

# Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis

## Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften?

Christoph Leser<sup>1,\*</sup> & Sieglinde Jornitz<sup>2,\*\*</sup>

<sup>1</sup> Goethe-Universität Frankfurt am Main

<sup>2</sup> DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,  
Frankfurt am Main

\* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,  
Fachbereich 04, Professionalisiertes Fallverstehen und Beratung,  
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

\*\* Kontakt: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung  
und Bildungsinformation, Frankfurt am Main,  
International Cooperation in Education, Informationszentrum Bildung,  
Rostocker Str. 6, 60323 Frankfurt am Main  
Leser@em.uni-frankfurt.de; jornitz@dipf.de

**Zusammenfassung:** Im Beitrag wird ein strukturtheoretisches Modell der Supervision als Professionalisierungsinstrument in der Lehrer\*innenbildung entfaltet. Dieses stützt sich auf die Strukturtheorie des professionalisierten Handelns von Ulrich Oevermann und bindet es ein in die pädagogische Theorie des Unterrichts nach Andreas Gruschka. Anhand einer Supervisionssitzung, die in einer Förderschule im Förderschwerpunkt Sprache aufgezeichnet, verschriftet und mittels der Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik ausgewertet wurde, wird das Strukturmodell der Supervision im Rahmen der Lehrer\*innenbildung mit Rückgriff auf das analysierte Material herausgearbeitet und kritisch diskutiert.

**Schlagwörter:** Lehrerbildung; Weiterbildung; Professionalisierung; Schulforschung



## 1 Einleitung

In den letzten Jahren wurden vielfältige Versuche unternommen, eine berufsbegleitende Reflexion des Lehrer\*innenhandelns anzuregen und anzuleiten. Modelle wie Co-Teaching oder kollegiale Fallberatung gelten als Versuche, das „Einzelkämpfertum“ an Schulen aufzubrechen und Lehrer\*innen zu animieren, sich kollegial über das eigene Handeln auszutauschen (Baum et al., 2012; Bondorf, 2013; Breuer, 2015). Damit einher gehen der Wunsch und die Vorstellung, so zugleich eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Lehrer\*innenhandelns zu ermöglichen. Lehrer\*innen sollen demzufolge nicht mehr allein punktuelle Fortbildungen zu Einzelthemen wahrnehmen, sondern kontinuierlich an der eigenen Professionalisierung arbeiten. Dies gilt nicht nur für die universitäre Lehrer\*innenbildung, sondern auch für bereits an Schulen etablierte Lehrer\*innen. Die nächste Lehrer\*innengeneration soll für diese Themen geöffnet werden, und es soll ein stärkerer kollegialer Austausch initiiert werden.

Zu den Konzepten einer berufsbegleitenden Reflexion des Lehrer\*innenhandelns gehört auch die Supervision. Es handelt sich bei der Supervision nicht um eine fachliche Fortbildung in dem Sinne, spezifische Kompetenzen oder berufspraktische Tools zu vermitteln. Sie beansprucht nicht, für die erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderungen fit zu machen, sondern hat vielmehr das partielle Scheitern an diesen Herausforderungen zum Gegenstand. Fritz Schütze bezeichnet sie als „Vollzugsreflexion der professionellen Arbeit“ (Schütze, 2002, S. 149). Als reflexive Prozessberatung eröffnet sie die Möglichkeit, konkrete Handlungsprobleme im Kreis der Kolleg\*innen und womöglich auch unter interprofessioneller Perspektive zu bearbeiten.

Es ist naheliegend anzunehmen, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit berufspraktischen Handlungsproblemen per se einer Professionalisierung des beruflichen Handelns zuträglich ist. Wir werden im Folgenden darlegen, welche Funktion der Supervision aus professionalisierungstheoretischer Perspektive zukommt, und an einem Fall aus der Supervisionspraxis zeigen, dass und inwiefern Supervision auch de-professionalisierende Wirkungen entfalten kann. Auf dieser Grundlage werden wir abschließend die Frage diskutieren, inwiefern die Professionalisiertheit der Praxis viel mehr als Voraussetzung für denn als Ziel von Supervision zu betrachten ist.

## 2 Professionalisierungstheoretische Überlegungen zum pädagogischen Handeln von Lehrkräften. Voraussetzungen für die supervisorische Praxis mit Lehrkräften

Um die Analyse einer supervisorischen Praxis mit Lehrkräften vorzubereiten, werden wir zunächst unser professionalisierungstheoretisches Verständnis des Lehrberufs explizieren. Vor diesem Hintergrund kann bestimmt werden, inwiefern Supervision von Lehrkräften überhaupt als ein Instrument von Professionalisierung verstanden werden kann.

Wir stützen unsere Überlegungen auf die Strukturtheorie des professionalisierten Handelns von Ulrich Oevermann (Oevermann, 1996, 2002; vgl. auch Helsper, 2014; kritisch dazu: Wernet, 2005). Diese unterscheidet scharf zwischen der „faktischen Professionalisiertheit von Berufen und der Professionalisierungsbedürftigkeit ihrer Tätigkeit“ (Oevermann, 2002, S. 20f.). Als zentrales Merkmal klassischer Professionen nennt Oevermann, dass diese „weder durch den Markt noch administrativ oder bürokratisch angemessen kontrolliert werden können“ (Oevermann, 2002, S. 22). Stattdessen unterlägen sie „einer eigenen professionsethischen, zu ihrer Autonomie gehörigen kollegialen Kontrolle“ (Oevermann, 2002, S. 22). Dies führt er auf die Typik der Handlungsprobleme zurück, mit denen Professionen befasst sind. Aus dieser leitet er letztlich die Professionalisierungsbedürftigkeit beruflicher Handlungspraxen jenseits ihrer faktischen Professionalisiertheit ab. Im Kern gehe es dabei um die für die primäre Lebenspraxis

stellvertretende Bewältigung von Krisen. Diese stellvertretende Krisenbewältigung ist eingebunden in ein professionalisiertes Arbeitsbündnis, für das eine widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen charakteristisch ist (vgl. Oevermann, 1996, S. 109; vgl. auch Garz & Raven, 2015). Während das Rollenhandeln (spezifischer Anteil) erfordert, bezogen auf die jeweilige Funktion zu agieren und alle anderen möglichen Themen zurückzuweisen, zeichnet sich das Handeln als ganze Person (diffuser Anteil) dadurch aus, dass gegensätzlich dazu alles thematisierbar ist und kein Thema ausgeschlossen wird. Rollenförmig agieren wir in der Regel, wenn wir einer anderen Person als Bankangestellte\*r, Verkäufer\*in oder Automechaniker\*in entgegentreten, und als ganze Person, wenn wir innerhalb der Partnerschaft oder Familie und unter Freund\*innen agieren. Für das professionalisierte Handeln ist nun aber kennzeichnend, dass beide Anteile zugleich gültig und notwendig sind. Für Oevermann, der sein Modell aus der Therapie gewonnen hat, muss demzufolge der\*die Therapeut\*in einerseits spezifisch und rollenförmig handeln, indem er\*sie all ihr therapeutisches Wissen anwendet, aber andererseits zugleich auch diffus agieren, indem er\*sie die geäußerten Vorstellungen, Wünsche und Ängste, die der\*die Patient\*in äußert, in sich aufsteigen lässt. Umgekehrt tritt der\*die Patient\*in in eine rollenförmige Beziehung ein und verpflichtet sich zugleich, in der therapeutischen Beziehung wie in einer diffusen zu agieren.

