

Tina Heitmann

Beratung und Prüfung

Die strukturelle Verletzbarkeit von Lehramtsanwärter*innen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag thematisiert die aus strukturellen Bedingungen resultierende kollektive Verletzbarkeit von angehenden Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst. Sie sind gefordert, sich beraten zu lassen, um die Bearbeitung der mit dem Lehrberuf verknüpften Paradoxien reflexiv zu ermöglichen. Zugleich werden sie mit Kompetenzanforderungen und Leistungsdruck, mit dauerhafter Eignungsprüfung in einem sehr begrenzten Zeitrahmen konfrontiert und befinden sich in komplexen Abhängigkeitsverhältnissen.

1. Einleitung

Über die mit der Lehramtsausbildung in Deutschland verknüpften Reflexionsanforderungen wurde bereits viel geforscht und geschrieben (vgl. Heitmann 2024; Klenner et al. 2022; Heinrich & Klenner 2020; Bonnet & Hericks 2014; Helsper & Tippelt 2011b; Helsper 2009, 2002; Schütze 1996b; Terhart 1992, 1996; Helsper 1996). Letztlich fußt der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2004)⁹, Reflexion und Beratung in der universitären ersten und schulpraktischen zweiten Phase der Lehrpersonenausbildung zu verankern, auf der Professionalisierungsdebatte der 1990er bis frühen 2000 Jahre. Insbesondere die Position, zu professionellem Handeln im Klassenraum und darüber hinaus gehöre die Fähigkeit und inkorporierte Selbstverständlichkeit, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren, hat sich im Diskurs durchgesetzt. Damit seien Anforderungen verbunden, sich doppelt zu professionalisieren: in der Didaktik und Methodik des Lehrens, sowie in der Reflexion des Selbst (vgl. Helsper 2001).

⁹ Kultusministerkonferenz 2004 i. d. F. vom 2019 - „Standards für die Lehrerbildung“

Was nach wie vor wenig berücksichtigt wird, ist der Blick der angehenden Lehrpersonen auf diese Annahmen, Erwartungen und Anforderungen. So bleiben deren subjektive Bereitschaft, kollektiven Beratungsbedarfe und individuellen Anliegen undeutlich, da sie auf Vermutungen basieren, Zuschreibungen enthalten sowie extrinsische Erwartungen formulieren (vgl. ders. 2025). Daran ist aus berufspolitischer- und Professionsforschungsperspektive erst einmal nichts Verwerfliches. Standards sind, so lange sie aus dem Zweck der beruflichen Tätigkeit heraus begründbar und der Professionalisierung dienlich sind, notwendiger Rahmen für Professionalität. Für die individuelle innere Bereitschaft, sich auf Reflexion einzulassen, reichen Standards allein allerdings nicht aus (vgl. Helsper & Tippelt 2011a; Dinkelaker et al. 2021; Schütze 2021). Verschiedene Interessenslagen, die Akzeptanz der Anforderungen und Einsicht der Notwendigkeit, sind grundlegende beeinflussende Faktoren. Darüber hinaus braucht es ein zu betrachtendes Anliegen, welches sich die individuelle Person im zur Verfügung stehenden Setting traut, anzusprechen. D.h. die Klärung des Settings, hinsichtlich der dort besprechbaren Themen sowie des Vertrauens in die Gruppe und in die Leitung, dort als Person mit diesem Anliegen gut aufgehoben zu sein, sind Grundvoraussetzung (vgl. Munderloh 2018: 458). Die kollektiven Beratungsbedarfe können – sollten sie empirisch hinlänglich erhoben sein – in so einem Setting thematisch gesetzt und individuell ausgehandelt werden. Die subjektiven Bedarfe und Anliegen sind im Gegensatz dazu weniger gut adressierbar. Hierfür ist Offenheit und Bereitschaft der Lehramtsanwärter*innen¹⁰ in besonderer Weise bedeutsam und besonders schwierig zu erheben. Vor allem dann, wenn es eben nicht um allgemeine Themen geht, von denen alle betroffen sind, sondern um sie selbst als Person in ihren biographischen Bezügen (vgl. Heinrich & Klenner, 2020). Denn das schulische Handeln ist mit dem Selbst der Lehrperson verknüpft und steht daher im Setting, als Teil der Reflexionsanforderung, zur Disposition (vgl. Klenner et al. 2022: 267).

