

Erbring, Saskia

Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision

Bildungsforschung 5 (2008) 2, 15 S.

urn:nbn:de:0111-opus-46016



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision

Saskia Erbring

Für die Gestaltung der Arbeitsbeziehungen mit Schüler/innen und Kolleg/inn/en benötigen Lehrer/innen professionalisierte kommunikative Fähigkeiten. Ein entwickeltes Theoriekonstrukt pädagogisch professioneller Kommunikation wurde mit der Untersuchung des Kommunikationsverhaltens von 12 Lehrern und Lehrerinnen während 15 Supervisionssitzungen empirisch überprüft. Die Ergebnisse der Studie belegen die signifikante Zunahme von Kategorien professioneller Kommunikation im Untersuchungszeitraum (ein Jahr). Supervision kann demnach ein effektives Fortbildungsformat sein, um die kommunikative Professionalität von Lehrpersonen zu fördern.

1. Einleitung

1.1 Pädagogische Professionalität und Kommunikation

In einem an gemäßigt konstruktivistischen Prämissen orientierten Unterricht wird Lernenden trotz des Einsatzes instruktiver Elemente genügend Raum zur Eigenaktivität gelassen. Die situativ gelingende Ausbalancierung instruktiver und konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse stellt damit eine Grundanforderung an professionelles Lehrerhandeln dar. In der Kommunikation realisieren Lehrpersonen die instruktive Seite des Lehrerhandelns mittels *Anleiten*, *Darbieten* und *Erklären* während *Beraten*, *Anregen* und *Unterstützen* die konstruktiven Anteile des Unterrichtens kennzeichnen (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001, 624ff).

Kade und Seitter (2004) fokussieren den damit angedeuteten Zusammenhang von pädagogischer Professionalität und Kommunikation auf die Beziehung von Lehrpersonen und Schüler/-innen. Positive Arbeitsbeziehungen beruhen demnach darauf, dass Lehrpersonen neben der vermittlungsbezogenen Dimension pädagogischen Handelns stets die Perspektive der Selbstbeobachtung bewahren (ebd., 340). Erst mit einer reflexiven Haltung gegenüber der eigenen Einbindung in das Unterrichtsgeschehen bringt eine Lehrperson also die erforderliche Aufmerksamkeit für die situative Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen auf. Eine traditionelle Rollentrennung von Lehrenden und Lernenden wird überwunden, indem die Fähigkeit symmetrisch zu kommunizieren als zentraler Bezugspunkt pädagogischen Handelns angesehen wird.

Die Bedeutung der Kommunikationsbeziehungen für pädagogisches Handeln wird vor allem in strukturtheoretischen Positionierungen hervorgehoben (Oevermann 1996; Helpser 2004). Die potentielle Entwicklungsfähigkeit des Lehrerhandelns wird unter dieser Forschungsperspektive aber bisher kaum thematisiert. Die im deutschen Sprachraum verbreiteten wissenspsychologischen Konzeptualisierungen (Baumert & Klusmann 2006) diskutieren zwar Prozesse der Professionalisierung, sind jedoch meist individuumszentriert ausgerichtet und berücksichtigen die kommunikative Qualität pädagogischer Professionalität nicht. Dadurch stehen sie in Gefahr ein technisch-rationales Verständnis pädagogischer Professionalität zu skizzieren und die intersubjektiv gelagerten Komponen-

ten pädagogischer Professionalität zu vernachlässigen.

Um pädagogische Professionalität als kommunikative Professionalität zu erfassen, wird in der hier vorgelegten Studie auf einen in Deutschland kaum rezipierten Ansatz des angloamerikanischen Sprachraums Bezug genommen: Der Ansatz von Clark (1995) integriert durch die konsequente Orientierung an der Kommunikation von Lehrpersonen relevante intersubjektive Komponenten in ein wissenspsychologisches Konzept pädagogischer Professionalität. Clark zeigt auf, dass die Kommunikation von Lehrpersonen sowohl ein geeigneter Ansatzpunkt zur Erforschung pädagogischer Professionalität ist als auch bisher weitgehend unbeachtete Möglichkeiten zur Förderung der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen bietet.

