

Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen

Denise Klenner^{1,*}, Hans-Peter Griewatz¹,
Saskia Bender¹ & Martin Heinrich¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
denise.klenner@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag nimmt Supervision in der Bildung von Lehrer*innen aus einer empirisch-rekonstruktiven Perspektive in den Blick. Zunächst werden Ergebnisse aus Fallrekonstruktionen vorgestellt, die auf Mitschnitten von Gruppensupervisionssitzungen im Bachelorstudium basieren, welche – begleitend zu einer Praxisphase – die Förderung von (Selbst-)Reflexions- und Professionalisierungsprozessen ermöglichen sollten. Hier zeigt sich, dass Lehramtsstudierende das Setting faktisch zu einem Raum umfunktionieren, in dem vor allem Entlastung, Stabilisierung und Vergemeinschaftung erfahren werden sollen. Eine supervisorische Fallarbeit, die explizit reflexiv angelegt ist und impliziert, dass Studierende sich immer auch selbst „zum Fall“ machen, steht der Bedürfnislage der Studierenden damit diametral entgegen. Die daraus resultierende Vermutung, dass Supervision als Professionalisierungsimpuls sinnvoll erst in späteren Phasen der Lehrer*innenbildung zu verorten wäre, muss angesichts weiterer Fallrekonstruktionen von Interviews mit berufserfahrenen Lehrkräften zu deren Erfahrungen mit Supervision ebenfalls relativiert werden. Auch hier werden andere Aspekte von Supervision als positiv und hilfreich gerahmt: wiederum die Stabilisierung, im Sinne von Selbstermächtigung und Unterstützung bei der Wiederherstellung von Ordnung (Regelschule), sowie Diagnostik und fachliche Weiterbildung (Förderschule). Supervisorische Praxis erscheint damit hier in einer funktionalen Dimension, wobei die rekonstruierten Funktionen auf eine klare Lokalisierung des Problemkerns im Außen zielen (typischerweise in problematischen, „schwierigen“ Schüler*innen) sowie auf Vereindeutigung und Komplexitätsreduktion – anstatt auf tatsächliche Selbstreflexion, die auch Offenheit für Irritationen und eine selbstkritische Perspektive auf das eigene Wahrnehmen, Deuten und professionelle Handeln zuließe. Im Anschluss an diese Ergebnisse stellen sich Fragen nach der Konturierung von Supervision im Kontext Lehrer*innenbildung und Schule, die auf der einen Seite die Bedürfnisse (angehender) Lehrer*innen ernst nimmt, ohne auf der anderen Seite ihr selbstreflexives Potenzial einzubüßen.

Schlagerwörter: Supervision; Lehrerbildung; Fallbearbeitung; Fallreflexion



1 Einleitung

Supervision kann im Kontext des Professionalisierungsdiskurses innerhalb der Lehrer*innenbildung, insbesondere anknüpfend an eine strukturtheoretische Perspektive, als Beratungsformat verstanden werden, das eine Förderung von Reflexions- und Professionalisierungsprozessen ermöglichen soll (Helsper, 2001; Oevermann, 1996, 2003). Mit Helsper (2001) lässt sich hier beispielsweise von der Institutionalisierung eines reflexiven Raums sprechen, der „die Möglichkeit der Befremdung des eigenen Blicks durch einen exzentrischen ‚Dritten‘ in Form von [...] Supervision“ (Helsper, 2001, S. 13) bieten soll. Dies impliziert zum einen, dass ein handlungsentlasteter Raum wie die Supervision die Gelegenheit zu „systematische[r] Fallarbeit und Praxisreflexion“ (Helsper, 2001, S. 15) eröffnen und damit auch fallrekonstruktive Kompetenzen vermitteln soll. Gleichzeitig wird ein biografisch-selbstreflexives Wissen in den Fokus gerückt – im Sinne der Reflexion „der Verflochtenheit des eigenen Selbst in das schulisch-pädagogische Handeln“ und damit dezidiert die „selbstreflexive Arbeit am ‚eigenen Fall‘“ (Helsper, 2001, S. 15).

Neben dieser doppelten inhaltlichen Perspektivierung – Fallarbeit als systematische Praxisreflexion *und* Reflexion der eigenen Involviertheit in den Fall – kann man mit Oevermann (2003) den Stellenwert von Supervision als kontinuierliche Begleitung und auch kritische Überprüfung professionellen Handelns umreißen (Oevermann, 2003, S. 16). Dies setzt die grundsätzliche Bereitschaft voraus, sich in seiner Handlungskompetenz in Frage stellen zu lassen (Oevermann, 2003, S. 65). Supervision eröffnet einen kritischen Blick auf die eigenen Routinen (und den eigenen Habitus); damit ist sie – nach Oevermann (2003) – nicht Instrument der akuten Krisenintervention, sondern der kontinuierlichen Sicherung eines bewussten professionellen Handelns, das zwar notwendig auf alltagstaugliche Routinen angewiesen ist, jedoch nicht blind in eingeschliffene Handlungsmuster abrutschen und damit einen angemessenen Fallbezug verlieren darf (Oevermann, 2003, S. 272). In diesem Sinne spielt Supervision auch als Ausbildungssupervision eine bedeutende Rolle. Denn sie dient nicht nur dazu, „die fragile und leicht irritierbare [...] Praxis von Zeit zu Zeit am Professionsideal wieder auszutarieren“, sondern sie „überhaupt erst im Verlaufe einer Ausbildung entlang der praktischen Erprobung zu vermitteln und zu vertiefen“ (Oevermann, 2003, S. 65). Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung sollte Supervision demnach idealtypisch Bestandteil aller drei Ausbildungsphasen sein – in der ersten und zweiten Phase spezifisch an die dort integrierten Praxisphasen gekoppelt.