Oevermann schreibt diese widersprüchliche Einheit und die daraus abgeleitete Professionalisierungsbedürftigkeit auch dem Handeln von Lehrer\*innen zu. Entscheidend dafür ist, dass sich das berufliche Handeln von Lehrer\*innen nicht in einer technologisch zu bewerkstellenden Wissensvermittlung erschöpft. Für eine solche könnten leicht digitale Lernprogramme Anwendung finden, und für bestimmte Bereiche schulischen Lernens ist das auch durchaus denkbar bzw. bereits der Fall. Schulische Bildung dient aber nicht allein der Wissensaufnahme, sondern zielt nach Oevermann umfassender auf die Herausbildung lebenspraktischer Autonomie, insbesondere über die Auseinandersetzung mit und Aneignung von schulischen Bildungsgegenständen. Nach Loer geht es „im Unterricht immer auch um Lehre, also um Erfahrungsbildung“ (Loer, 2013, S. 14). Den Kern dieses Handelns von Lehrer\*innen bildet das Unterrichten, das wir als pädagogisches Handeln verstehen, in dem die Momente von Bildung, Erziehung und Didaktik eine widersprüchliche Einheit bilden (Gruschka, 2013). Es handelt sich um „die Eigenlogik pädagogischen Handelns im schulischen Rahmen“ (Loer, 2015, S. 88). Zentriert ist dieses Handeln um das, was vermittelt werden soll und im Curriculum mehr oder weniger fixiert ist. Es umfasst sowohl die Wissens- als auch die Normenvermittlung. Doch diese Vermittlung hat es mit dem möglicherweise widerständigen Gegenpart der Schüler\*innen zu tun, die ggf. nicht so einfach verstehen, was es zu verstehen gilt. Die Aufgabe der Lehrer\*innen lässt sich daher auch so fassen, dass sie es in der Regel mit Bildungskrisen von Schüler\*innen zu tun haben, die nach Oevermann dem Typus der Krise durch Muße zuzurechnen sind, weil sie vom Handlungsdruck befreit bearbeitet werden können (vgl. Oevermann, 2002, S. 28). Bildungskrisen sind letztendlich auf das noch Unverstandene der Schüler\*innen bezogen. Das kann die Fremdsprache sein, die noch nicht gekannt wird, der geschichtliche Zusammenhang oder das sprachliche Ausdrucksvermögen und die Akzeptanz der Mitschüler\*innen, die noch nicht bewältigt wurden. Im unterrichtlichen und pädagogischen Handeln helfen die Lehrer\*innen den Schüler\*innen, das Nicht-Wissen zu bewältigen und einem Verstehen zuzuführen. Die Didaktik ist dazu das Hilfsmittel. In dieser Hilfe wird professionalisierungstheoretisch eine stellvertretende Krisenbewältigung geleistet und pädagogisch zugleich erzieherisch auf das Schüler\*innensein und Schüler\*innenwerden hingewirkt. Denn um didaktisch arbeiten zu können, müssen in einem Klassenverband Schüler\*innen in bestimmter Art und Weise aufgeschlossen werden, um am Unterricht nicht nur teilzunehmen, sondern um etwas beizutragen, sodass die Aneignung des zu Verstehenden gelingen kann. Dazu gehört neben Konzentrations- oder Sprachfähigkeit auch, sich auf den jeweiligen Bildungsgegenstand einzulassen. Dieser Aspekt der stellvertretenden Krisenbewältigung ist

immer auch verbunden mit der Entwicklung des Kindes bzw. der\*des Heranwachsenden als ganzer Person; denn Bildung im neuhumanistischen Verständnis hat es mit der Verhältnisbestimmung von Mensch und Welt zu tun (Humboldt, 1956/1793). Bildung zielt auf den ganzen Menschen und nicht nur auf die Heranwachsenden als Schüler\*innen. Es geht daher nicht nur um die rollenförmige Ausgestaltung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in(nen), sondern immer auch um die Ausgestaltung des Verhältnisses der Lehrkraft zum Kind/Heranwachsenden. Damit bezieht sich die stellvertretende Krisenbewältigung immer auch auf eine grundsätzliche Bewältigung von Entwicklungskrisen als Bildungskrisen des ganzen Menschen. Demzufolge muss nach Oevermann die

„Tätigkeit von Lehrern [...] in ihrer Typik systematisch als stellvertretende Krisenbewältigung bestimmt werden, in der [...] der Schüler der Klient in einem pädagogischen Arbeitsbündnis ist. Insofern ist der Lehrer nicht nur auf der Ebene der Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs professionalisierungsbedürftig [...], sondern darüber hinaus [...] ein zweites Mal auf der Ebene des Klientenbezugs“ (Oevermann, 2002, S. 29).

Anders als in Fällen der therapeutischen Praxis wenden sich die Schüler\*innen aber nicht als bereits Mündige erst dann an die Lehrer\*innen, wenn sie etwas nicht verstehen, sondern Schule ist so ausgerichtet, dass die Lehrer\*innen eher kriseninduzierend arbeiten. Unterrichten bedeutet daher, Fragen bezüglich eines Bildungsgegenstandes aufzuwerfen, die dann gemeinsam, d.h. mit pädagogischer Hilfe, einer Antwort zugeführt werden. Lehrer\*innen und Schüler\*innen bilden so ein Arbeitsbündnis, das didaktisch und erzieherisch gestaltet wird. Es handelt sich professionalisierungstheoretisch um den Strukturkern des pädagogischen Handelns als Unterrichten. Zu diesem Arbeitsbündnis gehören – verdeckt – auch die Eltern; denn diese delegieren die Aufgabe der Wissens- und Normvermittlung an die Schule, bleiben aber wegen der Unmündigkeit der Heranwachsenden weiterhin verantwortlich für die ganze Person des Kindes.

Die mit dem Arbeitsbündnis verfolgte stellvertretende Krisenbewältigung im Hinblick auf Unterrichten agiert nun im Sinne der Herstellung einer Befähigung zur autonomen Lebenspraxis der Heranwachsenden. Für diese Bearbeitung ist es konstitutiv, dass sich das Kind als Schüler\*in mit seinem Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen im Unterricht als ganze Person äußern kann (diffuser Anteil); dazu komplementär ist es darauf angewiesen, dass die Lehrkraft es deswegen nicht ablehnt oder verspottet, sondern hilft, das Nicht-Wissen in ein Verstehen umzuwandeln (rollenförmiger Anteil) – eben die Bildungskrise mit ihr zu bewältigen. Andreas Gruschka spricht in diesem Zusammenhang von einem „Stufengang des Verstehens“ (Gruschka, 2011, S. 192ff.), an dem gearbeitet wird.