Zentrales Kriterium von Clark ist die Sensibilität der Lehrperson gegenüber den Situations- und Kontextfaktoren, welche sich als eine ethische Haltung verstehen lässt (engl.: *thoughtful teaching*). Diese Haltung ist konstitutives Merkmal pädagogischer Professionalität und mündet in die Ausprägung von Expertise (ebd., 31). In der Beziehungsgestaltung von Lehrpersonen wird die so gefasste pädagogische Professionalität evident: Pädagogische Professionalität ist nach Clark an einer angemessenen Ausbalancierung von Selbstverantwortungsanteilen der Beteiligten messbar. In der Kommunikation manifestiert sich beispielsweise, ob dem Bedürfnis von Schüler/-innen nach pädagogischer Führung adäquat entsprochen oder ob deren Selbstverantwortung zum Beispiel durch strafende Kontrolle eingeschränkt wurde. Kommunikative Professionalität wird somit zum Indikator für pädagogische Professionalität.

Clark stellt fest, dass hinsichtlich der Fähigkeit professionell zu kommunizieren bei Lehrpersonen Entwicklungspotentiale bestehen. Kommunikationsprozesse im Unterricht weisen demnach häufig ungünstige Manifestationen auf, die von ihm auf langjährig etablierte kommunikative Gewohnheiten der Lehrpersonen zurückgeführt werden. So haben sich bei vielen Lehrpersonen aufgrund deren mangelnder Erfahrung symmetrischer Arbeitsbeziehungen in der eigenen Lernbiografie unproduktive Lernhaltungen ausgeprägt (für deutsche Lehrer und Lehrerinnen stellen dies auch Buhren & Rolff (2002, 64) fest). Die Etablierung symmetrischer Lehr-Lern-Beziehungen ist dadurch für viele Lehrpersonen erschwert.

Ansatzpunkt der professionellen Entwicklung sieht Clark im Hinterfragen und Reflektieren von Kommunikationsprozessen. Die in der Kommunikation konkretisierten Haltungen lassen sich in Gesprächen mit anderen Lehrpersonen über gegensätzliche und ähnliche Annahmen, Erfahrungen und Probleme des beruflichen Alltags reflektieren. Indem Lehrpersonen sich in kleinen Gruppen offen über Dilemmata und Fragen des Berufsalltags austauschen, entsteht nach Clarks Auffassung der Mut, neue Handlungspraktiken zu lernen und zu erproben. Eigene Ziele und Bedürfnisse lassen sich somit in den bewussten Erfahrungshorizont einholen, gewohnte Wege und Erklärungen hinterfragen und gegebenenfalls modifizieren. Um die erforderlichen Entwicklungen anzustoßen und zu begleiten, befürwortet Clark psychologische Beratungssettings.

Im Hinblick auf die hier vorgestellte Studie ist anzumerken, dass – ausgehend davon, dass Lehrpersonen aus gemäßigt konstruktivistischer Sicht sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts zugleich Lehrende und Lernende sind – für die Kategorienbildung für professionelle Kommunikation von Lehrpersonen unter Supervision die gleichen Prämissen gelten wie für die Kommunikation von Lehrpersonen und Schüler/innen im Unterricht (die Autor/innen wenden ihr Modell selbst auch auf die Erwachsenenbildung an).

1.2 Der Beitrag von Supervision zur Professionalisierung von Lehrpersonen

Supervision und verwandte Formate berufsbezogener Beratung wie Kollegiale Fallberatung oder Coaching stehen bereits seit einigen Jahren im Interesse der Lehrerbildung. Der Beitrag von Supervision zur Professionalisierung von Lehrpersonen wurde von Denner (2000) untersucht. Sie stellte in ihrer repräsentativen Studie eine anhaltende Perspektiverweiterung der teilnehmenden Lehrpersonen im Hinblick auf selbstreflexive Fähigkeiten fest (ebd., 353ff). Diese Erweiterung der Perspektiven deutet darauf hin, dass mit der Beratungsarbeit ungünstige berufliche Habitualisierungen aufgelöst werden konnten. Das Hinterfragen etablierten Rollenverhaltens und erstarrter Routinen mündete unter entsprechender Anleitung tatsächlich in die Erprobung professioneller Handlungsalternativen.