Vor dem Hintergrund dieser idealtypischen, theoretisch-programmatischen Einordnung von Supervision und ihres Auftrags wendet sich der vorliegende Beitrag der empirischen Erforschung von Supervisionsprozessen im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu. Grundlage hierfür bilden objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen, zum einen von Gruppensupervisionsitzungen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, zum anderen von Interviews mit berufserfahrenen Lehrkräften zu deren Erfahrungen mit Supervision.¹ Dabei sollen nicht, wie in vorhergehenden Beiträgen geschehen, einzelne Fallrekonstruktionen umfassend sequenziell vorgestellt werden; der Beitrag beabsichtigt vielmehr, die bisherigen Ergebnisse zusammenzuführen und dabei insbesondere die strukturellen Ähnlichkeiten der Fallrekonstruktionen zur ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung herauszuarbeiten und dementsprechend abzubilden, wie Supervision in der Bildung von Lehrer*innen sinnstrukturell in Erscheinung tritt. Schließlich

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wurde/wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1608 und 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

wird der Bogen zurück zur Theoretisierung geschlagen und die Frage diskutiert, wie Supervision sinnvoll in der Lehrer*innenbildung verortet und auch theoretisch zur Lehrer*innenbildung relationiert werden kann.

2 Gruppensupervision in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Zunächst werden die zentralen Ergebnisse zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung vorgestellt. Es handelt sich um Fallrekonstruktionen von audiografierten Gruppensupervisionssitzungen, die im Rahmen des Projekts „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem“ (FKZ: 01JA1608) stattgefunden haben. Diese Supervisionssitzungen waren eingebettet in eine spezifische Kopplung von außerschulischer Praxisphase (Berufsfeldorientierende Praxisstudie), bildungswissenschaftlichem Begleitseminar und Gruppensupervision im Bachelorstudium verschiedener Lehramtsstudiengänge (s. hierzu auch Heinrich & Klenner, 2020). Bachelorstudierende erhielten dabei die Möglichkeit, ihre Praxisstudie an einem Bielefelder Berufskolleg am Übergang von Schule und Beruf zu absolvieren. Der Schwerpunkt lag dabei explizit auf der individuellen (sprachlichen) Förderung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Zu Projektbeginn wurde aufgrund der Besonderheit der (zeit)intensiven individuellen Betreuung im Kontext Flucht/Migration angenommen, dass die Studierenden nicht nur für sie neuartige oder prägende, sondern auch irritierende und verunsichernde Erfahrungen machen würden. Deshalb war das Gruppensupervisionsangebot als reflexiver Raum fest in der Projektkonzeption verankert, um dem möglicherweise gesteigerten Reflexionsbedarf gerecht zu werden und entsprechende Praxiserfahrungen theoriegeleitet reflektieren zu können.

Diese Anlage sollte, wie einleitend bereits dargelegt, in Anlehnung an eine strukturtheoretische Konzeptualisierung von Supervision (Helsper, 1996, 2001; Oevermann, 1996, 2003), der Annahme Rechnung tragen, dass Praxisphasen während der Ausbildung den Ort markieren, an dem sich erste Handlungsroutinen herausformen, indem kontinuierlich neue, krisenhafte Situationen bewältigt werden. Gleichzeitig vollziehe sich bereits eine erste „habituelle Absedimentierung ins Routinehafte“ (Oevermann, 2001, S. 56), sodass Ausbildungssupervision für diesen Prozess der Habitualisierung sensibilisieren und Reflexionsansätze zur Verfügung stellen soll, damit idealtypisch zunehmend selbstständig reflexiv auf die eigene Handlungspraxis zugegriffen werden kann. Fallbezug und Fallverstehen (Oevermann, 2003) bzw. systematische Fallarbeit auch als „selbstreflexive Arbeit am ‚eigenen Fall‘“ (Helsper, 2001, S. 15) stellen dabei zentrale Kategorien dar. Zusammenfassend lässt sich (Ausbildungs-)Supervision damit konzeptualisieren als:

- Fallreflexion: verstehend, aufschließend, Komplexitätserhöhend;
- Bewusstmachung der eigenen Habitualisierungen: Wahrnehmung, Deutung, Handeln – geknüpft an Professionalität/die zukünftige Berufsrolle;
- Selbstreflexion der eigenen Involviertheit in den thematisierten Fall: selbstkritisches Hinterfragen, potenziell irritierend.

Die Vorstellung der Ergebnisse erfolgt im Wesentlichen entlang zweier zentraler Fallrekonstruktionen (Griewatz, 2021a; Heinrich & Klenner, 2020), wobei die Fragen im Fokus stehen, wie die Gruppensupervision von den Studierenden – ungeachtet ihrer idealtypischen theoretischen Konzeptualisierung – faktisch genutzt bzw. ausgestaltet wird und welche Erscheinungsformen bzw. Ausformungen von Supervision sich dementsprechend rekonstruieren lassen.

2.1 „Ich möchte ja auch gar nicht enttäuscht sein“

Die hier vorgestellte Fallrekonstruktion ist umfassend dokumentiert in Heinrich & Klenner (2020); im Folgenden wird ausschließlich deren Essenz wiedergegeben. Es handelt sich um die zweite von insgesamt fünf Supervisionssitzungen, die mitlaufend in das fünfwöchige Blockpraktikum integriert waren (montags bis donnerstags waren die Studierenden im Berufskolleg, freitags fanden die Supervisionssitzungen in der Universität statt). In der Eröffnungsrunde dieser Sitzung berichten die Studierenden zunächst, wie es ihnen in der vergangenen Woche im Praktikum ergangen ist. Eine Studentin meldet in diesem Zusammenhang bereits an, dass es etwas gebe, das sie beschäftigt und worüber sie vielleicht in der Gruppe sprechen könnten. Die anderen Studierenden unterstützen diesen Vorschlag, woraufhin die Supervisorin nach Abschluss der Eröffnungsrunde in die gemeinsame Fallarbeit einsteigt.

Die Supervisorin fragt zunächst nach dem Schüler, den die Studentin „betreut“, und adressiert sie damit unmittelbar als professionelle Akteurin (in ihrer Rolle als Betreuende). Die ergänzende Frage nach der „Klassengestalt“ unterstreicht dies, denn sie verlangt der Studentin einen analytischen Zugang ab, der über eine Beschreibung der Klassengröße oder -zusammensetzung hinausgeht, eher auf Dynamiken oder Strukturen innerhalb der Klasse verweist und sich nach der diesbezüglichen Position des betreuten Schülers erkundigt. Bereits im ersten Sprechakt markiert die Supervisorin damit Professionalität als Voraussetzung für die gemeinsame Reflexion.