Das bedeutet in der Konsequenz, dass professionalisierte Lehrer\*innen sich als Teil eines Beziehungsgefüges verstehen, zu dem auch der\*die Schüler\*in bzw. die Klasse sowie die Eltern gehören, indem sie fallbezogen an der Auflösung von Verstehenskrisen arbeiten.

Für das unterrichtliche Handeln ist das Misslingen oder Scheitern von Vermittlung konstitutiv, weil es auf die Zukunftsoffenheit der Lebenspraxis des anderen Subjektes trifft, die eigensinnig ist und über die nicht verfügt werden kann. Auch darin hat die Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns ihren Grund. Das heißt, wenn das Misslingen von Vermittlung zum Gegenstand der Reflexion in einer Supervision gemacht wird, müsste bspw. thematisch werden, was die Lehrkraft dazu beigetragen hat, dass sich der Bildungsgegenstand nicht für die Schüler\*innen öffnete, was verhindert hat, dass diese sich angemessen verhalten haben, oder welche Verstehensblockaden übersehen oder gar selbst produziert wurden. Diese Handlungsprobleme dürften aber nicht als Handwerksfehler verstanden werden, die technisch behoben werden können, sondern als für die spezifische berufliche Praxis konstitutive, an deren Behebung immer nur näherungsweise gearbeitet werden kann, um mit zunehmender Professionalisiertheit auf ein rei-

cheres Spektrum an bearbeiteten Erfahrungen zurückgreifen zu können und so das professionelle Handeln zu erweitern. Fritz Schütze hat diese „Paradoxien des professionellen Handelns“ eindrücklich herausgearbeitet. Nach Schütze

„bemerkt [der Professionelle] die unaufhebbaeren Kernprobleme [...] zunächst gar nicht im Sinne von analytisch eingrenzbaeren Merkmalen seines Handelns: z.T. bleiben sie zunächst gänzlich unbewußt; z.T. kennt er sie zwar, aber weiß nicht über sie Bescheid (sie sind dann „known, but unnoticed““ (Schütze, 2000, S. 66).

Eine solche Sichtweise auf die Bildungskrise der Schüler\*innen bezieht notwendig das Handeln der Lehrer\*innen immer ein und stellt es in Bezug zu dem Handeln der jeweiligen Schüler\*innen bzw. der Klasse – entsprechend dem Verständnis als Arbeitsbündnis. So stellt Oevermann in seinen Ausführungen zur Struktur der Supervision klar: „Gegenstand der Supervision ist nicht der Patient als Fall, sondern die Arzt-Patient-Beziehung in ihrer konkreten Ausprägung, wobei das Feststellen des Problematisch-Werdens dem beteiligten Kollegen selbst zusteht“ (Oevermann, 2003, S. 65).

Aus dieser theoretischen Konzeption des professionalisierten pädagogischen Handelns heraus ergibt sich notwendig, dass eine technologische Anwendung des fachlichen (z.B. fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen) Wissens, wie sie z.B. in digitalen Lernprogrammen umgesetzt wird, für das pädagogische Handeln von Lehrkräften nicht ausreichend ist. Vielmehr ist eine fallbezogene, interventionspraktische Wissensanwendung erforderlich, die sich in einem professionalisierten Arbeitsbündnis realisiert. Für dieses ist die paradoxe Struktur eines Abhängigkeitsverhältnisses, das die Unabhängigkeit des Subjekts gewährleisten soll, charakteristisch. Es geht um die kontrafaktische Annahme von Autonomie auf der Seite der Schüler\*innen, die erst herausgebildet werden soll. Dies erfordert „eine habitualisierte Sensibilität auf der Seite des Experten“ (Oevermann, 2001, S. 16), die jedoch in der Gefahr steht, „durch Gewöhnung und durch vereinseitigte Erfahrungen auf die Dauer unmerklich aus dem Ruder laufen bzw. in eine Schiefelage geraten“ (Oevermann, 2001, S. 16) zu können. Supervision kann dann als eine „Routinekontrolle“ (Oevermann, 2001, S. 16) einer Praxis verstanden werden, die der Autonomisierung des Subjekts dient, aufgrund ihrer paradoxalen Grundstruktur aber immer Gefahr läuft, die Autonomie der Heranwachsenden zu beschädigen bzw. deren Entwicklung zu gefährden. Es handelt sich, mit Loer gesprochen, bei der Supervision um eine „professionalisierte Hilfe für professionalisierte Helfer“ (Loer, 2013, S. 16).

### 3. Die Praxis der Supervision. Modelltheoretische Entwicklungen

Die vorherigen Ausführungen zeigen auf, dass die Praxis der Supervision (Supervisionspraxis) und die Praxis, die in der Supervision mit Lehrkräften an Schulen verhandelt wird (Schulpraxis), im Anschluss an Oevermann strukturanalog sind. Auf beiden Ebenen geht es um stellvertretende Krisenbewältigung: einmal aktuell in der Durchführung der Supervision und einmal retrospektiv in der Durcharbeitung des Falles der Supervisand\*innen. Insofern lässt sich strukturtheoretisch von einer doppelten Krisenbewältigung sprechen (vgl. Leser & Jornitz, 2021). Die diffusen Anteile im Arbeitsbündnis zwischen Supervisor\*in und Supervisand\*in sichern dabei, dass sich der\*die Supervisand\*in vollständig öffnet und über seine\*ihre je zu bearbeitende Krise möglichst umfassend berichtet, so als ob er\*sie sich im geschützten privaten Umfeld befände. Die spezifischen, rollenförmigen Anteile wiederum dienen dazu, dass der\*die Supervisor\*in sich als Experte bzw. Expertin verhält und fach- und sachkundig den Prozess der Krisenbewältigung durchzuführen mithilft – und sich dabei zugleich als ganze Person für den\*die Supervisand\*in anbietet, ohne dann als solche zu verfahren.

Wir werden uns im Folgenden einem konkreten Fall zuwenden und aus diesem heraus ein Modell der Supervision entwickeln, mit dem danach gefragt werden kann, inwiefern sich Supervision als Instrument zur Professionalisierung von Lehrer\*innen eignet und inwieweit nicht.

Wir beziehen uns im Folgenden auf eine Supervisionssitzung, die in einer Förderschule im Förderschwerpunkt Sprache aufgezeichnet und anschließend verschriftet wurde (Leser, 2017). Wir haben diese und andere Fallbearbeitungen mittels der Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik ausgewertet. Die Darstellung, die wir hier gewählt haben, folgt nicht dem sequenzlogischen Vorgehen der Auswertungsmethode. Das heißt, dass wir bei der Auswahl der Sequenzen nicht dem zeitlichen Ablauf, sondern der rekonstruierten Strukturlogik der Sitzung folgen. Vorausgeschickt sei noch, dass es sich um eine schulinterne Supervision mit einem schulexternen Supervisor handelt.

