar auf expliziter Ebene an den Schüler:innen und einer positiven Beziehung mit den Eltern ausgerichtet, implizit jedoch wie beim absichernden und beim gestaltenden Typ auf die Lehrerinnen selbst bezogen (s. Abb. 13).

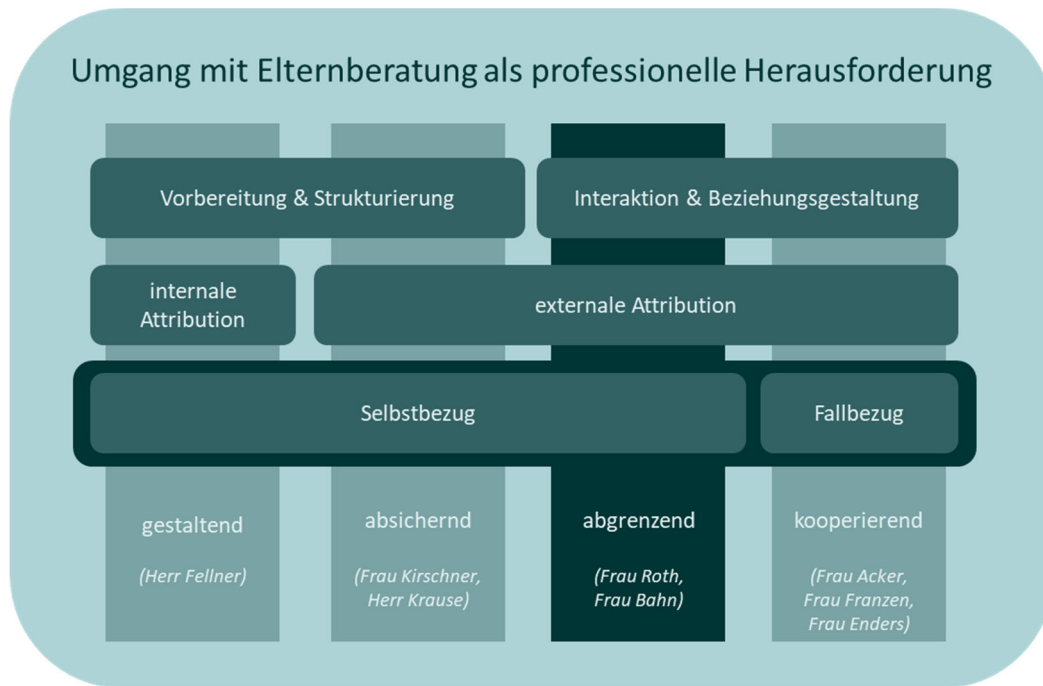


Abbildung 13: Dimension 3 des Umgangs mit Elternberatung beim abgrenzenden Typ

Der Fokus auf sich selbst zeichnet sich bereits im Orientierungsrahmen i. e. S. ab, da dieser bereits auf die (vornehmlich eigene) Bewältigung von Anforderungen, also die eigenen Bemühungen und Leistungen, sowie auf die Abgrenzung von anderen und dadurch die Konturierung des Eigenen abhebt (s. Kap. 7.4.2). Auch in der ersten Vergleichsdimension wird der Selbstbezug sichtbar. Dort zeigt sich ein zwar interaktional orientiertes, aber abgrenzendes Handeln, welches die eigenen Fähigkeiten und Bemühungen hervorhebt (s. Kap. 7.4.3.1). Ergänzend dazu soll der Selbstbezug des abgrenzenden Typs anhand der ‚Erfolgsgeschichten‘ von Frau Bahn und einer kapitulierenden Erzählung von Frau Roth dargestellt werden.

Die Antworten von Frau Bahn wirken auf den ersten Blick am Wohl anderer orientiert. Der dominierende Selbstbezug wird aber deutlich, wenn man den Verlauf ihrer Erzählungen betrachtet. So werden anfangs als herausfordernd und krisenhaft gerahmte Erfahrungen über die Erzählung der Situation der Schüler:innen oder Eltern und ihres Handelns hin zu einem von ihr bewältigten Fall gewendet. Ein solches Muster findet sich zunächst in ihrer Antwort auf Stimulus 2. Hier erzählt sie ausgehend von der erlebten Krise, „einfach ins kalte Wasser geworfen“ (L3f, 88) zu werden und mit „nicht zu unterschätzen[den]“ (L3f, 89) Aufgaben konfrontiert zu sein, ihre Umgangsweise mit diesen und kommt zu dem Fazit, „das normale so (.) Chaos im Alltag“ (L3f, 109) gut hinzubekommen. Auf die Nachfrage der Interviewerin zu einem „speziellen Fall,“ (L3f, 111) erzählt sie sehr ausführlich die bereits in Kapitel 7.4.2 zitierte Situation eines an ihre Schule gewechselten Schülers mit ADHS. Die detaillierte Darstellung dieser Situation wirkt zunächst wie ein Ausdruck einer Schüler:innenorientierung, stellt sich in der Rekonstruktion ihres Handelns aber als Mittel dar, um den Erfolg ihres Vorgehens hervor-

zuheben bzw. zu belegen. Dieser wird vor dem negativen Gegenhorizont des eingangs erwähnten Versagens der ehemaligen Lehrerin des Jungen entfaltet, die „überhaupt nicht (.) von ihrer Struktur von ihrer Ding abweichen konnte.“ (L3f, 128-129). In der Wendung der Falldarstellung hin zu ihrem eigenen Vorgehen, das für den Schüler „der Himmel auf Erden“ (L3f, 169-170) war, dokumentiert sich der Selbstbezug ihrer Praxis. Dieser wird besonders in ihrem Fazit „ich hatte absolut ein glückliches Elternhaus (.) und das hat mich so: zufrieden gemacht @(.)@ das war=n richtig (.) richtig schönes; Erlebnis“ (L3f, 180-181) deutlich. Auch im Fall des Umgangs mit einer an Borderline erkrankten Mutter, in dem sie „verzweifelt“ (L3f, 191), kommt sie zu einem positiven, auf ihre Empfindungen bezogenen Fazit:

Frau Bahn: „ähm ich bin einfach mal froh dass ich sie mal kennengelernt hab und dass sie sich da auch so selbst (.) geöffnet hat das fand ich eigentlich sehr schön //mhm// (2) joa @(.)@ da muss man immer gut abwägen (2) ja“ (L3f, 244-246)

Mit der Feststellung „da muss man immer gut abwägen“ (L3f, 246) setzt sie ihr erfolgreiches Handeln in den Kontext einer durch das Adjektiv „gut“ (L3f, 246) als anspruchsvoll markierten Anforderung. Die Kombination aus der eingangs beschriebenen Verzweiflung und der zum Schluss benannten Anforderung mit der Schilderung ihres als explorativ geschilderten Vorgehens („dann hab=ich ähm sie @tatsächlich einfach mal gefragt, ob sie uns in den Zoo begleiten möchte@“ (L3f, 223-224)) betont ihr erfolgreiches Handeln besonders. Die Relativierung der Effektivität ihres Vorgehens ergänzt diese Praxis der positiven Selbstdarstellung, wie sie sich bspw. in Begriffen „Kleinigkeiten“ (L3f, 123), „so=n bisschen“ (L3f, 225), „einfach mal“ (L3f, 223) und „irgendwie“ (L3f, 217) dokumentiert. Auch durch die Besonderheit ihres Handelns markierende Wörter wie „tatsächlich“ (L3f, 223) und „wirklich“ (L3f, 232, 236) wird der Fokus auf ihre Fähigkeiten gelegt. Insgesamt wird deutlich, dass zunächst als krisenhaft markierte Fälle sprachlich bewältigt werden, indem das eigene Handeln als erfolgreich markiert wird. Der Erfolg wird betont durch die Erwähnung widriger Umstände, die Unfähigkeit anderer oder die Relativierung des eigenen Zutuns.

Diese Form der positiven Selbstdarstellung über die Erzählung von Erfolgsgeschichten findet sich im minimalen Kontrast dazu bei Frau Roth nur vereinzelt. Die pensionierte Lehrerin erzählt deutlich expliziter von eigenem Versagen, hebt aber in diesem Kontext ebenfalls nachdrücklich die eigenen Bemühungen hervor. Zudem bezieht sie sich deutlich stärker als Frau Bahn auf Bedingungen, die den Erfolg ihrer Bemühungen eingeschränkt haben. Hier besteht die Entlastung nicht in der Wendung zu einer positiven Erfahrung, sondern im Verweis auf limitierende Umstände. In einer Falldarstellung berichtet Frau Roth von einem langwierigen Beratungsprozess. Das unten aufgeführte Ende dieses Falls thematisiert, wie die Mutter, die zunächst den Verdacht der Lehrerin, das Kind habe Gewalt erfahren, abweist, dann aber doch „ihre eigene Geschichte °erzählt°“ (L2f, 526).

Frau Roth: „also es war verheerend also sie hat dann erzählt wie (.) ihre Mutter ihre Schwester umgebracht hat. (.) also (.) es schl:- (.) also aber sie hat=s erzählt (.) ne, //mhm// u:nd äh (2) huh: da hab=ich gedacht ohje wie mach=ich da jetz=weider ne, (.) un (.) äh (.) ja und dann hab ich (.) °wie warn des, ich weiß es gar net mehr genau ich hab dann=ne Beraterin miteinbezogen (2) u:nd;° (.) auf jeden Fall (.) letschtendlich also es war was in die Wege geleitet (.) durch des Gespräch; ja, (.) und sie hat Vertrauen gehabt sie kam auch immer wieder; (.) und dann hat sich doch rausgestellt dass der Mann was gemacht hat und er kam in Knast ne, //mhm// aber diese (.) äh (.) dieses Begleiten ne, also ds- mit der Frau hab ich sicher (.) in den (.) vier Jahren °ich weiß net wie viele Gespräche gehabt°; ja, (.) und (.) so isch=s=halt unterschiedlich ja, //mhm// mit dem einen muss man nur zwei (.) also zwei haben wir immer gemacht (.) Anfang des Jahres und Ende des Jahres (oder so;) (.) äh ja (.) m- s:- manchmal muss man eben zwanzig machen ne, //mhm// °und bei=nem andern kann man sagen es reichen zwanzig Minuten“ (L2f, 526-539)

Dass die Beratung erst spät zu einer Wendung kommt, in der sich die Mutter öffnet und das eigentliche Problem identifiziert werden kann, begründet Frau Roth mit dem Verweis auf nicht näher spezifizierte und nicht beeinflussbare Umstände („und (.) so isch=s=halt unterschiedlich ja,“ (L2f, 536)). Hier wird kein alternatives Vorgehen in Betracht gezogen oder das eigene Handeln kritisch in den Blick genommen. Die Kapitulation vor den Umständen entlastet sie von der Notwendigkeit, die Dauer des Prozesses und ihre Rolle darin zu hinterfragen. Dieses Muster findet sich in ähnlicher Weise in anderen Folgerungen wie „aber manchmal muss man abwägen“ (L2f, 298-299), „s::: (.) war (.) verquer (.) ja, (.) da ging nix“ (L2f, 384), oder „wenn wenn ich mein Kind (.) was=weiß=ich=ganz anders sehe als der Lehrer dann wird=s schon schwierig“ (L2f, 428-429). In diesen Beispielen dokumentiert sich der Selbstbezug darin, dass die Erfahrungen ausgehend von der eigenen Handlungsfähigkeit thematisiert werden. Die Perspektiven der Eltern werden zwar beschrieben oder erzählt, die finale Bewertung lässt diese und auch die der Schüler:innen aber unberücksichtigt.

7.5 ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER TYPEN

Im Folgenden werden die aus der zuvor ausführlich dargestellten Rekonstruktion gewonnenen Ergebnisse zusammenfassend entlang der wahrgenommenen normativen Anforderungen, dem habitualisierten Umgang mit der Beratungsaufgabe und der Auseinandersetzung mit den erlebten Diskrepanzerfahrungen, sprich den Lernorientierungen dargestellt.

