

MARLENE HENRICH

Sozialpädagogische Professionalisierung als berufsbiographische Entwicklungsaufgabe

Lern- und Bildungsprozesse am Beispiel der Handlungsform Beratung im Hochschulstudium

Social pedagogical professionalisation as a task in practioners' occupational development

Process of learning and education based on the example of undergraduate counselling practice

KURZFASSUNG: Die Identifikation von Entwicklungsaufgaben, die zum Aufbau beruflicher Kompetenz gemeistert werden müssen, kann als hochgradig relevante Aufgabe im Kontext von Professionalisierungsbemühungen in der Sozialen Arbeit angesehen werden. Im Rahmen einer berufsbiographischen Zugangsweise wird Professionalisierung als subjektorientierter Bildungsprozess verstanden, in der die Beschreibung und Bewältigung von Wissensbildungsprozessen als fachliche, individuelle Entwicklungsaufgaben im Fokus stehen.

Ziel der Studie ist es, Entwicklungsaufgaben bei Studierenden der psychosozialen Beratung in frühen berufsbiographischen Phasen zu beforschen und zum einen zu schauen, welche Entwicklungsaufgaben sich rekonstruieren lassen und zum anderen, ob es Unterschiede in den Entwicklungsaufgaben zwischen beginnenden und fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften am Beispiel der Handlungsform der Beratung gibt.

Schlagworte: Beratung, Beraten erlernen, Entwicklungsaufgaben, Sozialpädagogische Professionalisierungsforschung, Subjektorientierte Professionalisierung, Wissensbildungsprozesse

ABSTRACT: The identification of developmental tasks which have to be tackled in order to gain professional expertise can be viewed as a highly relevant undertaking in the context of attempts to professionalise social pedagogy. In the context of an approach founded on career histories, professionalisation is understood as a subject-oriented educational process which focuses on the description and management of knowledge-building processes as two individual, professional developmental tasks.

The goal of the study is to research into developmental tasks among students of psychosocial counselling at early stages of their career, examining firstly what developmental tasks can be reconstructed and secondly whether beginners and more advanced social pedagogical professionals have different developmental tasks, based on the example of the types of action taken within counselling.

Keywords: counselling, learning counselling, developmental tasks, research on social pedagogical professionalisation, subject-oriented professionalisation, knowledge-building processes

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

1. Einleitung

Beratung zählt zu den Grundformen pädagogischen Handelns, ist eine weitverbreitete und vielfältige Hilfeform und eine der wichtigsten Methoden sozialer, sozialpädagogischer und psychosozialer Arbeit (ENGEL, 2007; SICKENDIEK/ENGEL/NESTMANN, 2008, S. 13). Das Beraten lernen bildet demnach einen wesentlichen Schwerpunkt in der Professionalisierung einer sozialpädagogischen Fachkraft.

In der bisherigen Professionalisierungsforschung wurde jedoch das Zustandekommen professioneller Wissensbildungsprozesse von sozialpädagogischen Fachkräften, die zur Erbringung einer Beratungsleistung notwendig sind, kaum berücksichtigt. Vielmehr wurden in einer professionstheoretischen Perspektive Struktur- und Binnenlogiken professionellen Handelns, Handlungs- und Kontextbedingungen sowie die dabei auftretenden Probleme in den Fokus gerückt (DEWE/FERCHHOFF/SCHERR/STÜWE, 2001, S. 194; HAMMERSCHMIDT/SAGEBIEL, 2010, S. 13; UNTERKOFLE, 2018, S. 8). In diesem Zusammenhang entstanden verschiedene Verständnisse des professionellen Handelns (DEWE/FERCHHOFF/SCHERR/STÜWE, 2001; FERCHHOFF, 1990), wie z. B. der „professionelle Altruist“, welcher zentralwertbezogen handelt und sich für diese Arbeit berufen fühlt, der „Sozialingenieur“, der sich vorrangig durch Wissensbeherrschung und Anwendung wissenschaftlicher Technologien kennzeichnet und der Lebenslagen- und Lebenswelthermeneut, der sich primär durch den Respekt vor der Autonomie der Lebenspraxis kennzeichnet (FERCHHOFF, 1990).

Erst die Theorie der „reflexiven Professionalisierung“, die in den späten 1990-er bis 2000-er Jahren von Dewe et al. (DEWE/FERCHHOFF/SCHERR/STÜWE, 2001; DEWE/SCHWARZ, 2013) in der Sozialen Arbeit entwickelt wurde, thematisieren professionelle Wissensformen von sozialpädagogischen Fachkräften (DEWE/FERCHHOFF/SCHERR/STÜWE, 2001, S. 14). Da Wissensbildungsprozesse höchst individuell sind und von Motivation, epistemischen Überzeugungen und Vorerfahrungen abhängen, wird eine Professionalisierungsperspektive benötigt, die die Vielfalt von Aneignungsprozessen und Heterogenität biographischer Erfahrungshintergründe berücksichtigt.

Ein berufsbiographischer Zugang ermöglicht eine solche subjektorientierte Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse und misst den lebensgeschichtlichen Prägungen in der Entwicklung von Professionalität eine bedeutende Rolle bei (KELLER-SCHNEIDER/HERICKS, 2011; HERICKS/KUNZE, 2002; HERICKS, 2006). Die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht es, subjektive berufsbiographische Wissensbildungsprozesse als individuelle fachliche Entwicklungsaufgaben zu beschreiben. Ob und inwieweit der Einzelne jedoch bestimmte objektive Anforderungen für sich als subjektiv bedeutsam wahrnimmt und wie der Lernende diese deutet und bearbeitet, hängt wiederum von seinen persönlichen Prägungen und Erfahrungsaufschichtungen ab (HERICKS/KUNZE, 2002). Aus der Forschung gibt es jedoch auch Hinweise darauf, dass Beratungsanfänger typische Entwicklungsaufgaben haben, z. B. „Beratung als Information im Sinne eines Gesprächs aufzufassen“ (WEINHARDT, 2019, S. 136). Es stellt sich demnach die Frage, „ob es bestimmte übergeordnete Gestalten gibt, mit denen sich

Professionalisierungsprozesse jenseits ihrer subjektiven Einzigartigkeit doch übergeordnet beschreiben lassen“ (EBD.).

Während die berufsbiographische Perspektive in der Lehrerbildung schon längst Einzug erhalten hat (HERICKS/STELMASZYK, 2010; STELMASZYK, 1999; TERHART, 1990; 1994; 2011; 2014), ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben und deren Identifikation sowie Lösung in der Forschung der Sozialen Arbeit ein Novum. Da jedoch Professionalisierung nur durch eine „Steigerung von Reflexivität“ gelingen kann (HÄCKER, 2017, S. 23) ist nach Neuweg insbesondere in einer frühen Professionalisierungsphase Reflexion für den „Aufbau eines forschend-neugierigen Habitus“ (NEUWEG, 2010, S. 42) bedeutsam. Reflexion beziehe sich „in der Grundausbildung um wissenschaftsförmige Sozialisation: um das Wecken von Neugier, um den Aufbau von Wahrheitsliebe, um die Schulung präzisen Denkens [...]. Auf diesem Fundament muss später Fortbildung aufbauen können“ (EBD.). Die Herausbildung eines solchen berufsbiographisch frühen Habitus wird auch für die Beratung gefordert (STRASSER/GRUBER, 2003; STRASSER, 2006). Die Identifikation und Lösung von Entwicklungsaufgaben spielen dabei eine zentrale Rolle in der individuellen Professionalisierung.

Demnach ist zum einen die Frage, die in dieser Untersuchung nachgegangen wird, welche Entwicklungsaufgaben sich bei sozialpädagogischen Fachkräften im frühen Stadium der Professionalisierung, nämlich im Hochschulstudium, identifizieren lassen und zum anderen, ob es Unterschiede in verschiedenen berufsbiographischen Phasen gibt. Dadurch kann geschaut werden, inwieweit spezifische Entwicklungsaufgaben von beginnenden und fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften übergeordnet beschrieben werden können oder ob sie sich doch entlang einer einzigartigen Person-Struktur-Konstellation, der hier genannten Subjektivierungspraxis, konstellieren.

Der Artikel gliedert sich in sechs Kapitel. Zunächst werden in Kapitel zwei Entwicklungsaufgaben sozialpädagogischer Fachkräfte aus der subjektorientierten Professionalisierungsperspektive betrachtet. Anders als bisher in der Lehrerprofessionalisierungsforschung zu Entwicklungsaufgaben angenommen, wird in dieser Studie zur sozialpädagogischen Professionalisierungsforschung davon ausgegangen, dass die Entwicklungsaufgaben weniger einem institutionell gesetzten Rahmen erwachsen und somit in heterogener Form vorliegen. In Kapitel drei erfolgt die Vorstellung des Untersuchungsdesigns. In Kapitel vier werden die Ergebnisse präsentiert. Zur Beantwortung der Fragestellung nach der Identifikation von Entwicklungsaufgaben, erfolgt die Darstellung zentraler Entwicklungsaufgaben von beginnenden und fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften am Beispiel der Handlungsform Beratung mit anschließender sinngenetischer Typenbildung (4.1) (BOHNSACK, 2013). Daraufaufgehend werden Entwicklungsaufgaben zu Beginn des Studiums mit Entwicklungsaufgaben am Ende des Studiums verglichen (4.2).¹ In Kapitel fünf erfolgt die Diskussion der Ergebnisse. Zum Abschluss werden Implikationen für Forschung und Praxis in Kapitel sechs angemerkt.

1 Die personenbezogenen Daten sind anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf persönliche oder sachliche Verhältnisse gezogen werden können.

2. Entwicklungsaufgaben sozialpädagogischer Beratungsfachkräfte im Rahmen der subjektorientierten Professionalisierungsperspektive

Historisch geht der Begriff der Entwicklungsaufgaben auf HAVIGHURST (1972) zurück, der besonders auch die Aktivität der Person in den Fokus genommen hat: „A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment“ (HAVIGHURST, 1972, S. 2). Havighurst unterteilt den Lebenslauf in unterschiedliche Lebensphasen, in der jeweils spezifische „developmental tasks“ bewältigt werden müssen, welche sich typischerweise in einer Lebensphase stellen, wie bspw. die Autonomieentwicklung im Jugendalter. Quelle der Entwicklungsaufgaben seien biologische Veränderungen, gesellschaftliche Erwartungen und individuelle Zielsetzungen bzw. Werte (FALTERMAIER/MAYRING/SAUP/STREHMEL, 2002, S. 49). Aus einer gelungenen Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben entstehen Kompetenzen, während Versagen unzufrieden mache, möglicherweise auch zur Ablehnung in der Gesellschaft führe und das Lösen späterer Entwicklungsaufgaben erschwere (HAVIGHURST, 1972, S. 2). Das Konzept nimmt dabei „Bezug auf die gesellschaftlichen Normen und Rollenvorschriften, über die in einer Kultur breite Übereinstimmung besteht“ (HURRELMANN/QUENZEL, 2012, S. 28).

Das hier dargestellte Konzept der Entwicklungsaufgaben grenzt sich jedoch von Havighursts Begriffsnutzung ab, da es nicht um die Bewältigung von normativen Strukturvorgaben im Lebenslauf geht. Das Konzept gründet auf Grundgedanken der Bildungsgangforschung (BLANKERTZ, 1986), die als eine „handlungsorientierte Begleitforschung von Lernenden in (schulischen) Bildungsgängen konzipiert“ wurde (HERICKS, 2006, S. 59, im Original kursiv). Die Bildungsgangforschung (HERICKS, 2006; HERICKS/KUNZE, 2002) hat zum einen die Rekonstruktion individueller Lern- und Bildungsbiographien vor dem Hintergrund spezifischer Handlungsanforderungen eines Feldes (objektiver Bildungsgang) im Fokus und zum anderen, wie sich Handlungsdispositionen in der Bewältigung dieser Handlungsanforderungen auswirken (subjektiver Bildungsgang) (HERICKS, 2006, S. 58f.). Entwicklungsaufgaben werden von Hericks folgendermaßen definiert:

„Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll“ (HERICKS, 2006, S. 60).