In diese Supervision bringt eine Teilnehmerin einen Fall ein, der für eine Förderschule im Förderschwerpunkt Sprache typisch sein dürfte. Sie berichtet über einen Schüler, „dass es für ihn schwierig ist, mit anderen Kindern zu kommunizieren, dass er sich über die Sprache nicht so ausdrücken kann und es dann eben über körperliche Arten und Weisen dann versucht“ (Leser, 2017, Z. 55ff.). Im Kontext des erläuterten professionalisierungstheoretischen Ansatzes ist auch erwartbar, dass trotz der Typik der zu bewältigenden Handlungskrise, die gewissermaßen als Standardfall einer Sprachheilschule charakterisiert werden könnte, für die Lehrerin ein pädagogisches Handlungsproblem besteht. Auf die Frage nämlich, wie sie diesem Jungen dabei helfen kann, soweit sprachfähig zu werden, dass er auf – wie sich im Verlauf der Fallschilderung zeigt – sozial inadäquate körperliche Kommunikationsversuche nicht mehr angewiesen ist, steht keine Standardantwort zur Verfügung. Sie kann nur fallreflexiv, nicht aber standardisiert beantwortet werden. Wir haben es also mit einer jener alltäglichen Handlungskrisen zu tun, die als solche zumeist gar nicht wahrgenommen werden. Wir möchten hier von einer ersten Fallebene sprechen, auf der ein solches alltägliches berufliches Handlungsproblem zum Gegenstand einer reflexiven Bearbeitung wird.

#### 1. Fallebene

Handlungskrise in der  
primären beruflichen  
Handlungspraxis

Was wir hier idealtypisch als einen Fall supervisorischer Bearbeitung annehmen, wird nun aber von der Lehrerin gar nicht als ein solcher eingeführt. Das Zitat steht im Kontext einer längeren Fallexposition, in der zentral ein Gespräch mit der Mutter besagten Schülers zur Sprache kommt.

*Also s is (1 Sek), es war'n dann auch mal was wo ich ihr wirklich mitteilen musste, und hab ich ihr auch gesagt, ich weiß des is jetzt schwierig für sie als Mutter zu hören, hab aber dann, also versuch natürlich auch immer ein M- Mitgefühl oder mein, genau, Empathie mitzuteilen, und hab dann auch gesagt, ja, dass es für ihn schwierig ist, mit anderen Kindern zu kommunizieren, dass er sich über die Sprache nicht so ausdrücken kann und es dann eben über körperliche Arten und Weisen dann versucht und dass die anderen Kinder bei mir in der Klasse zwar sehr sozial sind, aber dass es jetzt auf die Dauer natürlich die Kinder auch abschreckt und dass es schon auch mal so weit gekommen ist, dass kein Kind mehr mit ihm spielen wollte. (Leser, 2017, Z. 49ff.)*

Im Zusammenhang der Äußerung zeigt sich überraschenderweise, dass die Lehrerin das aufscheinende Handlungsproblem gar nicht als das ihre ausweist. Vielmehr scheint sie gleichsam als unbeteiligte Beobachterin ein Verhalten des Schülers ausgemacht zu haben, das diesem zunehmend zum Problem wird. Ihre Aufgabe sieht sie augenscheinlich darin, diese Beobachtung empathisch der Mutter mitzuteilen. Aufschlussreich ist die Formulierung, es sei „schon auch mal so weit gekommen“, „dass kein Kind mehr mit

*ihm spielen wollte*“. Wenngleich es sich um ein einmaliges („*auch mal*“) Ereignis zu handeln scheint, soll an ihm exemplarisch verdeutlicht werden, wie weit es schon gekommen ist. Mit der Formulierung wird eine Säumigkeit beklagt. Wenn etwas schon so weit gekommen ist, hat es jemand so weit kommen lassen. Zugleich ist darin die Drohung enthalten, es könne noch viel weiter kommen. Da es sich entsprechend ihrer eigenen Deutung bei dem problematischen Verhalten ja um eine Folge eines sprachlichen Defizits handelt, für dessen Bearbeitung sie als Förderlehrerin im Förderschwerpunkt Sprache als Expertin ausgewiesen ist, müsste sie die Mahnung gleichsam an sich selbst richten. Die Mitteilung an die Mutter würde dann lauten, mit den förderpädagogischen Bemühungen bislang gescheitert zu sein. Vor dem Hintergrund einer mit Mitgefühl und Empathie vorgetragenen Mitteilung ist das freilich keine plausible Lesart. Vielmehr wird sich die Drohkulisse an die Mutter richten: „So weit haben Sie es schon kommen lassen“. Die Lehrerin würde dann aber der Mutter die Verantwortung für die Bearbeitung eines Problems zuschreiben, die eigentlich ihr zukommt. Wir haben es also mit einer eigentümlichen Form der Zurückweisung pädagogischer Verantwortung zu tun.

Der direkte Anschluss an die eben gezeigte Sequenz gibt weiteren Aufschluss über das Professionsverständnis der Lehrerin und Hinweise auf die Sinnstruktur der Verantwortungszurückweisung.

*Also hab ihr versucht des wirklich auch so (...) zu sagen. Und dann hat sie auch geschluckt (1 Sek) u-n-d hat aber jetzt nicht versucht da dagegen zu argumentieren und zu sagen, ja, aber er wird auch immer geärgert. Also ganz und gar nicht. (Leser, 2017, Z. 61ff.)*

Die Lehrerin berichtet weiter, dass die Mutter diese Mitteilung als eine schwerwiegende aufgefasst hat, weil sie „*auch geschluckt*“ habe. Dabei ist interessant, dass sie wohl von der Mutter erwartete, dass diese das Verhalten ihres Sohnes als Reaktion auf das Ärgern der anderen Kinder darstellen würde. Wäre dies geschehen, wäre das Handeln des Kindes nicht als charakterliche Fehlentwicklung anzusehen gewesen, sondern als Reaktion auf eine vorausgegangene Handlung. Sie hätte so als der hilflose Ausdruck eines Kindes interpretiert werden können, das sich zu wehren versucht. Diese Deutung implizierte auch die Verantwortung der Lehrerin, auf diese Bedingungen pädagogisch so einzuwirken, dass Handlungsalternativen wahrscheinlicher werden. Obwohl die Lehrerin eine Gegenargumentation dieser Art erwartet hat, tritt sie nicht ein. Vielmehr ist ihre Deutung von der Mutter gewissermaßen geschluckt worden. Diesen Umstand scheint sie positiv zu werten. In der Antizipation der Gegenrede drückt sich zugleich eine Ahnung von der Unzulänglichkeit des eigenen pädagogischen Handelns aus, die aber latent bleibt und von der Lehrerin, wie sich zeigen wird, auf verschiedene Weise abgewehrt wird.