Der absichernde Typ verspürt die Anforderung, sich korrekt zu verhalten und kompetent zu beraten, worunter er versteht, alle Fragen der Eltern beantworten zu können. Das zwischenmenschliche Verhalten spielt dabei eine untergeordnete Rolle; im Vordergrund steht die inhaltliche Korrektheit. Das praktische Handeln ist von Passivität und der Orientierung an Sicherheit gekennzeichnet. Die Lehrkräfte dieses Typs verstehen sich als Rezipient:innen der Lehrer:innenbildung: Sie erwarten, dass ihnen Lehrinhalte vermittelt werden, damit sie sich in ihrem Beruf sicher fühlen können. Entsprechend wird die mangelnde Vorbereitung auf die Aufgabe der Elternberatung aus einer passiv-abhängigen Haltung heraus problematisiert. Die Lehrkräfte des absichernden Typs versuchen, ihre Sicherheit hinsichtlich des Dürfens, Könnens

und Sollens in der Beratung der Eltern durch die Erfüllung der wahrgenommenen Normen zu erlangen. In den Interviews geht es an zahlreichen Stellen um den Umgang mit der eigenen Unsicherheit. Die Orientierung an Sicherheit und an Passivität steht in Spannung zu der wahrgenommenen Anforderung, angemessen und kompetent beraten zu müssen, da sie sich hierfür nicht befähigt sehen. Dieser Diskrepanz begegnen die Lehrkräfte dieses Typs dadurch, dass sie versuchen, sich auf die Gespräche vorzubereiten, sei es durch das Sammeln relevanter Informationen zum Fall oder den Einbezug von Kolleg:innen zur Unterstützung. Hierbei ist das Handeln auf das eigene Wohlergehen bzw. die eigene Absicherung ausgerichtet und dient der Entlastung durch die Abgabe von Verantwortung. Letztere zeigt sich in der externalen Verortung der eigenen Herausforderungen: Der Grund für die eigene Unsicherheit wird in der mangelnden Vorbereitung durch die Lehrer:innenbildung, in der mangelnden Unterstützung durch Kolleg:innen oder in der Konfrontation mit unkooperativen Eltern gesehen. Kooperation wird von anderen erwartet und ‚genutzt‘, um sich wohler zu fühlen und die eigene Position im Kontakt mit den Eltern abzusichern. Das beratungsbezogene Lernen des absichernden Typs findet folglich durch die Legitimation der eigenen Position gegenüber den Eltern und der Abgabe von Verantwortung an andere zur Verringerung von Unsicherheit bzgl. des Dürfens, Könnens und Sollens in der Beratung statt. Die Lehrkräfte dieses Typs lernen, handlungsfähig zu sein, indem sie sich gegen potenzielle Kritik der Eltern durch Vorbereitung und Absicherung ihres Wissens und Vorgehens wappnen. Hierbei geht es nicht um eine Absicherung mit dem Ziel, Klarheit für die Eltern zu erhöhen, sondern die eigene Handlungsfähigkeit herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten. Auch das als wünschenswert und hilfreich beschriebene Lernen durch Beobachtung in der Zusammenarbeit mit Kolleg:innen dient vornehmlich der eigenen Absicherung, nicht der fallbezogenen Problemlösung. Es besteht vielmehr eine implizite Anspruchshaltung an die Unterstützung durch Kolleg:innen.

Der gestaltende Typ nimmt als Anforderung wahr, individuell auf die Bedürfnissen der Schüler:innen einzugehen und dabei flexibel zu handeln. Seine Handlungspraxis zeichnet sich wie beim absichernden Typ durch eine Sicherheitsorientierung aus. Er strukturiert seine Arbeit und erwähnt das Thema Struktur im Interview auf nahezu jede Frage hin. Im Kontrast zum absichernden Typ wird bei ihm aber eine proaktive Form der Sicherheitsorientierung rekonstruierbar, da er sich unabhängig vom Verhalten anderer für die Erfüllung seiner Bedürfnisse einsetzt. Spannungen entstehen für diesen Typ, wenn sich – z. B. bei unvorhergesehenen Ereignissen – der eigene Anspruch der Schüler:innenorientierung und Flexibilität mit der impliziten Orientierung an Sicherheit widerspricht. In der Bearbeitung dieser Diskrepanzerfahrungen unterscheidet sich sein Handeln deutlich von dem des absichernden Typs. Ausgehend von seinem proaktiven Handeln ist auch die Bewältigung von Spannungen von deutlich mehr Eigeninitiative und Selbstbewusstsein geprägt. Das Handeln des gestaltenden Typs bezieht sich zwar auch auf die Vorbereitung und Organisation der Beratungsgespräche, die eigenen He-

erausforderungen und Probleme werden aber nicht external attribuiert, sondern am eigenen Bedürfnis nach Sicherheit und sinnvollem Handeln festgemacht. Diese internale Attribution ermöglicht es dem gestaltenden Typ, sich mit den Grenzen des eigenen Handelns auseinanderzusetzen und es entwicklungsorientiert anzupassen. In der Bewältigung von beratungsbezogenen Spannungen bezieht er sich auf sich selbst und nutzt Kooperation selbstbewusst und selektiv zur Aufrechterhaltung seiner Handlungsfähigkeit und Weiterentwicklung seiner Kompetenzen. Die Lernorientierung des gestaltenden Typs besteht demnach in einer offenen und proaktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Unsicherheit, den eigenen Lernbedarfen und den Möglichkeiten, diesen handlungspraktisch zu begegnen. Hierbei geht es einerseits um die Befriedigung seines Sicherheitsbedürfnisses und andererseits um die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen.

Ausgehend von einem sozialpädagogischen Beratungsverständnis sieht sich der kooperierende Typ mit der normativen Anforderung konfrontiert, eine bis in den privaten Bereich wirkende Elternarbeit zu leisten und den Eltern verständnisvoll zu begegnen, um bestmöglich zu kooperieren. In den Interviews mit den Lehrkräften des kooperierenden Typs fällt im Kontrast zu den Interviews der Lehrkräfte des absichernden und gestaltenden Typs auf, dass die Schüler:innen und ihr Wohlergehen sowie die dafür praktizierte Kooperation mit unterschiedlichen Fachkräften und Institutionen im Fokus stehen. Diese Praxis wird irritiert und gerät in Spannung, wenn nicht ausräumbare Differenzen mit den Eltern aufkommen, die dem Kindeswohl entgegenstehen, und die Lehrkräfte an die Grenzen ihres Kompetenzbereichs gelangen. Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Typen, die ihre Diskrepanzerfahrungen auf organisatorischer Ebene bearbeiten, orientiert sich der kooperierende Typ an einer interaktiven Lösung mit den am Beratungsprozess Beteiligten. Die Problembewältigung erfolgt ausgerichtet am Kindeswohl und einem starken Fallbezug (im Gegensatz zum Selbstbezug der anderen Typen) hauptsächlich in routinierter und systematischer Kooperation mit anderen Fachkräften. Die Eltern werden im Fall der Gefährdung des Kindeswohls exkludiert und ebenso wie die Schullart als Ursache für Probleme angesehen. Die Lernorientierung dieses Typs ist folglich nicht auf die eigene Person und deren Fähigkeiten ausgerichtet, sondern an der Zusammenarbeit mit anderen Lehr- und Fachkräften. Die Grenzen des eigenen Kompetenzbereichs werden fortwährend hinterfragt und durch die Fähigkeiten und Ressourcen anderer kompensiert.

Der abgrenzende Typ nimmt ähnlich wie der kooperierende Typ als Anforderung an sich wahr, eine positive Beziehung zu den Eltern zu pflegen und sich am Kind zu orientieren. Diese Parallele auf normativer Ebene zeigt sich auf habitueller Ebene jedoch nicht. Denn die Erfahrungen und Falldarstellungen der Lehrkräfte des abgrenzenden Typs werden im Hinblick auf die Bewältigung von Herausforderungen und die Abgrenzung von anderen Personen bzw. als Geschichten der Selbstbehauptung erzählt. Sie verstehen Beratung als instruktives Vorgehen und

grenzen sich fortwährend von Eltern und Kolleg:innen ab. Da dieses Handeln nicht mit der Norm einer positiven Beziehung vereinbar ist, entstehen Spannungen. Diese werden durch eine abwehrende Haltung und die Be-/Abwertung anderer und die damit einhergehende positive Selbstdarstellung bewältigt. Der kooperierende und der abgrenzende Typ bearbeiten Spannungen zwar beide auf interaktionaler Ebene über die Abgrenzung von den Eltern. Während beim kooperierenden Typ dabei aber die Kooperation mit anderen Lehr- und Fachkräften und das Kindeswohl im Fokus stehen, agiert der abgrenzende Typ allein, eher unsystematisch und auf das eigene Wohl ausgerichtet. Er weist insgesamt eine geschlossene Haltung gegenüber eigenem Veränderungsbedarf auf. Bei einer prinzipiell kritischen, teils abwehrenden Haltung gegenüber anderen Personen und externen Bedingungen bezieht sich das Lernen dieses Typs auf die Akzeptanz begrenzter Handlungsmöglichkeit und die Wahrung der eigenen Position bzw. des positiven Selbstbilds. Das bestehende Wissen wird gegenüber Kritik von außen verteidigt, im Alleingang und durch Ausprobieren erweitert. Lernen erfolgt in Abgrenzung zu anderen und weniger systematisch als explorativ.

8 DISKUSSION

Ausgangspunkt für die vorliegende Studie war die Frage, wie Lehrkräfte lernen, mit den professionellen Anforderungen ihres Berufs in Bezug auf die Beratung von Eltern umzugehen, insbesondere wenn diese in einem Spannungsverhältnis zu ihrer beraterbezogenen Praxis stehen. Die Grundlage für dieses Spannungsverhältnis wurde eingangs anhand der teils widersprüchlichen, allenfalls aber unklaren und vielfältigen Ansprüche an Lehrkräfte als professionelle Berater:innen, der erschwerenden institutionellen Bedingungen, unter denen sie diese zu erfüllen haben, und der prekären Ausbildungslage beschrieben. Die Fülle dieser Faktoren dürfte dazu führen, dass schulische Beratung und insbesondere Elternberatung für Lehrkräfte mit einer enormen Ungewissheit einhergeht. Bisherige Forschungsergebnisse zeigen entsprechend ein hohes Belastungserleben von Lehrkräften und ihre Unsicherheit im Umgang mit Eltern und der Beratungsaufgabe (Hertel, 2009; Nuding et al., 2018; Unterbrink et al., 2008).

Die zugrundeliegenden Studien haben sich vornehmlich auf verbalisierbare Wissensbestände fokussiert. Aus unterschiedlichen Gründen lohnt es sich jedoch, auch das implizite, nicht (oder nur teilweise) verbal zugängliche Wissen in den Blick zu nehmen. Zum einen entspricht das, was auf expliziter Ebene benannt wird, nicht zwangsläufig dem Handeln bzw. dem diesem zugrundeliegenden impliziten Wissen. Vielmehr scheint zwischen explizit benennbarem und unbewussten, aber handlungsleitenden Wissen eine grundlegende Differenz zu bestehen (Bohnsack, 2017). So konnte in dieser Arbeit bspw. bei Lehrkräften, denen auf expliziter Ebene die Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig ist, auf impliziter Ebene ein zu diesem Ziel konträres, abgrenzendes Handeln rekonstruiert werden. Mit einer rein auf die manifeste Ebene aus-