Eine zentrale These von Hericks ist, dass sich die Aufgaben in Form von objektiven Anforderungsstrukturen in vier Entwicklungsaufgaben aufgliedern lassen, die sich um das didaktische Dreieck (Lehrer-Schüler-Stoff) herum konstellieren (HERICKS, 2006 S. 63; HERICKS/KUNZE, 2002, S. 405): zum einen ist die Entwicklung von personalen und fachlichen Kompetenzen wichtig (Entwicklungsaufgabe Kompetenz). Zum anderen ist das Lernen der Sach- und Fachvermittlung bedeutend (Entwicklungsaufgabe Vermittlung). Drittens muss auf Adressatenebene das Ziel pädagogischen Handelns verstanden

werden, nämlich die Entwicklung der Persönlichkeiten der Schüler, ihrer fachlichen und allgemeinen Kompetenzen sowie der darauf bezogenen Interessen der Gesellschaft (Entwicklungsaufgabe Anerkennung). Viertens müssen auch die Möglichkeiten und Grenzen der Institution wahrgenommen werden (Entwicklungsaufgabe Institution) (EBD.). Die Bewältigung der Aufgaben führt zu Kompetenz, die durch die Lösung aller vier Entwicklungsaufgaben entstanden ist (HERICKS, 2006, S. 63).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben aus der Bildungsgangsforschung (HERICKS, 2002, 2006) wurde in ihren Grundlagen auf die subjektorientierte Professionalisierungsprozesse von sozialpädagogischen Fachkräften übertragen (vgl. Abbildung 1) (WEINHARDT, 2018b, S. 51; WEINHARDT, 2020, S. 125; BAUER et al., 2020).

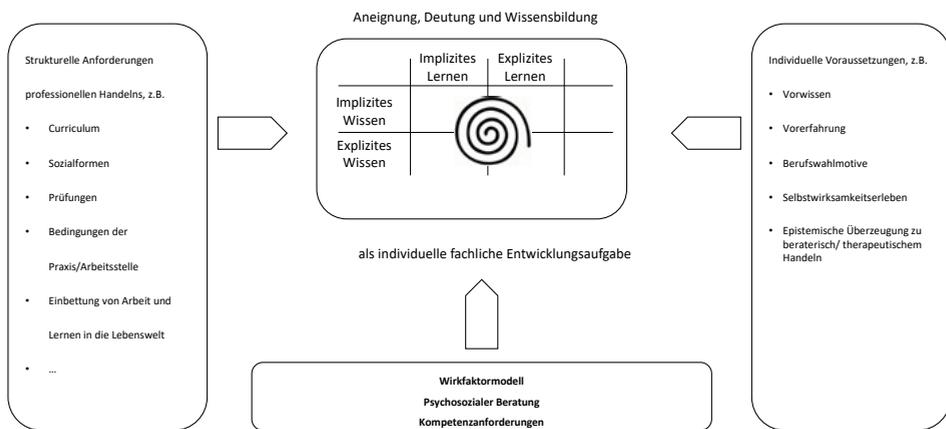


Abb. 1: Modell subjektorientierter Professionalisierung (WEINHARDT, 2018b, S. 51; WEINHARDT, 2020, S. 125; BAUER et al., 2020).

Im subjektorientierten Professionalisierungsmodell wurde die Trennung zwischen objektiven und subjektiven Bildungsgang beibehalten. Hierbei werden die strukturellen Anforderungen professionellen Handelns als objektive Strukturen (z. B. Curricula, Prüfungen, unterschiedliche Institutionen) thematisiert. Eine weitere Einflussosphäre auf professionelles Handeln sind die individuellen Voraussetzungen, z. B. Wissen, Erfahrung, Berufswahlmotive, Selbstwirksamkeitserleben. Dem Grundgedanken der Bildungsgangsforschung folgend, dass „ein objektiver Bildungsgang immer nur als subjektiver Bildungsgang erfahrbar wird“ (WEINHARDT, 2020, S. 127) wird demnach Professionalisierung als subjektorientierter Bildungs- und Entwicklungsprozess verstanden.

Im Modell der subjektorientierten Professionalisierung wird ein Subjektbegriff angenommen, der eng mit einem dialektischen Grundgedanke von Bildungsprozessen (MAROTZKI, 1990) verbunden ist², in der umweltbezogene und individuelle Momente aufeinander treffen und „sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen

2 Die historischen Wendungen der Konstitution von Subjektivität ist mit der Bildungstheorie verbunden (PONGRATZ, 1986, S. 8). Dies kann ausführlich z. B. in PONGRATZ (1986; 2010) nachgelesen werden.

hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (KLAFKI, 1963, S. 44). Dieses Prinzip der wechselseitigen Erschließung zielt auf einen Bildungsbegriff, der „nicht mehr auf ‚Nach-Bildung‘ [...], sondern auf ‚Hervorbringung‘, auf eine wachsende Selbstgestaltung und Selbstverfügung der Menschen, auf die Entwicklung seiner eigenen Kräfte und Anlagen, kurz: auf die Konstitution von Subjektivität“ (MESSERSCHMIDT/PONGRATZ, 2009, S. 2; PONGRATZ, 1986) aus ist. Die Entwicklungsaufgaben, die im Zentrum des Modells stehen, sind demnach Anforderungen, die individuell wahrgenommen und zu Entwicklungsaufgaben subjektiviert werden und es zum „Erwerb domänenspezifischer Handlungskompetenz [kommt], deren Aufgaben zur Erlangung dieser Kompetenz quer zu Lebenslauf und Biographie stehen“ (WEINHARDT, 2018c, S. 100; Ergänzt. durch den Verf.). Dabei wird Kompetenz in einem erziehungswissenschaftlichen Sinne verstanden. Diese Perspektive rekurriert auf HEINRICH ROTH (1971), der erstmalig Kompetenz als umfassende Handlungsfähigkeit definiert hat. Kompetenz zeigt sich „im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der „Performanz“, des Handelns), wird aber als Disposition interpretiert“ (KLIEME/HARTIG, 2008, S. 13). Zu den Dispositionen gehören Kognition, Motivation, Volition, Wissen und Können, die sich in spezifischen und kontextualisierten Handlungsvollzügen zeigen (ebd.).

Die Erweiterungen des subjektorientierten Modells bestehen in folgenden Punkten:

Erstens stehen im Zentrum des Modells Lern- und Bildungsprozesse, bei denen implizites und explizites Lernen und Wissen (NEUWEG, 2004) unterschieden werden und von Weinhardt (2018a) auf den Bereich der Beratung in eine Vierfeldermatrix zur Analyse von (konfligierenden) Teilprozessen der Wissensbildung übertragen wurde (WEINHARDT, 2019, S. 114). Durch die Kreuzung des Lernprozesses (implizites und explizites Lernen) mit den Modi des Wissenserwerbs (implizites und explizites Wissen) können verschiedene Kombinationen fassbar gemacht werden. So kann explizit Gelerntes durch Routinisierung in implizites Wissen übergehen, während implizit Gelerntes durch Reflexion zugänglich gemacht werden kann. Implizite Lernprozesse, deren Ergebnisse als implizites Wissen Teil der Wissensbasis der Person werden, sind auch Gegenstand von Konzepten der Sozialisation und beruflichen Habitusentwicklung (BOURDIEU, 2003). Explizite Lern- und Wissensbildungsprozesse hingegen werden in klassischen Bildungseinrichtungen vermittelt (WEINHARDT, 2018c; 2020). Diese Systematik dient nicht nur der Beschreibung bisheriger, aktueller und zukünftiger Lernprozesse von sozialpädagogischen Fachkräften (WEINHARDT, 2018c, S. 96). Die Matrix ermöglicht darüber hinaus eine Schärfung des Begriffs der Wissensbildung, der so in operationalisierter Form der Forschung zugänglich gemacht werden kann (EBD.). Dabei sind die verschiedenen Wissensbildungsformen als gleichwertig zu betrachten, d. h., dass ein Lern- und Wissensbildungsprozess nicht dem anderen überlegen ist, sondern beide Formen notwendig sind, damit sich eine fundierte Wissensbasis innerhalb einer Domäne entwickeln kann.

Gelingende Lernprozesse können im Anschluss an MAROTZKIS Bildungstheorie (1990) dann postuliert werden, wenn diese weitgehend stetig und kontinuierlich ablaufen, wenngleich auch in diesen Prozessen kleinere Krisen auftreten können (WEIN-

HARDT, 2019, S. 114). Darüber hinaus ist es notwendig, dass eine Person eine integrative Leistung der verschiedenen Wissens- und Lernformen erbringt und sie in Bezug zu der dritten Einflussphäre des Modells, nämlich den Kompetenzerfordernissen, setzt. Die Kompetenzerfordernisse wurden von Weinhardt an systemische Beratung adaptiert und angepasst (WEINHARDT, 2018b, S. 26). Sie orientieren sich dabei an den schulenübergreifenden, allgemeinen Wirkfaktoren (GRAWE/DONATI/BERNAUER, 1994; WAMPOLD/IMEL, 2015), zu denen z. B. die Etablierung einer hilfreichen Arbeitsbeziehung oder die Generierung positiver Erwartungen gehört (WEINHARDT, 2018b, S. 27 ff.). Um eine solche Integrationsleistung zu ermöglichen, kann Professionalisierung als Lösung individueller fachlicher Entwicklungsaufgaben verstanden werden (WEINHARDT, 2020, S. 131), die durch die drei Sphären des Modells der subjektorientierten Professionalisierung (strukturelle Anforderungen, individuelle Voraussetzungen und Wirkfaktormodell) beeinflusst werden. Dabei bleibt „die Frage offen, auf welche spezifische Weise diese vielfältigen Faktoren und Optionen miteinander verbunden sind und verbunden werden“ (EBD., S. 128).

Zweitens sind dabei die zu durchlaufenden Entwicklungsaufgaben einer sozialpädagogischen Fachkraft nicht auf die oben genannten vier Aufgaben (Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution) beschränkt, so wie es das klassische Modell von HERICKS für die Lehrerbildung vorgesehen hat (HERICKS/KUNZE, 2002, S. 405). „Vielmehr gilt bereits die Herstellung jeweils kohärenter Deutungen und Definitionen von Entwicklungsaufgaben als Teil des Lern- und Bildungsprozesses, um so der besonderen Pluralität der Strukturseite gerecht zu werden“ (WEINHARDT, 2020, S. 127 f.). Die Vielfalt erstreckt sich insbesondere auf die unterschiedlichen Organisationen und Institutionen der Sozialen Arbeit (z. B. Jugendamt, offene Straßensozialarbeit) und psychosozialen Versorgung (EBD.).

Drittens wird Professionalisierung als lebenslanges Lernen aufgefasst und ist nicht nur wie bei Hericks auf die Phase der Hochschulbildung begrenzt (EBD.). Das Durchlaufen von Entwicklungsaufgaben ist somit ein kontinuierlicher Prozess, der sich über den gesamten beruflichen Lebenslauf erstreckt. Das liegt daran, dass im Gegensatz zu wohldefinierten Domänen, wie bspw. Schach, Physik oder Programmieren Beratung eine schlecht-definierte Domäne (STRASSER, 2006) ist, bei der es kein „Domänenwissen [gibt], das zur Lösung domänenspezifischer Probleme eindeutig geeignet ist“ (GRUBER/MANDL, 1996, S. 591, Ergänz. durch Verf.). Demnach wird der „reflektierte[n] Erfahrung als Schlüsselmoment in der Entwicklung von Expertise“ (STRASSER, 2006, S. 116) angesehen. Findet schließlich eine enge Verknüpfung zwischen Erfahrung, Reflexion und dem Wissenserwerb statt, so kann daraus Handlungskompetenz erwachsen.

Das Konzept des „Deliberate Practise“ (ERICSSON, 2014; ERICSSON, 2018; BILLET/HARTEIS/GRUBER, 2018) verbindet diese drei Elemente in einem selbstbestimmten Trainingsansatz zur Verbesserung der eigenen Kompetenzen und ist ein wesentlicher Bestandteil des „Cycle of Excellence“ (ROUSMANIERE/GOODYEAR/MILLER/WAMPOLD, 2017; ROUSMANIERE, 2019). Der „Cycle of Excellence“ ist ein Kreisprozess, der aus der Bestimmung des Ausgangskompetenzniveaus und dem erfolgreichen Üben bestimmter Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum mit kontinuierlichem Feedback

besteht. Um das höchste Niveau an Expertise zu erreichen sind 10 Jahre intensive, reflektierte Erfahrung und wiederholtes Üben notwendig (ERICSSON, 2018, S. 750). Durch Reflexion, welches als besonderer Modus des Denkens und zwar in rückbezüglicher, selbstreferenzieller Form (HÄCKER, 2017, S. 23) bezeichnet werden kann, wird eine vorausgegangene Erfahrung erneut in Erinnerung gerufen und schließlich neu bewertet (BOUD/KEOGH/WALKER, 1999, S. 19). SCHÖN (2000) unterscheidet dabei zwei Modi der Reflexion: Reflection-in-action, die unmittelbar während einer Handlung stattfindet und Reflection-on-action, die nach einer Handlung erfolgt. In der schlechtdefinierten Domäne der Beratung sind solche Reflexionsformen besonders zentral für die Professionalisierung, da routiniertes Handeln nur bedingt greifen kann und somit zwangsläufig eingesetzt werden muss (SCHLEY/VAN WOERKOM, 2014, S. 115).

3. Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Fragen wurden zehn halbstandardisierte leitfadengestützte Interviews geführt. Der für alle Befragten gleiche Leitfaden mit ca. zwanzig Fragen orientierte sich dabei am Konzept der Entwicklungsaufgaben, in dem insbesondere das eigene Lernen der Befragten thematisiert wurde. Die Fragen des Leitfadens wurden vorab in mehreren Durchgängen an Interviewees auf Verständlichkeit getestet und entsprechend modifiziert. Im Gespräch wurden die Fragen situativ an das Gegenüber angepasst (DÖRING/BORTZ, 2016, S. 372). Es wurden Interviewpartner ausgewählt, die mindestens über ein Jahr Berufserfahrung in einem beratungsnahen Handlungsfeld aufweisen konnten. Befragt wurden fünf Masterstudenten im ersten Semester eines berufsbegleitenden Studiengangs in Beratung. Kontrastierend dazu wurden weitere fünf Masterstudenten befragt, die bereits am Ende des sechssemestrigen Masterstudiums sind. Die neun weiblichen Teilnehmerinnen und ein männlicher Teilnehmer waren zwischen 27 und 51 Jahre alt. Sie meldeten sich, nach Anfrage per Mail über den Verteiler des Studiengangs, freiwillig für die Teilnahme an der Studie. Die Interviews fanden entweder am Arbeitsplatz der Studierenden oder an der Hochschule statt. Die Interviews hatten keine zeitliche Vorgabe und hatten eine Länge von mindestens 25:48 Minuten bis maximal 1:11:34 Stunden. Die nach gängigen Regeln transkribierten Interviews wurden mit der Dokumentarischen Methode nach BOHNSACK (2014) ausgewertet.

Die dokumentarische Methode knüpft an die Methodologie der Kultur- und Wissenssoziologie Karl Mannheims an. MANNHEIM (1964) unterscheidet einen expliziten, immanenten Sinngehalt von einem Dokumentsinn, jener Orientierungsrahmen, der nicht verbal expliziert ist, sondern eher habitualisierte, implizite Orientierungen und Herstellungsprozesse, den „modus operandi“ (BOHNSACK, 2014, S. 61) enthält. Der Orientierungsrahmen umfasst dann ein „Verstehen“ (MANNHEIM, 1980, S. 272) was von einer reinen kommunikativen Verständigung unterschieden werden muss (BOHNSACK, 2012, S. 122). Demnach geht es um die Rekonstruktion konjunktiven bzw. impliziten Wissens und weniger um kommunikativ-generalisiertes und theoretisches Wissen. Konjunktives Wissen (MANNHEIM, 1980, S. 217) umfasst auch mentale Bilder und

inkorporierte Praktiken einer Gruppe (BOHNSACK, 2012, S. 125): „Auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten der Erlebensaufschichtung konstituieren sich konjunktive Erfahrungsräume. Dies sind nicht nur reale Gruppen, sondern auch – und hier liegt die eigentliche Bedeutung dieser Kategorie – Zugehörigkeiten und Zusammengehörigkeiten jenseits persönlicher Bekanntschaft und direkter Interaktion, wie u. a. Milieus, Generationszusammenhänge und geschlechtsspezifische Erfahrungsräume“ (BOHNSACK, 2012, S. 127).

In der konkreten Durchführung der Methode werden verschiedene Interpretationsschritte unterschieden. Im ersten Interpretationsschritt wurden zusammenfassende Formulierungen durch die Erstellung einer Übersicht gewonnen. Ab dann erfolgte in einem zweiten Schritt ein Wechsel vom „Was“ zum „Wie“ des Textes (BOHNSACK, 2005, S. 73), in dem der Orientierungsrahmen in der reflektierenden Interpretation rekonstruiert wurde. Anschließend schloss sich eine komparative Analyse an, die zum Ziel hatte, eine methodisch kontrollierte Interpretation zu ermöglichen und „Typen“ zu bilden (BOHNSACK, 2013 u. 2014). In der Generierung eines Typus „werden Bezüge zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund oder existentiellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierung zu suchen ist, andererseits“ (BOHNSACK, 2014, S. 143) hergestellt. Unterschieden werden eine sinngenetische Typenbildung und eine soziogenetische Typenbildung. In der sinngenetischen Typenbildung werden zunächst unterschiedliche Orientierungsrahmen in verschiedenen Fällen herausgearbeitet, die dann anschließend abstrahiert werden, indem weitere Interviews herangezogen werden (NOHL, 2017, S. 10). In der Soziogenetischen Typenbildung geht es dann darum, die spezifischen Erfahrungshintergründe und die Soziogenese der Orientierungsrahmen, d. h. ihre Entstehungsgeschichte, systematisch zu analysieren. Eine solch praktizierte Typenbildung ist höchst anschlussfähig an die Fragestellungen dieser Studie und knüpft am Modell der subjektorientierten Professionalisierung an, bei dem die individuellen und strukturellen Herausforderungen in den Fokus genommen werden.

4. Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der Falldarstellungen und der komparativen Analyse werden die Ergebnisse zusammenfassend, erstens anhand einer Rekonstruktion der Identifikation individueller Entwicklungsaufgaben zu Beginn des Studiums dargestellt (4.1). Zuerst erfolgt die Beschreibung der Entwicklungsaufgaben von Novizen. Daran anschließend werden Entwicklungsaufgaben von fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften erläutert, die retrospektiv benannt wurden. Zweitens, werden Unterschiede der Entwicklungsaufgaben zwischen den berufsbiographischen Phasen dargestellt (4.2).



4.1 Identifikation individueller Entwicklungsaufgaben zu Beginn des Studiums (erste Forschungsfrage)

Die Ergebnisse zeigen erwartungsgemäß, dass die explizit benannten Entwicklungsaufgaben bei den zehn sozialpädagogischen Fachkräften aufgrund ihrer subjektiven Einzigartigkeit verschieden sind.

Die Beratungsnovizin *Liv Kleinberger*, die in einer Einrichtung der Familienbildung arbeitet, benannte zentrale Teilkomponenten von Beratungskompetenz, die sich um den Bereich der Aneignung von Fachwissen und methodischem Know-How bezogen. Innerhalb der expliziten Benennung ihrer Entwicklungsaufgaben wird deutlich, dass die Beratungsanfängerin den Fokus ihrer Professionalisierungsbestrebung auf Theorien und Methoden richten möchte. Die lediglich knappe Erwähnung des „an sich selbst Arbeitens“ scheint ein kleiner Hinweis zu sein, dass auch die Person des Beraters eine Rolle im Beratungskompetenzerwerb spielen könnte, eine weitere oder erklärende Ausführung wird jedoch nicht erwogen:

„Ja gut, es ist nichts schwieriger als an sich selbst zu arbeiten³. Und ja ich glaub, ich hab schon einige Muster, die die ich immer wieder in meine Beratungen einbaue, die jetzt vielleicht nicht unbedingt so hilfreich sind und ähm auch vom von ja den Kommunikations- und Fragetechniken ähm kann ich auf jeden Fall noch was dazu lernen, aber es ist immer schwierig sich da nochmal umzustellen, aber sicherlich auch sehr bereichernd. Also ich merk keine Ahnung kleines Beispiel, ich merk immer wieder, dass ich geschlossene Frage einbaue. Ich weiß selber, dass das das nicht sinnvoll ist aber sich immer wieder daran zu erinnern, ähm und ja, also mir fällt das dann ganz gern schon mal auf, wenn der Satz schon draußen ist [...]“. #00:20:11-6#

Methodisches Handeln ist ihr zentrales Professionalisierungsziel, während bspw. personale Kompetenzen nicht erwähnt werden und somit der Eindruck entsteht, als basiere erfolgreiches Beratungshandeln lediglich auf Methodik. Ihre davor erfolgte technisch-orientierte Ausbildung, in der es möglich war, Wissen explizit zu erlernen und technologisch zu verwenden, könnte bei der Entstehung einer solchen Einstellung beteiligt gewesen sein. Diese Erfahrung wird von der Beraterin implizit auf das Beraten lernen übertragen. In Bezug auf ihre Wissensbildungsprozesse wird hingegen deutlich, dass sie die Art ihres Fragens (geschlossen versus offene Fragen) reflektiert und mit ihrem expliziten Wissen über Fragetechniken in Verbindung setzt.

Der Fokus einer reinen, sogenannte auf „harte Faktoren-basierende“ Fachlichkeit weitet sich dann bei der im Jugendamt arbeitende *Rosalie Auerbach* auf verschiedene weitere Teilbereiche aus, so z. B. wie man auf Klienten gut zugehen kann, wie man sich als Beraterin präsentiert und wie man Schlüsselmomente erkennt. Eher implizit statt explizit wird deutlich, dass die Beraterin eine sehr engagierte Beratungsnovizin ist, die das Beratungshandeln allumfassend erlernen möchte und dabei sehr hohe Standards an sich selbst richtet. Dabei erhärtet sich der Eindruck, als habe sie die Vorstellung, Beratungssituationen vollumfänglich durch das Erkennen von Schlüsselsituationen und Wissen kontrollieren und lösen zu können.

„Also ich glaube es ist ganz wichtig zu lernen, wie man auf die Klienten zugeht, wie man sich denen gegenüber präsentiert, was man denen für ein Gefühl gibt als Berater sozusagen. Und ich glaube, wenn man schon länger berät auf jeden Fall auch schon tue, aber ich glaub da schon auch nochmal genau hingucken zu wollen, wie will ich wirken. Und also ich find wirklich dieses Hintergrundwissen, wie funktionieren denn Menschen, warum handeln sie wie sie handeln, wie kann ich Leute da weiß nicht, da vielleicht auch drauf hinweisen, dass sie trotzdem dann auch ne Lösung irgendwie finden und da so die Kenntnisse zu haben für Situationen, warum wiederholen sich Situationen in Familien oder wie worauf muss ich achten, gibt es irgendwelche Schlüsselmomente, auf die ich nochmal mehr achten sollte, damit ich irgendwie das Problem nochmal besser verstehe.“ #00:50:55-5#

Ihr Streben nach Weiterentwicklung spielt soziogenetisch bereits in der Erziehung und in ihrer Kindheit eine Rolle, was sie mit ihrem Beraten lernen in Verbindung bringt:

„[...] und ich glaube, es ist einfach sehr wichtig zu schauen, wie man selber so erzogen wurde in welche Richtung, wie man sich weiterentwickelt, wie man sich selbst sieht und ähm ich glaub, das spielt eine wichtige Rolle, okay, ich will mich weiterentwickeln zum Beispiel. Das dass auch immer gefördert wurde glaube ich bei mir zu Hause, dass das was Gutes ist, dass ich auch etwas erreichen kann, dass auch vertraut wird und dass ich auch in das vertrauen kann, was ich so mitbringe und dass das auch so gut ist und ähm, ich glaub, das ist wichtig.“ #00:23:00-0#

Das Erlernen von personalen Kompetenzen wird bei der Novizin *Lena Meier* thematisiert, die bei einem Kinder- und Jugendhilfeträger arbeitet: sich selbst überwinden zu wollen, sich in Beratungssituationen hineinzubegeben, um souveräner, zuversichtlicher zu werden und an Selbstvertrauen hinzuzugewinnen ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe, an der sie arbeiten möchte. In Lena Meiers Fall spielen die Bedingungen des vorherigen Studiums in Bezug auf ihre Unsicherheit eine Rolle:

„Und für mich war so, also von Anfang an hab ich gesagt, dass wir zwar in der Studienzeit ein bisschen Methoden an die Hand bekommen haben, aber gar nichts vertieft haben ehrlich gesagt und ich mit keiner hätte arbeiten können. Ich hätte wahrscheinlich nicht mal gut ein Genogramm zeichnen können ohne da völlig unsicher zu sein. Genau, und das war mir ganz wichtig, dass sich mein Handlungskoffer erweitert und ich da so Ideen zu Beratung bekomme, was kann man so machen mit der Person, wie kann ich darauf eingehen wenn der Klient so und so ist, was braucht er dann?“ #00:26:31-6#

Die Lösung dieser Unsicherheit sieht sie vorallem darin, ihren „Handlungskoffer“ zu erweitern, was im Studium nicht stattgefunden hat. Auch wenn methodisches Wissen sicherlich einen Beitrag zur Selbstwertsteigerung beitragen kann, werden womöglich wichtige Themen, welche sie bereits ein Leben lang begleiten, nicht expliziert, wie z. B. der Umgang mit Versagensangst oder die Angst vor der Meinung anderer Personen.