Mit ihrer Aussage „die Klasse ist gemischt, 16 bis 18 Jahre alt sind die meisten Schüler“ verbleibt die Studentin allerdings im Deskriptiven und fällt hinter die eingeforderte Ad-hoc-Analyse der „Klassengestalt“ zurück. Dies wiederholt sich in dem Anschluss „und äh er ist einer der Schwächsten in der Klasse“. Damit positioniert sie den Schüler zwar im Klassengefüge, jedoch ebenfalls rein deskriptiv im Sinne eines Leistungs-Rankings. Im Folgenden führt sie aus, worin seine Schwächen bestehen („wir machen einen [grammatikalischen; Anm. d. Verf.] Fall eine Stunde, zwei Stunden lang und dann kommt eine Transferaufgabe und dann frage ich, was musst du jetzt machen? und dann ((seufzt)) nichts“) und wie die Zusammenarbeit mit ihm eine intensive Frustration in ihr hervorruft („das ist halt megafrustrierend“). Hier erzählt die Studentin über den Schüler und ihr Problem mit ihm, während die Supervisorin am Ende ihres ersten Sprechaktes klar dazu aufgefordert hatte, damit zu schließen, „was so ihr Anliegen ist daran“. Aus Sicht der Supervisorin kann der Schüler damit nur mittelbar das Problem sein, während die Studentin selbst sich „zum Fall“ machen soll (ihren Anteil am Problem/ihre Involviertheit in den Mittelpunkt der gemeinsamen Reflexion stellen soll). Die Studentin verharrt allerdings bei ihrer Enttäuschung über die Lernschwäche ihres Schülers: Weder belohnt er ihren Einsatz durch Leistung, noch ist er dankbar. Der Problemerkern wird in der Persönlichkeit des Schülers lokalisiert. Er wird allein zum Fall gemacht, während die Studentin vermeintlich gar nicht anders reagieren kann und lediglich nach geeigneten Strategien bzw. Umgangsweisen mit dem „schwachen“ Schüler und ihrer Frustration sucht („ich weiß nicht, was ich jetzt machen soll, wie ich umgehen soll damit (-) wie ich meine Enttäuschung irgendwie ähm verbergen kann“). Dies ist der Unterstützungsbedarf, den sie in der Supervision markiert –, womit gleichsam der ursprüngliche Impuls der – sichtlich irritierten – Supervisorin ins Leere läuft („wie Sie Ihre Enttäuschung verbergen können, ist das Ihre Frage?“).

In der Erzählung der Studentin sind durchaus genuin professionstheoretische Fragen, wie bspw. die Frage nach der Strukturierung einer professionellen pädagogischen Arbeits-/Hilfebeziehung und damit verwobenen Vorstellungen von deren Reziprozität (Stichwort: Dankbarkeit als Motivation), angelegt. Eine andere Spur wäre die in der Deutung der Studentin vorgenommene Gleichsetzung des (von ihr so markierten) Versagens des Schülers als eigenes Versagen („Also ich hab ihm gar nichts <betont> beibringen können anscheinend“), mit den damit verbundenen starken Selbstzweifeln und negativen Emotionen (die die Studentin entgegen ihres Willens auch gegenüber dem Schüler

ausagiert – „*an meiner Mimik erkennt man schon (-) ja ok, sie hat aufgegeben*“). Die von der Supervisorin vorausgesetzte Professionalität findet jedoch faktisch keine Entsprechung, denn die Studentin vermag sich nicht als professionelle Akteurin zum Fall zu machen: Bewusst zugängliche Professionalitätsvorstellungen stehen als Hintergrundfolie für eine Reflexion in der Supervisionssitzung nicht zur Verfügung. In diesem Sinne gelingt es der Studentin nicht, eine reflexive Distanz zum Schüler oder zu sich selbst einzunehmen; vielmehr bleiben die starken Emotionen und die von der Studentin wahrgenommene Ausweglosigkeit auch in der Erzählung in der Sitzung dominierend. Sie möchte nicht enttäuscht sein – bleibt es aber doch. Im weiteren Verlauf der Sitzung thematisiert die Supervisorin den Zusammenhang zwischen der Enttäuschung über den Schüler und den eigenen Leistungsansprüchen der Studentin. Hier wird dann deutlich, wie die Studentin diese eigenen Ansprüche ungebrochen auf den Schüler überträgt: „*Ich liebe Sprachen, und deswegen strenge ich mich persönlich da immer sehr an, und wenn ich dann sehe, er macht das nicht, dann (-) dann macht das so meine Welt kaputt und ich kann das überhaupt nicht nachvollziehen, warum man das nicht lernen will*“. Die Studentin setzt Leistungsbereitschaft, Interesse und Ehrgeiz aufseiten des Schülers (oder generell: bei Schüler*innen) ganz selbstverständlich voraus; ist dies nicht gegeben, entstehen die beschriebenen stark negativen Emotionen. Für diese sucht sie konkrete Umgangsweisen und Bewältigungsmechanismen, die sie (und letztlich auch den Schüler) entlasten – während die Arbeitsbeziehung zu ihrem Schüler und ihr Anteil daran nicht zum Thema gemacht werden.

Somit gibt es faktisch keinen Fall, der supervisorisch bearbeitet werden könnte. Supervision, wie sie zuvor konzeptualisiert wurde – als systemische Praxis- und Selbstreflexion (der eigenen Involviertheit in diese Praxis) –, stellt vielmehr zu diesem konkreten Zeitpunkt und in diesem konkreten Kontext eine Überforderung für die Studentin dar. Insofern lässt sich eine mangelnde Passung zwischen dem Reflexionsformat Supervision und dem Wunsch der Studentin nach Strategien, Lösungen und rein pragmatischen Umgangsweisen (ohne den Problemfokus zu hinterfragen) rekonstruieren.