gerichteten Erhebung und Auswertung des Datenmaterials wäre dem explizit Geäußerten, aber handlungspraktisch nicht Umgesetzten allzu leicht zu viel Bedeutung beigemessen worden. Zum anderen spricht der Umstand, dass das beratungsbezogene Lernen von Lehrkräften weniger in formeller Ausbildung als vielmehr in informeller Auseinandersetzung mit der Beratungsaufgabe stattfindet, dafür, das implizite, in der Praxis erworbene Wissen zu erforschen. Für die Erschließung impliziter, nicht direkt verbalisierbarer Wissensbestände eignet sich ein rekonstruktiver Zugang wie der der Dokumentarischen Methode. In der vorliegenden Arbeit wurde basierend auf diesem methodologischen Grundgerüst eine explorativ angelegte Interviewstudie mit Lehrkräften unterschiedlicher Schularten und Berufserfahrung konzipiert, um deren handlungsleitendes Wissen im Umgang mit der Beratungsaufgabe zu erforschen. Hierbei wurde offen nach den jeweiligen Erfahrungen der Lehrkräfte gefragt, ohne diese vorab als problembehaftet zu rahmen, und somit den Relevanzsetzungen der Interviewten gefolgt. In den Rekonstruktionen aller acht Interviews bestätigte sich das oben skizzierte Bild von Elternberatung als herausfordernder Tätigkeit. Anhand der Fokussierung unterschiedlicher Wissensbestände der interviewten Lehrkräfte auf expliziter und impliziter Ebene sowie ihrer Verschränkung im Umgang mit den beratungsbezogenen Herausforderungen konnte ein differenziertes Bild davon entwickelt werden, welche Diskrepanzerfahrungen Lehrkräfte innerhalb dieser geteilten Erfahrungen machen und wie sie diese versuchen, zu bewältigen. Dieser Umgang mit beratungsbezogenen Spannungen wurde theoretisch als Lernorientierung (Nohl, 2014) gefasst. Es wurden vier Lernorientierungen bzgl. Elternberatung rekonstruiert, die sich anhand dreier Vergleichsdimensionen (‚Vorbereitung & Strukturierung vs. Interaktion & Beziehungsgestaltung‘, ‚internale vs. externale Attribution‘, ‚Selbstbezug vs. Fallbezug‘) voneinander unterscheiden lassen: eine absichernde, eine gestaltende, eine kooperierende und eine abgrenzende. Lehrkräfte gehen folglich verschieden mit den Ungewissheiten der Beratungsaufgabe um. Die Ergebnisse zeigen, dass im Rahmen von Elternberatung unterschiedliche Erfahrungen Anlass zum Lernen von Lehrkräften darstellen, und zwar abhängig davon, was als normative Anforderung an das eigene Handeln wahrgenommen und wie die Spannung zwischen der bestehenden Handlungspraxis zu diesen Normen bearbeitet wird. Dies zeigte sich auch in der Arbeit von Hinzke (2018) zum Umgang mit Krisen im Berufsalltag von Lehrkräften. Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, wie divers die schulische Beratungspraxis und die diesbezüglichen Herausforderungen sind, und es deutet sich bereits an, dass es nicht trivial ist, dieser Diversität in Aus- und Weiterbildung Rechnung zu tragen.

Im Folgenden werden zunächst Erkenntnisse bzgl. der von den interviewten Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen diskutiert (Kap. 8.1), um dann den Fokus der Diskussion auf den rekonstruierten Umgang mit beratungsbezogenen Diskrepanzerfahrungen zu legen. Die diesbezüglichen Ergebnisse werden zuerst mit dem skizzierten Stand der Forschung relationiert (Kap. 8.2). Anschließend werden ausgehend von der expertise-, lern- und praxistheoretischen

Rahmung dieser Studie Erklärungsansätze für die Genese der Lernorientierungen diskutiert (Kap. 8.3). Hierbei werden erste Ideen für eine auf dieser Arbeit aufbauende soziogenetische Interpretation der Ergebnisse vorgeschlagen und ein Ausblick auf weiterführende Forschung gegeben, mit der bestehende Desiderate adressiert werden könnten. Das Kapitel endet mit aus den diesbezüglichen Reflexionen abgeleiteten Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (Kap. 8.4).

8.1 ERKENNTNISSE ZU WAHRGENOMMENEN ANFORDERUNGEN IM RAHMEN VON ELTERNBERATUNG

In Bezug auf die explizite Wissensebene lässt sich feststellen, dass jeder Typ unterschiedliche normative Anforderungen wahrnimmt. Der absichernde Typ benennt ein korrektes Verhalten als erstrebenswert, der gestaltende Typ, flexibel auf die Schüler:innen eingehen zu können, der kooperative Typ sieht die Zusammenarbeit mit und Verständnis für die Eltern als wichtig an und der abgrenzende Typ möchte eine gute Beziehung zu den Eltern und die Ausrichtung an den Schüler:innen erreichen. Dieses Ergebnis spiegelt eine Vielfalt an Ansprüchen an Lehrkräfte wider und es wird deutlich, dass die interviewten Lehrkräfte nicht alle Anforderungen als gleichermaßen relevant für ihr Handeln wahrnehmen. So empfinden es manche als prioritär, die Interessen unterschiedlicher Parteien im Beratungsprozess zu berücksichtigen und in Einklang zu bringen – z. B. durch kooperatives Handeln und Beziehungsgestaltung –, während andere möglichst korrekt agieren und etwas können wollen. Die am Können ausgerichteten Normen sind ausnahmslos bei wenig erfahrenen Lehrkräften zu finden, die auf Interaktion bezogenen Normen hauptsächlich bei Lehrkräften mit mäßig bis viel Berufserfahrung. Dieser Unterschied könnte berufsbiographisch damit erklärt werden, dass Lehrkräfte, deren eigene Schul- und Studienzeit noch nicht weit zurückliegen, sich noch stärker als Lernende wahrnehmen (Paseka & Hinzke, 2014) und versuchen, den damit verbundenen Rollenerwartungen und Bewertungsmaßstäben zu entsprechen. Der gestaltende Typ stellt eher eine Mischform dar, da seine Fähigkeit (Flexibilität) der Interaktion mit seinem Gegenüber, den Schüler:innen, dienen soll. Dies könnte mit der sonderpädagogischen Ausbildung von Herrn Fellner erklärt werden, in der ein besonderer Fokus auf den Bedürfnisse der Schüler:innen liegt. Hier deutet sich eine Wechselwirkung zwischen Norm und Praxis an und es stellt sich die Frage, wie die normativen Vorstellungen mit dem handlungspraktischen Wissen der Lehrkräfte zusammenhängen. Diese drängt sich auch vor dem Hintergrund der auffallenden Parallelen zwischen den Ergebnissen des Reviews von Munthe und Westergård (2023) zu Rollen, die Lehrkräfte in Elterngesprächen einnehmen, und denen der vorliegenden Arbeit auf. Obwohl Rollen bei Bohnsack (2017) auf der Ebene des expliziten Wissens, sprich der Orientierungsschemata verortet sind, bestehen auffällige Anknüpfungspunkte zum in dieser Arbeit rekonstruierten impliziten Wissen der Lehrkräfte. So kann die Rolle des expert bspw., der professionelles Wissen

einbringt, Fachsprache nutzt und die Institution Schule vertritt, dem Handeln der Förderschullehrkräfte (Herr Fellner, Frau Acker und Frau Franzen) zugeordnet werden. Diese verwenden deutlich mehr beratungsbezogenes Fachvokabular als es ihre Kolleg:innen von Regelschulen tun und betonen die Bedeutung von Beratung für ihre Schularart. Die Rollen *critic* und *communication broker* weisen Parallelen zur bewertenden und selbstbehauptenden Praxis des abgrenzenden Typs auf. Der absichernde Typ kann den Rollen *informer*, *controller* und *defender* zugeordnet werden. Diese Rollen spiegeln seine Versuche wider, sich bestmöglich zu informieren, die Rahmenbedingungen zu kontrollieren und sich gegen Vorwürfe abzusichern¹¹¹. Die Analogien zwischen den Ergebnissen von Munthe und Westergård (2023) und der vorliegenden Arbeit deuten auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Rolle, die Lehrkräfte im Elterngespräch einnehmen, und ihrem Umgang mit beratungsbezogenen Herausforderungen hin. Eine gezielte Auswertung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Datenmaterials im Hinblick auf die Einnahme unterschiedlicher Rollen in den erzählten Beratungsgesprächen und eine Relationierung dieser Ergebnisse zu den rekonstruierten Typen könnten Aufschluss über diesen Zusammenhang geben. Inwiefern sich Rollen allerdings eindeutig zu Typen zuordnen lassen, bleibt fraglich, da es sich bei ersteren um einander ergänzende, sich abwechselnde und insgesamt fluide Konstrukte handelt (Munthe & Westergård, 2023), während Typen relativ stabile, habitualisierte Handlungsmuster repräsentieren (Bohnsack, 2017).

Vergleicht man die von den in dieser Arbeit interviewten Lehrkräften wahrgenommenen mit den im Theoriekapitel aufgeführten Anforderungen, die an professionelle Beratung gestellt werden (‘Unabhängigkeit und Neutralität’, ‘Autonomie und Freiwilligkeit’ sowie ‘Gleichrangigkeit’, s. Kap. 2.2), fällt zudem auf, dass diese deutlich spezifischer formuliert sind, als die von den interviewten Lehrkräften benannten Anforderungen. Diese Diskrepanz könnte damit erklärt werden, dass Lehrkräfte in der Regel keine Ausbildung in (professioneller) Beratung haben (s. Kap. 2.4) und daher mit den entsprechenden Standards üblicherweise nicht vertraut sind, sie diese deshalb nicht spezifischer benennen (können) oder sie die professionellen Standards nicht als (vorrangig) relevant für ihr Handeln ansehen. Außerdem ist es plausibel, dass die institutionellen Rahmenbedingungen (s. Kap. 2.3) und die Rolle der Lehrkraft im Beratungsgespräch (s. Kap. 2.5), die die Erfüllung professioneller Beratungsstandards erschweren bzw. unmöglich machen, Auswirkungen auf die normativen Vorstellungen der Lehrkräfte haben. So ist es bspw. naheliegend, dass sie Freiwilligkeit nicht als normativ relevant benennen, weil diese in der Beratung im schulischen Kontext nicht garantiert ist. Da in dieser Arbeit nur die primär verhandelten, in Konflikt zur Praxis stehenden Normen herausgearbeitet wurden, bleibt zu eruieren, in welchem Verhältnis weitere Normvorstellungen zu diesen stehen

¹¹¹ Dies sind ausgewählte Beispiele zur Illustration der Anknüpfungspunkte zwischen den Ergebnissen der beiden Studien. Auf eine umfassende Darstellung der Parallelen wird an dieser Stelle verzichtet.

und ob sich möglicherweise hier professionelle Standards abbilden – diese also durchaus eine Rolle spielen, wenn auch eine nachgeordnete.

8.2 ANKNÜPFUNG AN DEN FORSCHUNGSSTAND ZUM UMGANG MIT DISKREPANZERFAHRUNGEN

Der Fokus des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit lag auf den impliziten Wissensbeständen der Lehrkräfte, insbesondere ihren Lernorientierungen. Diese bzw. der Umgang mit Krisenerfahrungen durch Lehrkräfte wurden bereits in verschiedenen rekonstruktiv angelegten Studien in Bezug auf Unterricht bzw. den Berufsalltag allgemein (z. B. Amling, 2015; Hinzke, 2018; Hinzke et al., 2021; Paseka & Hinzke, 2014; Schmid, 2021; Schumacher, 2018) untersucht (s. Kap. 4.3). Ausgehend von der Annahme eines übergeordneten Lehrerhabitus (Kramer & Pallesen, 2019) ist es naheliegend, anzunehmen, dass es Parallelen zwischen dem Umgang mit Diskrepanzerfahrungen im Unterricht bzw. im Beruf allgemein und dem in der Beratung von Eltern geben dürfte. Es konnten einzelne Anknüpfungspunkte wie die zwischen der Orientierung an Abfederung von Ungewissheit im Sinne einer „kollegiale[n] Vergewisserung“ (Schmid, 2021, S. 110) der von Schmid interviewten Lehrerin Denise Perrin (s. Kap. 4.3) und dem absichernden Typ oder aus derselben Studie zwischen dem improvisierenden und explorativen Handeln des Pit Santoro zum abgrenzenden Typ gefunden werden, jedoch jeweils nur bruchstückhaft. Entsprechungen konnten lediglich in Bezug auf den Umgang mit Ungewissheit gefunden werden. Zwischen dem „Kontingenzerleben“ (ebd., S. 109), also der Wahrnehmung der Ungewissheit, bestehen bei den Lehrkräften der beiden Studien deutliche Unterschiede. Es unterscheidet sich bspw. Schmid's Ungewissheit abfedernde Interviewpartnerin Pia Egg, die Ungewissheit als zu bearbeitende Aufgabe wahrnimmt, von den Lehrkräften des absichernden Typs, die diese eher wie Denise Perrin als bedrohlich empfinden¹¹². Bei den Ergebnissen von Amling (2015) verhält es sich ähnlich¹¹³. Die von ihm rekonstruierten Lernorientierungen beziehen sich deutlich stärker auf unterrichtsbezogene Handlungsprobleme als es die beratungsbezogenen Lernorientierungen aus der vorliegenden Studie tun und sind daher nur bedingt anschlussfähig für die vorliegende Arbeit.

Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass sich Lernen in Bezug auf Elternberatung¹¹⁴ anders gestaltet als bzgl. des Unterrichtens bzw. allgemeiner Krisen im Lehrberuf. Das ist vor dem

¹¹² Die Differenzen zwischen Schmid's Ergebnissen und denen der vorliegenden Arbeit können neben den weiter unten erläuterten Gründen auf den Stand des Forschungsprojekts von Schmid zurückgeführt werden. Bei den von ihm berichteten Ergebnissen handelt es sich um fallspezifische Orientierungen, d. h. noch nicht zu Typen abstrahierte Ergebnisse. Es könnten in der noch ausstehenden Typenbildung also durchaus weitere Facetten zutage oder andere mit zunehmendem Abstraktionsniveau in den Hintergrund treten und somit mehr Parallelen sichtbar werden.

¹¹³ Dies sind nur ausgewählte Beispiele. Die Parallelen und Differenzen zu den Ergebnissen der übrigen zuvor zitierten Studien werden hier nicht näher erläutert.

¹¹⁴ Interessant zu untersuchen wäre auch, welche Lernorientierungen sich bzgl. der Beratung von Schüler:innen im Unterricht finden und inwiefern hier Parallelen zu den genannten Studien sichtbar werden.

Hintergrund plausibel, dass sich die beratungs- von der unterrichtsbezogenen Handlungspraxis unterscheidet. So ist bspw. die Personenkonstellation eine andere (Eltern vs. Schüler:innen; Einzel- vs. Gruppensetting) ebenso wie das Ziel (Problemlösung vs. Lernzuwachs), die Art der Intervention (Anregung zum Perspektivwechsel vs. Instruktion) oder die Hierarchie (eher gleichberechtigt vs. deutliches Hierarchiegefälle) (Giesecke, 1987/2015). Die beiden Praxis-sphären bringen entsprechend unterschiedliche Anforderungen an Lehrkräfte mit sich, was bspw. die Standards für Lehrerbildung verdeutlichen (KMK, 2022). Auf diese Anforderungen werden Lehrkräfte sehr unterschiedlich vorbereitet: auf die der Unterrichtspraxis deutlich intensiver und systematischer als auf die des Beratens (Terhart, 2010). Ihnen steht folglich eine andere Wissensbasis zur Verfügung, die sich bzgl. Beratung einerseits durch einen deutlich geringeren Anteil an explizitem Wissen und andererseits durch einen geringeren Formalisierungsgrad auszeichnen dürfte, da die Beratungstätigkeit kaum angeleitet gelernt wird.

Amling (2019a) verweist im Rahmen der Zusammenschau unterschiedlicher Studien und seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff des Lehrerhabitus und dem Lernen von Lehrkräften darauf, dass die Diversität der Ergebnisse Anlass zu der Vermutung gibt, dass es „nicht nur *einen* Lehrerhabitus gibt“ (S. 140; H. i. O.). Darauf deuten auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit hin. Amling vermutet, „dass die Lernprozesse von Lehrkräften nach Praxisdimension bzw. Gegenstand (Stichwort: Lernorientierung oder Lernhabits) und Organisationskontext (Stichwort: Lernkultur) *variieren*“ (ebd., S. 140; H. i. O.). Es gebe Überschneidungen, das Lernen sei aber in den verschiedenen Bereichen des Lehrberufs nicht deckungsgleich. Eine systematische empirische Aufarbeitung der „*Mehrdimensionalität* des Lehrer- und insbesondere des *Lernhabitus*“ (ebd., S. 141; H. i. O.) stehe noch aus, so Amling. Offen ist auch, wie (stark) Lernorientierungen und Lehrerhabitus überhaupt zusammenhängen. Gerade bei einem von der Lehrer:innenbildung eher randständig behandelten Aufgabenfeld wie der Beratung kann angenommen werden, dass es wenig sozialisierenden Einfluss hat und entsprechend vage mit einem übergeordneten Lehrerhabitus verknüpft ist.

Auch aus expertisetheoretischer Sicht ist es plausibel, dass sich die Lernorientierungen in den unterschiedlichen Bereichen unterscheiden. Die Differenzen zwischen den Lernorientierungen im Unterrichten bzw. auf allgemeiner beruflicher Ebene und denen in Bezug auf Beratung lassen sich mit der Domänenspezifität von Wissen und Können (s. Kap. 4.2) erklären. So garantiert ein herausragendes Wissen und Können in einer bestimmten Domäne nicht zwangsläufig ein ebensolches in einem anderen Bereich (Gruber & Stöger, 2011; Seifried & Ziegler, 2009)¹¹⁵. Unterrichten zu können bzw. ein breites oder tiefgehendes Vorwissen in diesem Bereich zu haben, bedeutet demzufolge nicht automatisch, ebenso kompetent im Beraten zu

¹¹⁵ Ein Review von Boshuizen et al. (2020) weist zudem auf domänenübergreifende Aspekte für die Entwicklung herausragenden Könnens hin.

sein – ohnehin nicht, wenn man die prekäre Ausbildungslage bedenkt (s. Kap. 2.4). Beide Aufgaben erfordern unterschiedliche Kompetenzen und regen mit unterschiedlichen Anforderungen und Krisenmomenten zum Lernen an. So erfordert ein Beratungsgespräch bspw. eine andere Art der Interaktion und Intervention mit einer anderen Zielgruppe und findet unter anderen Rahmenbedingungen statt, als es eine Unterrichtseinheit tut, und stellt damit andere Ansprüche an das Wissen der Lehrkräfte und bietet andere Lernmöglichkeiten zu dessen Modifikation. Ebenso wie aber eine systematische empirische Aufarbeitung unterschiedlicher Dimensionen des Lehrer- bzw. verschiedener Lernhabitus bzw. -orientierungen aussteht (Amling, 2019a), fehlt eine solche Differenzierung bisher für Lernorientierungen und ihren Zusammenhang zur Lerndomäne. Zukünftige Studien könnten diesem Desiderat nachgehen, um Klarheit darüber zu schaffen, wie sich Lernen in unterschiedlichen Domänen des Lehrberufs gestaltet. So ließe sich ein Beitrag dazu leisten, Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte bewusst hinsichtlich domänenspezifischer Lernorientierungen zu gestalten.

Die oben benannten Ansätze könnten erklären, warum die in dieser Arbeit rekonstruierten Lernorientierungen sich nicht oder nur bedingt an die von Nohl et al. (2015) beschriebenen Lernorientierungen und -habits anschließen lassen. Hier wurde Lernen in unterschiedlichen Lebensgeschichten (z. B. im Rahmen von Auslandsaufenthalten, religiöser Umorientierung oder politischem Engagement) untersucht. Diese Lebenskontexte stellen gänzlich andere Bedingungen und Anreize für Lernen dar, als es schulische Beratung tut. Inwiefern es überhaupt sinnvoll ist, Lernen über diese Bereiche hinweg zu untersuchen, um aus ihnen allgemeine Lernorientierungen und -habits abzuleiten, ist fraglich, wenn man ernst nimmt, dass Lernorientierungen gegenstandsspezifisch zu denken sind (Nohl, 2014). Im Vergleich der Ergebnisse von Nohl et al. (2015) zu den in dieser Arbeit rekonstruierten Lernorientierungen fällt auf, dass erstere keine sozialen Aspekte des Lernens berücksichtigen, sondern das Verhältnis von Lernenden und Lerngegenstand sowie zwischen altem und neuem Wissen. Im Material dieser Arbeit zeigt sich jedoch die Relevanz der sozialen Beziehungen – sei es zu Kolleg:innen, anderen Fachkräfte, Eltern oder Schüler:innen – für den Umgang mit der Beratungsaufgabe und den sich darin ergebenden Herausforderungen. Lernen, so wird hier deutlich, ist ein sozialer Prozess (Lave & Wenger, 1991), auch wenn er bisweilen wie beim abgrenzenden Typ in der Abwertung potenzieller Kooperationspartner:innen besteht.

Insgesamt haben die Relationierung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu denen anderer Studien, die den Umgang mit Diskrepanzerfahrungen bzw. Lernorientierungen von Lehrkräften untersucht haben, verdeutlicht, dass Erkenntnisse aus einem Lernbereich nicht ohne Weiteres auf einen anderen übertragen werden können und es einer dezidierten Auseinandersetzung mit den Logiken der jeweiligen Praxis bedarf. Hierfür stellt ein explorativer und rekonstruktiver Forschungsansatz, wie er der vorliegenden Arbeit zugrunde lag, einen besonderen

Mehrwert dar, da er ermöglicht, durch vielschichtige Interpretationsprozesse einen Zugang zu den für einen bestimmten Erfahrungsraum spezifischen impliziten Wissensbestände zu erhalten.

Nach der Relationierung der Ergebnisse dieser Studie zum zitierten Forschungsstand werden nun Erklärungsansätze für den rekonstruierten Umgang der Lehrkräfte mit den beratungsbezogenen Herausforderungen diskutiert.

8.3 ERKLÄRUNGSANSÄTZE¹¹⁶ ZUR GENESE DER REKONSTRUIERTEN LERNORIENTIERUNGEN

In der Auswertung erwies sich mir als besonders eindrücklich, was ich mit der ersten Vergleichsdimension gefasst habe: der Unterschied bzgl. dessen, was die Lehrkräfte in ihren Erzählungen über ihre Beratungspraxis in den Fokus rücken. Ein Teil der Lehrkräfte (absichernder und gestaltender Typ) konzentriert sich auf die Vorbereitung und Strukturierung der Gespräche, also eher auf eine organisatorische Herangehensweise, während die übrigen Lehrkräfte (kooperierender und abgrenzender Typ) sich daran orientieren, wie und ob sie mit den am Beratungsprozess beteiligten Personen in Beziehung treten, also das interaktive Geschehen in den Blick nehmen und sich im sozialen Gefüge der Beratung positionieren. In diesem Zusammenhang fiel mir aus meiner expertisetheoretischen Perspektive auf, dass die Orientierung an Vorbereitung und Strukturierung ausschließlich bei jungen, wenig erfahrenen Lehrkräften rekonstruiert wurde, während sich die an Beziehungsgestaltung und Interaktion vornehmlich bei Lehrkräften mit viel Berufserfahrung zeigte. Inwiefern kann die Berufserfahrung die unterschiedlichen Herangehensweisen an die Beratungsaufgabe erklären? Vom Lernverständnis und dem praxeologischen Hintergrund dieser Arbeit ausgehend entsteht Wissen durch (implizit oder explizit) reflektierte Erfahrung (s. Kap. 3.1). Die in einem bestimmten (sozialen) Kontext gemachte Erfahrung bietet also die Grundlage für Lernen und das daraus entstehende Wissen. Es kann angenommen werden, dass das Lernen von Lehrkräften am Anfang der Berufslaufbahn auf anderer Erfahrung aufbaut als von Lehrkräften, die bereits länger in ihrem Beruf arbeiten. Somit dürften ihnen unterschiedliche Wissensbestände zur Verfügung stehen, die wiederum das Handeln orientieren (s. Kap. 5.1.1 und 5.1.2). Das Vorwissen von Noviz:innen besteht u. a. aus dem, was im Studium und Referendariat gelernt wurde. Schaut man sich die Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2022) an, stellen Gestalten, Planen und Konzipieren einen Großteil der zu erlangenden Kompetenzen in diesen beiden Ausbildungsphasen dar, während interpersonale Kompetenzen – wie sie für die Beziehungsgestaltung in einem Beratungsgespräch notwendig wären – vergleichsweise unterrepräsentiert sind. Wenig

¹¹⁶ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die folgenden Ausführungen erste Interpretationsansätze aufgrund markanter Aspekte der Ergebnisse darstellen, die durch die eingenommenen theoretischen Perspektiven dieser Arbeit auffielen. Diese Überlegungen ersetzen jedoch keine soziogenetische Typenbildung, mit welcher durch systematische Kontrastierung der rekonstruierten Orientierungsrahmen deren Genese in unterschiedlichen Erfahrungsräumen nachvollzogen werden kann (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018).

erfahrene Lehrkräfte dürften folglich vornehmlich Wissensressourcen bzgl. der Organisation und Strukturierung von Unterricht haben. Die Beziehungsgestaltung zu Eltern und/oder Kolleg:innen könnte demgegenüber eine Aufgabe darstellen, zu der sie deutlich weniger Vorwissen besitzen und die daher für sie mit mehr Ungewissheit verbunden ist. Die wenig erfahrenen Lehrkräfte konzentrieren sich – so meine Vermutung – im Umgang mit ihren beratungsbezogenen Herausforderungen auf das, worin sie geübt sind und was sie demnach am ehesten beeinflussen können: eine gute inhaltliche Vorbereitung durch z. B. Beschaffung von Informationen, Absicherung bei Kolleg:innen oder die Ausarbeitung einer Struktur für die Gespräche. Ihre vorbereitungs- und strukturierungsbezogene Lernorientierung kann folglich als Resultat ihres spezifischen Erfahrungsraums des Berufsbeginns innerhalb des übergreifenden Erfahrungsraums der Lehrer:innenprofession verstanden werden.