„Okay, also ich glaub für mich ist so ein ganz großer Punkt so, ähm die Souveränität, also die ich manchmal nicht gleich habe, die, deshalb hab ich auch vorhin gesagt, dass es mir wichtig ist, die Dinge wenn es möglich ist vorzubereiten, und das fällt mir schwer und ja, das zieht sich

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

auch durch mein Leben durch, dass ich ähm manchmal ein bisschen Anlauf brauche. Also so die Selbstsicherheit um überhaupt beraten zu können oder mich kompetent genug zu fühlen beraten zu können. Und deswegen wünsch ich mir immer ganz viel Handwerkzeuge, die ich benutzen kann, um mir Selbstsicherheit zu geben und ähm, dass ist für mein Empfinden gut zu machen. Ich glaub, das ist ein großer Punkt, deswegen bin ich auch immer – wenn es dann darum geht, ich soll die Eltern in dem und dem beraten – bin ich so (Tiefes und lautes einatmen), kann ich das überhaupt? Und ich glaub das ist so ein ganz großer Punkt, der mich so durch mein Leben begleitet, dass ich da einfach selbstsicherer werde und auch die Zuversicht und das Selbstvertrauen habe, das zu können ja [...].“ #00:17:44–6#

Die Familienhelferin *Simone Weber* thematisiert neben einigen vielzähligen Entwicklungsaufgaben (z. B. Vereinbarkeit von Beruf und Studium, Regulation von Emotionen) unter anderem das Thema, dass sie gerne lernen möchte, wie man schwierige Themen ansprechen kann:

„Ja, vielleicht auch aufgegriffen aus dem Gespräch jetzt, ich würde mich mal als offenen und interessierten Menschen sehen ähm, sensiblen Menschen, der schon auch viele Schwingungen wahrnimmt und ähm viele Themen wahrnimmt und einfach lernen möchte, wie man sowas ansprechen kann. Ja und wie man es so ansprechen kann, dass der andere auch noch etwas draus zieht ja und Fähigkeiten ... ja, ich denke, ich könnte die Fähigkeit haben ähm andere Menschen zum reden zu animieren. Ja oder auch tatsächlich die Fähigkeit, andere Menschen auf ihre Fähigkeiten hinzuweisen und das kommt auch schon gut an (Lachen).“ #00:26:23–2#

Die thematisierten Entwicklungsaufgaben sind dabei eng verwoben mit habitualisierten, impliziten Orientierungen und Motive, die überhaupt zur Ergreifung des Berufs führten und in Beratungssituationen, z. B. in Form einer altruistischen Haltung, wirken:

„[...] dass mein Leben mein bisheriges auch dazu beigetragen hat, dass ich diesen Berufszweig jetzt ergreifen möchte, beraten möchte und ähm, wenn ich jetzt so darüber nachdenke ist es sicherlich auch ähm sag ich mal Kommunikationsschwierigkeiten zwischen meiner Mutter und mir geschuldet [...] und ja ich glaub, ich bring so grundsätzlich diese Haltung mit, wenn ich jetzt noch dabei bin diese weiter zu erarbeiten (Lachen), bei der Frage, ähm, dass ich Menschen gerne irgendwie weiterbringen möchte, also das ist so, das hat sich auch durch mein Leben gezogen, dass ich in einer Phase meines Lebens doch sehr intensiv mit mir beschäftigt gewesen bin und so das Gefühl habe, dass ich jetzt auch gerne etwas für andere jetzt geben möchte und andere irgendwie weiter bringen möchte.“ #00:08:44–0#

Eine solche Haltung „Menschen gerne irgendwie weiterbringen“ zu wollen, hat sich biographisch herausgebildet, die ohne Reflexion womöglich einer gelingenden Beratungsprofessionalisierung entgegengesteht.

Deutlich wird bei der Beratungsnovizin *Lea Münzthaler*, die in der Inobhutnahme arbeitet, dass sie sich bereits mit (Beratungs-)lernen auseinandergesetzt hat. Sie beschreibt das „wie“ des Beraten lernens und weniger, was sie hinzulernen möchte. Sie fragt sich zu verschiedenen Themen, was professionell ist und erkennt, neben der Aneignung von Theorien, wesentlich die Berufspraxis als auch die Reflexion von Erfah-

rungen als zentrale Quellen des Kompetenzerwerbs an. Die reflexive Ausrichtung ihrer Professionalisierungsvorstellung ist günstig für ihr Beratungskompetenzerwerb und insbesondere in der Bewusstwerdung impliziter Wissens- und Denkstrukturen, da sie viel begründet und wenig unausgesprochen lässt. Soziogenetisch wird deutlich, dass die reflexive Fähigkeit früh erworben wurden durch den Beruf ihrer Mutter:

„Also, Theorie könnte einfach nochmal mehr kommen. Ich glaub, dass ich tendenziell zwar schon ein paar Theorien auch kenne oder auch im Bachelorstudiengang auch gelernt hab aber ich weiß einfach, dass da einfach noch mehr, also ich möchte einfach noch mehr dazu lernen und mit praktischen Erfahrungen verknüpfen. Ich bin jetzt drei Jahre in der Praxis. Da kommt auf jeden Fall auch noch einiges dazu (lachen). Also da sehe ich mich jetzt auch nicht so als jemand der sagt, ‚Oh da hab ich voll viel Praxiserfahrung‘. Aber Reflexion ist auf jeden Fall einer meiner wichtigsten Werkzeuge, die ich für mich versuche einfach so gut wie immer anzuwenden [...]. Dadurch, dass meine Mama Therapeutin ist [...], glaub ich schon, dass ich das früh gelernt hab‘ und man dann halt viele Sachen auch einfach mitbekommt. Zum Beispiel, dass man viel nachdenkt, dass man sich vielleicht auch nochmal anders reflektiert, einfach, weil es im Elternhaus auch nochmal mehr angeregt wurde [...].“ #00:28:18-0# #

Bei den fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften wurden an dieser Stelle Entwicklungsaufgaben rekonstruiert, die von ihnen retrospektiv berichtet wurden. Bei der engagierten und motivierten, Beraterin *Julia Müller*, die in einem sozialpädiatrischen Zentrum arbeitet, wurde schnell deutlich, dass ihr das Arbeiten allein nicht ausreicht und sie sich kontinuierlich durch Fortbildungen weiterentwickeln will. Retrospektiv war die Haltungsänderung eine zentrale Entwicklungsaufgabe zu Beginn des Studiums. Hierbei grenzt sich die Studierende von einer „Machbarkeitsillusion“ ab, in der sie von der konstruktivistischen These ausgeht, dass man Menschen nicht dazu anleiten kann sich zu verändern, sondern lediglich Anstöße zur Veränderung geben kann:

„[...] und dann war diese Fortbildung fertig und dann hab‘ ich gemerkt, eigentlich brauch ich was nebenher, also es war eher so, ja, dass mich arbeiten alleine nicht so zufrieden gestellt hat [...]. Und ja dann hab‘ ich den Beratungsmaster angefangen. Im Studium musste ich dann, glaub ich, an allererster Stelle so ne Haltungsänderung lernen, also dass ich nicht machen kann, dass irgendjemand seine Themen angeht, seine Probleme löst, sein Verhalten ändert, sondern dass ähm ich letztlich nur kleine Anstöße geben kann und das war für mich ne ganz wichtige Erkenntnis des zu lernen [...].“ #00:06:14-9#

Eine solche dann im Studium erworbene Haltung wurde bereits in den Grundzügen habituell im Elternhaus angelegt und schließlich reflektiert, wie eine weitere Textstelle verdeutlicht. Die Studentin erzählt von ihren Erfahrungen, die sie als Kind und Jugendliche gemacht hat und setzt diese in Verbindung mit ihrer Vorstellung von der Art und Weise des Beraten lernens.

„Also, das eine ist ja, selbst die Erfahrung zu machen, dass darüber reden hilfreich sein kann. Ich weiß nicht, ob so Sachen, die man von zu Hause auch schon mitkriegt, dass man gut so ist, wie man ist und dass es gut ist, wie man es macht, schon ne Rolle spielt. Ich glaub, dass ist ja

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

auch so ne Sache, die auch in Beratungsgesprächen mitspielen. Da sitzt jemand und erzählt einem, also von einer Sache, bisher unüberwindbar, also irgendwie nicht zu lösen. Und man selbst hat vielleicht auch schon die Erfahrung gemacht, dass andere sagen, dann mach das doch so und so und dann hast du das doch schnell gelöst aber man selbst, das nicht bisher mit den vorhandenen Mitteln lösen konnte und ich finde, dem auch respektvoll gegenüber zu treten und zu sagen, du konntest es auch bisher nicht anders machen, aber ja, trotzdem das ist schon gut so' [...].“ #00:38:38-0#

Die Beratungsfortgeschrittene *Esther Ullrich*, die im Hort arbeitet, berichtet retrospektiv von einer zentralen Entwicklungsaufgabe, an der sie in den letzten Jahren gearbeitet hat.

Zum einen hat sie im Studium gelernt, dass die Arbeitsbeziehung ein zentraler Wirkfaktor ist und zum anderen aber auch im direkten Klientenkontakt festgestellt, dass ein möglichst authentisches und natürliches gestaltetes Beziehungsangebot wirksam sein kann. Dass, was möglicherweise für viele beginnende Berater relativ mühelos funktioniert und nicht als Entwicklungsaufgabe thematisiert wird, musste die Beratungsfortgeschrittene in einem langjährigen Prozess erlernen:

„Also, eigentlich sind meine ersten Erfahrungen in Beratung aus der Ehrenamtlichkeit und damals war das offene Jugendarbeit und da war schon klar, es geht eigentlich über die Beziehung dahin, dass man gut begleiten kann. Und ich denk, dass ist auch beim Beraten das Zentrale. Inzwischen habe ich es ja auch ein bisschen studiert und festgestellt, dass auch die Wissenschaft an dem Punkt ist, dass die Beziehung ein ganz entscheidender Faktor ist dafür, was gut oder was etwas ausmacht. Das ist aber was, was man in der Beraterausbildung auch gut lernen konnte. Also, wenn ich jetzt zurückgehe drei Jahre, dann denk ich, da hat sich was verändert.“ #00:04:51-2#

Der in einer Erziehungsberatungsstelle arbeitende *Frederick Tomazek* beschreibt, dass die Fähigkeit, in Situationen entspannt und präsent zu bleiben, wichtige Entwicklungsaufgaben zu Beginn des Beratungskompetenzerwerbs waren:

„Herausfordernd war für mich hauptsächlich am Anfang, aber auch noch bis heute manchmal, als ich angefangen hab zu beraten, wirklich über eine sehr große Zeitspanne präsent zu bleiben bei meinem Gegenüber [...]. Ja, und innerlich entspannt und ruhig zu bleiben [...]. Auch wenn Klienten Schwieriges berichten oder unter Leidensdruck stehen, und hilflos und ratlos sind, da in einer eigenen Entspannung zu bleiben und mir selbst da keinen Druck von außen zu machen mit schnell unmittelbar helfen zu müssen oder ne spürbare Veränderung herbeiführen zu müssen [...].“ #00:13:09-9#

Im weiteren Verlauf des Gesprächs expliziert der Berater, dass er eine konfliktreiche Kindheit hatte und dies wohl auch seine Berufswahl beeinflusste. Dabei werden altruistische Denk- und Handlungsweisen erkennbar:

„Ich halte es nicht gerne aus in Situationen wo viel Spannung ist, wo Konflikte und Probleme, das ist das eine. Und so der familiäre Hintergrund ähm dass ich da als Kind oder Jugendlicher häufig die Erfahrung gemacht hab, wenn da Konflikte in der Familie oder zwischen den Eltern

oder bei mir selbst, da war ich oft ratlos und hilflos und das zum Teil sehr belastet und da hab ich mich dann irgendwie denk ich auf die Suche gemacht, hey was gibt es denn da für Lösungen, wie kann ich da besser mit umgehen. Und da hatte ich möglicherweise auch das Bedürfnis oder den starken Wunsch, da anders, besser damit umgehen zu können, wenn Menschen Schwierigkeiten haben [...]. Ja, macht rückblickend auch, ja gibt mir so en Sinnhaftigkeit, ja da viel entwickelt zu haben, Kompetenzen entwickelt zu haben und andere Menschen da jetzt unterstützen zu können in solchen Prozessen und Situationen, die ich damals als schwierig erlebt hab [...].“ #00:22:56-9#

Die Weiterentwicklung der Selbstreflexionskompetenz sowie das Verlassen der Komfort-Zone um kontinuierlich weiterlernen zu können, waren zentrale Themen von der Schulsozialarbeiterin *Klara Hermann*. Die Selbstreflexionskompetenz erachtet die Beratungsstudierende als zentral. Reflexion wird nahezu routinisiert im Berufsalltag eingesetzt, so dass habituelle, unbewusste Denk- und Verhaltensweisen wenig Wirksamkeit erfahren:

„Das Wichtigste, was ich gelernt hab und nicht zwingend in einem Studium, sondern über die gesamte Berufsbiographie ist die Selbstreflexionskompetenz. Also, ich merk das in meinem Alltag so oft, dass das was ich tue, was ich auch explizit gelernt habe jetzt im Studium beispielsweise, dass ich es ja, total bewusst reflektieren kann, schauen kann, was hat jetzt wie gewirkt beim Klienten vermutlich, wo kann ich ansetzen, was sind meine Arbeitshypothesen und ich glaube ohne diese Kompetenz könnte man oder könnte ich nicht gut beraten in dem Sinne, dass ich meine Klienten unterstütze in so einem Prozess, in der Selbstwirksamkeit, in Bewältigungsstrategien [...].“ #00:02:59-7#

Der automatische Einsatz von Reflexion wurde durch die jahrelange, berufsbiographische Übung in Kindheit und Jugend gefördert.