Supervision mit Lehrpersonen wird häufig als systemische Supervision angeboten. Systemische Supervision findet meist als Fallsupervision statt, in der gemeinsam mit Kolleg/-innen an beruflichen Vorfällen gearbeitet wird, die mittels Video oder im Rollenspiel rekonstruiert werden. Neben Reflexion und Umdeutung von als problematisch erlebten Situationen wird in systemischer Beratung besonderer Wert auf die Umsetzung neuer Erfahrungen und die Einübung veränderter Verhaltens- und Kommunikationsweisen gelegt.

Systemische Beratung zielt darauf ab, die der Kommunikation zugrunde liegenden Regeln, welche als Verhaltensregulatoren angesehen werden, aus einer beobachtenden Haltung heraus zu explizieren (Schlippe & Schweitzer 2003, 60). Mit der Möglichkeit, eine Außenperspektive auf ein Problem einzunehmen, wächst demnach die Chance, aus gewohnten Interpretationen und Handlungsmustern herauszutreten. Die veränderte Sicht auf das Problem - beispielsweise die Anerkennung seines Nutzens als Schutzfunktion - fördert die berufliche Weiterentwicklung. Ein wichtiger Grundsatz systemischer Beratung lautet: *Nicht das Problem ist zu verändern, sondern die Kommunikation* (ebd., 99ff).

1.3 Fragestellung und Hypothesen

Die hier vorgestellte empirische Studie stellt die Kommunikation von Lehrpersonen während eines Supervisionsprozesses ins Zentrum des Interesses und verfolgt die Fragestellung inwiefern sich die Kommunikation von Lehrpersonen im Verlauf eines Supervisionsprozesses verändert. Für die Ableitung eines theoriegeleiteten Kategorienschemas wurde die adäquate Ausbalancierung von Selbstverantwortungsanteilen in der Kommunikation in den Mittelpunkt gestellt. Pädagogisch professionelle Kommunikation kommt demnach zustande, wenn Lehrpersonen durch die Vermeidung von fehlplatzierten Verantwortungsabgabe und von Überverantwortlichkeit symmetrische Beziehungen etablieren.

Die Fokussierung pädagogischer Professionalität auf kommunikative Professionalität ist forschungsmethodisch an diskursanalytische Vorarbeiten anschlussfähig (Bellack, Kliebard, Hyman & Smith 1974). Es werden Äußerungen im Hinblick auf deren Funktion im Gesamtdiskurs analysiert und dabei zwischen der Funktion und dem Inhalt einer Äußerung unterschieden. Die Inhaltsebene der Kommunikation wurde im Rahmen der hier vorgestellten Studie im Hinblick auf die von den Lehrpersonen in die Supervision eingebrachten Themen erfasst. Die Funktion wurde dahingehend untersucht, ob eine Äußerung zur Etablierung symmetrischer Kommunikationsbeziehungen beiträgt oder nicht. Nach Clark lässt sich die Kommunikation von Lehrpersonen erfassen, indem eine Einteilung des Lehrerhandelns nach drei Rollenanteilen vorgenommen wird (ebd., 4ff):

- Die Lehrperson orientiert sich in der Kommunikation vorwiegend an inhaltlichen Aspekten (wissende Rolle).
- Die Lehrperson kommuniziert mit der Intention Wissenserwerb, Verständniserweiterung und Fähigkeitszuwachs zu ermöglichen (lehrende Rolle).
- Die Lehrperson zeigt in der Kommunikation eigene Gefühle, Erfahrungen und Werthaltungen (personale Rolle).