Folgendermaßen fährt sie fort:

*Tw1: Also da hat sie gesagt, ok und wir haben eben versucht dann ne Lösung zu finden wie wir's ä- halt also auch besprechen, dass er eben auch in Verhaltenstherapie deswegen geht. Also des war eigentlich schon bevor er bei uns eingeschult war (.) mit (.) ähm ja mit eigentlich angedacht, dass er des macht. Genauso wie eben im SPZ nochmal abgeklärt werden sollte, wie's eben mit ADHS oder in diese Richtung geht. Genau.*

*Supervisor: Hmhm. Hm.*

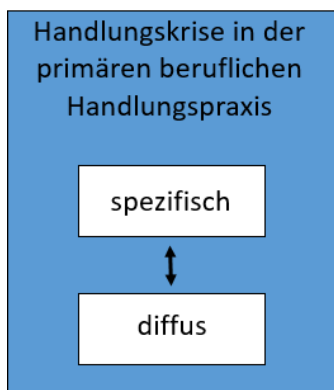
*Tw2: Was war angedacht?*

*Tw1: ADHS, SPZ und eben diese Verhaltenstherapie. (Leser, 2017, Z. 65ff.)*

Wir kürzen die Interpretation an der Stelle stark ab. Auffällig ist, dass hier die Funktion der Diagnose gleichsam auf den Kopf gestellt wird. Indem die Lehrerin davon berichtet, dass bereits vor der Einschulung ADHS, SPZ und Verhaltenstherapie angedacht gewesen seien, stellt sie der vom SPZ vorzunehmenden Diagnostik die zu erzielende Diagnose bereits voran. Diagnostik dient so nicht der diagnostischen Einordnung einer Symptomatik, sondern der Absicherung der Therapie mittels einer vorab fixierten Diagnose. Dabei bringt sie diese Therapie als Lösung für ein Problem ins Spiel, das sie als sprachliches

Defizit bereits erklärend eingeordnet hat. Damit steht die von ihr avisierte Lösung in keinem Zusammenhang mit ihrer eigenen Erklärung für das Problem. Jenseits der Sprachproblematik soll die Bearbeitung des Verhaltensproblems an eine Verhaltenstherapie delegiert werden.

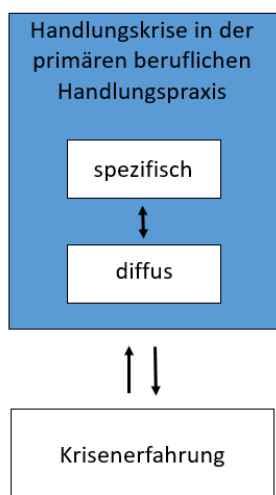
Entscheidend für unseren Zusammenhang ist, dass die Lehrerin mit der Erkenntnis, wie weit es schon gekommen ist, sich ihr bisheriges pädagogisches, vor allem förderpädagogisches Scheitern hätte eingestehen müssen. Mittels der Umdeutung der förderpädagogischen Problematik in ein Verhaltensproblem, für das sie sich als Sprachheilpädagogin nicht zuständig sieht und dessen Bearbeitung sie an eine Therapie delegieren kann, gelingt es ihr, dieses Eingeständnis abzuwenden. Woher ihre Abwehr pädagogischer Verantwortung letztlich auch kommen mag, sie macht es ihr unmöglich, sich ihrem eigenen pädagogischen Handlungsproblem zu stellen, ihre professionelle Aufgabe überhaupt in Angriff zu nehmen.



Wir sehen, dass die Handlungskrise auf der ersten Fallebene sowohl eine rollenförmige als auch eine diffuse Dimension aufweist. In ihrer Rolle als Sprachheilpädagogin hat die Lehrerin eine fallangemessene Sprachförderung des Schülers zu leisten. Indem sie aber die pädagogische Verantwortung für das Kind als ganze Person zurückweist, fällt sie zugleich aus ihrer Rolle.

Bemerkenswert ist, dass all das nicht krisenhaft in Erscheinung tritt. Die Abwehr pädagogischer Verantwortung ist nicht nur Teil der Handlungskrise, sondern zugleich ein probates, wenngleich freilich inadäquates Mittel, diese gleichsam unschädlich zu machen.

1. Fallebene



Schließlich jedoch berichtet die Lehrerin von einer E-Mail, die sie von der Mutter des Schülers erhält. Mit dieser scheint der Abwehrmechanismus nicht mehr aufrechtzuerhalten zu sein. Die Krise tritt offen zutage.

*Tw1: Und dann kam aber auch mal ne E-Mail eben mit diesem „J-a ä-h, mein Sohn wird immer als der dargestellt, als Boxer dargestellt, und er kommt mit Verletzungen nach Hause und keiner hat ihm – kein Lehrer hat ihm geholfen“. (2 Sek) So. Und des war wirklich nur diese Zeile und da hab ich natürlich auch mal geschluckt. (Leser, 2017, Z. 111ff.)*

Nun hat die Lehrerin zu schlucken. Sie sieht sich mit einer Kritik konfrontiert, die den Kern der primären Handlungskrise betrifft: die Zurückweisung pädagogischer Verantwortung. Selbst wenn der Schüler bei der Auseinandersetzung auf dem Schulhof als Aggressor auszumachen wäre, stünde ihm pädagogische Hilfe zu. Diese aber wird ihm verwehrt. Erst mit diesem – als einmalig markierten – Ereignis stellt sich bei der Lehrerin eine Krisenerfahrung ein.

2. Fallebene

Aufgrund dieses Ereignisses gerät die bis dahin routinierte Abwehr der primären Handlungskrise selbst in eine Krise, und erst diese wird von der Lehrerin subjektiv als Krise erfahren. Selbstverständlich stellt das auch objektiv eine Krise dar, aber aus der Perspektive professionellen Handelns gewissermaßen eine Krise zweiter Ordnung. Wir sprechen daher von einer zweiten Fallebene.

Wir springen nun zurück an den Anfang der Fallbearbeitung. Ihre Fallschilderung eröffnet die Lehrerin folgendermaßen:



*Tw1: Also ähm bei mir geht's u-m (...) den Austausch oder die Kommunikation mit einer Mutter. Und zwar hat die Mutter, das is mir auch eingefallen, oder hatte das Borderline-Syndrom. (Leser, 2017, Z. 16ff.)*

Was die Lehrerin als Fall in die Supervision einbringt, hat mit dem Schüler, seinen sprachlichen Defiziten und unzulänglichen Kommunikationsversuchen nichts zu tun. Vielmehr handelt er von ihrer Kommunikation mit der Mutter des Schülers. Dabei versucht sie, die bedrohliche Kritik der Mutter dadurch abzuwehren, dass sie, aufgrund eines vertraulichen Aktenvermerks, der Mutter eine Borderlinestörung zuschreibt und sie damit als ernstzunehmende Interaktionspartnerin disqualifiziert. Somit liefert sie mit dem Problem den von ihr präferierten Lösungsversuch gleich mit: nämlich das Kommunikationsproblem als ein der Krankheit der Mutter geschuldetes zu interpretieren. Dieser Lösungsversuch scheint sich bislang als noch nicht hinreichend tragfähig erwiesen zu haben. Dass sie ihn dennoch gleich im ersten Satz der Gruppe anbietet, lässt bereits auf ihr Anliegen schließen, sich ihre Deutung bestätigen zu lassen. Damit könnte sie sich zugleich gegen weitere Kritik der Mutter und aus dem Kollegium absichern. Der weitere Sitzungsverlauf bestätigt das. Auch wenn einzelne Beiträge einen Perspektivwechsel anzudeuten scheinen, schmiegt sich die Gruppe und letztlich auch der Supervisor diesem manifesten Anliegen der Supervisorin an. Das ist insofern nachzuvollziehen, als die Lehrerin bei der expliziten Formulierung dieses Anliegens von ihrer Angst spricht, erneut mit Vorwürfen konfrontiert zu werden.