Das Vorwissen erfahrener Lehrkräfte speist sich u. a. aus einer Vielzahl beruflicher Anforderungssituationen bzw. Lerngelegenheiten. Es ist plausibel, dass dieser Erfahrungshintergrund mit einem umfangreicheren Wissensrepertoire einhergeht, als ein solcher von Noviz:innen. Beratungsbezogene Herausforderungen können demnach von einer anderen Wissensbasis aus angegangen werden. Dies könnte erklären, warum sich erfahrenere Lehrkräfte nicht (mehr) der Vorbereitung auf Gespräche widmen (müssen), sondern ihre Praxis an weniger kontrollierbaren Aspekten der Beratung wie der Beziehungsgestaltung ausrichten (können). Schumacher (2018) hat in ihrer Studie mit Berufsfachschullehrpersonen herausgefunden, dass sich diese am Beginn ihres Berufslebens von einer Vielzahl an einzelnen Situationen herausgefordert sehen, für deren Bewältigung sie über die Zeit Routinen entwickeln. Sie beziehen zunehmend die Lernenden in die Lösungsfindung ein. Die interaktionale Problembewältigung erfahrener Lehrkräfte in der Elternberatung kann als analoges Muster zu dieser Fokussierung auf die Schüler:innen interpretiert werden. Lehrkräfte mit langjähriger Berufserfahrung haben vermutlich aus dieser eine Sicherheit im Umgang mit herausfordernden Situationen in unterschiedlichen Kontexten entwickelt. Diese Routine dürfte ihnen auch in der Beratung helfen, sich auf ungewisse Aspekte wie unvorhersehbare Beziehungsdynamiken und ein weniger vorstrukturiertes Handeln einzulassen. Fehlt Sicherheit durch Routine, wird – so die These dieser Arbeit – dort Sicherheit hergestellt, wo dies am ehesten möglich ist: in der inhaltlichen oder organisatorischen Vorbereitung der Gespräche. Eine interaktionale Orientierung kann folglich als Zeichen dafür gelesen werden, dass die Lehrkräfte bereit sind, flexibel zu agieren und sich von dem Anspruch gelöst haben, alles wissen zu müssen. Diese Annahme wird gestützt von Erkenntnissen aus der Schulentwicklungsforschung. Zu Beginn von Schulentwicklungsprozessen bieten „programmatische Verkürzungen ... den Schulen über die technologisch-regelhaften Konzepte eine klare Orientierung, indem die Sicht auf die volle Komplexität der Praxis und ihre Bewältigung verstellt und sie so bewältigbar wird. Die Hilfe liegt also gerade in der Verkürzung“ (Goldmann, 2017, S. 305). Erprobte Schulentwicklungsteams können sich

zunehmend von den simplifizierenden Vorgaben lösen und komplexe Handlungsstrukturen entwickeln (Goldmann, 2017).

Dass mit zunehmender und vielfältiger Praxiserfahrung mehr Flexibilität in der Herangehensweise an Beratungsfälle entsteht, ist ferner vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.2 aufgeführten Erkenntnisse der Expertiseforschung plausibel. Berater:innen mit umfassender Berufserfahrung und Ausbildung zeichnen sich gegenüber Noviz:innen durch eine offenere Herangehensweise an Beratungsfälle aus und können flexibler agieren, weil ihr Wissen qualitativ anders organisiert ist (Boshuizen et al., 2020; Strasser & Gruber, 2008; Strasser, 2013). Noviz:innen müssen die mangelnde Routine und das durch Erfahrung noch nicht enkapsulierte Wissen kompensieren – z. B. durch akribische Vorbereitung, wie sie der absichernde und gestaltende Typ zeigen.

Bei der Verteilung der Lehrkräfte innerhalb der ersten Vergleichsdimension gibt es allerdings auch Ausnahmen, die auf den ersten Blick nicht plausibel sind, geht man davon aus, dass nur die Quantität der Berufserfahrung ermöglicht, interaktionsorientiert zu handeln. Frau Bahn hat mit 7 Jahren Berufserfahrung nur wenig mehr als die Lehrkräfte des absichernden und gestaltenden Typs, trotzdem orientiert sie sich nicht an Vorbereitung und Strukturierung der Gespräche. Betrachtet man ihre Berufserfahrung genauer, fällt auf, dass sie sich zwar kaum quantitativ, dafür aber qualitativ von der der anderen jungen Lehrkräfte unterscheidet. Frau Bahn arbeitet an einer sehr kleinen Schule, an der die Lehrkräfte administrative Tätigkeiten selbst erledigen müssen, die sonst von Verwaltungsfachkräften ausgeführt werden. Dies erfordert nicht nur die Entwicklung unterrichtsbezogenen Wissens, sondern auch solches zur Bewältigung von Verwaltungsaufgaben. Zudem handelt es sich um Aufgaben, auf die sie – ähnlich wie Beratung – in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurde und deren Bewältigung ihr eine Sicherheit im Umgang mit weiteren ungewissen Situationen wie Beziehungsdynamiken in Gesprächen geben dürfte. Es ist daher plausibel anzunehmen, dass ihr Arbeitsplatz mit seinen spezifischen Anforderungen auf ihren Lernprozess eingewirkt hat und ihre zu den anderen jüngeren Lehrkräften differente Handlungspraxis (mit) bedingt. Diesen Einfluss des Arbeitsplatzes mit seinen spezifischen Anforderungen und Lerngelegenheiten sehen Enthoven et al. (2023) als grundlegend für den Lernprozess an.

Eine weitere Ausnahme stellt Frau Enders dar. Sie hat nur 4 Jahre Berufserfahrung im Lehramt und damit weniger als Frau Kirschner (5 Jahre) und Herr Fellner (4.5 Jahre) vom absichernden Typ. Dennoch ist sie interaktional orientiert. Im Unterschied zu den beiden hat sie allerdings langjährige außerschulische Berufserfahrung, da sie vor ihrem Lehramtsstudium im Verlagswesen gearbeitet hat, sowohl angestellt als auch selbstständig und mit Führungsverantwortung. Die hierbei entwickelte außerschulische Berufserfahrung könnte zu einer Wissensbasis geführt haben, die ihr eine gewisse Sicherheit in Bezug auf die Organisation und Struktur von

Gesprächen bietet, sodass sie sich der weniger kontrollierbaren Beziehungsebene widmen kann. Auch Frau Roth (abgrenzender Typ) hat umfangreiche außerschulische Berufserfahrung im administrativen und sozialpädagogischen Bereich sowie 33 Jahre Erfahrung als Grundschullehrerin, in denen sie auch im Schulleitungsteam tätig war. Bis hierher könnte man annehmen, dass es gerade diese außerschulische bzw. atypische Berufserfahrung ist, die die Interaktionsorientierung bedingt. Es finden sich aber auch zwei Lehrerinnen mit ausschließlich schulischer Berufserfahrung unter den interaktionsorientierten Lehrkräften: Frau Acker und Frau Franzen. Was macht ihre Berufserfahrung aus? Beide arbeiten seit 19 Jahren an einer Förderschule. Ihre Praxis scheint sich durch einen deutlich größeren Anteil an Beratungstätigkeiten auszuzeichnen als die von Lehrkräften anderer Schularten („Elternarbeit ist eigentlich ganz breit gefächert ne, wir sind ähm beratend wenn=s irgendwie u- um um weitere Therapien Hilfsmittel geht (.) ähm: beratend in (.) Erziehungsfragen ganz klar (.) Strukturierung vom Alltag (2) beratend das=is jetzt grad wo ich grad herkomme @auch@ in Richtung ähm (.) weiterführende Schule wie geht der Weg weiter“, L4f, 56-60). So betonen alle Förderschullehrkräfte im Interview die zentrale Stellung von Beratung für ihre Schulart und ihren Arbeitsalltag. Darauf verweist Frau Acker, wenn sie sagt, dass an ihrer Schule „ander[e] Themen“ (L4f, 72) zu bewältigen sind als an Regelschulen. Ihr Arbeitsplatz stellt mit Enthoven et al. (2023) gesprochen zahlreiche Lerngelegenheiten in Bezug auf Beratung bereit, die zu einer Sicherheit im Umgang mit Ungewissheiten führen dürften, sodass weniger Vorbereitung und Strukturierung notwendig sind und die Beziehungsebene der Gespräche anvisiert werden kann. Eine gezielte Kontrastierung der Praxis von Förderschullehrkräften mit solchen an Regelschulen könnte hier weitere Einblicke in die Bedeutung der Schulart bzw. der damit einhergehenden Anforderungen und Lernmöglichkeiten geben, wie sie bspw. Weiß, Kollmannsberger und Kiel (2013) vorgenommen haben.

Diese Annahmen über die Rolle der Berufserfahrung für die Orientierung der Lehrkräfte stellen erste Vermutungen vor dem Hintergrund der expertise- und lerntheoretischen Perspektive dieser Arbeit dar. Für eine fundiertere Untersuchung der Genese der Orientierungsrahmen bedarf es allerdings einer tiefergehenden soziogenetischen Interpretation der Daten, die allerdings ein deutlich größeres und diverseres Sample erfordern würde, als es in dieser Arbeit herangezogen wurde. Mit einer soziogenetischen Interpretation der Daten können durch systematische Variation weiterer Themen unterschiedliche Typiken (z. B. Geschlechtstypik, Schularttypik, Milieutypik) in ihrer Verschränkung und somit unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume als Entstehenszusammenhänge von (Lern-)Orientierungen aufgedeckt werden (Amling & Hoffmann, 2013; Nohl, 2017). So können weitere sozialisierende Einflüsse auf die Erfahrung und die Praxis der Lehrkräfte rekonstruiert werden, an die ich aufgrund meiner spezifischen theoretischen Perspektive bisher nicht gedacht habe.

Mit einer soziogenetischen Typenbildung könnte zudem bspw. die Rolle vorberuflicher Erfahrungen eruiert werden (Helsper, 2019), deren Relevanz sich bei den Lehrkräften des abgrenzenden Typs andeutet. Diese lassen bereits in ihren Erzählungen über ihre Schulzeit und Berufsfindungsphase die gleiche kämpferisch-selbstbehauptende bzw. abgrenzende Haltung erkennen, die auch in der Beratung handlungsleitend ist. Interessant wäre, aus welchen berufsin- und externen Wissensbeständen bzw. Erfahrungsräumen sich (beratungsbezogene) Lernorientierungen von Lehrkräften zusammensetzen.