2.2 „*Mama und Papa sind zu Gott gegangen und kommen nicht mehr wieder*“

In der zweiten, von Griewatz (2021a) vorgenommenen Fallrekonstruktion handelt es sich um eine andere Gruppe von Studierenden, ebenfalls mit einer anderen Supervisorin. In der ersten der fünf Sitzungen thematisiert eine Studentin in der Supervision ihre Überforderung („*weil ich gestern halt wirklich nicht wusste, wie ich reagieren sollte*“): Ein Schüler hat in einer Unterrichtssituation für sie völlig unerwartet den Tod seiner Eltern angesprochen („*Mama und Papa sind zu Gott gegangen*“). Bei der Einbringung ihres Anliegens arbeitet die Studentin allerdings *nicht* auf eine Reflexion der geschilderten Situation hin, sondern sie sucht Zustimmung bei ihren Kommiliton*innen und der Supervisorin – auch die anderen sollen die *Nicht*bearbeitbarkeit der Situation bestätigen und damit ihr Handeln (und die latent sich offenbarende Empörung angesichts der Unmöglichkeit der Situation) legitimieren; die Krise ist nur eine scheinbare, und ein tatsächlicher Reflexionsanlass wird nicht markiert.

Vielmehr wird ein Entlastungswunsch sichtbar, während der Problemkern – wie in der zuvor dargestellten Fallrekonstruktion – wiederum *im* Schüler lokalisiert wird; seine Äußerung wird latent sogar als Zumutung gerahmt, die im Kontext von Unterricht schlichtweg nicht bearbeitbar ist. Der Schüler thematisiert den Tod der Eltern „*halt einfach so*“, sozusagen ohne Vorwarnung oder gute Begründung. Im weiteren Sprechen über die Situation baut sich die Empörung der Studentin weiter auf: „*Ja, was sagt <betont> man dazu?*“, und schließlich wird die eigentliche Befürchtung offenbar: nicht dass der Schüler durch ihre Reaktion verletzt werden könnte, sondern dass *sie* einen Gesichtsverlust erleiden bzw. dass ihr Ansehen leiden könnte („*Also wie steht man dann da ir-*

gendwie“). Sie deutet das Schülerhandeln als etwas Entgrenzendes, das sich ganz unvermittelt als ein abweichendes Verhalten jenseits aller Rollenförmigkeit zeigt (und darin sogar für sie potenziell bedrohlich wird).

Erneut wird ausschließlich der Schüler zum Fall gemacht, während die Involviertheit der Studentin in die Situation nicht reflexiv aufgeschlossen wird (da die Nichtbearbeitbarkeit der geschilderten Situation in ihrer Deutung bereits feststeht und ebenso stark gesetzt wird, erzählt sie dementsprechend auch nicht, wie sie tatsächlich in der Situation reagiert hat). Die Gruppe kommt dem Wunsch der Studentin nach Legitimation und Entlastung nach („Schlimm“ / „Ist schwierig, mit so was umzugehen“ / „Da muss man echt vorsichtig sein“).

Die Supervisorin hingegen nimmt hierauf eine unerwartet starke normative Setzung vor: Sie rahmt das Verhalten des Schülers als „Vertrauensvorschuss“, den er der Studentin gegeben habe, und verbindet diese Deutung mit der Frage, ob die Studentin diesen Schüler denn nun weiterhin individuell betreuen wolle („Würden Sie denn mit ihm arbeiten jetzt?“). Offenbar steht nach der ersten Praktikumswoche noch nicht fest, welche Schüler*innen von wem begleitet werden, und für die Supervisorin scheint es nahezu liegen, dass die Studentin mit diesem Schüler arbeiten sollte, der sich ihr gegenüber bereits geöffnet hat. Der damit erzeugte moralische Druck wird jedoch vehement abgewehrt, die Nichtbearbeitbarkeit des Falles sogar umso stärker gesetzt: „Also natürlich könnte man dann in diese emotionale Schiene gehen, aber das ist ja als Lehrerin nicht wirklich hinterher meine Aufgabe, sich so intensiv mit einem Schüler zu beschäftigen“. Der – sicherlich nicht unproblematische – Versuch der Supervisorin, die Beziehungsdynamik zwischen Studentin und Schüler in den Fokus zu rücken, scheitert (der supervisorische Sprechakt, der eigentlich der Bearbeitung und Reflexion eines gemeinsamen normativen Wertehorizonts dienen sollte, schlägt hier in etwas Belehrendes um). So kippt die Supervision letztlich sogar in einen latenten Machtkampf, der eine wirkliche Fallreflexion erst recht verhindert. Die Studentin bestärkt erneut ihre Auffassung darüber, wofür sie zuständig ist: „er ist so in dem Fachwissenschaftlichen fit, dass ich sage, er braucht da keine Unterstützung“ – und eine Unterstützung jenseits des Fachwissenschaftlichen wird abschließend konsequent verneint („Und das andere ist einfach nicht meins <betont>, das hab ich nicht gelernt“). Somit erfolgen letztlich gerade in der Zurückweisung der Fallreflexion die gewünschte Entlastung wie auch eine Vergemeinschaftung der Studierenden.

2.3 Ergebnisse mit Blick auf Supervision in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Vor dem Hintergrund der beiden herangezogenen zentralen Fallrekonstruktionen – deren Ergebnisse sich auch in anderen Sitzungen widerspiegeln – konnte herausgearbeitet werden, dass die Studierenden das Gruppensupervisionsformat in erster Linie als Ort der *Entlastung* (durch Verständnis und Legitimation) und *Vergemeinschaftung* ausgestalten. Gleichzeitig wird häufig als positiv hervorgehoben, dass Supervision ein geschützter Ort sei – jedoch nicht ein geschützter Ort für (Selbst-)Reflexion, sondern geschützt in dem Sinne, „einfach mal frei reden“ und „seine Meinung“ sagen zu können, da er weder universitäres Seminar (und damit frei von Theorie und Bewertung) ist noch Schule (mit ihrer Hierarchie, Berufsrollenförmigkeit und allen damit verbundenen Einschränkungen, was sagbar ist).