Während pädagogisch *professionelle Kommunikation* in allen drei Rollen auf einer reflektierten, selbstverantwortlichen Haltung beruht und sich in symmetrischen Beziehungen zeigt, werden asymmetrische Beziehungskonstellationen im Rahmen dieser Arbeit auf einen gewohnheitsmäßig gesteuerten Kommunikationsablauf zurückgeführt. Mit der begrifflichen Fassung dieser Kommunikationsweisen als *habituelle Kommunikation* soll im Rahmen der vorliegenden Studie herausgestellt werden, dass im Modus einer gewohnheitsmäßig vollzogenen Kommunikation die erforderliche Aufmerksamkeit für die Beziehungsebene der Kommunikation nicht aufgebracht wird. Die von Clark geforderte ethische Sensibilität als der wesentliche Aspekt pädagogischer Professionalität bleibt demnach in habitueller Kommunikation vernachlässigt.

Zur theoretischen Absicherung der Kategorien kommunikativer Professionalität im Hinblick auf den Umgang mit Selbstverantwortung wurde in der vorliegenden Studie der Ansatz von Clark mit den Ansätzen von Jürgen Habermas (1972; 1995), von Martin Buber (1923; 2004) und von Eric Berne (1964; 2004a) in Beziehung gesetzt. Im Kategorienschema (siehe Abb. 1) wurden die wissende Rolle, die lehrende Rolle und die personale Rolle nach Clark dann jeweils sowohl im Hinblick auf deren professionelle als auch deren habituelle Ausprägung operationalisiert.

Nach Habermas ist beispielsweise die Übernahme von Selbstverantwortung für den eigenen Standpunkt durch Explikation eigenen Wissens unverzichtbares Merkmal gelingender Kommunikation. Dieses Kriterium wurde in der vorliegenden Studie auf die wissende Rolle der Lehrperson bezogen und ging als Indikator für professionelle Kommunikation in das Kategorienschema ein. Mit Buber erhielten die Kategorien habitueller Kommunikation im Bereich der wissenden Rolle eine theoretische Basis. So erläutert dieser mit der Unterscheidung der Ich-Es-Beziehung und der Ich-Du-Beziehung die Gefahr, in der Darstellung von Sachverhalten eigene Sichtweisen zu verdecken. Die Unterstellung allgemeingültiger Normen wird demnach als manipulierendes Verhalten angesehen und als Element der verdinglichenden Ich-Es-Beziehung bezeichnet. Mit der Modellierung verschiedener Ich-Zustände legt Berne in seinem Ansatz weitere Facetten asymmetrischer Beziehungen dar, die zur Definition habitueller Kategorien genutzt wurden. So lässt sich beispielsweise im Hinblick auf die personale Rolle der Lehrperson das Zurückstellen der eigenen Beweggründe als Abgabe von Selbstverantwortung verstehen.

Erwartet wurden Entwicklungen, welche mit dem Kategorienschema der Studie als Entwicklung kommunikativer Professionalität erfassbar sind. Die zentrale Hypothese der Arbeit ist:

(H 1a) Die Anteile pädagogisch professioneller Kommunikation nehmen unter Supervision im Verlauf des Jahres zu.

Neben diesem allgemeinen Auswertungsfokus wurde auch überprüft, inwiefern sich professionelle Entwicklungen auf der Ebene der Rollen zeigen und welche der drei Rollen in den Kommunikationsprozessen unter Supervision dominiert. Relevant erscheinen vor allem Prozesse der Professionalisierung im Bereich der wissenden Rolle, da diese Ebene auch im Umgang mit Schüler/-innen entscheidend ist: Werden eigene Standpunkte im Zusammenhang mit faktisch vorhandenen Sachverhalten so dargestellt, dass eine Unterscheidung beider Facetten möglich ist? Oder besitzen Äußerungen manipulierende Eigenschaften und schränken dadurch Wissenserwerb und die Entwicklung eigener Standpunkte bei anderen Personen ein? Entgegen der Meinung, dass die Wirksamkeit von Su-

pervision sich auf psychische Entlastung beschränkt, wird in der hier vorliegenden Studie die Hypothese aufgestellt, dass Supervision die Professionalisierung von Lehrpersonen im Hinblick auf die Kommunikation über Sachinhalte fördert. Folgende Hypothese expliziert diese Annahme:

(H 1b) Die Entwicklungen im Bereich der wissenden Rolle dominieren gegenüber den Entwicklungen im Bereich der lehrenden und der personalen Rolle.