Mit Beratungsverhältnissen geht Machtasymmetrie einher. Diese kann durch verschiedene Faktoren verstärkt werden. Dazu gehören Abhängigkeitsverhältnisse, die über den Beratungsrahmen hinaus bestehen. In Ausbildungskontexten sind Abhängigkeiten bedeutsam, da die statusniedrigere Person in besonderer Weise auf die statushöhere ange-

¹⁰ Bezeichnung der Rolle in NRW, andere Bundesländer nutzen andere Begrifflichkeiten (vgl. Heitmann, 2024)

wiesen ist, um ihren Abschluss in guter Weise erreichen zu können. Gleichzeitig ist Vertrauen die Basis für Beratungsverhältnisse (vgl. Möller 2012). Die Vertrauensbildung wird von der Ausprägung des Machtverhältnisses und der Organisationsstrukturen beeinflusst (vgl. Bormann 2024). Aus diesem Grund muss die oben angerissene Diskussion um Dimensionen der organisationalen Rahmung erweitert werden. In diesem Beitrag sollen daher die für Reflexion und Beratung relevanten strukturellen Anforderungen des Vorbereitungsdienstes explizit aus der Perspektive der Lehramtsanwärter*innen betrachtet werden, mit dem Ziel, deren daraus resultierende kollektive Verletzbarkeit zu verdeutlichen.

2. Forschungsperspektiven

Die fehlende Bereitschaft, sich mit sich selbst reflexiv auseinanderzusetzen, wurde in der großangelegten Studie zu Supervision mit Lehramtsstudierenden der ersten Phase, untersucht. Dazu wurden Sitzungen mit der Methode der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert. Zentrales Ergebnis war, die Studierenden suchen in der Supervision Raum zur Entlastung und Vergemeinschaftung, sind jedoch nicht daran interessiert, die eigene Involviertheit in der zur Beratung vorgestellten problematischen Situation prüfend zu betrachten. „Eine supervisorische Fallarbeit, die explizit reflexiv angelegt ist und impliziert, dass Studierende sich immer auch selbst ‚zum Fall‘ machen, steht der Bedürfnislage der Studierenden damit diametral entgegen“ (Klenner et al. 2022: 266).

Die Fähigkeit dazu, die eigene Involviertheit zu erkennen und zu thematisieren wird dadurch zum Maßstab für Professionalität. Die institutionelle Rahmung, in der Studierende erst noch herausfinden, was professionelles Handeln ausmacht und zugleich mit Idealisierungen von pädagogischer Professionalität konfrontiert sind, kann zu Schamdynamiken führen (vgl. Neckel 2000, 2020), die im Supervisionssetting bei ihnen Abwehr hervorrufen (vgl. Wurmser 1990). Vergleiche untereinander - wer hat schon was geschafft, hat bessere Noten, tritt sicherer auf, hat es verstanden – führen dann potenziell zu Anerkennungs- und Statuskämpfen, welche der notwendigen Selbstoffenbarung und damit das Zeigen der eigenen Unvollkommenheit entgegenstehen. Möglicherweise wissen Lehramtsstudierende sehr genau, in welchem Kontext sie sich in den jeweiligen Settings an Universitäten bewegen und welche Kompetenz- und Rollenerwartungen an sie gestellt