Es zeigt sich eine *mangelnde Passung* zwischen der eingangs entfalteten konzeptuellen Logik des supervisorischen Formats und den Bedürfnissen der Studierenden. Wo Supervision verstehend-aufschließend, komplexitätserhöhend und potenziell irritierend wirken sollte, ist im Gegenteil *Stabilisierung*, *Vereindeutigung* und *Lösungsfokussierung* gewünscht. Professionstheoretische Fragestellungen, die anhand des eingebrachten Falls zum Gegenstand einer vertieften Reflexion werden könnten, sind in den Erzählungen der

Studierenden zwar immer präsent – jedoch lässt sich konstatieren, dass die grundsätzliche Bereitschaft, sich in seinen Deutungs- und Handlungsrouinen in Frage stellen zu lassen (vgl. Oevermann, 2003, S. 65), gerade nicht gegeben ist. Zum einen kann Supervision zur Überforderung werden, da sie nicht an bewusst zugänglichen Professionalitätsvorstellungen oder gar an einem professionellen Habitus ansetzen kann und darüber hinaus sogar der Bedürfnislage der Studierenden zum Teil diametral entgegensteht; zum anderen wird sie abgewehrt, wo sich bereits früh spezifische Vorstellungen über die eigenen professionellen Zuständigkeiten und Grenzen verfestigt haben, die (Deutungs- und Entscheidungs-)Sicherheit geben und bewusst keiner kritischen Reflexion zugeführt werden.

Der Versuch, das Format – auf die rekonstruierten Ergebnisse reagierend – stärker in Richtung methodischer (d.h. stärker strukturierter) Ansätze zur Berufsrollenreflexion und Biografiearbeit zu modifizieren, stieß schließlich auf breite Zustimmung der Studierenden. Dies verstärkt die Annahme, dass im gegebenen Kontext (erste Phase, Bachelor) dem noch eher rudimentär ausgeprägten Rollen- und Professionsverständnis der Studierenden eher „zugarbeitet“ werden sollte, als es bereits sehr grundlegend kritisch-reflexiv einzuholen. Daraus wurde ebenfalls die Annahme abgeleitet, dass Supervision als Professionalisierungsimpuls eher in der Lehrer*innenfortbildung sinnvoll zu verorten wäre.

3 Interviews mit berufserfahrenen Lehrkräften zu ihren Erfahrungen mit Supervision

Um der zuletzt aufgeworfenen Frage nachzugehen, ob Supervision als Reflexionsformat eine sinnvolle Unterstützung für die Professionalisierungsprozesse berufserfahrener Lehrkräfte darstellen kann, wurden im Zuge des Projekts „Supervisorische Formate der Praxisreflexion für die Lehrer*innenfortbildung zu schulischer Inklusion“ (FKZ: 01JA1908) Interviews mit Lehrkräften verschiedener Schulformen geführt, die bereits Supervision in Anspruch genommen hatten. In den leitfadengestützten Interviews ging es insbesondere darum, Erzählungen über selbst eingebrachte Fälle und als gelungen empfundene Supervisionsprozesse zu generieren. Erneut wurde der Fokus darauf gerichtet, wie (Gruppen-)Supervision – auch im Kontrast zu Lehramtsstudierenden – in den geschilderten Situationen faktisch genutzt und ausgestaltet wurde und welche Formen der Fallbearbeitung sich hier finden. Schließlich sollten, daran anknüpfend, Sinnstrukturen supervisorischer Praktiken identifiziert werden.

Wiederum erfolgt die Darstellung der Ergebnisse entlang zweier zentraler Fallrekonstruktionen, von denen die erste bereits veröffentlicht ist (Griewatz, 2021b), während die zweite Veröffentlichung sich noch in Vorbereitung befindet (Bender, Griewatz & Klenner, 2022, in Vorbereitung).

3.1 „Schwierigkeiten mit Schülern“

Datengrundlage der ersten Fallrekonstruktion bildet ein Interview mit einer Gymnasiallehrerin, die davon erzählt, in einer Supervision eine irritierende Erfahrung mit einer zehnten Klasse bearbeitet zu haben. Es handelt sich um einen Vorfall zu Beginn des Unterrichts: Als die Lehrerin die Tafel aufklappt, findet sie dort einen Tafelanschrieb, der sie in einer provozierenden und ambivalenten Weise direkt adressiert. Sie erlebt sich als handlungsunfähig („*ich war wie vor den Kopf gestoßen*“ / „*wenn man so einen Spruch an der Tafel hat, man fühlt sich erstmal ohnmächtig*“), weil sie sich in ihrer Integrität als Person angegriffen fühlt. Weder kann sie das Verhalten sofort und angemessen sanktionieren, noch kann sie es permissiv übergehen (Wernet, 2014) – die Einnahme der Lehrerinnenrolle kann in diesem Moment als prekär bezeichnet werden. In der Interviewerzählung wird diese Szene reaktualisiert und die entgrenzte Situation noch einmal

nacherlebt; offenbar konnte die Bearbeitung der Situation in der Supervision nicht dazu beitragen, sie so zu verarbeiten, dass die Lehrerin dadurch eine hinreichende (emotionale) Distanz hätte herstellen können.

In der Gruppensupervision wird als Reaktion auf diesen Vorfall mit Lehrerkolleg*innen „*relativ aufwändig*“ ein – stark moralisierendes – unterrichtliches Konzept zum Thema Respekt erarbeitet („*was bedeutet denn eigentlich wertschätzendes Reden oder respektvoll, was bedeutet das denn eigentlich für euch?*“). Dabei wird die Klasse entindividualisiert, kategorisiert und zu einem Exemplar für spezifische „*Schwierigkeiten*“ gemacht: „*das war so ein Fall, wo ich mich noch dran erinnern kann, also auch Schwierigkeiten mit Schülern*“. Weder der Konflikt mit der Klasse noch die irritierende Erfahrung werden fallverstehend aufgeschlüsselt oder bearbeitet. Vielmehr besteht der Wunsch der Lehrerin darin, Strategien zu erarbeiten, um ihre Lehrerinnenrolle wieder im Sinne einer hierarchischen Ordnung zu etablieren und einnehmen zu können. Mit der Wiederherstellung eben dieser hierarchischen Ordnung durch ihr Unterrichtskonzept zu diesem Vorfall ist dann auch ihre Selbstachtung als Lehrerin wiederhergestellt.