*Ja. Wie (.) wie geh ich mit der Mutter mit- ä-h um? Also wie kann ich ihr Sachen von ihrem Sohn rückmelden ohne sozusagen >{unterdrücktes Lachen} dass ich wieder-<*

*Sm: Hmhm.*

*Tw1: Ja. Oah. Des is (3 Sek) schwierig da grad- j-a. Und sie muss des ja auch irgendwie mitgeteilt kriegen eigentlich.*

*Sm: Hmhm (2 Sek). Probier mal den Satz zu Ende zu machen ohne- {lacht verhalten} genau.*

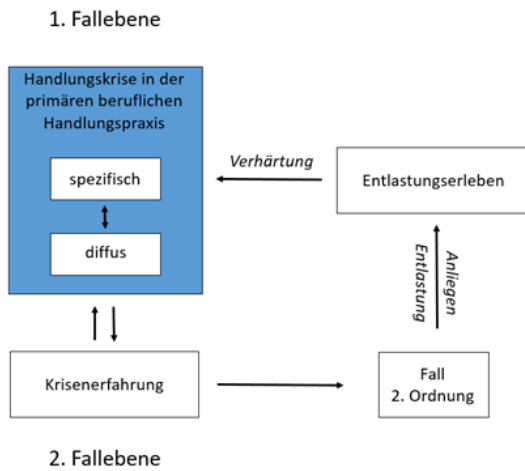
*Tw1: Ohne (2 Sek) Angst zu haben, genau, dass die Mutter mir Vorwürfe macht. (Leser, 2017, Z. 279ff.)*

Der Auftrag an die Gruppe lautet somit, ihr die Angst zu nehmen. Mit diesem Auftrag ausgestattet, nimmt die Gruppe die von ihrer Kollegin gelegte Spur mehr oder weniger bereitwillig auf, sie darin zu bestärken, die beängstigenden Vorwürfe nicht so ernst nehmen zu müssen. Am Ende der Sitzung zieht sie schließlich folgendes Fazit:

*Ich bin schon auf der Seite bestätigt, dass ich sag, ok, dann is es halt anders wie bei anderen Müttern oder anderen Eltern. Dann (.) muss ich des schon so sehn. Dann bind ich sie halt eben nicht so intensiv ein, weil's eben andere Gründe gibt. Weil da war ich mir auch unsicher. Is des is jetzt weil ich's bei andern Kindern anders mach oder so. Aber da fühl ich mich schon bestätigt. (Leser, 2017, Z. 1239ff.)*

Wir sehen hier entgegen der idealtypischen Intention von Supervision eine de-professionalisierende Dynamik. Auf der ersten Fallebene lässt sich mit der defizitären Sprachfähigkeit des Schülers ein Handlungsproblem mit einer rollenförmigen und einer diffusen Komponente rekonstruieren, das konstitutionslogisch als Fall erster Ordnung gelten kann. Die spezifische Komponente betrifft ihre Rolle als Lehrerin, doch bleibt das erforderliche pädagogische Handeln nicht auf die Sprachentwicklung des Schülers beschränkt. Als Aggressor auf dem Pausenhof bedarf er als ganze Person der pädagogischen Hilfe der Lehrerin. Dieses Handlungsproblem auf der ersten Fallebene bildet den Kern der in der Supervision zu bearbeitenden Problematik, weil es den Kern der professionellen Aufgabe betrifft. Da die Lehrerin die pädagogische Hilfebedürftigkeit des Schülers als ganze Person nicht anerkennt, gelingt ihr auch die Aufrechterhaltung der Rollenförmigkeit gegenüber der Mutter nicht mehr.

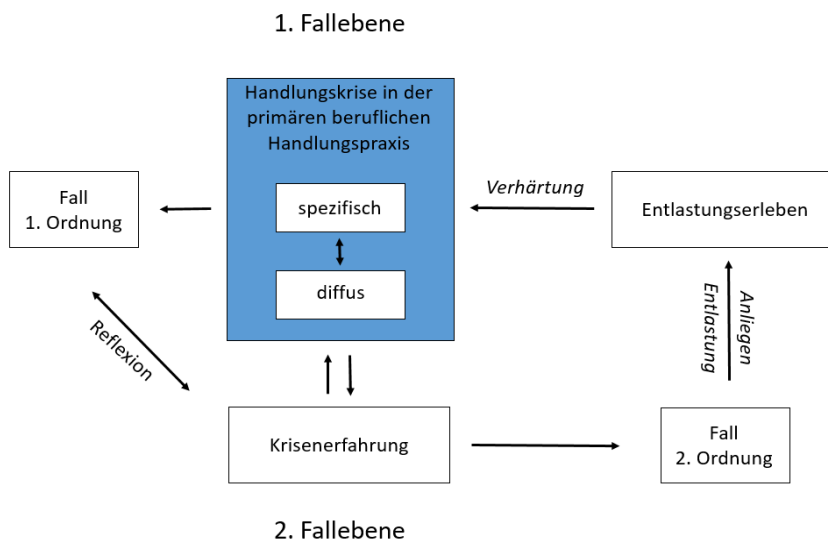
Die Beziehung gleitet in die Diffusität einer persönlichen Verstrickung ab. Diese wird von der Lehrerin als Krise erfahren, die wie ein eigenständiger Fall in die Supervision



eingebbracht wird. Konstitutionslogisch aber handelt es sich um einen Fall zweiter Ordnung, weil er aus der primären Krisenkonstellation folgend Ausdruck einer Krise 2. Ordnung ist: hier ein Kommunikationsproblem mit einer (vermeintlich) psychisch erkrankten Mutter. Dieses Kommunikationsproblem ist aber selbst Ausdruck jener Rollenunklarheit, durch die das Verhältnis zum Schüler geprägt ist, ohne dass sie von der Lehrerin als solche krisenhaft erfahren würde. Dieser Fall zweiter Ordnung steht

jedoch zugleich interaktionspraktisch im Vordergrund und erscheint als der eigentliche Fall der Supervision.