In einem zweiten Untersuchungsteil wurden weitere Hypothesen verfolgt, die sich auf die Einbettung von Kategorien habitueller Kommunikation in spezifische Abfolgemuster beziehen. Dieser Untersuchungsteil orientiert sich eng an diskursanalytischen Vorgehensweisen. In Diskursanalysen werden kommunikative Abfolgen in der Regel als komplementäre oder abhängige Abfolgemuster untersucht und mögliche Abweichungen von diesen Schemata interpretiert: Wird beispielsweise nach einer Frage häufig keine Antwort gegeben, kann die Analyse der entsprechenden Äußerungsabfolgen Aufschluss über die Konstruktion von Machtverhältnissen seitens der Kommunizierenden geben (Becker-Mrotzek & Vogt 2001).

Die Ausweitung des Untersuchungsfokus' von Häufigkeitsverteilungen hin zur Untersuchung von Äußerungsabfolgen zielt darauf ab, Hinweise über das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen unter Supervision zu gewinnen. Dies erscheint dahingehend interessant, als Studien zum Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen berichten, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten im Umgang mit konstruktivistisch ausgerichteten Lernsettings haben und traditionell ausgerichtete Fortbildungsveranstaltungen bevorzugen, diese aber ineffektiv sind (Gräsel & Parchmann 2004). Erwartet wird, dass der konstruktivistisch orientierte Beratungsansatz systemischer Supervision gut geeignet ist, um Lernwiderstände von Lehrpersonen abzubauen und positiven Einfluss auf das Selbstverständnis von Lehrpersonen als Lernende zu nehmen. Die Erfahrung eines Lernprozesses, der auf symmetrischen Beziehungserfahrungen beruht, wird demnach als zentraler Bestandteil eines Fortbildungssettings angesehen, der dazu beiträgt, dass Lehrpersonen ihr berufliches Selbstverständnis positiv verändern.

Untersucht wird der Umgang der Lehrpersonen unter Supervision mit professionellen Äußerungen der lehrenden Rolle. Dahinter steht die Annahme, dass sich Schwierigkeiten von Lehrpersonen mit der Fortbildungssituation darin zeigen, dass sie auf professionelle Äußerungen der lehrenden Rolle mit Äußerungen habitueller Kommunikation reagieren und damit eine traditionelle Instruktionstruktur zwischen sich und dem Supervisor bzw. den Kolleg/innen etablieren. Erwartet wurde, dass sich solche Lernhaltungen gegen Ende des Beobachtungszeitraums verändern und sich somit die Anteile habitueller Kommunikation verringern, wenn zuvor von anderen Personen eine professionelle lehrende Rolle übernommen wurde.

(H 2a) Nach Äußerungen der professionellen lehrenden Rolle treten am Ende des Jahres seltener Äußerungen der Kategorien habitueller Kommunikation auf als zu Beginn des Jahres.

Eine letzte Hypothese geht der Frage nach, inwiefern Supervision die Fähigkeit zur Selbststeuerung in Kommunikationsprozessen bei Lehrpersonen fördert. In der Transaktionsanalyse wird davon ausgegangen, dass in unbewusst ablaufenden Kommunikationsprozessen ein ungünstiger Kommunikationsstil häufig als Auslöser für die Übernahme von Komplementärrollen wirkt, die wiederum ungünstige Eigenschaften aufweisen („Drama-Dreieck“ nach Berne, 2004b, 226ff). Es wird für die Untersuchung der Kommunikation von Lehrpersonen unter Supervision erwartet, dass die Teilnahme an Supervision die Aufmerksamkeit für ungünstig verlaufende Kommunikationsprozesse fördert und Lehrpersonen dazu befähigt aus gewohnheitsmäßig und damit unbewusst gesteuerten Kommunikationsprozessen hervorzutreten. Somit wird vermutet, dass solche Abfolgemuster am Jahresende seltener auftreten als zu Beginn des Jahres.