Ebenso könnte der sozialisierende Einfluss der Schulart und der darin praktizierten Kooperationsformen näher beleuchtet werden, die ebenfalls relevant für den Umgang mit Diskrepanzerfahrungen in der Elternberatung zu sein scheinen. Der Mehrwert kooperativen Handelns unter Lehrkräften bzw. zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen speziell im Kontext schulischer Beratung wurde für die Sonderpädagogik bereits 2012 von Palmowski beschrieben. Multiprofessionelle Kooperation im Allgemeinen wird auch in jüngerer Zeit bisher vor allem im Bereich inklusiver Bildung diskutiert (z. B. bei Serke & Streese, 2022). Innerhalb der Forschung zu schulischer Beratung ist Kooperation unter Lehrkräften aber ein bisher kaum beleuchtetes Feld. Lohnend könnte es sein, zu untersuchen, wie sich inter- und intra-professionelle Kooperation in Bezug auf Elternberatung in verschiedenen Schularten und bspw. je nach Beratungskonzept der jeweiligen Schule gestaltet. In fast allen Interviews wurde Kooperation als etwas Wünschenswertes bzw. Hilfreiches oder etwas Selbstverständliches thematisiert und ihr eine entlastende Funktion zugesprochen. Bspw. bezeichnet es Frau Acker als „Glück“ (L4f, 83), an regelmäßigen Supervisionen teilnehmen zu können. Sie stellt die multiprofessionelle Zusammenarbeit allerdings nur in Bezug auf Teammitglieder als entlastend dar. Schumacher (2018) hat in ihrer Studie mit Berufsschullehrkräften Hinweise darauf gefunden, dass der Austausch mit Kolleg:innen im Umgang mit Ungewissheit wahrscheinlicher ist, wenn gemeinsam unterrichtet wird. Interessant wäre, zu untersuchen, unter welchen Bedingungen Kooperation auch über Teamgrenzen hinaus bereichernd sein kann. Außerdem wäre es angesichts der Ergebnisse von Bloh (2021, 2022), die Hinweise darauf geben, dass Kooperation auch deprofessionalisierend bzw. hinderlich für professionelles Handeln wirken kann, interessant zu erforschen, inwiefern beratungsbezogene Kooperation negative Effekte haben kann und welche Bedingungen diesen vorbeugen könnten. Dies könnte bspw. zum besseren Verständnis der Praxis von Lehrkräften des abgrenzenden Typs dienen, die prinzipiell allein agieren, auch in Fällen, die deutlich den eigenen Kompetenzbereich überschreiten (z. B. Kindesmisshandlung).

Insgesamt fiel in der Auswertung auf, dass alle Lehrkräfte eine oppositionelle statt einer partnerschaftlichen Haltung gegenüber Eltern entwickelt haben. Kooperation bezieht sich in der Praxis der untersuchten Lehrkräfte also (höchstens) auf Kolleg:innen und weitere beteiligte

Berufsgruppen. Auch die Kooperationspraxis des kooperierenden Typs ist selektiv auf das Kollegium bzw. andere Fachkräfte ausgerichtet, nicht aber auf die Eltern. Die Sicherstellung des Kindeswohls stellt für diesen Typ die orientierende Prämisse dar – wenn dieses gefährdet ist, wird die Kooperation mit den Eltern aufgegeben. Vor dem Hintergrund der bedeutenden Rolle der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern (Hertel, 2017; Rubach & Lazarides, 2020) und der Beziehung als grundlegendem Faktor für den Erfolg von Beratungsgesprächen (Rogers, 2007) dürfte es sich lohnen, diese Praxis der Abwendung von den Eltern genauer in den Blick zu nehmen und Gründe dafür zu erforschen. Aufbauend auf den entsprechenden Erkenntnissen könnte dann in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften die Förderung einer für alle Seiten gewinnbringenden Beziehungsgestaltung angestrebt werden.

Schließlich soll ein Blick auf die Bedeutung der Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess im Umgang mit Ungewissheiten bzw. negativem Wissen geworfen werden, die v. a. im Interview mit Herrn Fellner (gestaltender Typ) in Abgrenzung zu den Lehrkräften Frau Kirschner und Herr Krause (absichernder Typ) als markanter Unterschied auffällt. Herr Fellner setzt sich aktiv für sein Wohlergehen und seine professionelle Entwicklung ein. Er agiert dabei proaktiv und deutlich selbstbewusster als die Lehrkräfte des absichernden Typs. Indem er seine beratungsbezogenen Herausforderungen mit seinen eigenen Bedürfnissen verknüpft, sieht er auch die diesbezüglichen Handlungsmöglichkeiten bei sich. Demgegenüber schreiben die Lehrkräfte des absichernden Typs die Verantwortung für ihre prekäre Lage der Lehrer:innenbildung und der mangelnden Unterstützung von Kolleg:innen zu. Sie erfahren ihre Handlungsmacht aus ihrer als abhängig empfundenen Position und ihrer passiven Orientierung als begrenzt. Die Rolle der Wahrnehmung von sich selbst als verantwortlich für die eigene professionelle Entwicklung (bzgl. des Umgangs mit beratungsbezogenem negativen Wissen) und deren aktive Gestaltung kann mit dem Konzept der Agency (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013; Goller, 2017) gefasst werden. Teacher Agency (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) wird bisher u. a. im Bereich der Schulentwicklung, schulischer Reformen und des Unterrichts thematisiert, dürfte aber auch für die Erforschung von (beratungsbezogenen) Lernprozessen von Lehrkräften fruchtbar sein. Ein tieferes Verständnis der Gründe für die mehr oder weniger eigenverantwortliche Gestaltung des Umgangs mit Herausforderungen in der Beratung von Eltern könnte helfen, eine adressatengerechtere Weiterbildung von Lehrkräften zu gestalten. Zusätzliche Einblicke in die Soziogenese dieser Tendenzen könnten helfen, günstige Erfahrungsräume für die Entwicklung eigenverantwortlicher Orientierungen zu schaffen. Dazu ließe sich in einer größer angelegten Studie herausarbeiten, welche Erfahrungsräume dazu beitragen, dass Lehrkräfte eine an Eigenverantwortung orientierte Praxis entwickeln. Um das Zusammenwirken von schulischem Umfeld und Lernorientierungen der Lehrkräfte zu verstehen, dürfte zudem eine organisationale Perspektive auf Lernen gewinnbringend sein, wie sie von Amling (2021) vorgeschlagen wird. Hier wäre z. B. interessant zu

untersuchen, wie unterschiedliche Lernorientierungen zu einem Lernen der Organisation Schule beitragen und sich gegenseitig beeinflussen.

8.4 IMPLIKATIONEN FÜR DIE LEHRER:INNENBILDUNG

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, wie komplex sich Lernen und dessen Erforschung in Bezug auf Elternberatung darstellt. Für die Lehrer:innenbildung können die Erkenntnisse dieser Studie als Hinweis darauf gelesen werden, dass es nicht das eine beratungsbezogene Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte geben dürfte, welches über verschiedene Erfahrungsstufen, Schularten und Funktionen gleichermaßen hilfreich ist. Vielmehr liegt es nahe, die Perspektive auf die Adressat:innen der Angebote zu legen und Lehrkräften entsprechend ihrer Lernorientierungen bzw. ihrer jeweiligen berufsphasen- und organisationsspezifischen Lernbedingungen und Wissensbestände spezifische Förderangebote für ihren beratungsbezogenen Lernprozess anzubieten. So könnten bspw. Lehrkräfte des absichernden Typs von einer Weitung ihrer Perspektive auf den Umgang mit negativem Wissen und nicht auflösbarer Ungewissheit profitieren. Dahingegen dürfte es beim abgrenzenden Typ eher um die Anregung zur Reflexion des eigenen Handelns und zur Kooperation mit anderen Fachkräften gehen, insbesondere bei den Fällen, die den Kompetenz- und Zuständigkeitsbereich von Lehrkräften überschreiten. Der gestaltende Typ könnte dabei unterstützt werden, sich von seinem Festhalten an der eigenen Struktur zu lösen, um schrittweise die Flexibilität im Handeln zu erreichen, die er normativ anstrebt. Lehrkräfte des kooperierenden Typs indes profitieren vermutlich von einer Sensibilisierung hinsichtlich Selbstfürsorge und der Grenzen ihres Zuständigkeitsbereichs, da sich in den Daten andeutet, dass ihr am Kindeswohl orientiertes Handeln zu Lasten der eigenen Gesundheit geht.

Bei einer an den Lernorientierungen der Lehrkräfte ausgerichteten Weiterbildung stellt sich allerdings die Frage, wie Lernorientierungen festgestellt werden können. Denn ein aufwändiges rekonstruktives Verfahren, wie es der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, dürfte wohl kaum praktikabel für die Weiterbildungspraxis sein. Zukünftige Forschungsprojekte könnten sich dem Desiderat widmen, einen gangbaren Weg zu finden, wie die den Lernenden nicht bewussten Orientierungen ihres Lernens und die damit verbundenen Lernbedarfe identifiziert werden können. So ließe sich dazu beitragen, dass eine bedarfsgerechte Weiterbildung nicht daran scheitert, die entsprechenden Adressat:innen zu identifizieren.

Über alle interviewten Lehrkräfte hinweg hat sich gezeigt, dass die Beratung von Eltern als Herausforderung wahrgenommen wird. Wie kann nun der Umgang mit dieser anspruchsvollen Aufgabe unabhängig von einer bestimmten Lernorientierung gefördert werden? Hierzu bedarf es zunächst eines fehlerfreundlichen Rahmens, in der Irritationen (der Praxis) nicht wie beim abgrenzenden Typ zugunsten des Erhalts des positiven Selbstbildes zurückgewiesen werden

müssen, weil sonst ggf. ein Gesichtsverlust droht. Eine fehlerpositive Lernkultur (Harteis, Bauer & Heid, 2006) gesteht Lehrkräften zu, fortwährend Lernende zu sein bzw. zu bleiben. Dies erscheint angesichts von Forderungen nach lebenslangem Lernen (Europäische Kommission, 2001) und der Feststellung der prinzipiellen „Professionalisierungsbedürftigkeit der pädagogischen Praxis“ (Oevermann, 2002, 19f.) auf der einen Seite und dem Umstand, dass Lehrkräfte ständiger medialer Aufmerksamkeit und gesellschaftlicher Kritik ausgesetzt sind (Rothland, 2016; Terhart, 2001), umso wichtiger. Das Arbeits- und damit das Lernumfeld von Lehrkräften muss so gestaltet sein, dass individuelle Entwicklungsprozesse und die damit einhergehenden ‚Umwege‘ wertgeschätzt werden. Herausfordernd bleibt, das Lernen durch Fehler mit der pädagogischen Verantwortung ggü. den Schüler:innen zu vereinbaren.

In einem fehlerfreundlichen Rahmen wäre es vermutlich leichter möglich, nicht nur, aber v. a. unsicheren und legitimationsbedürftigen Lehrkräften das mit ihrem Beruf einhergehende Nicht-Wissen-Können (Helsper, 2002) bewusst zu machen, ohne dass dies zusätzliche Verunsicherung bewirkt. Denn die unhintergehbaren „Verstrickungen[, die] in den schulischen Beratungskontext eingelagert sind und damit unabhängig von persönlicher Eignung oder Beratungskompetenz existieren“ (Bennewitz, 2016, S. 215), konfrontieren Lehrkräfte zwangsläufig mit nicht auflösbaren Dilemmata und sind nur bedingt durch eine Anreicherung der Lehramtsaus- und -weiterbildung ausgleichbar. Um konstruktiv mit begrenztem Wissen und eigener Unsicherheit umgehen zu können, müsste die weit verbreitete Annahme, dass Wissen besser als Nicht-Wissen sei (Wehling, 2006), ersetzt werden durch eine positive Haltung bzgl. der eigenen Wissensgrenzen, wie sie Ruesch Schweizer und Schumann (2023) als bedeutend im reflektierten Umgang mit Nicht-Wissen von Schüler:innen durch Lehramtsstudierende hervorheben. Eine solche Ungewissheit anerkennende Haltung wird von Strasser (2021) als „die entscheidende Herausforderung, der sich Professionelle im Bereich der Beratung immer wieder stellen müssen“ (S. 180) benannt. Diese könnte die Integration irritierender Erfahrungen als „elementaren Bestandteil der Praxis“ (ebd., S. 180) ermöglichen, und zwar über die gesamte Berufslaufbahn hinweg. Eine fortwährende Auseinandersetzung mit dem eigenen beratungsbezogenen Handeln und diesbezüglichen Unsicherheiten ist wichtig, da die Bewältigung von Spannungen kein linearer und final abschließbarer Prozess ist. Sie wird selbst zu einer habitualisierten Praxis, die in Spannungen geraten kann.