„Und ich lerne das [die Selbstreflexionskompetenz, Erg. durch Verfasser] eigentlich seit ich 14 bin. Seitdem bin ich im sozialen Bereich tätig, also ehrenamtlich und hab mit der Sozialpädagogin bei uns in der Gemeinde zusammengearbeitet und die hat das dann am Anfang immer angeleitet zu überlegen, was jetzt wohl ja, daraus folgt aus diesem Verhalten und so weiter und so fort. Und dann hab ich als Sozialassistentin die Ausbildung gemacht, dann mit der Erzieherausbildung den Bachelor und dann mit dem Master die Weiterbildung jetzt und irgendwie hatte ich immer den richtigen Wegbegleiter [...].“ #00:15:04-2#

Die eigenen Unsicherheiten und Ängste zu überwinden und sich überhaupt Beratungssituationen zu stellen, empfand Jugendkoordinatorin *Tina Kauffmann* als zentrale Entwicklungsaufgabe.

„Also ich glaub, dass es am Anfang tatsächlich ne Überwindung ist, sich überhaupt ner Beratungssituation zu stellen, also dass es so die erste Hürde, ich glaub sich selber auch zu sagen, ich mach das jetzt oder ich möchte das gerne machen. Die ersten Gespräche sind immer so ne Feuertaufe und immer so ein Sprung ins kalte Wasser. Des fand ich schon die erste große Herausforderung, sich dem zu stellen. Ähm, ansonsten ist es einfach die Beratung an sich, die

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

so unterschiedlich sein kann. Man wird mit so unterschiedlichen Situationen konfrontiert bis man da so ne wirkliche Handlungssicherheit, trifft es jetzt vielleicht noch eher als Beratungssicherheit, das ist glaub ich die größte Herausforderung, dass man so das Gefühl hat, ich hab das unter Kontrolle was hier passiert [...].“ #00:04:33-7#

Dadurch, dass Tina Kauffmann sich den Beratungssituationen gestellt hat, wird aus der Lernperspektive deutlich, dass das Üben eine zunehmende Routinisierung erbrachte, die schließlich zu mehr Handlungssicherheit führt.

Die weiteren Ausführungen zeigen, dass sich die Sozialpädagogin in ihrer Vergangenheit wenig aufgeschlossen und kontaktfreudig eingeschätzt hat und ihr erst Lebenserfahrungen, wie z. B. der Auszug von zu Hause, die Gründung einer Fachschaft, dabei geholfen haben, ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln und mutiger zu werden.

„Und ja, um da so ne Selbstsicherheit zu gewinnen, war mein Erststudium wichtig, bevor ich Sozialarbeiterin geworden bin. Und ich glaub, dass ich das sehr gebraucht hab, um eben dieses lebensgeschichtliche, sag ich mal, zu sammeln. Also es war aus dem technischen Bereich, was komplett anderes gewesen aber ähm, ich glaub, ich hab in der Zeit zum Beispiel auch eine Fachschaft gegründet und solche Sachen und ich glaub, dass mir das ein bisschen geholfen hat, ein bisschen extrovertierter zu werden und mehr mit Menschen zu reden oder aktiv auf Leute zuzugehen [...].“ #00:14:48-1#

Die Analyse der Entwicklungsaufgaben von Novizen wurden anschließend mit den retrospektiven Entwicklungsaufgaben von fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften komparativ verglichen. In der sinngenetischen Typenbildung, bei der inhalts- und gegenstandsbezogene Dimensionen im Mittelpunkt standen, konnten verschiedene Basistypen trotz jeweils einzigartiger Subjektivierungspraxis herausgearbeitet werden. Die soziogenetischen Interpretationen werden an dieser Stelle erneut aufgegriffen, um die Entstehungsbedingungen der sinngenetischen Typenbildung zu erklären (ECARIUS/SCHÄFFER, 2010, S. 69).

- Ein erster Typ wird als der „*unsicherer Typ*“ rekonstruiert (z. B. bei Lena Meier und Tina Kauffmann). Hier spielen Selbstzweifel und Inkompetenzerleben eine zentrale Rolle, die soziogenetisch mit Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Introversion, Ungeduld) und/oder mangelnde Erfahrungen in vorangegangenen Ausbildungen in Verbindung gebracht werden können.
- Ein zweiter Typ kann als „*motivierter Typ*“ bezeichnet werden (z. B. bei Rosalie Auerbach und Julia Müller). Die Motivation, erneut ein Studium zu beginnen, erwuchs sich aus der Berufspraxis. Das reine Arbeiten ist für die persönliche Weiterentwicklung nicht ausreichend. Das Arbeitsumfeld wird zudem als suboptimal erachtet, um das Lernen von Beratung voranzutreiben und ein Jobwechsel wird in Erwägung gezogen. Soziogenetisch wird deutlich, dass Beide familiäre Sozialisationsbedingungen hatten, die auf Zutrauen, Zuversicht und persönlichem Wachstum ausgerichtet waren.
- Der „*reflexive Typ*“ ist der dritte gefundene Typus (z. B. bei Lea Münzthaler und Klara Hermann), die die Reflexionsfähigkeit als zentrales Lernziel bezeichneten. Sozioge-

netisch können wichtige Bezugspersonen (z. B. Beruf der Eltern) und berufsbiographische Wegbereiter herangezogen werden, die entweder die Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit modellhaft vorlebten oder explizit dazu anleiteten.

- In einem vierten Typus, dem hier genannten „*methodisch-technischen Typ*“ (z. B. bei Liv Kleinberger und Esther Ullrich) wird deutlich, dass das Erlernen von harten Faktoren der Beratungskompetenzentwicklung avanciert wird und wesentliche andere Faktoren, wie z. B. die Beziehungsgestaltung, vernachlässigt werden. Soziogenetisch können hier womöglich vorausgegangene Ausbildungen eine Rolle spielen, die ein stark wissensbezogenes und methodisches Lernen erforderlich machten und/oder ungünstige Beziehungserfahrungen in der Kindheit und Jugend wirksam werden.
- Der fünfte Typ kann als der „*altruistisch-emotionale Typ*“ bezeichnet werden (z. B. bei Simone Weber und Frederick Tomazek). In beiden Fällen werden konflikthafte Prozesse und Kommunikationsschwierigkeiten in der Familie berichtet, die Einfluss auf die Herausbildung einer altruistischen Einstellung, als auch zu Defiziten in der Emotionsregulation führten.

4.2 Vergleich von Entwicklungsaufgaben in unterschiedlichen berufsbiographischen Phasen (zweite Forschungsfrage)

Anhand der vorangegangenen Typenbildung wird deutlich, dass es zu Beginn des Erlernens von Beratung zu übergeordneten Entwicklungsaufgaben kommt. Bei den fortgeschrittenen Anfängern konnten retrospektiv ähnliche Entwicklungsaufgaben rekonstruiert werden wie bei den Novizen aufgrund ähnlicher Erfahrungen die in der (Berufs-)biographie gemacht wurden. An dieser Stelle erhärtet sich der Hinweis, dass es übergeordnete Entwicklungsfiguren der Professionalisierung gibt. Dabei wird auch deutlich, dass diese nicht eine Entwicklungsaufgabe auf alle Novizen zutreffen, jedoch es immer wieder zu ähnlichen Entwicklungsaufgaben kommt, die zu Beginn des Erlernens von Beratung eine Rolle spielen.

Darüber hinaus zeigt sich bei der komparativen Analyse von aktuellen Entwicklungsaufgaben von fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften am Ende des Studiums, dass diese domänenspezifisch an der konkreten, beruflichen Praxis ausgerichtet und weniger in Form allgemeiner Kompetenzanforderungen (z. B. Erwerb von Methodenwissen, Fachwissen etc.) wie bei den Novizen beschrieben werden. Die Entwicklungsaufgaben erstrecken sich entlang der jeweils gemachten beruflichen Erfahrungen und die an sie gestellten Anforderungen, wie bspw. bei Esther Ullrich thematisch wird:

„Also ich hab’ ja jetzt stark die Aufgabe, Gruppen zu beraten. Das hab’ ich bisher noch wenig gemacht, ich hab bisher jetzt auch nicht Gruppenberatung gelernt. Und merk halt, dass das ein Feld ist, wo ich jetzt halt noch guck, wie ich des gut hinkriegen kann. Ich denk, dass ich durch Einzelberatung schon auch viel mitbring’ aber dass äh Gruppenprozesse einfach nochmal komplexer sind.“ #00:16:27-1#

Auch Frederick Tomaszek berichtet davon, sich mehr Handlungskompetenz in konfliktreichen Mehrpersonensettings aneignen zu wollen:

„Also so ein Gespräch mit zwei, drei Personen ist noch schwer. Das ist dann nochmal ne zusätzliche Herausforderung, die Aufmerksamkeit mehr auszudehnen und hin- und herzuschalten zwischen verschiedenen Menschen und auch souverän mit den Personen umgehen zu können, gerade wenn es um starke Konflikte geht, die möglicherweise in der Beratung unmittelbar eskalieren. Das ist was, was ich wo ich gern noch gern mehr Fähigkeiten entwickeln möchte, um da gut intervenieren zu können.“ #00:24:48–8#

Für Tina Kauffmann ist das weitere Üben der Auftragsklärung wichtig:

„Also so en aktuelles Dauerthema ist irgendwie bei mir die Auftragsklärung. Da merk ich, dass ist sowas, das fällt mir schon seit ich denken kann, seit es mir bewusst ist, dass es mir fehlt, fällt es mir total schwer, die sauber abzugrenzen und ich aber auch das Gefühl habe, vielleicht liegt es auch am Klientel, dass ich nur Auftragsklärung mach und überhaupt nicht ins Arbeiten komme weil ständig immer sich soviel ändert bei den Jugendlichen oder der Auftrag dann auch oft von außen ist und von den Jugendlichen dann doch quasi reproduziert wurden was die Eltern gerne hören wollen oder was sie glauben, was ich gerne hören möchte. Und da wirklich auf den Kern zu kommen und da wirklich zu gucken, was ist wirklich der Auftrag von den Jugendlichen, das ist irgendwie so ein heiliger Gral für mich. Also ich glaub, wenn ich da mal ein bisschen mehr Sicherheit hab oder einen besseren Zugang dazu, dann wäre das schon mal ein großer Entwicklungsschritt.“ #00:17:13–7#

Bei Klara Hermann ist die Prozesssteuerung offenkundig:

„Also momentan ist besonders die Prozesssteuerung in einer Situation mit einem jungen Mann herausfordernd, der eigentlich schon seit zwei Jahren immer wieder bei mir aufschlägt und dann wieder weg ist und mit Prozesssteuerung mein ich ähm mein ich in dem ganzen Helfersystem, also da sind so viele Hilfen drin oder drin gewesen und das ist herausfordernd, das zu schaffen, also das für sich auch gut zu schaffen, also seinen eigenen Ansprüchen genügen aber auch ein bisschen davon wegzukommen, dass die eigenen Lösungsideen oder der Wunsch, dass sich etwas verbessert in dem System, dass man dafür nicht verantwortlich ist und das ist gerade in so schwierigen Fällen belastend, herausfordernd.“ #00:11:36–3#