(H 2b) Am Ende des Jahres treten Abfolgen von Kategorien habitueller Kommunikation seltener auf als zu Beginn des Jahres.

2. Methodisches Design der empirischen Studie

2.1 Beschreibung der Stichprobe

Zur Erforschung der Fragestellung nach der Veränderung der Kommunikation von Lehrpersonen unter Supervision wurde eine Supervisionsgruppe (n=12), angeleitet von einem systemisch ausgebildeten Supervisor, ein Jahr lang wissenschaftlich begleitet. Die teilnehmenden Lehrpersonen waren an einer integrativen Gesamtschule mit Gemeinsamen Unterricht beschäftigt. Die Schule arbeitet nach dem Team-Kleingruppen-Modell: Je drei Klassen bilden eine Arbeitseinheit, dem ein Team von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Kompetenzen (Fachkompetenzen, sonderpädagogische Qualifizierung etc.) zugewiesen ist. Die Teilnehmer/-innen der Gruppe waren mit dem Lehramt für allgemeinbildende Schulen oder dem Lehramt für Sonderpädagogik qualifiziert, eine teilnehmende Person war eine sozialpädagogische Fachkraft. Die Verbesserung der Kommunikation im Kollegium wurde als ein übergreifendes Ziel der Supervision fixiert, welches zugleich als mögliche Strategie zur Weiterentwicklung der integrationspädagogischen Arbeit angesehen wurde.

Sicherheit und Vertrauen im Kreis der Gruppe sind in Supervisionen höchst bedeutsam. Im hier begleiteten Supervisionsprozess waren die Voraussetzungen hierzu günstig: Einerseits kannten sich die Teilnehmer/-innen bereits und arbeiteten gemeinsam an einer Schule. Außerdem unterrichteten sie an einer Schule mit Gemeinsamen Unterricht. An dieser Schulform scheinen für Lehrpersonen bessere Voraussetzungen bestehen als an allgemeinen Schulen oder an Sonderschulen, sich aus einer ‚traditionellen‘ Lehrerrolle zu befreien und neue Lehr- und Lernformen zu erproben (Reiser 1998, 50). Vor allem die im Gemeinsamen Unterricht übliche Kooperation in Teams wird inzwischen als zentrales Element der Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen angesehen.

2.2 Ablauf der Sitzungen

Die fünfzehn Supervisionssitzungen im Jahresverlauf (30 Zeitstunden) wurden videodokumentiert und transkribiert. Die Supervisionen dauerten jeweils 120 Minuten und folgten einem gleichbleibenden Ablaufschema, welches während der ersten Sitzung vom Supervisor erläutert wurde.



Abbildung 1: Ablauf der Supervisionssitzungen

Die einzelnen Phasen dauerten je nach Bedarf unterschiedlich lange, die vierte bis sechste Phase wiederholten sich für jedes Thema. Seitens der Forscherin fand während der Supervisionssitzungen ein Wechsel aus aktiver Teilnahme (Phasen 1 und 7) und der Teilnehmenden Beobachtung (Phasen 2, 3, 4, 5 und 6) statt. Eigene Themen wurden von der Forscherin nicht in den Supervisionsprozess eingebracht.