Ohm und Shure (2022) legen in ihrem Beitrag dar, wie Beratung von Lehramtsstudierenden – in diesem Fall als Ratsuchende, nicht als Beratende – als ein Raum zur Reflexion ihres Nicht-Wissens genutzt werden kann. Dort können eingeschliffene Routinen hinterfragt, Verunsicherungen produktiv genutzt und Perspektiven erweitert werden. Es ist plausibel, dass ein solches Angebot auch praktizierenden Lehrkräften helfen könnte, in sicherem Rahmen Unsicherheiten zu thematisieren und neue Strategien im Umgang mit ihnen zu entwickeln. Vielleicht ist

es das, was Lehrkräften, die sich mit einem „da ging nix“ (L2f, 384) abgefunden zu haben scheinen, helfen könnte, sich für die Reflexion der eigenen Praxis zu öffnen. Einen zusätzlichen sicheren Rahmen könnten simulations- (Gerich & Schmitz, 2016; Wiesbeck et al., 2017) oder videobasiertes Lernen (Behr, 2021, 2023; Gartmeier, 2014; Gartmeier et al., 2022; Lenske et al., 2022) bieten.

Des Weiteren könnte die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie helfen, das eigene professionelle Handeln und die damit verbundenen Diskrepanzerfahrungen zu hinterfragen (Epp, 2022; Junge & Siegert, 2021). Außerdem kann z. B. durch den Einbezug biographischen Wissens aus der eigenen Schulzeit vermieden werden, dass Lehrende als Lernende in der Rolle der Schüler:in verharren und aus dieser Perspektive heraus agieren (Helsper, 2002). Gerade in einem Aufgabenfeld, welches wenig bis gar nicht in der Ausbildung von Lehrkräften thematisiert wird, könnte die Reflexion der vorberuflichen Erfahrungen und der professionellen Rolle gewinnbringend bzw. notwendig sein. Helsper (2002) betont zudem, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Mustern und Wissensbeständen eingeübt werden müsse, wie es bspw. die (rekonstruktive) kasuistische Fallarbeit im Studium für angehende Lehrkräfte ermöglicht, die in den letzten Jahren (v. a. im Bereich inklusiver Bildung) viel diskutiert wird (Wittek, Rabe & Ritter, 2021). Hierbei kann in einem vom Handlungsdruck der Praxis entlasteten Rahmen (Helsper, 2002) der reflexive Umgang mit praktischen Fällen erprobt werden. Ebenso könnte die Arbeit mit Dilemma-Situationen hilfreich sein, wie sie bspw. von Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff und Pietsch (2011) entwickelt wurde.

Die Loslösung vom Anspruch, alles wissen zu müssen und optimal vorbereitet zu sein, wird von Lehrkräften als entlastend wahrgenommen (Schumacher, 2018). Die Anerkennung der prinzipiellen Ungewissheit pädagogischen Handelns und die Akzeptanz der unhintergehbaren Grenzen des eigenen Wissens könnten fortwährende Legitimationsbemühungen und Verantwortungsverschiebungen, wie sie in der vorliegenden Studie vor allem bei wenig erfahrenen Lehrkräften rekonstruiert wurden, obsolet machen. Sie könnten v. a. diesen Lehrkräften ermöglichen, den Fokus von der inhaltlichen Vorbereitung auf andere Gelingensbedingungen für den Beratungsprozess wie bspw. die Beziehungsgestaltung oder den Fokus auf das Kindeswohl zu richten. Dafür bedarf es – so die These dieser Arbeit – einer gewissen Erfahrung und daraus wachsenden Flexibilität im Umgang mit Ungewissheit. Auf dem Weg dorthin sollten Lehrkräfte nicht – wie es bisher oft der Fall ist (s. Kap. 2.4) – allein gelassen werden. Eine systematische und adressat:innengerechte Vorbereitung auf die komplexe Beratungsaufgabe und die damit verbundenen nicht auflösbaren Ungewissheiten könnte dazu beitragen, dass Lehrkräfte zukünftig nicht mehr davon erzählen, „einfach ins kalte Wasser geworfen“ (L3f, 88) worden zu sein, sondern sich als kompetent darin erleben, (sich mit) Eltern zu beraten und mit diesen „an einem Strang“ (L8f, 101) zu ziehen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aich, G. (2015). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms* (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 14, 2. unv. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern* (Pädagogik, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017). Training von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nach dem Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG). Disseminierung und Evaluation eines integrierten Konzepts für ein landesweites Lehrertraining. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(4), 282–289. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art22d>
- Amling, S. (2015). Lernorientierungen von Grundschullehrer/innen – Eine rekonstruktive Perspektive auf Formen des Kompetenzerwerbs unter den Bedingungen der Organisation Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(3), 279–294. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0134-z>
- Amling, S. (2019a). Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte - Eine Diskussion empirischer Studien und konzeptioneller Überlegungen. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 127–146). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Amling, S. (2019b). Lernprozesse beim Übergang in neue berufliche Kontexte. Empirische Rekonstruktionen und theoretische Überlegungen am Beispiel der Berufspolitik. *Vierteiljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(1), 103–122. <https://doi.org/10.30965/25890581-09501009>
- Amling, S. (2021). Modi des Lernens in pädagogischen Organisationen. Theoretische Überlegungen, methodischer Zugang und empirische Befunde am Beispiel der Schule. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 22(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-22.1.3526>
- Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(2), 179–198. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16381>
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beck, T. (2023). Professionalisierung in Zeiten einer Bedarfskrise. Eine Betrachtung von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sach-

- sen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 333–350). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Behr, F. (2021). Beratung lernen in einer digitalen Lernumgebung. Ein videobasiertes Lehrkonzept zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Elterngespräche. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Digitale Lehrerbildung* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 14(1), Themenheft, S. 80–93). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Behr, F. (2023). Digitales Lehren und Lernen mit interaktiven Videos in der Lehrer:innenbildung: Kognitive Prozesse bei der Reflexion fremder und eigener Elterngespräche. In L. Mrohs, M. Hess, K. Lindner, J. Schlüter & S. Overhage (Hrsg.), *Digitalisierung in der Hochschullehre. Perspektiven und Gestaltungsoptionen* (Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung, S. 253–272). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205–226). Münster: Waxmann.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1971). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (Conditio humana, 2. Aufl.). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, (35), 463–482.
- Besser, M. & Krauss, S. (2009). Zur Professionalität als Expertise. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 71–82). Weinheim: Beltz.
- Bloh, T. (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 35). Dissertation. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34845-8>
- Bloh, T. (2022). *The deconstruction of professionalism*, EARLI SIG14 Conference 2022, Paderborn.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., durchges. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2018). *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g>
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bonanati, S., Greiner, C. & Hilkenmeier, J. (2022). Überzeugungen von Lehrkräften zu Elterngesprächen und berufsbiographische Einflussfaktoren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(2), 75–89. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art12d>
- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021). Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. Editorial. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 3–24. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.01>
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (Eds.). (2004). *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (Series on Innovation and Change in Professional Education). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boshuizen, H. P. A., Gruber, H. & Strasser, J. (2020). Knowledge restructuring through case processing: The key to generalise expertise development theory across domains? *Educational Research Review*, 29, 100310. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100310>
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 56, 274–285. Weinheim: Beltz.
- Coelen, T., Gusinde, F., Lieske, N. & Trautmann, M. (2015). Informelles Lernen in der Schule. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (Springer NachschlageWissen, Bd. 9, S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_39-1
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94281-0>
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzzbelastung – Kontingenzzfreude – Kontingenzzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Wiesbaden: Springer VS.

- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V. & Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- Deutscher Bildungsrat. (1972). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Reformpädagogik, Bd. 57, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern. Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition ZfE, Bd. 4, S. 193–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). „Beratung“ - Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge* (Bd. 1, 2. Aufl., S. 33–43). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Enthoven, S., März, V. & Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104224>
- Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *PFLB - PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 122–137. <https://doi.org/10.11576/pflb-5223>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Esslinger-Hinz, I. & Denner, L. (2019). Die berufsfeldbezogene Lernorientierung von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(5), 748–768. <https://doi.org/10.25656/01:24117>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The semi-professions and their organizations. Teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Europäische Kommission. (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.
- Faulstich, P. (2014a). Lerndebatten. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (Theorie Bilden, Bd. 34, S. 11–33). Bielefeld: transcript Verlag.

- Faulstich, P. (Hrsg.). (2014b). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (Theorie Bilden, Bd. 34). Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, P. (2014c). Lernen: Erfahrung - Wahrnehmen und Handeln. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (Theorie Bilden, Bd. 34, S. 35–59). Bielefeld: transcript Verlag.
- Fereidooni, K. (2022). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘. In Y. Akbaba, B. Bello & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse, S. 113–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55694, 7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gartmeier, M. (2014). Fiktionale Videofälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 235–246. <https://doi.org/10.25656/01:13868>
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2>
- Gartmeier, M., Aich, G., Sauer, D. & Bauer, J. [Johannes]. (2017). “Who’s afraid of talking to parents?” Professionalism in parent-teacher conversations. Special issue editorial. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 5–11.
- Gartmeier, M., Bauer, J. [Johannes], Gruber, H. & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learning*, 1(2), 87–103. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9006-1>
- Gartmeier, M., Fischer, N., Deistler, A., Riedo, D. & Gut, R. (2022). Förderung der Kompetenz angehender Lehrpersonen zum Führen von Elterngesprächen. Wirksamkeit einer Kurzintervention. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 241–256. <https://doi.org/10.11576/hlz-5230>
- Gartmeier, M., Papadakis, C. & Strasser, J. (2017). The negative knowledge of educational counselors: Forms, expertise-related differences, contextualization, and embeddedness in episodes. *The European Journal of Counselling Psychology*, 6(1), 25–40. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v6i1.100>
- Gerich, M. (2016). *Teachers’ counseling competence in parent-teacher talks. Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Dissertation. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15619-0>
- Gerich, M. & Schmitz, B. (2016). Using simulated parent-teacher talks to assess and improve prospective teachers’ counseling competence. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 285–301. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p285>

- Gerrig, R. J., Dörfler, T., Roos, J., Klatt, A. & Zimbardo, P. G. (2018). *Psychologie* (21., akt. u. erw. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Giesecke, H. (1987/2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 11). Dissertation. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Goller, M. (2017). *Human agency at work. An active approach towards expertise development*. Wiesbaden: Springer VS.
- Greiner, C. (2020). *Wie motivieren Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen? Gesprächsstrategien von Lehrkräften, Einflussfaktoren und elterliche Wahrnehmung*. Dissertation. Universität Paderborn.
- Grewe, N. (2015). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele* (Handlungsfeld, 3. überarb. und erw. Aufl., S. 18–45). Köln: Carl Link.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns* (Psychologie Forschung). Bern: Huber.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Bd. 2, S. 247–264). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Gurwitsch, A. (1976). *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt* (Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Bd. 16). Berlin: de Gruyter.
- Harteis, C., Bauer, J. [Johannes] & Heid, H. (2006). Der Umgang mit Fehlern als Merkmal betrieblicher Fehlerkultur und Voraussetzung für Professional Learning. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(1), 111–129.
- Heller, K., Nickel, H. & Rosemann, B. (1978). *Beurteilen und Beraten* (Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Ein Studienprogramm, Bd. 4). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 16, S. 67–86). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B.

- Koch-Priewe (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus - Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 49–72). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, Bd. 1). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 74). Münster: Waxmann.
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (Pädagogik, S. 47–61). Weinheim: Beltz.
- Hertel, S., Jude, N. & Sälzer, C. (2017). Perspektiven von Eltern auf die Zusammenarbeit mit der Schule: Differenzierte Analysen für den Sekundarschulbereich auf Basis von Daten aus PISA 2012. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(4), 243–255. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art21d>
- Hertzsch, H. & Dörflinger, E. (2018). Beratung im und für das Schulsystem. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (2. Aufl., S. 297–322). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hilkenmeier, J., Greiner, C., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022). Förderung von motivierenden Gesprächsstrategien im Elterngespräch. Workshop für Lehrkräfte und Studierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(2), 40–51. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022-03>
- Hilkenmeier, J., Wiescholek, S. & Buhl, H. M. (2017). Motivationsförderung am Elternsprechtag. Zum Zusammenhang zwischen eingeschätzter Leseleistung, Lehrer- und Elternverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(4), 256–269. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art18d>
- Hill, C. E., Spiegel, S. B., Hoffman, M. A., Kivlighan, D. M. & Gelso, C. J. (2017). Therapist expertise in psychotherapy revisited. *The Counseling Psychologist*, 45(1), 7–53. <https://doi.org/10.1177/0011000016641192>
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 19). Dissertation. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0>
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2021). Ungewissheit im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen. Zur Erfahrung von Ungewissheit zwischen Norm, Theorie und Habitus. *ZISU*

- *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 56–69. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.04>
- Hoffmann, C. (2012). Schulberatung und Bildungsberatung im Jugendalter. In A. Bauer, K. Gröning, C. Hoffmann & A.-C. Kunstmann (Hrsg.), *Grundwissen pädagogische Beratung* (S. 101–123). Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Junge, A. & Siegert, K. (2021). Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung. Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 158–177. <https://doi.org/10.11576/hlz-3987>
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14. - 16. Oktober 1976* (Kommunikationsforschung, Bd. 65, S. 159–274). Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Dissertation. Universität Zürich.
- Keller-Schneider, M. (2013). Schülerbezogene Überzeugungen von Studierenden der Lehrerbildung und deren Veränderung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(2), 178–213.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. korr. u. akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kollender, E. (2022). „Und das nenn’ ich Nehmermentalität.“ Rassistische Adressierungen von Eltern in der Schule im Kontext des sozialstaatlichen Aktivierungsdiskurses. In Y. Akbaba, B. Bello & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse, S. 167–190). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kommission „Anwalt des Kindes“. (2002). *Beratung in der Schule - Last oder Entlastung? Empfehlung 23* (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, Hrsg.). Grünstadt: SOMMER Druck und Verlag. Verfügbar unter: https://anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/empfehlungen/emp23.pdf [19.04.2023].