Ein weiterer Befund ist, dass die Reflexions- und Verbalisierungsfähigkeit von habituell verankerten und impliziten Orientierungen bei fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften zunimmt und sie somit in der Lage sind, ihren eigenen Lern- und Bildungsprozesse zu benennen. Die herausgearbeiteten dominanten Orientierungsrahmen geben Hinweise darauf, dass konjunktives Wissen durch die Prozesse der Wissens-, Erfahrungsbildung sowie der Reflexionsmöglichkeiten im Verlauf des Studiums stärker explizit und dadurch das Bewusstsein der Entstehungsbedingungen (Soziogenese) von habituellen Orientierungen geschärft wurde. Dies wird z. B. ersichtlich bei der retrospektiv durchlaufenden Entwicklungsaufgabe der Haltungsänderung bei Julia Müller. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe der Haltungsänderung erfolgte durch explizite Auseinandersetzung mit systemischer Theorie und der Reflexion, wie bereits

weiter oben im ersten Zitat von Julia Müller dargestellt wurde. Diese Entwicklungsaufgabe wurde dann schließlich vollständig im Sinne eines Bildungserlebnisses („Aha-Moment“) in der Praxis bewältigt:

„[...] Das war für mich so ein Aha-Moment, dass ich gesagt hab, hier wäre jetzt, ihr hattet einen Auftrag und wir haben eine Lösung zusammen erarbeitet. Also ich habe das nicht einfach ‚hingeklatscht‘ im Sinne von ‚mach das jetzt‘ sondern das haben wir miteinander haben wir das erarbeitet, aber trotzdem war das nicht das Richtige irgendwie und da war dann für mich, das liegt nicht daran, dass ich das nicht gut gemacht hab oder nicht gut genug gemacht hab, es gibt irgendetwas, was sie davon abhält diesen, das so anzunehmen. Also da gibt es ja eine ganz große Diskrepanz zwischen einerseits haben sie den Wunsch, dass sich was verändert aber tun dann doch nichts dafür und dass das was ist, was erstmal nichts mit meiner Beratungsleistung oder mit meiner Kompetenz, Fragen zu stellen zu tun hat sondern dass das, ja, dass da auf einer anderen Ebene noch was schwelt, was man auch angucken könnte. Wo man die Eltern einladen könnte, vielleicht aber auch nicht, ja das war so ne Situation.“ #01:07:40-3#

Anhand der zwei Fundstellen wird deutlich, dass Julia Müller die zuvor theoretisch angeeignete *Haltungsänderung* in der Praxis anwendet und *ex-post* reflektiert. *Wissenserwerb*, *Erfahrung* und *Reflexion* führte zur *Verzahnung* impliziter und expliziter Lern- und Wissensbildungsprozesse, die schließlich zu einem vollständigen Vollzug der *Entwicklungsaufgabe* beigetragen haben.

Ersichtlich wird darüber hinaus auch, dass die *Bearbeitung* von *Entwicklungsaufgaben* in der Regel jahrelang dauert. So berichtet Esther Ullrich, dass sich die *Beziehungsgestaltungskompetenz* erst in den letzten drei Jahren entwickelt hat. Bei Frederick Tomazek wird deutlich, dass die *Entwicklungsaufgabe* der *Regulation* von *Anspannung* und *Emotionen*, die zu Beginn des Studiums zentral war, noch immer anhält und *Konfliktthemen* in der Beratung weiterhin schwierig sind. Ebenso berichtet Tina Kauffmann, dass die *Auftragsklärung* „ein Dauerthema“ bei ihr ist und *kontinuierliches Üben* und *Reflektieren* erfordert.

5. Diskussion

Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage bezüglich der Identifikation individueller *Entwicklungsaufgaben* zu Beginn des Studiums zeigen, dass sich unterschiedliche *Entwicklungsaufgaben*, je nach der spezifischen *Subjektivierungspraxis*, herausarbeiten lassen. Thematisch knüpfen sie an unterschiedlichen *Kompetenzerfordernisse* an, welche in der Literatur nicht einheitlich dargestellt werden, sondern vielfältigen *Systematisierungsversuchen* unterliegen (z. B. bei BELARDI et al., 2011; ENGEL, 2003; GROSSMASS, 2014; NESTMANN/SIECKENDIEK, 2011; WAMPOLD/IMEL, 2015; ZWICKER-PELZER, 2010). Gleichzeitig können sinn- und soziogenetisch verschiedene Typen rekonstruiert werden, in denen zentrale *handlungsleitende Orientierungen* und *habituelle Herstellungsprozesse* erkennbar werden.

Die erste Reflexionsfigur des „Unsicheren Typs“ ist gerade zum Beginn des Berufseinstiegs ein bekanntes Phänomen, was häufig unter dem Begriff „Praxisschock“ subsumiert wird. Die sozialpädagogischen Fachkräfte, die berufsbegeleitend studieren, sehen sich mit dem Beginn des Hochschulstudiums und gleichzeitig mit dem Berufseinstieg konfrontiert. Selbstzweifel und Inkompetenzerleben, welche (berufs-)biographisch erwachsen sind, können dann verschärft werden, wenn entsprechende strukturelle Bedingungen nicht auf das Lernen ausgerichtet sind, wie beispielsweise Lena Meier in Bezug auf ihr erstes Studium thematisiert. Die (berufs-)biographischen Erfahrungen werden in aktuellen praktischen Situationen implizit oder auch explizit aktiviert und beeinflussen weitere Professionalisierungsprozesse. Da sich Lena Meier als auch Tina Kauffmann den Situationen stellen und nicht vermeiden, können korrigierende Erfahrungen gesammelt werden, die schließlich in erste Kompetenzerlebnisse münden und die Berufsidentität neu interpretiert werden kann. Setzt man an den konkreten Wissensbildungsprozessen bei Lena Meier an, so würde es darum gehen, Selbstzweifel und Inkompetenzerleben durch Möglichkeiten der Erfahrungsbildung, die nicht überfordernd sind, zu initiieren. Reflexive und handlungsorientierte Konstruktionsleistungen können dann, im günstigen Falle, solche biographisch erworbenen Einstellung der eigenen professionellen Identität entgegenwirken (HARMSSEN, 2013, S. 257). Da die Reflexion unbestritten die bedeutendste Einflussosphäre auf professionelle Identitätskonstruktionen hat, können auch Veranstaltungen mit hohem Reflexionsgrad, wie z. B. Supervision und Selbsterfahrung verstärkt eingesetzt werden (EBD.).

Die zweite Reflexionsfigur des „Motivierten Typs“ ist für Professionalisierungsbemühungen sehr hilfreich, da das (Weiter-)Lernen zu einem zentralen Bestandteil der Ausrichtung des Lebensentwurfs gehört. Eine solche prinzipiell positiv zu bewertende Professionalisierungsbestrebung, kann dann jedoch dazu führen, dass sich eine Art „Übermotiviertheit“ entwickelt, die sich wiederum nachteilig auf die weitere Professionalisierung auswirkt. Es könnten Grundannahmen entstehen, die fälschlicherweise davon ausgehen, dass ein vollständiges Lösen der Probleme der Adressaten möglich ist und Beratungssituationen durch ein allumfängliches Wissen und Können kontrollierbar sind. Solche Grundannahmen könnten im weiteren Verlauf dann, z. B. bei Rosalie Auerbach thematisch werden (z. B. in Form von Überforderungserleben), wenn die weitere Auseinandersetzung nicht zur Erkenntnis führt, dass Beratung eine schlechtdefinierte Domäne ist (GRUBER/MANDEL, 1996, S. 592; STRASSER, 2006, S. 116). Beratungssituationen erfolgen demnach nicht nach klar definierten Regeln oder Prinzipien, die allumfassend und über alle Fälle hinweg angewendet werden können. Ein Ansatzpunkt für gelingende Wissensbildungsprozesse bei Rosalie Auerbach wäre beispielsweise Wissen an konkreten Fällen zu erwerben, umso die Komplexität der individuellen Fallbearbeitungen erfahrbar zu machen. Gerade in Domänen, in denen kein rezeptartiges Wissen bereitsteht, ist das fallbasierte Lernen in der internationalen und nationalen akademischen Ausbildung von großer Bedeutung (ZUMBACH/HAIDER/MANDL, 2008, S. 1 f.).

Der „reflexive Typ“ misst der Reflexion zum Aufbau und Aufrechterhaltung von Kompetenz eine erhebliche Bedeutung bei. Klara Hermann und Lea Münzthaler be-

nennen, dass die Reflexion ein wichtiger Faktor der eigenen Professionalisierungsbemühung ist und schließen damit an die Fachdebatte innerhalb der Professionalisierungsforschung an. Lea Münzthaler benennt wichtige Elemente von Professionalisierung, wie sie beispielsweise auch in der Theorie der reflexiven Professionalisierung nach DEWE (2009); DEWE/OTTO (2012) und DEWE/SCHWARZ (2013) benannt werden. Das Augenmerk der reflexiven Professionalität wird auf die Relationierung und Kontextualisierung wissenschaftlichen Wissens und beruflichen Erfahrungswissen gelegt, die zu einer „eigenen Form der Wissens- und Erkenntnisgenerierung“ wird (LORENZ/SCHWARZ, 2014, S. 413). Damit verbunden ist auch die situative Relationierung der Urteilsformen zwischen Wahrheit (Regelwissen) und Angemessenheit (Fallverstehen), die konstitutiv für die Handlungslogik des professionellen Praktikers ist (DEWE/FERCHHOFF/RADTKE, 1992, S. 82; DEWE/SCHWARZ, 2013, S. 205). Diese günstigen Voraussetzungen für gelingende Wissensbildungsprozesse sind insbesondere bei gleichzeitigem Wissenserwerb wirksam. Denn die Reichweite von Reflexion wird erst dann in seiner Gänze ausgeschöpft, wenn implizites Wissen nicht nur in explizites Wissen transformiert, sondern auch mit wissenschaftlichen Theorie- und Forschungswissen verbunden wird (HÄCKER, 2017, S. 22). Wissenschaftliches Wissen kann dann als Reflexionsfolie dienen wodurch eine Wissensbasis geschaffen wird, die nicht nur lediglich reflektierte Erfahrung, sondern auch reichhaltiges wissenschaftliches Wissen enthält.

Der „Methodisch-technische Typ“ erinnert an den sozialtechnisch-ingenieurhaft orientierten Professionalisierungstyp (DEWE/FERCHHOFF/SCHERR/STÜWE, 2001, S. 60), der Handlungsmethoden und Anwendungstechniken auf wissenschaftlicher Grundlage vor z. B. Alltags-, Berufs- und Erfahrungswissen priorisiert. Beratung wird als Methode funktionalisiert, bei der es vordergründig um die Problem- bzw. Symptomreduktion geht. Überträgt man die reflexive Professionalisierung auf die Handlungsform der Beratung als „Kernfigur professionellen Handelns“ (SCHWARZ/STRASS, 2014), wird deutlich, dass es nicht um die technokratische Anwendung von Wissen, um „eine reine Applikation von Expert_innenwissen (in einer falschen Auffassung von Beratung dann z. B. als Belehrung und Informationsweitergabe)“ (WEINHARDT, 2018b, S. 97) geht sondern das Ziel eine „gemeinsam akzeptierte Deutung“ zu entwickeln gilt (DEWE, 2010, S. 132). Dabei ist es notwendig, den Ratsuchenden nicht in eine bedürftige Rolle zu drängen, sondern als jemanden anzuerkennen, der zu einer selbstständigen Lebensführung fähig ist. Im ‚Contextual Model‘ (WAMPOLD/BUDGE, 2012; WAMPOLD/IMEL, 2015; WAMPOLD, 2020) wird thematisiert, dass nicht spezifische Methoden oder Techniken wirken, sondern es insbesondere die Qualität der Arbeitsbeziehung ist, die der Therapeut zum Klienten herstellt (GELSO/CARTER, 1994; GELSO, 2014), wie auch Esther Ullrich zwar bereits lange geahnt aber erst im langjährigen Studium erlernt hat. Liv Kleinbergers bisherige Ausrichtung auf Methoden würden in einer einseitigen Professionalisierungsbemühung münden, wenn nicht auch Kompetenzen zur Beziehungsgestaltung erlernt werden würden. So ist der Lernausgangspunkt der Wissensbildungsprozesse womöglich in der Initiierung einer hilfreichen Beziehung zu sehen. Da die Beziehungsgestaltungsfähigkeit nicht ausschließlich kognitionslastig erlernt werden kann, eignet sich hierfür z. B. videogestützte Simulation, das eng mit Erfahrungslern-

nen in Verbindung steht (DIECKMANN, 2016). Zentral sind zum einen die konkreten Erfahrungen, die in geschützter und ethisch vertretbarer Umgebung gemacht werden können. Zum anderen ist die Reflexion während der Simulation (reflection-in-action) und nach der Simulation (reflection-on-action) (SCHÖN, 1987) ergänzend notwendig, damit „tiefe und lernrelevante Einsichten gewonnen werden, indem z. B. alternative Handlungsweisen betrachtet werden“ (DIECKMANN, 2016, S. 438).