werden. Am Ende wird die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Involviertheit nicht benotet. Die Bewertung von Lehrenden an der Hochschule richtet sich gemäß der Modulbeschreibungen an Kompetenzen, die in Prüfungen abgerufen werden müssen. Die Bewertung der persönlichen Fähigkeiten sind daher für Studierende evtl. weniger relevant. Sie werden sich also gut überlegen, ob sie sich darauf einlassen. Die Bewertung ihrer eigenen Statusgruppe hingegen mag für ihr unmittelbares Wohlbefinden und die Anerkennung in der Bezugsgruppe wesentlich ausschlaggebender sein. Hier wollen sie dazugehören. Es wäre daher nachvollziehbar, wenn sie die in den Supervisionen an sie gerichteten Kompetenzerwartungen eher an der Gruppe als an den Supervisoren ausrichten. Als Teil der Gruppe sind sie besonders verletzlich, da sie potenziell mit Ausschluss und Anerkennungsverlust konfrontiert sind.

Die Annahme, dass Studierende oder Lehramtsanwärter*innen sich selbst zum Fall machen können müssen, basiert auf der Idee, dass zum professionellen Handeln auch das Infragestellen der eigenen Annahmen, Deutungsmuster und inkorporierten Verhaltensweisen gehört. Dadurch sei eine professionelle Beziehungsgestaltung, im Gegensatz zu einer diffusen Beziehung, möglich, die von den Professionellen zum Gelingen der pädagogischen Aufgabe zu einem Arbeitsbündnis gestaltet wird (vgl. Oevermann 1996, 2002, 2003). Dieser Auftrag ist also ein wissenschaftlicher. Der Organisationsrahmen für Lehrpersonen ist im Ausbildungskontext zunächst die Universität und in den Praxisphasen verschiedenen Schulen. Im Vorbereitungsdienst jedoch bilden die ausbildenden Institute und Seminare zusammen mit den Ausbildungsschulen den Organisationsrahmen. Die jeweiligen Organisationen geben unterschiedliche Rollenerwartungen und Handlungsrahmen vor.

In einer ländervergleichenden Befragungsstudie des Vorbereitungsdienstes zu berufsbildenden Schulen wurde explizit die Perspektive der angehenden Lehrpersonen untersucht (vgl. Munderloh 2018). Zentrale Erkenntnis ist, dass eine besondere Herausforderung in der Doppelrolle von angehenden Lehrpersonen liegt. Sie sind als Lernende am übergeordneten Seminar eingebunden und zugleich in der Einsozialisation ins Handlungsfeld der Ausbildungsschule als Lehrende. Damit seien zusätzlich zwei Beratungsebenen verknüpft. Zum einen an das Seminar gekoppelte Beratung zur Bewältigung der vielfältigen fachlichen und persönlichen Herausforderungen und zum anderen an die an die Schulen

angebundene Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen (vgl. ders. 2018: 458). Seminare werden „in vielen Fällen als verschultes System wahrgenommen (.), das sich zu wenig an den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientiere“ (ebd.). Häufig stehe zudem die Verknüpfung von Beratung und Beurteilung oder gar Benotung einem „angstfreien Diskurs über persönliche Problemlagen“ entgegen (ders. 2018: 441). Insbesondere das Abhängigkeitsverhältnis von den Personen, die sie benoten, führe dazu, dass von Seiten der angehenden Lehrpersonen weder Widerstand zu erwarten sei, noch tatsächliche subjektive Anliegen thematisiert werden (vgl. ders. 2018: 171). Ein weiterer wesentlicher Aspekt sei die zeitlich enge Taktung der hohen Anzahl von Unterrichtsbesuchen, Vertretungsstunden, Durchführung von eigenem Unterricht und einer Vielzahl sonstiger Verpflichtungen, was zu massivem Leistungs- und Termindruck führe. Für Reflexion sei dann einfach keine Zeit mehr (vgl. ders. 2018: 438).