- Kraft, V. (2011). Beraten. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bd. 5, S. 155–161). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuboth, C. & Aich, G. (2022). Wo sehen Lehrkräfte Bedarf hinsichtlich ihrer Professionalisierung? Spannungsfelder in der Elternberatung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(2), 26–39. <https://doi.org/10.25656/01:25630>
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.*
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022.*
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (Hagener Studentexte zur Soziologie, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91440-4>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenke, G., Merkert, A. & Strasser, J. (2022). Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *PFLB - PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 107–121. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5238>
- Lindemann, G. (2019). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1881, 3. Aufl., S. 107–128). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Linke, T. (2022). *Fall*. socialnet Lexikon. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/6509> [12.03.2024].
- Livingstone, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In ABWF e.V./QUEM (Hrsg.), *Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress, Berlin* (QUEM-Report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Bd. 60, 65-91).
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 391, S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 298, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Marschall, S., Würtz, E., Wallinda, K., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2022). Beratungskompetenz fördern – ein Konzept phasenübergreifender Begleitung. Phasenübergreifende systemische Beratungskompetenzentwicklung von Förderschullehrkräften in Rheinland-Pfalz. *PFLB - PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 185–197. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5413>
- Martens, M. & Asbrand, B. (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In R. Bohnsack, J. Frommer, H.-H. Krüger, H. Ohlbrecht, N. Pfaff, A. Przyborski et al. (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung. Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 201–217.
- Maxelon, L., Piva, F., Jörke, D. & Nagel, F. (2018). Argumentation als Teil sozialer Praxis. Zur Rehabilitierung einer unterschätzten Textsorte. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 169–189). Wiesbaden: Springer VS.
- Munthe, E. & Westergård, E. (2023). Parents', teachers', and students' roles in parent-teacher conferences; a systematic review and meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104355>
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 22–30. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000003>
- Nestmann, F. (2007). Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge* (Bd. 1, 2. Aufl., S. 547–558). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.). (2007). *Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge* (Bd. 1, 2. Aufl.). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2014). Lernorientierungen: Empirische Analyse und grundagentheoretische Reflexion. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und*

- kritische Lerntheorien in der Diskussion* (Theorie Bilden, Bd. 34, S. 155–180). Bielefeld: transcript Verlag.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und informelles Lernen. In M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 739–752). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. von & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im Biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nolle, T. & Döring-Seipel, E. (2011). BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), 88–106. <https://doi.org/10.25656/01:14718>
- Nuding, D., Aich, G., Behr, M. & Jakob, T. (2018). Das Elterngespräch – Problemerkleben und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, (4), 191–197.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ohm, V. & Shure, S. (2022). Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung. Überlegungen zu Unbestimmtheit und (migrations-)gesellschaftlicher Vermitteltheit. *PFLB - PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 79–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-5284>
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.
- Palmowski, W. (2012). Beratung und Kooperation. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik, 2., akt. Aufl., Bd. 2, S. 261–294). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486714968.261>
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen – Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 14–28.
- Paseka, A. & Schrittemser, I. (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31–52). Wiesbaden: Springer VS.

- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen* (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 543, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 4. erw. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reichertz, J. (2021). Die coronabedingte Krise der qualitativen Sozialforschung. *Soziologie*, 50(3), 313–335.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung). Dissertation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rogers, C. R. (2007). *Die nicht-direktive Beratung* (Geist und Psyche, Bd. 42176, 12. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Rothland, M. (2016). Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 67–85). Münster: Waxmann.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2020). Kooperation von Eltern und Klassenlehrkräften an Schulen der Sekundarstufe I: Eine Chance für die Motivationsförderung von Lernenden. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2020. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 333–349). Schwerpunkt: Eltern und Schule. Carl Link/Wolters Kluwer.
- Ruesch Schweizer, C. & Schumann, S. (2023). Ansätze für einen reflektierten Umgang mit Nicht-Wissen in der Lehrer*innenbildung. In D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 153–160). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5998-16>
- Ryle, G. (1946). Knowing how and knowing that. The presidential address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46(1), 1–16. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/46.1.1>
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften* (ZBBS-Buchreihe: Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung). Dissertation. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Schlosser, A., Paetsch, J. & Sauer, D. (2022). Die Veränderung von selbsteingeschätzter Beratungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Interventionsstudie bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(2), 105–121. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art08d>
- Schmid, E. (2021). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg. Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 99–112. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.07>
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. akt. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schumacher, I. (2018). *Das Nichtwissen der Lehrperson. Eine qualitative Untersuchung zum Umgang mit Nichtwissen an Berufsfachschulen*. Dissertation. Bern: hep verlag.
- Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In W. Fiedler & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55–73). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Seifried, J. & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83–92). Weinheim: Beltz.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (o. J.). *Lehrkräftebildung*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html> [26.07.2023].
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.). (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (Grundlagentexte soziale Berufe, 3. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Spychiger, M., Kuster, R. & Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(1), 87–110. <https://doi.org/10.25656/01:4140>
- Strasser, J. (2006). *Erfahrung und Wissen in der Beratung. Theoretische und empirische Analysen zum Entstehen professionellen Wissens in der Erziehungsberatung*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Strasser, J. (2013). Beratung in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 27(1), 87–108.
- Strasser, J. (2014). Reflexion von Erfahrungen und Fehlern. Eine Voraussetzung für die berufliche Wissensentwicklung von Beraterinnen und Beratern. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 196–213). Weinheim: Beltz Juventa.

- Strasser, J. (2016). Zur Rolle des Wissens in der psychosozialen Beratung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung* (Grundlagen der sozialen Arbeit, Bd. 39, S. 11–22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Strasser, J. (2020). Wissensenkapsulierung: Eine Grundlage der professionellen Entwicklung von Berater*innen? In J. Strasser (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Beratung* (Empirische Pädagogik, 34(4), Themenheft, S. 302–316). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Strasser, J. (2021). Unsicherheit in pädagogischer Beratung – eine Frage der Professionalisierung. *Jahrbuch für Pädagogik*, 2019(1), 169–184. https://doi.org/10.3726/JP012019K_169
- Strasser, J. & Behr, F. (2022). Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen durch Lehrkräfte – inhaltliche und methodische Herausforderungen der Förderung schulischer Beratungskompetenz. *PFLB - PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 48–63. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5285>
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(4), 381–399.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2008). Kompetenz von Beratungslehrern im Vergleich. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 237–258). Münster: Waxmann.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2015). Learning processes in the professional development of mental health counselors: knowledge restructuring and illness script formation. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 20(2), 515–530. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9545-1>
- Strasser, J. & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2010). Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 237–241). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tetens, J. (2012). *(Un-)Gewissheit und kollegialer Austausch - Am Beispiel des Umgangs von Lehrkräften mit Gewalt in der Schule*. <https://doi.org/10.25656/01:5535>

- Tracey, T. J. G., Wampold, B. E., Lichtenberg, J. W. & Goodyear, R. K. (2014). Expertise in Psychotherapy: An Elusive Goal? *American Psychologist*, 69(3), 218–229. <https://doi.org/10.1037/a0035099>
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E. & Bauer, J. [Joachim]. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(1), 117–123. <https://doi.org/10.1007/s00420-008-0336-y>
- Völker, S. (2019). Praxeologie und Praxistheorie: Resonanzen und Debatten in der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 65, S. 509–518). Wiesbaden: Springer VS.
- Von Glasersfeld, E. (1991). A constructivist's view of learning and teaching. In R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (Eds.), *Research in physics learning. Theoretical issues and empirical studies* (pp. 29–39). Proceedings of an International Workshop held at the University of Bremen, March 4-8, 1991. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Wegner, L. (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung* (Empirische Linguistik / Empirical Linguistics, Bd. 5). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110476019>
- Wehling, P. (2006). *Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens* (Theorie und Methode Sozialwissenschaften). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(2), 167–186. <https://doi.org/10.25656/01:891>
- Weresch-Deperrois, I. & Bodensohn, R. (2010). KOSTA© II – Das Instrument zur Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung im Vergleich zweier Kohorten – Konsequenzen und Hilfestellung zum Selbststudium. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 84–106.
- Wiesbeck, A. B., Bauer, J. [Johannes], Gartmeier, M., Kiessling, C., Möller, G. E., Karsten, G. et al. (2017). Simulated conversations for assessing professional conversation competence in teacher-parent and physician-patient conversations. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 82–101.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(4), 513–533.
- Wilken, A. A. (2021). *Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englisch-lehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Dissertation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.). (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>
- Wulf, C. & Groddeck, N. (1977). Beratung und Erziehung in der Schule - Zur Integration von Beratungsaktivitäten in das schulische Erziehungsfeld. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 321–337.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Darstellung der vier typisierten Umgangsweisen mit Elternberatung als professionelle Herausforderung entlang der drei Vergleichsdimensionen inklusive der zugeordneten Fälle	72
Abbildung 2: Dimension 1 des Umgangs mit Elternberatung beim absichernden Typ.....	81
Abbildung 3: Dimension 2 des Umgangs mit Elternberatung beim absichernden Typ.....	83
Abbildung 4: Dimension 3 des Umgangs mit Elternberatung beim absichernden Typ.....	86
Abbildung 5: Dimension 1 des Umgangs mit Elternberatung beim gestaltenden Typ	96
Abbildung 6: Dimension 2 des Umgangs mit Elternberatung beim gestaltenden Typ	97
Abbildung 7: Dimension 3 des Umgangs mit Elternberatung beim gestaltenden Typ	99
Abbildung 8: Dimension 1 des Umgangs mit Elternberatung beim kooperierenden Typ	110
Abbildung 9: Dimension 2 des Umgangs mit Elternberatung beim kooperierenden Typ	114
Abbildung 10: Dimension 3 des Umgangs mit Elternberatung beim kooperierenden Typ	117
Abbildung 11: Dimension 1 des Umgangs mit Elternberatung beim abgrenzenden Typ	127
Abbildung 12: Dimension 2 des Umgangs mit Elternberatung beim abgrenzenden Typ	131
Abbildung 13: Dimension 3 des Umgangs mit Elternberatung beim abgrenzenden Typ	133

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Informationen zum Sample	56
Tabelle 2: Transkriptionsrichtlinien (angelehnt an Talk in Qualitative Research aus Bohnsack et al. (2013))	58

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii (Lateinisch für „und andere“)
etc.	et cetera
f.	folgend
ff.	fortfolgend
ggf.	gegebenenfalls
H. i. O.	Hervorhebung im Original
i. e. S.	im engeren Sinne
i. S. v.	im Sinne von
i. w. S.	im weiteren Sinne
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
m	Meter
o. ä.	oder ähnlich
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seite
s.	siehe
S.	Seite
u. a.	unter anderem
v. a.	vor allem
Z.	Zeile
z. B.	zum Beispiel
zepf	Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung
z. T.	zum Teil

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich die vorliegende Dissertation in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe, dass ich sie selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Landau, den 18.06.2024