Gleichsam wird damit der seitens der Lehrerin vorgenommenen *Typisierung* der Situation als „*ein Fall von*“ Schwierigkeiten mit Schüler*innen auch durch die Supervision Vorschub geleistet. Zudem wird die Supervision latent zur moralisierenden Durchsetzung der eigenen Macht genutzt, wodurch sie der Lehrkraft letztlich dazu verhilft, ihre persönlichen Schwächen und die prekäre Einnahme ihrer Berufsrolle durch das Ausspielen der schulischen Hierarchien zuzudecken.

Aus ihren Schilderungen wird deutlich, dass es der Lehrerin in der Supervision nicht um ein tiefergehendes Fallverstehen dieser konkreten Situation entgrenzten Verhaltens ihrer Schüler*innen geht und damit auch nicht um eine von ihnen herausgeforderte institutionalisierte Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die sich zwischen Anerkennung und Abgrenzung bewegt (siehe hierzu ausführlicher Griewatz, 2021b). Es geht ihr vielmehr um eine Instruktion, wie diese Situation – und das damit verbundene Ohnmachtsgefühl – für sie am besten zu bewältigen ist. Über die manifeste Inanspruchnahme einer dialogischen Auseinandersetzung („*da sind wir in eine ganz gute Diskussion gekommen, und die haben mir hinterher versichert: ,wir haben das doch nicht an die Tafel geschrieben*““) wird verschleiert, dass die Lehrerin als Agentin der Institution in dem Moment über die institutionalisierte Norm eines unpersönlichen Leistungsuniversalismus diszipliniert, indem sie ein Thema unterrichtlich einbettet und damit eine universalistische Perspektive einnimmt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser affirmativen Statthalterschaft, die mit einer institutionalisierten Macht verbunden ist und die Beziehungsgestaltung in der Schule rahmt, findet in der hier geschilderten Supervision nicht statt. So kommt die Ambivalenz, die in der (pubertären) Botschaft zwischen Anerkennung und Abgrenzung der Schüler*innen an ihre Lehrerin liegt, nicht in den Blick und kann daher auch nicht als sozialisatorische Entwicklungsaufgabe verstanden und bearbeitet werden.

3.2 „*Das hat uns für den Unterricht ganz viel gebracht*“

Im Fokus der zweiten, bisher unveröffentlichten Fallrekonstruktion steht das Interview mit einer Förderschullehrerin, die begeistert vom Wert regelmäßig genutzter Supervision erzählt und einen ihrem Empfinden nach besonders gelungenen Supervisionsprozess schildert. Anlass der Teamsupervision sind die anhaltenden Probleme mit einer Schülerin, die an einer Autismus-Spektrum-Störung leidet; sie will nicht am Unterricht teilnehmen, steht häufig auf, schreit, läuft weg. Alle Bemühungen der Lehrerin und ihrer Kolleg*innen scheitern („*es gelang uns kein guter Zugang zu ihr*“ / „*war auch für die Klasse schwer tragbar*“ / „*ich hatte da wenig Ideen, weil ich einfach, ja, das was ich testete, war dann zu schwierig, hat sie nicht akzeptiert*“).

Schließlich wird ein „*Supervisor aus dem Bereich Autismus-Spektrum-Störungen*“ hinzugezogen: „*das war jetzt nicht unbedingt ein Supervisor mit dem Schwerpunkt*“

Schule oder Bildung, aber eben aus dem Fachbereich Autismus“. Hier klingt bereits an, dass der Supervisor aufgrund seines spezifischen Fachwissens zurate gezogen wird. Zweimal sei er in den Unterricht gekommen und habe sich „*Sequenzen angeguckt, wie wir in der Klasse arbeiten*“. Anschließend an diese Beobachtungen habe er Interventionen vorgeschlagen; diese betreffen zum einen den Umgang mit der Schülerin (Kommunikation mit der Schülerin, Veränderung ihres Arbeitsplatzes, Einsatz selbsterklärender Aufgaben etc.), zum anderen das Verhalten der Lehrkräfte („*betrachte dich auch mal selber, wie ist die Stimmlage, du warst laut, du warst leise, also das war schon prima, weil man selber an sich dann auch arbeiten konnte*“). Die gute Beobachtungsgabe des Supervisors und die leicht umsetzbaren Interventionen werden als sehr wertvoll gerahmt, wobei zur Maßgabe für die positive Bewertung wird: „*für den Unterricht hat es ganz viel gebracht*“.

Supervision übernimmt hier die Funktion von Fachberatung bzw. Weiterbildung (und zum Teil auch eines Verhaltenstrainings: „*dann haben wir versucht, uns eine monotone Stimmlage für sie auch anzueignen, und selber versucht, nicht so emotional zu werden*“). Hier steht eine subsumtive Logik im Vordergrund (Beobachtung – Diagnostik – Ableitung einer Intervention), die gerade als Gegenpol zu einer aufschließenden, fallverstehenden Logik betrachtet werden kann (vgl. Oevermann, 1996). Von der Lehrerin gewünscht ist explizit die Fachexpertise für einen bestimmten Typus von Schüler*in, während die (institutionell gerahmte) Beziehungsdynamik zwischen ihr/ihrem Team und der Schülerin ausgeklammert bleibt. So wird bspw. nicht fraglich, warum gerade diese Schülerin als so schwierig erlebt wird oder warum die Lehrkräfte selbst nicht die Beobachtungen anstellen konnten, die schließlich der Supervisor als relevant herausstellt („*ich wusste bis dato nicht, dass sie sehr gerne mit Sand spielt, und sie hatte ihren Platz mit Blick raus zum Pausenhof, wo der große Sandkasten natürlich auch war. Und dann sagte er, für sie ist dann halt Sand das Thema und nicht Schule, also sie kann sich dann auch gar nicht auf den Unterricht so einlassen, also haben wir dann überlegt, ok, der Sitzplatz ist schlecht für sie, sie ist dann von der Fensterfront weggerückt*“).