2.3 Auswahl und Beschreibung der analysierten Sitzungsphasen

Für die Analyse wurde die in jeder Sitzung obligatorische Phase der Themensammlung (Phase 3) ausgewählt, um Veränderungen der Kommunikation in der Gruppe zu verfolgen. Diese Phase kann als Kern jeder Supervisionssitzung angesehen werden, die hohe Anforderungen an die Beteiligten stellt: In dieser Phase soll das eigene Thema bzw. die eigenen Themen kurz vorgestellt werden, wobei die eigene Sichtweise auf das Problem explizit gemacht werden soll. Die anderen Beteiligten haben die Aufgabe ihr Verständnis des Themas zu sichern. Anders als in den anderen Phasen der Supervision finden hier keine Rollenspiele statt, die Gesprächssituation ist authentisch. Auch ist der Vorteil dieser Phase gegenüber den anderen Phasen, dass sich hier fast immer alle Beteiligten äußern.

Insgesamt wurden während der Phase der Themensammlung von den Lehrpersonen im Jahresverlauf 83 Themen eingebracht, hauptsächlich zur pädagogischen Arbeit und zu schulorganisatorischen Aspekten. Außerdem wurden von den teilnehmenden Lehrpersonen häufig Themen zur Teamarbeit und zur Supervisionsgruppe angesprochen. Mehr als die Hälfte der eingebrachten Themen wurden tatsächlich in der Gruppe bearbeitet. Vor allem die Themen des Themenbereichs ‚Schule‘ gelangten erfolgreich durch die Verhandlungsphase. Obwohl aus dem Themenbereich ‚Supervisionsgruppe‘ die geringste Anzahl der insgesamt eingebrachten Themen stammt, wurden auch aus diesem Themenbereich verhältnismäßig viele Themen bearbeitet.

2.4 Kategorienschema

Für das Kategorienschema wurden die vorab erarbeiteten Kategorien anhand der empirischen Datenbasis ausdifferenziert. Die sprachtheoretische Grundorientierung fokussiert dabei auf Bühlers Organon-Modell (1932; 1999). Zur Entwicklung des Kategorienschemas wurden nach diskursanalytischem Vorgehen von Becker-Mrotzek und Meier (2002) aus dem größeren Diskurszusammenhang einzelne Sprechhandlungen sequenziert. Eine Äußerung wurde im Zusammenhang mit vorausgehenden und nachfolgenden Äußerungen analysiert, auch berufliche und institutionelle Zusammenhänge wurden berücksichtigt.

Die Inhaltsebene der Kommunikation, die hier im Hintergrund des Interesses stand, wurde anhand der eingebrachten Themenbereiche ‚Schule‘, ‚Teamarbeit‘, ‚pädagogische Arbeit‘ und ‚Supervisionsgruppe‘ erfasst. Zur Analyse der Beziehungsebene der Kommunikation enthielt das Kategorienschema zwölf Kategorien sowie eine Kategorie ‚Sonstige‘. Hierzu einige Beispiele der Kodierung (ausführlich siehe Erbring 2007, 136ff):

	Kategorie und Beispiel	
Rolle	professionell	habituell
Wissende Rolle	‚Auskunft‘ „Ich denke, dass er mit ner eigenen Geschichte, mit ner eigenen Frage kommt und nicht, dass es der Zettel ist.“	‚Manipulation‘ „Da sollte man vielleicht auch drauf vorbereitet sein.“
Lehrende Rolle	‚Interesse‘ „War das jetzt klar?“	‚Hilfe‘ „Nicht Erwachsene, sondern Eltern von Schülern, für die du eine [...] besondere Verantwortung übernimmst.“
Personale Rolle	‚Selbstkundgabe‘ „Und den Faktor Zeit möchte ich gerne heute noch klären.“	‚Rechtfertigung‘ „Ja, dann fang ich mal an, ich hab nämlich schon ... ich hab mir nämlich was überlegt, weil ich ja letztes Mal kein Thema hatte und ich ein Thema habe, was wirklich ein Thema ist“.