Die Beratungsaufträge sind also, wenn man die Ergebnisse dieser Untersuchung betrachtet, nicht unwichtig. Worüber und in welcher Art sollen sich Lehramtsanwärter*innen beraten? Hinzu kommt die rechtliche Rahmung der zweiten Phase, welche ministeriell vorgegeben ist. Insofern sind die von den Ministerien festgelegten Rahmenbedingungen auch für Beratung und Reflexion maßgeblich zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse einer Befragung der deutschen Kulturministerien aller Bundesländer wurden mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, formelle Aufträge und Beschreibungen, hinsichtlich der Beratungs- und Reflexionsanforderungen für die zweite Phase der Lehrpersonenausbildung, untersucht und interpretiert (vgl. Heitmann 2024). Erkenntnisinteresse war u.a., in welchen spezifischen Bereichen den angehenden Lehrpersonen Ratbedürftigkeit unterstellt wird. Einig sind sich die Länder lediglich darin, dass Beratung auf die Optimierung von Unterricht abzielen soll. Besonders ausführlich beschrieben werden diesbezüglich die Bedeutung der Betrachtung didaktisch-methodischer Zuschnitte, unter Berücksichtigung der Zielgruppe. Die Lehrperformanz soll dann in Beratungsgesprächen im Anschluss an Lehrproben (oder Unterrichtsbesuchen) prüfend betrachtet werden und „Reflexion ist am ehesten als Feedback zu verstehen, vor allem im Kontext von Unterrichtsgestaltung“ (dies. 2024: 390). Beratung ist dann „verknüpft mit der Ausbildung unterrichtsgestaltender Fähigkeiten“ (dies. 2024: 389). Explizit nicht gefordert wird von den Ministerien die Betrachtung „des Selbst als Teil der Beziehung mit Lernenden, die damit einhergehenden Dynamiken, Aushandlung-

und Interpretationsprozesse“ (dies. 2024: 391). Somit wird eine Diskrepanz in den Beratungs- und Reflexionsaufträgen der Wissenschaft einerseits und der Ministerien andererseits sichtbar.

Hinzukommt, dass zu den Aufgaben des Vorbereitungsdienstes nicht nur gehört, sich beraten zu lassen. Lehramtsanwärter*innen sollen auch lernen, Beratungsgespräche zu führen. Und zwar als Teil ihrer Aufgabe in Schule, was sich auf Gespräche mit Sorgeberechtigten und Schüler*innen, bezieht. Insbesondere hinsichtlich der Schullaufbahn und des Sozialverhaltens von Schüler*innen sind ihre Gesprächs- und Beratungskompetenzen gefragt (vgl. edb.). Auch hier kann somit von doppelter Professionalisierung gesprochen werden, wenngleich es den Anschein macht, als geschehe das Lernen zu beraten, also der Erwerb von Beratungskompetenz, im Vorbereitungsdienst eher nebenbei (vgl. ebd.). Wesentlich ist aber vor allem, dass durch die Beratungsanlässe ein Machtverhältnis deutlich wird. Experten beraten Laien, nicht umgekehrt.

3. Organisations- und Rollenperspektive: Zwischen den Stühlen

Die Position im Ausbildungssystem ist für Lehramtsanwärter*innen herausfordernd. Sie befinden sich nach dem Studium und erfolgreichem Abschluss von zwei akademischen Abschlüssen (BA und MA) erneut in einem schulischen Lernsetting. Dieses ist auf Seiten der Ausbildungsseminare oder -zentren schulanalog organisiert und macht sie zu Lernenden. Ihre Rolle ist hier vergleichbar mit der von Schüler*innen. Auf der anderen Seite gehen sie zurück in eine ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit vertrauten Organisationsform (Schule), in der sie aber nun einen Rollenwechsel von Schüler*in zur Lehrer*in vollziehen sollen, wobei sie doch bereits Studierende waren. Dieser Rollenwechsel ist die zentrale Aufgabe im Vorbereitungsdienst, der sich insbesondere im Seminarsetting darbricht, dass ihnen hier die Schüler*innenrolle quasi erneut zugewiesen wird (vgl. Munderloh 2018; Heitmann 2024). In den Schulen sind sie analog dazu ebenfalls in der rangschwächsten Position des Kollegiums und angewiesen darauf, dass es die mit der Ausbildung betrauten erfahrenen Lehrpersonen gut mit ihnen meinen. Der mit dem Vorbereitungsdienst einhergehende hohe Prüfungsdruck konfrontiert sie dauerhaft mit ihrer niedrigen Position, ihren Wissensdefiziten und ihrer Erfahrungsarmut.