In der subjektiven Krisenerfahrung der Supervisorin erscheint etwas als Handlungsproblem, das auf eine diffuse Dimension der Krisenkonstellation verweist, jedoch auf eine Weise, dass das manifeste Anliegen einer psychischen Entlastung zuarbeitet, die in der Sache aber eine Verhärtung der professionellen Handlungskrise bedeuten würde. Mit der unmittelbaren Bearbeitung des manifesten Beratungsanliegens, hier: Hinweise für den Umgang mit einer am Borderline-Syndrom erkrankten Mutter, wird die Supervisorin von einer problematisierenden Selbstthematization entlastet. Selbst der letzte Zweifel, das Problem könnte vielleicht doch in ihrem Handeln gegenüber dem Kind zu suchen sein, konnte, wie ihr abschließendes Statement belegt, ausgeräumt werden. Beruhigt kann sie feststellen, dass die Vorwürfe der Mutter als gegenstandslos zu betrachten sind. Damit hat ihr die Supervision letztlich geholfen, ihre in die Krise geratene Krisenabwehr zu stabilisieren. Auf paradoxe Weise könnte Supervision durch die falleinbringende Lehrerin als erfolgreich erlebt werden, wengleich sie objektiv besehen zu einer Verhärtung der Handlungskrise und einer Deprofessionalisierung der Handlungspraxis beitrüge. (Nebenbei bemerkt zeigt sich an dieser Stelle, dass Evaluationsstudien, die gemäß dem marktwirtschaftlichen Modell der Kundenorientierung allein die Zufriedenheit der Supervisor\*innen erfassen, ihr Ziel systematisch verfehlen.)



### 3.1 Zusammenführung der Ergebnisse und theoretische Perspektivierung

Für die Falleinbringerin ist die konkrete Krisenerfahrung der Anlass, eine Supervision in Anspruch zu nehmen. Die ihr zugrundeliegende Handlungskrise steht der Falleinbringerin jedoch nicht klar vor Augen. Sie wird von der im Erleben dominanten Krisenerfahrung vielmehr „verschattet“. Die Aufgabe der Supervision wäre es nun, die Krisenerfahrung auf diese Handlungskrise zurückzuführen. Diese „Aufdeckungsarbeit“ würde als Kollektiv, d.h. gemeinsam von der Falleinbringerin, den Kolleg\*innen sowie dem Supervisor, geleistet. Unter anderem ihre Kenntnisse der konstitutiven Paradoxien professionellen Handelns – also z.B. jene, dem Schüler zugleich rollenförmig und als ganze Person zu begegnen – und der daraus resultierenden Handlungsprobleme würden dazu das Fundament bilden. Daraus ergibt sich zum einen, Handlungskrisen als den unausweichlichen Ausdruck dieser strukturellen Handlungsprobleme zu verstehen – sie sind konstitutiver Bestandteil professioneller Arbeit; und zum anderen, dass nicht der Klient der Supervisandin: hier der Schüler der Lehrerin, sondern die Beziehung zwischen der Lehrerin und ihrem Schüler Gegenstand der Supervision ist. Die potenzielle Möglichkeit dazu kommt zum Ausdruck in der Frage: „*Is des is jetzt weil ich's bei andern Kindern anders mach*“ (Leser, 2017, Z. 1244f.). Einen Anteil daran hat zumeist auch die persönliche Verstrickung in diese Beziehung, die letztlich verhindert, das zu tun, was professionell geboten wäre. An dieser Stelle wird deutlich, dass Supervision eine doppelte Krisenbewältigung zu leisten hat: die Bewältigung der Krise der Lehrerin, die im Kontext der stellvertretenden Krisenbewältigung des Schülers steht. Diese beiden Ebenen müssen als – wenn auch spannungsreiche – Einheit verstanden und rekonstruiert werden.

Bringt nun die Falleinbringerin eine Krisenerfahrung zur Sprache, die sich auf die Mutter eines Schülers bezieht, dann betrifft dies immer noch das Arbeitsbündnis der Lehrerin zu ihrem Schüler, wird aber um die dritte Position im Arbeitsbündnis – die Mutter oder die Eltern – erweitert. Das heißt, auch die Beziehung zur Mutter kann Gegenstand der Supervision werden, allerdings immer bezogen auf das Verhältnis der Lehrerin zu ihrem Schüler.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass diejenigen, die die Supervision durchführen, ein gemeinsames Verständnis über den Gegenstand der Supervision und damit über die Strukturprobleme der Handlungspraxis teilen müssen. Supervision arbeitet an den Handlungsroutrinen, die in Krisen führen können. Sie arbeitet unter diesen Bedingungen gewissermaßen einer Professionalisierung von Professionalisierten zu.

Betrachten wir nun noch einmal den rekonstruierten Fall, aus dem heraus wir nicht nur zu einem gelingenden, sondern auch zu einem misslingenden Strukturmodell supervisorischer Praxis gelangen. Wie ist es im vorliegenden Fall zu der de-professionalisierenden Dynamik – und damit zum Misslingen der Supervision – gekommen? U.a. wurde die eingebrachte Krisenerfahrung nicht auf die ihr zugrunde liegende Handlungskrise zurückgeführt, sondern es wurde dem Wunsch der Supervisandin nach Entlastung gefolgt. Ihr Problem mit der Mutter wurde gerade nicht auf das professionelle Handlungsfeld der Supervisandin – nämlich das Unterrichten und Erziehen ihrer Schüler\*innen – zurückgeführt. Stattdessen wurde bei der Schwierigkeit im Umgang mit dieser Mutter verblieben, indem das Verhältnis zwischen Supervisandin und Mutter nur einseitig als eines zur Supervisandin thematisiert wurde, aber nicht in seiner wechselwirkenden Gestaltung. Erst dann wäre in den Blick gekommen, was überhaupt zu der Angst vor den Vorwürfen der Mutter geführt hat, nämlich dass sie selbst den Schüler ggf. noch nicht so sprachlich fördern konnte, dass er lernt, Teil der Klassengemeinschaft zu werden.

Sowohl auf der Seite des Supervisors als auch in der Supervisionsgruppe zeigt sich eine fürsorgliche Haltung gegenüber der Supervisandin. Auf die selbstberuhigende Feststellung der Lehrerin, die Schulleitung sei glücklicherweise informiert, und wenn die Mutter anrufe, sei ganz klar, „*was da läuft*“ (Leser, 2017, Z. 293), stellt der Supervisor etwa heraus: „*Du bist da abgesichert. Das ist wichtig. Das ist gut.*“ (Leser, 2017, Z. 295) Augenscheinlich führt die Verunsicherung der Lehrerin dazu, dass die Gruppe versucht,

sie in der aktuellen, von ihr als belastend erlebten Situation zu stabilisieren. Die Rekonstruktion der primären Krisenkonstellation hätte zur Voraussetzung gemacht, den von der Lehrerin als massiv bedrohlich erlebten Vorwurf der Mutter ins Zentrum einer selbstkritischen Reflexion zu stellen. Die abgewehrte Krise wäre sichtbar und unmittelbar erfahrbar geworden. Supervision hätte nicht zur Stabilisierung, sondern zu einer weiteren Verunsicherung der Lehrerin beigetragen: zum einen, weil im begrenzten Rahmen der Supervision die Psychodynamik der Abwehr pädagogischer Verantwortung nicht vollständig verstehbar geworden wäre – es handelt sich ja um ein Beratungsformat, nicht um Psychotherapie; zum anderen, weil einen wesentlichen Teil der Problematik die Rollenunklarheit der Lehrerin ausmacht. Die fragile Architektur zur Aufrechterhaltung ihres professionellen Selbstbildes zu stören, hätte sie womöglich in eine fundamentale berufliche Krise gebracht, die im Rahmen der Supervision auch nicht adäquat zu bearbeiten gewesen wäre. Aus dieser Perspektive war die Gruppe gut beraten, die „Büchse der Pandora“ verschlossen zu halten.