Der „Altruistisch-emotionale Typ“ erinnert an die Reflexionsfigur des „professionellen Altruisten“ (DEWE/FERCHHOFF/SCHWERR/STÜWE, 2001, S. 55), bei der die Entwicklung des beruflichen Habitus an einer „helfende[n] Beziehung‘ von Mensch zu Mensch“ (FERCHHOFF, 1990, S. 442) ausgerichtet ist. Der Schwerpunkt bisheriger Lern- und Wissensbildungsprozesse liegen in „nicht-methodisierbarer Intuition und Weisheit persönliche Haltungen, innere Voraussetzungen, Fähigkeiten und Eigenschaften [...], die auf innere, echte und authentische persönliche Hingabe, Einfühlungsvermögen, Akzeptanz etc. zielen“ (EBD.). Bei Simone Weber als auch bei Frederick Tomazek zeigt sich, dass die Wissensbasis noch stark implizit durch Erfahrungen aus der Familie geprägt war, die im Verlauf des Studiums jedoch zunehmend explizit wurde. Auch das Studienwahlmotiv erwuchs aus biographischen Zusammenhängen, da beide das Bedürfnis aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen hatten, anderen „Helfen-wollen“, was in der Beratung sehr häufig vorkommt und teilweise im Verlauf des Studiums unhinterfragt bleibt (WEINHARDT, 2013, S. 65; 2014). In der empirischen Untersuchung von SCHALLBERGER/SCHWENDENER (2008) wird die dringende Notwendigkeit des Explizitmachens impliziter habitueller Prädispositionen angehender Studierender anhand der Analyse von Studienwahlmotive verdeutlicht. SCHALLBERGER (2012) betont, dass das Studium zwingend auch dahingehend gestaltet werden muss, dass „die zu erbringende Transformation [zu einem professionellen Habitus] bewusst und gezielt“ (SCHALLBERGER, 2012, S. 75, Ergänz. durch Verf.) durch die Lehrkräfte erfolgen muss. Erst dadurch kann ein Reflexivwerden problematischer Prädispositionen erfolgen, die in sozialpädagogischen Interaktionen beispielsweise zu „Gefahren der Übergriffigkeit, der Bevormundung, der Infantilisierung, der Pädagogisierung, der zusätzlichen Demoralisierung usw.“ (EBD.) werden können. Videogestützte Simulation wäre sicherlich auch in diesem Fall hilfreich, um die impliziten Orientierungen des „Helfen-Wollens“ bei Simone Weber bewusst zu machen.

Die zweite Fragestellung, die auf die Unterschiede zwischen verschiedenen berufsbiographischen Phasen abzielte, zeigt, dass sich typische Entwicklungsaufgaben am Anfang des Beratungslernens abzeichnen. Die Rekonstruktion verschiedener Typen bei beginnenden als auch retrospektiv bei fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften plausibilisieren diese Annahme. Dabei spielt der (berufs-)biographische Hintergrund eine zentrale Rolle, durch die sich wiederum verschiedene Ausgangspunkte des Lernens, Motivationen und Überzeugungen herausbilden.

In der Betrachtung der aktuellen Entwicklungsaufgaben von fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften ergeben sich aus der jeweiligen domänenspezifischen Berufstätigkeit und knüpfen an konkreten, selbsterkannten Problembereichen an. Hier zeigt sich bereits ein zentraler und am Konzept der Entwicklungsaufgaben anschließen-

der Lern- und Bildungsprozess, nämlich die eigenen Stärken und Schwächen zu bilanzieren und im Anschluss Aufgaben des Lernens zu formulieren (WEINHARDT, 2020, S. 127 f.). Das gezielte Erkennen der eigenen Wissens- und Erfahrungstiefe ist Ausgangspunkt des im theoretischen Kapitel beschriebenen „Cycle of Excellence“ (ROUSMANIERE/GOODYEAR/MILLER/WAMPOLD, 2017, S. 7). Die Bestimmung eines grundlegenden Ausganges-Kompetenzniveaus, so wie es die fortgeschrittenen Berater getan haben, ist somit der erste Schritt, um sich konkret Ziele des Lernens zu setzen und wiederholt spezifische Fertigkeiten mit kontinuierlichem korrigierendem Feedback zu üben. Erst dadurch können Wissensdefizite behoben und spezifische Fertigkeiten routinemäßig und automatisch in das prozedurale Gedächtnis übertragen werden (EBD., S. 9).

Die Zunahme der Verbalisierungs- und Reflexionsfähigkeit, die bei den fortgeschrittenen sozialpädagogischen Fachkräften erkannt wurde, führt ebenso dazu, dass sich Wissen und Erfahrungen beginnend miteinander verbunden haben und Relationierungen stattfinden. Die unterschiedlichen Wissensbildungsprozesse, die in der Vierfelder-matrix beschrieben werden, werden im Verlauf des zunehmenden Wissenserwerbs und Erfahrungsbildung spiralförmig durchlaufen, wodurch eine könnensnahe Wissensbasis wahrscheinlich wird.

Ebenso haben fortgeschrittene sozialpädagogische Fachkräfte die Erfahrung gemacht, dass die eigene Kompetenzentwicklung Zeit braucht und auch die Lösung von Entwicklungsaufgaben jahrelang andauern kann, was der aus der Expertiseforschung bekannten 10-Jahres-Regel entspricht (ERICSSON, 2018, S. 750).

6. Implikationen für Forschung und Praxis

Diskutiert werden kann, inwieweit eine solche, konsequent auf Lern- und Bildungsprozesse von Subjekten ausgerichtete Professionalisierungsperspektive (BAUER et al., 2020; WEINHARDT, 2018a, 2018b) an der Hochschule eine gewinnbringende Perspektive für die Forschung und Praxis ist. Für die Forschung wäre die wissenschaftliche Vertiefung des Konzepts zu Entwicklungsaufgaben aus der Sicht der Autorin eine Bereicherung in der sozialpädagogischen Professionalisierungsforschung. Interessant wäre es, einen größeren Korpus an sozialpädagogischen Fachkräften zu beforschen, um so Aussagen darüber machen zu können, inwieweit die hier gefundenen Ergebnisse repliziert werden können. Ebenso wäre es sicherlich ertragreich, weitere berufsbiographische Phasen und die sich konstellierenden Entwicklungsaufgaben zu beforschen. In weiteren Forschungs-bemühungen könnten womöglich die Limitationen dieser Studie aufgegriffen werden. Da es sich bei dieser Studie um eine Querschnittsstudie handelt, ist ein Vergleich zwischen unterschiedlichen berufsbiographischen Phasen daher nur bedingt zu ziehen. Um die Entwicklung von Expertise über den Berufslebenslauf zu beforschen wären insbesondere Längsschnittstudien sinnvoll (GRUBER/MANDL, 1996, S. 609; HILL et al. 2017, S. 39; SANDMANN, 2007, S. 237). Die Schwierigkeiten von Längsschnittstudien bestehen jedoch im hohen zeitlichen und materiellen Aufwand. Ein weiterer Kritikpunkt dieser Studie ist es, dass die Herausarbeitung von Orientierungsrahmen durch Interviews er-

folgte. Dies geschah nicht anhand einer Gruppendiskussion, in welcher kollektive Sinn- und Orientierungsrahmen durch den sozialen Kontext womöglich deutlicher rekonstruiert hätten werden können als im Einzelinterview. Die Interaktionen innerhalb einer Gruppe ermöglicht die wechselseitige Bezugnahme, wodurch die Rekonstruktion von typischen Sprachsymbolen und Lebensweltypiken klar erfolgen kann (BOHNSACK, 2014, S. 23).

Nicht nur für die Forschung wäre eine subjektorientierte Perspektive erhellend, sondern auch für die Praxis mit einer dazugehörigen Didaktik. Gerade die unterschiedlichen Qualifikations- und Kompetenzprofile, Eingangsvoraussetzungen psychosozialer Fachkräfte und heterogener Arbeitsfelder der sozialen Arbeit machen eine Didaktik notwendig, die den unterschiedlichen Voraussetzungen auf der Wissensbasis einer jeden sozialpädagogischen Fachkraft gerecht wird. Jedoch sind bisherige Studiengänge wenig darauf ausgerichtet, diese Heterogenität aufzufangen. Studenten sind dazu verpflichtet, gewisse Lerninhalte zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erlernen, unabhängig davon, ob sie inhaltlich daran anknüpfen können (WEINHARDT, 2017).

In einer solchen Didaktik ginge es dann darum mit den Studierenden das Studium so zu gestalten, dass sie ihre individuellen Lernvoraussetzungen und die durch die Hochschule gestaltete Bildungsumwelt mit den darin enthaltenen Themen reflektieren und um ihre zentralen Themengebiete organisieren (MAIER-GUTHEIL/WEINHARDT, 2020). Eine solche Perspektive macht es wahrscheinlicher, dass Beratung kompetenzorientiert erlernt werden kann, wenn an der Struktur- als auch an den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Individuen angesetzt wird und die darin enthaltenen Themen in Form individueller fachlicher Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden können (VYGOTSKIĪ/HELM, 1974; WEINHARDT, 2018a). WEINHARDT (2017) führt in der Folge eine Reihe solcher Methoden auf: Zur Selbstbilanzierung und Reflexion von Eingangsvoraussetzungen und Lernfortschritten ist beispielsweise die Portfolioarbeit geeignet. E-Learning-Tools bieten die Möglichkeit, dass jeder Lernende raum- und zeitunabhängig Lehrvideos anschauen, Wissensaufgaben lösen oder eigene videografierte Beratungssitzungen allein oder mit Mitlernenden und Lehrkräften reflektieren kann (WEINHARDT, 2017, S. 266). Solche Methoden würden die vorrangig praktizierte Vermittlungslogik erweitern, die insbesondere durch Lehrbücher, Selbsterfahrung oder Üben mit Lehrtherapeuten gekennzeichnet ist (EBD.).



Literatur

- BAUER, P. / CHRIST, A. / KNIEP, K. / LANGE, M. / WEINHARDT, M. (2020). Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Das Tübinger Projekt ProfIL. In HLZ, HERAUSFORDERUNG LEHRER_INNENBILDUNG – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. (3)2, 457–478.
- BELARDI, N. / AKGÜN, L. / GREGOR, B. / NEEF, R. / PÜTZ, T. / SONNEN, F. R. (1999). Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- BILLETT, S. / HARTEIS, C. / GRUBER, H. (2018). Development occupational expertise through everyday work activities and interactions. In K. A. ERICSSON / R. R. HOFFMAN / A. KOZBELT / A. M. WILLIAMS (Hg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. 2. Auflage, (S. 105–126). Cambridge: Cambridge University Press.
- BLANKERTZ, H. (1986). Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe 11. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW (Teil 1 und 2). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.
- BOHNSACK, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. GOGOLIN / H. H. KRÜGER / D. LENZEN / T. RAUSCHENBACH (Hg.), *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Beiheft 4/2005, (S. 63–81), Wiesbaden: VS Verlag.
- BOHNSACK, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Perspektiven und Methoden* (Hg.), (S. 119–153). Wiesbaden: Springer VS.
- BOHNSACK, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In R. BOHNSACK / I. NENTWIG-GESEMANN / A.-M. NOHL (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (S. 241–270). Wiesbaden: Springer.
- BOHNSACK, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- BOUD, D. / KEOGH, R. / WALKER, D. (1999). Promoting reflection in learning: A model. In D. BOUD / R. KEOGH / D. WALKER (Hg.), *Reflection: Turning experience into learning*, (S. 18–40). London: Kogan Page.
- BOURDIEU, P. (2003). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DEWE, B. (2009). Reflexive Professionalität. Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In A. RIEGLER / S. HOJNIK / K. POSCH (Hg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung*, (S. 47–63). Wiesbaden: VS (VS Research Forschung und Entwicklung in der Sozial(arbeits)wissenschaft).
- DEWE, B. (2010). *Beratung*. In H.-H. KRÜGER / W. HELSPER (Hg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, 9. Auflage, (S. 131–142). Opladen: UTB.
- DEWE, B. / FERCHHOFF, W. / RADTKE, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. DEWE / W. FERCHHOFF / F.-O. RADTKE (Hg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, (S. 70–91). Opladen: Leske und Budrich.
- DEWE, B. / FERCHHOFF, W. / SCHERR, A. / STÜWE, G. (2001). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. 3. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- DEWE, B. / SCHWARZ, M. P. (2013). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Wandlungsprozesse in Industrie- und Dienstleistungsberufen und moderne Lernwelten*. 4. Auflage. Hamburg: Kovac.