Zudem sind sie im Klassenraum der Unvorhersehbarkeit des Sozialen ausgesetzt. Dort stehen sie den heterogenen Lebensbedingungen, Bedürfnissen, Lernbereitschaften, Vorerfahrungen, Kommunikationsstrukturen und Einstellungen von Heranwachsenden gegenüber. Soziales ist nur bedingt formalisierbar und standardisierbar, was dem Zeitdruck und der mit Prüfungen verbundenen Planung in paradoxer Weise entgegensteht.

4. Ableitende Beratungsbedarfe und Beratungshemmnisse

Aus diesem komplexen Anforderungsarsenal wird klassisch der kollektive reflexive Beratungsbedarf abgeleitet (vgl. Schütze 1996a, 1996b; Helsper 2009). Die Verknüpfung von Beratung und Prüfung verweist zusätzlich auf eine weitere Funktion von Beratung: eine dauerhaft angelegte Überprüfung der fachlichen und persönlichen Eignung. Und während die Anleitung außerhalb von Unterrichtsbesuchen in den Seminaren und Schulen beratend sein kann, hängen damit immer auch Erwartungen zusammen. Die beratende Anleitung, das Feedback oder die Hinweise zur Unterrichtsgestaltung sind an Kompetenzentwicklung und Lernerfolge der Lehramtsanwärter*innen geknüpft (vgl. Heitmann 2024: 386ff.). Dass diese sich zugunsten des positiven Abschlusses, aufgrund ihrer Position im System und der massiven Abhängigkeit von den ausbildenden Personen, überwiegend der Anleitung unterwerfen (vgl. Munderloh, 2018: 458ff.), scheint logisch, stellt aber hinsichtlich einer reflexiven Bearbeitung von Handlungsparadoxien ein Hemmnis dar.

Wenngleich vermutlich die Fähigkeit von Anleitungen im Seminar und in der Schule, ein vertrauensvolles Beratungssetting herzustellen, von Bedeutung ist, so kann ihnen dennoch nicht allein zur Aufgabe gemacht werden, die strukturellen Widersprüche und Bedingungen des Vorbereitungsdienstes auszugleichen. Sie bewegen sich in einem System, welches von Bewertung und Benotung durchzogen ist. Selbst wenn die Rollen dahingehend getrennt sind, dass explizite Beratung nicht von den Personen durchgeführt wird, die zugleich benoten, so bleibt es doch ein Ausbildungssetting. Das auch in einem benotungsfreien ggf. sogar externen (Beratungs-)Setting latent die Prüfung der Berufseignung enthalten sein kann und somit eine potenzielle Bedrohung für die erhoffte Berufsqualifizierung darstellt, wurde bislang in der Forschung nicht angemessen gewürdigt. Auch hier

liegt eine Verletzbarkeit, die bezogen auf die Eingliederung in den Arbeitsmarkt existenzielle Dimensionen enthalten kann.

5. Fazit

Die strukturelle Funktion von Beratung wird argumentativ vor allem mit den Paradoxien und der Erfahrungsarmut begründet und legitimiert. Gleichzeitig sind Lehramtsanwärter*innen durch die beschriebenen strukturellen Bedingungen besonders verletzlich. Ihre Verletzbarkeit begründet den kollektiven Beratungsbedarf und stellt zugleich ein potenzielles Hemmnis dar, sich individuell auf Beratung einlassen zu können.