Reflexion ist somit nur im Rahmen von Diagnostik gewünscht und wird nur so als hilfreich erlebt. Sie wird weder umfassender als Fallreflexion noch als Reflexion der eigenen Involviertheit in einen geschilderten Fall verstanden. Dies spiegelt sich noch an einer anderen Stelle des Interviews wider, als die Lehrerin von ihrer ersten Berührung mit Supervision während des Studiums erzählt: „*Supervision ähm es hieß damals, glaub ich, themenbezogene Fallberatung oder so, der Name war jetzt nicht unbedingt Supervision, das war im Rahmen der Diagnostik ein Seminar*“. Auch hier sind Supervision und Diagnostik direkt miteinander verknüpft. Zwar wird durch den Begriff „*Fallberatung*“ auf die Idee des (Einzel-)Falls verwiesen; jedoch wird dieser, wie oben bereits erwähnt, in einem subsumtiven, klassifizierenden und nicht fallverstehenden Modus bearbeitet. In diesem Sinne erinnert die Schilderung des Supervisionsprozesses auch eher an historisch frühe Beschreibungen von Supervision als instruktive Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit (vgl. von Caemmerer, 1970).

3.3 Ergebnisse mit Blick auf Supervision in der Lehrer*innenfortbildung

Mit Blick auf beide Fallrekonstruktionen wird Supervision dem für die Lehrer*innenbildung formulierten normativen Anspruch einer reflexiven Bearbeitung professionalisierten beruflichen Handelns nicht gerecht. Ähnlich wie bei den Lehramtsstudierenden im Bachelor lassen sich zwar die Strukturprobleme und spezifischen Bedingungsgefüge im Feld Schule rekonstruieren und benennen; sie werden jedoch supervisorisch nicht bearbeitet. Auch hier ist der Wunsch nach *Entlastung* wirkmächtig: als Stärkung angesichts der eigenen fragilen Rolleneinnahme (Gymnasiallehrerin) bzw. als Delegation von Diagnostik und Erhalt von gut umsetzbaren Strategien und Interventionsmaßnahmen (Förderschullehrerin). Im Fokus stehen die institutionell-unterrichtliche Logik und deren Aufrechterhaltung, während Beziehungsdynamiken und die eigene Involviertheit in die

thematisierten Situationen aus der Reflexion ausgeklammert werden. Der Fall ist als *vorab* bereits kategorisierter „(Problem-)Typus von“ unhinterfragbar gegeben, und Supervision soll diesbezüglich in erster Linie effektiv entlasten.

4 Fazit

Im Kontext von Supervision in der Lehrer*innenbildung wird – sowohl auf theoretischer Ebene als auch in der Supervisionspraxis und selbst beim Sprechen über Supervision – regelmäßig auf die Kategorie des Falls Bezug genommen. Um den Fallbegriff präziser zu konturieren, erscheint es im Anschluss an die hier zusammengefassten Ergebnisse allerdings notwendig, hinsichtlich einer *Fallbearbeitung* in der supervisorischen Praxis zwei grundlegend verschiedene Dimensionen zu unterscheiden: *Fallreflexion* und *Fallhandhabung*.

Die *Fallreflexion* kann dabei, bspw. im Anschluss an Helsper (2001), als abschließend-verstehend, komplexitätserhöhend, potenziell irritierend und selbstreflexiv mit Blick auf die eigene Involviertheit in den Fall, eigene Habitualisierungen etc. verstanden werden. Demgegenüber steht die *Fallhandhabung*, deren Logik handlungsorientiert und damit eher schließend-vereindeutigend und auf gut umsetzbare Lösungen, Umgangsweisen sowie Strategien fokussiert ist. Während in einer *Fallbearbeitung als Fallreflexion* der Fall selbst Kern der Reflexion und Deutung ist, ist in einer *Fallbearbeitung im Sinne der Fallhandhabung* der Fall bereits vorab klassifiziert worden als „Fall von“ bzw. spezifischer (Problem-)Typus, der dann den Ausgangspunkt bildet, um Lösungen, Interventionen oder Strategien zu erarbeiten, selbst aber mehr oder weniger unantastbar bleibt. Die potenzielle Fragilität, das Krisenhafte und die Offenheit des Falls werden nicht beleuchtet.

In unseren Fallrekonstruktionen zu Supervisionsprozessen in der Lehrer*innenbildung – d.h. sowohl mit Blick auf die erste als auch auf die dritte Phase – erscheint ausschließlich der bereits klassifizierte Falltypus, für den in der Supervision nach geeigneten Lösungen oder Umgangsweisen gesucht wird. Selbstreflexion umfasst hier im Wesentlichen die Vergegenwärtigung des bisherigen eigenen Handelns (im Sinne nicht zielführender Umgangsweisen) und das in der Supervision gemeinsame Entwerfen neuer Möglichkeiten. In diesem Sinne findet sich auch hier eine Komplexitätserhöhung durch den angeregten Perspektivwechsel und die damit einhergehende Erhöhung der Handlungsmöglichkeiten. Selbstreflexion, wie sie eingangs spezifisch als Reflexion der eigenen Involviertheit in den eingebrachten Fall entworfen wurde, findet dabei jedoch nicht statt (d.h. als Involviertheit in die geschilderte Beziehungsdynamik oder Dynamik einer Situation – der eigene Anteil an der Konstitution des Problems). Eine supervisorische Fallarbeit, die explizit fallreflexiv angelegt ist und impliziert, dass (angehende) Lehrer*innen sich immer auch selbst „zum Fall“ machen, steht der Bedürfnislage von Studierenden und Praktiker*innen vielmehr ganz offensichtlich entgegen. Theoretisch ließe sich einfordern, dass Supervision notwendig ihrem Selbstverständnis nach immer zuerst Fallreflexion ist, bevor sekundär auch die Fallhandhabung thematisch werden kann. Empirisch zeigt sich jedoch, dass eine Fallreflexion gerade nicht gewünscht ist und mitunter sogar entgegen entsprechender Impulse der Supervisor*innen abgewehrt wird. Supervision erscheint dementsprechend nicht in ihrer reflexiven, sondern in einer funktionalen Dimension. Im Modus der *Fallhandhabung* sind dabei insbesondere konkrete *Funktionen* mit Blick auf eine Stabilisierung oder Wiedereinrichtung irritierter Ordnungen relevant: Es geht um Entlastung – als Rollenstärkung, Delegation, durch Verständnis und die Legitimation getroffener Entscheidungen –, damit auch um Zustimmung und Vergemeinschaftung und die Unterstützung bei der Aufrechterhaltung der institutionell-unterrichtlichen Logik.