Da die Supervision aber die Falleinbringerin darin bestärkt, ihren eingeschlagenen Weg weiterzugehen bzw. angedeutete Perspektivwechsel von den Kolleg\*innen nicht aufgegriffen werden, wird die Krisenerfahrung auf den Fall zweiter Ordnung zurückgeführt und in der Folge an dem Entlastungswunsch der Falleinbringerin gearbeitet. Dabei wird die Handlungskrise gerade nicht aufgedeckt, sondern bleibt verschattet. Stattdessen werden Ideen ausgearbeitet, wie mit der widerständigen Mutter umzugehen sei. In der Konsequenz bearbeitet dies nicht nur nicht den Fall erster Ordnung und damit die allem zugrunde liegende Handlungskrise, sondern verhärtet diese und macht die Falleinbringerin gerade im Hinblick auf die Arbeit mit dem Schüler handlungsunfähig. Da die Krisenkonstellation nicht aufgedeckt wurde und im vorliegenden Setting vielleicht auch gar nicht aufgedeckt werden konnte, muss die Falleinbringerin an ihrer Verdrängungsstrategie festhalten, erneute Vorwürfe fürchten und die Schutzmaßnahmen gegen diese erhöhen. Supervision führt hier nicht aus der Krise heraus, sondern tiefer in die Krise hinein.

## 4 Fazit und Diskussion

Was bedeutet das herausgearbeitete Modell nun für die Annahme, dass Supervision dabei hilft, eine berufliche Handlungspraxis zu professionalisieren oder Professionalität zu sichern? Es bedeutet, dass zunächst die Bedingungen allen Beteiligten deutlich vor Augen stehen müssen. Zu diesen Bedingungen gehört einerseits ein grundlegendes Verständnis von den Strukturproblemen pädagogischer und in Bezug auf Schule: unterrichtlicher und erzieherischer Praxis. Andererseits gehört zu den Bedingungen der Supervision, dass es nie allein um Klient\*innen geht, sondern immer um das Beziehungsgeflecht zwischen Falleinbringerin und Klient\*in. Dies bedeutet, dass bei der Bearbeitung der Krisenerfahrung zunächst nicht unmittelbar krisenlösend, sondern krisenverstärkend oder kriseninduzierend gearbeitet werden muss. Nur so kann die hinter der Krisenerfahrung verschattet liegende Handlungskrise aufgedeckt werden, die immer auf das primäre Handlungsfeld der pädagogischen Praxis bezogen ist.

Das deutet darauf hin, dass die faktische Professionalisiertheit einer Handlungspraxis eine notwendige Bedingung für Supervision darstellt. Eine professionalisierte Praxis zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass das professionelle Handeln auf der Grundlage professionsethischer Prinzipien in den Dienst einer stellvertretenden Krisenbewältigung gestellt wird. Supervision ist dann ein Instrument der kollegialen Selbstkontrolle. Es dient der routinemäßigen Kontrolle der Fallangemessenheit des professionellen Handelns. Das bedeutet, dass professionelle Akteur\*innen qua Berufsrolle den Fall erster Ordnung als Fall der Supervision im Blick haben. Das gilt grundsätzlich auch dann, wenn sich andere Problematiken im Fallerleben in den Vordergrund drängen. Es ist aber anzunehmen, dass Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf die Suche nach dem Fall hinter

dem Fall einzulassen, mit zunehmender Professionalisiertheit der beruflichen Handlungspraxis ansteigen. Auf Grundlage eines professionellen Habitus, für den die Reflexion struktureller Beschränkungen der beruflichen Handlungsfähigkeit konstitutiv ist, wie sich das etwa an einer aufwendigen Lehranalyse von Psychoanalytiker\*innen zeigt, ermöglicht die Aufdeckung dieser Beschränkungen – im Gegensatz zum hier betrachteten Fall – Korrekturen in der Gestaltung des Arbeitsbündnisses mit den Klienten\*innen, im Fall von Schule: mit den Schüler\*innen.

Wenn Studierende im Rahmen ihrer praktischen Anteile im Studium, die einer praktischen Professionalisierung zuzurechnen sind, auf kollegialer Basis auch in Supervision einbezogen sind, dann kann diese auch zur Professionalisierung beitragen – allerdings als Element einer bereits professionalisierten schulpädagogischen Praxis, nicht als Instrument zur Behebung von Professionalisierungsdefiziten. Wer angesichts steigender Anforderungen an den Lehrer\*innenberuf (etwa durch interprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings) diese Erwartung an Supervision richtet, riskiert – wie wir gesehen haben – vielmehr eine weitere De-Professionalisierung der Praxis. Professionalisierung ist nicht Aufgabe von Supervision, sondern von Universität und kritisch-distanzierter Einsozialisation in professionalisierte Praxis.

## Literatur und Internetquellen

- Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverkooperation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19703-6>
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Gruschka, A. (2011). *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht* (2., erw. u. aktual. Aufl.). Reclam.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d0p>
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, B. Hedda & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 216–240). Waxmann.
- Humboldt, W. von (1956/1793). Theorie der Bildung des Menschen. In W. von Humboldt, *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* (S. 27–32). Helmut Küpper vormals Georg Bondi.
- Leser, C. (2017). *Transkription einer Supervisionssitzung mit Lehrkräften einer Förderschule*. Titel des Transkriptes: Borderline. <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3731>
- Leser, C. & Jornitz, S. (2021). Supervision an Schulen als doppelte Krisenbewältigung. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 243–264). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7>
- Loer, T. (2013). Auxilium auxiliorum. Zu einem professionstheoretisch fundierten Verständnis von Supervision. *Supervision*, 2, 8–19.
- Loer, T. (2015). Lehre und Unterricht und ihre Verschränkung in der Schule. Programatische Skizze zu einer konzeptuellen Klärung. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den Zeitgeist* (S. 69–92). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06239-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06239-2_4)

- 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). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Humanities Online.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie* (2. Aufl.). Humanities Online.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1 (1), 49–96. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>
- Schütze, F. (2002). Supervision als ethischer Diskurs. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 135–164). Klinkhardt.
- Wernet, A. (2005). Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 125–144). Springer VS.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Leser, C. & Jornitz, S. (2022). Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis. Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 138–151. <https://doi.org/10.11576/pflb-5804>

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>