Wesentliche Fragen bleiben, trotz einer nunmehr auf mehr als zwei Dekaden zurückblickenden Debatte, unbeantwortet: Was kann reflexive Beratung in solch einem strukturellen Zuschnitt wirklich leisten? Welche Bedingungen braucht sie, um Störungen durch die organisationale Rahmung abzumildern? Was geschieht, wenn eine angehende Lehrperson keine Reflexionsfähigkeit mitbringt? Zur Klärung der subjektiven Bedarfe und Bearbeitung der strukturellen Verletzbarkeit ist weitere Forschung notwendig, die explizit die Lehramtsanwärter*innen in den Blick nimmt und ihre Perspektive verstehend untersucht. Kollektive und individuelle Beratungsbedarfe von Lehramtsanwärter*innen müssen empirisch ergründet und institutionalisierte Beratungsbedingungen hinterfragt werden.

Literatur

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, S. 3-13.
- Bormann, I. (2024): Vertrauen in pädagogischen Interaktionen und seine Konstitution in konjunktiver Erfahrung und konstituierender Rahmung. In: J. Franz (Hrsg.), Konstituierende Rahmung und Professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und Darüber Hinaus (1st ed.). Verlag Barbara Budrich, S. 453-472..
- Dinkelaker, J., Hugger, K.-U., Idel, T.-S. & Thünemann, S. (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung (1. Auflage). utb-studi-e-book: Bd. 5461. UTB; Barbara Budrich. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838554617> <https://doi.org/10.36198/9783838554617>
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen: Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), Kasuistik-Lehrer*innenbildung-Inklusion.

- Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen: Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Klinkhardt., S. 259-273.
- Heitmann, T. (2024): Beratung und Reflexion in der 2. Phase der Lehrpersonenbildung. <https://doi.org/10.11576/HLZ-7061> / Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), Bd. 7 Nr. 1 (2024): Herausforderung Lehrer*innenbildung - Ausgabe 7), S. 378-394.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion - die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung" des Lehrers. Journal für LehrerInnenbildung, 1(3), S. 7-15.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 64–102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2009): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (9. Aufl.). UTB GmbH; Barbara Budrich, S. 15-34.
- Helsper, W. (2025): Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In: R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Julius Klinkhardt, S. 42-75. <https://doi.org/10.35468/6156-02>
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011a): Pädagogische Professionalität. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011b): Zeitschrift für Pädagogik. Pädagogische Professionalität. Beltz. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf
<https://doi.org/70846>
- Klenner, D., Griewatz, H.-P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022): Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5712> (266-278 Seiten / PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 4 Nr. 3 (2022): Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen).
- Möller, H. (2012): Vertrauen in Organisationen: Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung? Coaching und Supervision Ser. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=884601>
- Munderloh, O. (2018): Das Referendariat aus der Sicht der Referendarinnen: Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Neckel, S. (2000): Die Macht der Unterscheidung: Essays zur Kulturosoziologie der modernen Gesellschaft. Auszug: Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existentiellen Gefühls (Veränderte und erweiterte Neuausgabe). Campus Verlag.
- Neckel, S. (2020): Sociology of Shame: Basic Theoretical Considerations. In: L. Frost, V. Magyar-Haas, H. Schoneville & A. Sicora (Hrsg.), Shame and social work: Theory, reflexivity and practice. Policy Press, S. 39-54. <https://doi.org/10.46692/9781447344070.003>
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A.

- Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), Biographie und Profession. Verlag Julius Klinkhardt, S. 19-63.
- Oevermann, U. (2003): Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In: T. Rihm (Hrsg.), Schulentwicklung durch Lerngruppen: Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Leske und Budrich.
- Schütze, F. (1996a): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main. Suhrkamp, S. 183-275.
- Schütze, F. (1996b): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 1. Schule und Gesellschaft im Umbruch: Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Deutscher Studien Verlag, S. 333-377.
- Schütze, F. (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. UTB: Bd. 5462. Verlag Barbara Budrich.
- Terhart, E. (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 103-131.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448-471.
- Wurmser, L. (1990): Die Maske der Scham: Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten. Springer.



Heitmann, Tina

M.A. Supervisorin, tätig als Lehrkraft für besondere Aufgaben in der AG7 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, sowie als freiberufliche Supervisorin in Gütersloh.

Kontakt: tina.heitmann@supervision-heitmann.de