Im Anschluss an diese Ergebnisse stellen sich Fragen nach einer Konturierung von Supervision beziehungsweise reflexionsunterstützenden Formaten im Kontext der Bildung von Lehrer*innen, sodass diese auf der einen Seite die Bedürfnisse von (angehenden) Lehrer*innen ernst nehmen, ohne auf der anderen Seite ihr fallreflexives Potenzial einzubüßen.

Angesichts des offensichtlich zutage tretenden, teils dringlichen Wunsches nach einer funktionalen Fallhandhabung (während die eigene Involviertheit in geschilderte Situationen und Beziehungsdynamiken nicht Gegenstand der Reflexion werden soll) könnte durchaus zunächst die grundlegende Frage nach der Passung von Supervision als Reflexionsformat und dem Kontext Lehrerinnen*bildung als Feld mit spezifischen Anforderungen gestellt werden – und, daran anknüpfend, eventuell auch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern von fallreflexiven Formaten im hier entworfenen Sinne im Kontext der Lehrer*innenbildung Abstand genommen werden muss. Wenn sich empirisch nicht das einlöst, was theoretisch-systematisch entworfen wurde, müssten möglicherweise die Perspektiven des Sollens – also die Erwartungen, die sich an die fallreflexiven Formate knüpfen – hinterfragt und *kontextsensibel angepasst* werden (vgl. Bender & Dietrich, 2019).

Da alle hier exemplarisch aufgeführten Fallrekonstruktionen zeigen, dass ein vertiefendes Fallverstehen insbesondere auch in Bezug auf die Abwehrhaltungen, Enttäuschungen und Verletzungen der pädagogisch Handelnden durchaus möglich gewesen wäre und potenziell in vielen Fällen unnötige Integritätsverletzungen schüler*innenseits hätten vermieden werden können (vgl. auch Sell, 2022, S. 64–78 in diesem Heft), könnte eine solche Anpassung darin bestehen, die aus den Bedarfen nach Entlastung, Vergemeinschaftung und Wiederherstellung von Ordnung resultierenden und zum Teil überschüssigen Handlungen der (angehenden) Lehrkräfte durch eine entsprechende supervisorische Begleitung zu begrenzen (bspw. die Wiederherstellung hierarchischer Ordnung durch eine moralisch aufgeladene, entindividualisierte Disziplinierung der ganzen Klasse (Kap. 3.1) oder das Ausagieren der eigenen negativen Emotionen gegenüber dem Schüler (Kap. 2.1)). Auch wenn hier keine umfassende Reflexion der eigenen Involviertheit in die Konstitution des geschilderten Problems erfolgt, würden doch die offensichtlich emotional aufgeladenen Abwehrhaltungen, Enttäuschungen oder gar Verletzungen insofern reflexiv eingeholt, dass sie nicht ungebrochen weiter ausagiert werden bzw. unbewusst das eigene Handeln steuern.

Möglicherweise wäre dabei auch stärker zu beachten, dass Oevermann (2003) auf theoretischer Ebene ganz eindeutig eine Trennung vornimmt, wonach die akuten Krisen und die Ratlosigkeit, die dezidiert nach „Rat“ – im Sinne einer Fallhandhabung – „für eine konkrete, dringende Problemlösung“ (Oevermann, 2003, S. 272) verlangt, gerade *nicht* im Zuständigkeitsbereich von Supervision verortet werden. Diese Beratung erfolge „normalerweise in der naturwüchsigen Kollegialität professionalisierter Praxis“ (Oevermann, 2003, S. 272). Oevermann begründet dies an dieser Stelle nicht explizit, jedoch scheint hier gerade der empfundene Handlungsdruck relevant zu sein, der Supervision als institutionalisierten Raum der handlungsentlasteten Reflexion zwangsläufig untergräbt. Das muss im Umkehrschluss natürlich nicht zwingend heißen, dass Supervision in Schule und Lehrer*innenbildung als – im oben entworfenen Sinn – angepasste Fallreflexion keinen Ort hat. Womöglich könnte jedoch erst ein Konzept routinemäßiger Supervision diesen Raum stabil verankern.

Dies wiederum wirft zuletzt auch strukturelle Fragen für die Supervision als begleitende Praxis und deren Akteur*innen auf. Nicht nur wäre es wichtig, dass Supervisor*innen sich dessen bewusst sind, dass in Supervisionsprozessen im Feld der Lehrer*innenbildung die Fallhandhabung vermutlich stark eingefordert wird; auch die Supervisor*innen selbst wären herausgefordert, ihre eigenen Handlungsrouninen zu befragen, die über spezifische Adressierungen Abwehr und Gegen-Vergemeinschaftung möglicherweise unnötig herausfordern und so implizit einer organisationalen und institutionellen Affirmation dienen (vgl. Griewatz, 2021b).

Literatur und Internetquellen

- Bender, S. & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 32 (60), 28–50.
- Caemmerer, D. von (1970). *Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband*. Lambertus.
- Griewatz, H.-P. (2021a). „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so ‘ne Situation besprechen“. Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall* (S. 223–241). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_13
- Griewatz, H.-P. (2021b). „Schwierigkeiten mit Schülern“ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 214–228. <https://doi.org/10.11576/hlz-4259>
- Bender, S., Griewatz, H.-P. & Klenner, D. (2022, in Vorbereitung). „Für den Unterricht hat es ganz viel gebracht“. Die latente Umdeutung der Supervision zur Fortbildung.
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Klinkhardt.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 35–81. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>
- Oevermann, U. (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Humanities Online.
- Sell, U. (2022). Der Gestalt-Ansatz für die Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung: Arbeit am professionellen Selbst. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), –.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–96). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>

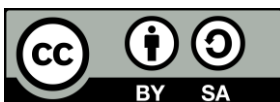
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klenner, D., Griewatz, H.-P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 266–278. <https://doi.org/10.11576/pflb-5712>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



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

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