- DEWE, B. / OTTO, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In W. THOLE (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage, (S. 197–217). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DIECKMANN, P. (2016). Lernen in der Simulation im Gesundheitswesen. In M. DICK / W. MAROTZKI / H. MIEG (Hg.) *Handbuch Professionsentwicklung*, (S. 434–444). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- DÖRING, N. / BORTZ, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 5. Auflage. Heidelberg: Springer.
- ECARIUS, J. / SCHÄFFER, B. (2010). *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung*. Opladen: Budrich.
- ENGEL, F. (2003). Beratung – ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(4), 215–233.
- ENGEL, F. (2007). Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung. In F. NESTMANN / F. ENGEL / U. SICKENDIEK (Hg.), *Das Handbuch der Beratung*. Band 1: Disziplinen und Zugänge. 2. Auflage, (S. 103–114). Tübingen: dgvt Verlag.
- ERICSSON, K. A. (2014). Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: A response to criticisms. *Intelligence*, 45(1), 81–103.
- ERICSSON, K. A. (2018). The differential influence of experience, practice and deliberate practice on the development of superior individual performance of experts. In K. A. ERICSSON / R. R. HOFFMAN / A. KOZBELT / A. M. WILLIAMS (Hg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. 2. Auflage, (S. 745–769). Cambridge: Cambridge University Press.
- FALTERMAIER, T. / MAYRING, P. / SAUP, W. / STREHMEL, P. (2002). *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters*. Stuttgart u. a.: Verlag W. Kohlhammer.
- FERCHHOFF, W. (1990). Alltagsweltliches und wissenschaftliches Wissen in Professionalisierungskonzepten. *Soziale Arbeit* 10 (1990), Heft 12, 441–447.
- GELSO, C. (2014). A tripartite model of the therapeutic relationship: Theory, research, and practice. *Psychotherapy Research*, 24(2), 117–131.
- GELSO, C. J. / CARTER, J. A. (1994). Components of the psychotherapy relationship: Their interaction and unfolding during treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 296–306.
- GRAWE, K. / DONATI, R. / BERNAUER, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- GROSSMANN, R. (2014). Interdisziplinarität in der Beratung. In P. BAUER / M. WEINHARDT (Hg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen*, (S. 162–178). Weinheim: Beltz Juventa.
- GRUBER, H. / MANDL, H. (1996). Das Entstehen von Expertise. In J. HOFFMANN / W. KINTSCH (Hg.), *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie, Kognition*, Band 7, (S. 583–615). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- HÄCKER, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. BERNDT / T. HÄCKER / T. LEONHARD (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HAMMERSCHMIDT, P. / SAGEBIEL, J. (2010). Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Zwischenbilanz. München: Schriftenreihe Soziale Arbeit der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München.
- HARMSSEN, T. (2013). Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. In R. BECKER-LENZ / S. BUSSE / G. EHLERT / S. MÜLLER-HERMANN (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. 3. Auflage, (S. 265–274). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- HAVIGHURST, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longmann Inc.
- HERICKS, U. / KUNZE, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern, 5(3), 401–416.
- HERICKS, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- HERICKS, U. / STELMASZYK, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. BOHL / W. HELSPER / H. G. HOLTAPPELS / C. SCHELLE (Hg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, (S. 231–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HILL, C. E. / SPIEGEL, S. B. / HOFFMAN, M. A. / KIVILIGHAM, JR., D. M. / GELSO, C. J. (2017). *Therapist Expertise in Psychotherapy Revisited*. *The Counseling Psychologist*, 45(1), 7–53.
- HURRELMANN, K. / QUENZEL, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- KELLER-SCHNEIDER, M. / HERICKS, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. TERHART / H. BENNEWITZ / M. ROTHLAND (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 296–313). Münster: Waxmann,
- KLAFKI, W. (1963). *Studien Zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- KLIEME, E. / HARTIG, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. PRENZEL / I. GOGOLIN / H.-H. KRÜGER (Hg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8/2007*, (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LORENZ, F. / SCHWARZ, M. P. (2014). Reflexive Professionalität: Strukturen und Dimensionen. In M. P. SCHWARZ / W. FERCHHOFF / R. VOLLBRECHT (Hg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*, (S. 411–433). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MAIER-GUTHEIL, C. / WEINHARDT, M. (2020). *Beratungskompetenzentwicklung aus didaktischer Perspektive*. In S. BENEDETTI LERCH / S. LERCH / H. ROSENBERG (Hg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse*, (S. 45–60). Wiesbaden: Springer.
- MANNHEIM, K. (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- MANNHEIM, K. (1980) (Original 1922–1925, unveröffentlichte Manuskripte). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main.
- MAROTZKI, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen hochkomplexer Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- MESSERSCHMIDT, A. / PONGRATZ, L. A. (2009). *Kritische Theorie und Bildungstheorie als Grundlagen der Erwachsenenbildung*. In C. ZEUNER (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online Fachgebiet: Erwachsenenbildung, Theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung*, (S. 1–39). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- NESTMANN, F. / SIECKENDIEK, U. (2011). *Beratung*. In H. THIERSCH / H.-U. OTTO (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 4. völlig neu bearbeitete Auflage, (S. 109–119). München/Basel: Ernst-Reinhard Verlag.
- NEUWEG, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnistheorie und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- NEUWEG, G. H. (2010). *Fortbildung im Kontext einer phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung*. In F. H. MÜLLER / A. EICHENBERGER / M. LÜDERS / J. MAYR (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- NOHL, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- PONGRATZ, L. (Hg.) (1986). *Bildung und Subjektivität – Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung*. Weinheim: Beltz.
- PONGRATZ, L. (2010). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- ROTH, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band 2. Hannover: Schrödel.
- ROUSMANIERE, T. / GOODYEAR, R. K. / MILLER, S. D. / WAMPOLD, B. E. (2017). *Cycle of Excellence: Using Deliberate Practice to Improve Supervision and Training*. New York: John Wiley and Sons.
- ROUSMANIERE, T. (2019). *Deliberate Practice for Supervision of Psychiatry*. In S. DEGOLIA / K. CORCORAN (Hg.), *Supervision in Psychiatry Across Venues*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- SANDMANN, A. (2007). *Theorien und Methoden der Expertiseforschung in biologiedidaktischen Studien*. In D. KRÜGER / H. VOGT (Hg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*, (S. 231–242). Heidelberg: Springer.
- SCHALLBERGER, P. / SCHWENDENER, A. (2008). *Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie*. *Neue Praxis*, 38(6), 609–630.
- SCHLEY, T. / VAN WOERKOM, M. (2014). *Reflection and reflective behaviour in work teams*. In C. HARTEIS / A. RAUSCH / J. SEIFRIED (Hg.), *Discourses on Professional Learning*, (S. 113–139). Dordrecht: Springer.
- SCHÖN, D. A. (2000). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Arena.
- SCHWARZ, M. P. / STRASS, D. (2014). *Beraten als Kernfigur professionellen Handelns. Zur Professionalisierungsbedürftigkeit und -fähigkeit eines sozialen Phänomens unter professionstheoretischen und theologischer Perspektive*. In M. P. SCHWARZ / W. FERCHOFF / R. VOLBRECHT (Hg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*, (S. 590–616). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- SICKENDIEK, U. / ENGEL, F. / NESTMANN, F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. 3. Auflage. Weinheim: Juventa.
- STELMASZYK, B. (1999). *Schulische Biographieforschung – eine kritische Sichtung von Studien zu LehrerInnenbiographien*. In A. COMBE / W. HELSPER / B. STELMASZYK (Hg.), *Forum qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie*, (S. 61–87). Weinheim: Juventa Verlag.
- 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. (2006). *Erfahrung und Wissen in der Beratung. Theoretische und empirische Analysen zum Entstehen professionellen Wissens in der Erziehungsberatung*. 1. Auflage. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- TERHART, E. (1990). *Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970–1990*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(3), 235–254.
- TERHART, E. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- TERHART, E. (2011). *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In W. HELSPER / R. TIPPELT (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, (S. 202–224 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57)). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- TERHART, E. (2014). *Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte*. In E. TERHART / H. BENNEWITZ / M. ROTHLAND (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Auflage, (S. 433–440). Münster: Waxmann.

- UNTERKOFLER, U. (2018). Professionsforschung im Feld Sozialer Arbeit. In C. SCHNELL / M. PFADENHAUER (Hg.), *Handbuch Professionssoziologie*, (S. 1–21). Wiesbaden: Springer.
- VYGOTSKIĪ, L. S. / HELM, J. (1974). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- WAMPOLD, B. E. / BUDGE, S. L. (2012). The 2011 Leona Tyler Award address: The relationship – and its relationship to the common and specific factors of psychotherapy. *Counseling Psychologist*, 40(4), 601–623.
- WAMPOLD, B. E. / IMEL, Z. E. (2015). *The Great Psychotherapy Debate. The Evidence for what makes psychotherapy work. Second Edition*. New York: Routledge.
- WAMPOLD, B. E. (2020). Wie Forschung das Therapieren noch effektiver machen kann. In P. BAUER / M. WEINHARDT (Hg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik*, (S. 17–35). Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht.
- WEINHARDT, M. (2013). Methodenkompetenzerwerb im Studium? – Chancen und Grenzen der Methodenausbildung an der Hochschule am Beispiel psychosozialer Beratung. *Sozialmagazin*, 38(11/12), 60–69.
- WEINHARDT, M. (2014). Kompetenzentwicklung in der psychosozialen Beratung am Beispiel von Studierenden der Erziehungswissenschaft. In P. BAUER / M. WEINHARDT (Hg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen*, (S. 214–231). Weinheim/Basel: Juventa.
- WEINHARDT, M. (2017). Subjektorientierte Professionalisierung, Lebenslanges Lernen und der EQR/DQR in der Systemischen Fort- und Weiterbildung. *Kontext* (47)3, 262–277.
- WEINHARDT, M. (2018a). Professionalität – Kompetenz – Expertise? Anspruch und Wirklichkeit von Deutungsfolien sozialpädagogischer Handlungsfähigkeit am Ende des Studiums. In H. SCHULZE / D. HÖBLICH / M. MAYER (Hg.), *Macht – Diversität – Ethik in der Beratung. Wie Beratung Gesellschaft macht*, (S. 94–108). Berlin: Budrich.
- WEINHARDT, M. (2018b). Kompetenzorientiert systemisch beraten lernen. *Gebrauchsanweisung für die eigene Professionalisierung*. Göttingen: V&R.
- WEINHARDT, M. (2018c). Modi der Wissensbildung und Professionalisierung: Studienberatung im Kontext weiterbildender Masterstudiengänge. In K. NIEROBISCH / I. SCHÜSSLER (Hg.), *Hochschulberatung: Im Spannungsfeld gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen*, (S. 93–108). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- WEINHARDT, M. (2019). *Die Professionalisierung sozialpädagogischer Fachkräfte. Das Beispiel psychosoziale Beratung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift*. Universität Tübingen.
- WEINHARDT, M. (2020). Systemische Professionalisierung als Lern- und Bildungsprozess: Fachliche Entwicklungsaufgaben lösen, Professionalisierungskulturen gestalten. In P. BAUER / M. WEINHARDT (Hg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik*, (S. 121–133). Göttingen: V & R.
- ZUMBACH, J. / HAIDER, K. / MANDL, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. ZUMBACH / H. MANDL (Hg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch*, (S. 1–11). Göttingen: Hogrefe.
- ZWICKER-PELZER, R. (2010). *Beratung in der sozialen Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

MARLENE HENRICH

Eberhard Karls Universität Tübingen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät,
Geschwister-Scholl-Platz, 72074 Tübingen, marlene.henrich@gmail.com