Tabelle 1: Beispiele für die Kodierungen

2.5 Diskursanalytisches Verfahren

Für die Analyse wurden alle transkribierten Äußerungen mit den Kategorien kodiert, auch die Äußerungen des Supervisors der Gruppe. Eine neue Kodierung erfolgte immer dann, wenn sich die Kategorie veränderte, wenn ein Sprecherwechsel erfolgte oder wenn eine Pause gemacht wurde. Standen unverständliche Äußerungen, ‚Ja‘ oder ‚Mhm‘ allein, wurden sie mit der Kategorie ‚Sonstige‘ kodiert. Wenn es sich um die Antwort auf eine Frage handelte, dann wurde ‚Ja‘ mit der Kategorie ‚Auskunft‘ kodiert.

Probleme der Kodierung wurden gelöst, indem der Videoausschnitt erneut angesehen wurde. Auch wurden Fragen im Zusammenhang mit der Kodierung mit dem Supervisor der Gruppe besprochen. Es wurden dann eindeutige Entscheidungen für die Zuordnung der Äußerung zu einer Kategorie getroffen. Nach Abschluss der Untersuchung wurden kommunikative Validierungen mit dem Supervisor der Gruppe durchgeführt. Zusätzlich wurden Reliabilitätsprüfungen durchgeführt, indem 20 Prozent der Transkripttexte unter Verwendung des oben aufgezeigten Kategorienschemas von einer weiteren Person kodiert wurden. Die mittlere prozentuale Übereinstimmung lag bei 89 Prozent. Dabei trat eine 100-prozentige Übereinstimmung in den Kategorien ‚Interesse‘, ‚Anerkennung‘,

‚Hilfe‘, ‚Selbstkundgabe‘, ‚Auflockerung‘, ‚Bitte‘ und ‚Rechtfertigung‘ auf.

Die Hypothesengruppe 1 wurde durch Häufigkeitsauszählungen des Auftretens von Kategorien professioneller und habitueller Kommunikation in Verlaufsanalysen sowie in drei Messzeiträumen überprüft. Da die analysierte Phase der Themensammlung in ihrer Dauer erheblich variierte, wurden auf Grundlage der Häufigkeitsauszählungen die prozentualen Anteile der einzelnen Kategorien pro Sitzung ermittelt und als Analysegrundlage genommen. Die deskriptiven Auswertungsergebnisse wurden auf Signifikanzen geprüft. Dabei wurden aus den 15 Sitzungen drei Messzeiträume gebildet: Sitzungen 1-3, Sitzungen 7-9 und Sitzungen 13-15. Zur Überprüfung der Hypothese H 1a wurde die Summe der Kategorien professioneller und habitueller Kommunikation in den drei Messzeiträumen in der ausgewählten Phase verglichen. Für die Überprüfung von H 1b wurden alle Kategorien auf Veränderungen getestet.

Für die Hypothesengruppe 2 wurden Anfang und Ende des Supervisionsprozesses, d.h. die Sitzungen 1-5 mit den Sitzungen 10-15 verglichen. Die Hypothese H 2a gilt als bestätigt, wenn nach den Kategorien ‚Interesse‘ oder ‚Strukturierung‘ in den Sitzungen 10-15 signifikant seltener Kategorien habitueller Kommunikation auftreten als in den Sitzungen 1-5. Die Hypothese H 2b ist bestätigt, wenn in den Sitzungen 10-15 signifikant seltener Abfolgen von Kategorien habitueller Kommunikation auftreten als in Sitzungen 1-5.

3. Ergebnisse

3.1 Veränderungen in den Kategorien professioneller und habitueller Kommunikation

In der deskriptiven Auswertung der Kodierungskategorien zeigte sich, dass die Anteile der Kategorien professioneller Kommunikation im Jahresverlauf zunahmen, während sich die Anteile der Kategorien habitueller Kommunikation verringerten (siehe Tabelle 2). Aus der Grafik wird ersichtlich, dass der Anteil der Kategorien habitueller Kommunikation in der ersten Sitzung 72 Prozent betrug und in der fünfzehnten Sitzung nur noch 16 Prozent, während die Kategorien professioneller Kommunikation von 9 Prozent auf 68 Prozent zunahmen. Der Anteil der Kategorie ‚Sonstige‘ belegte Werte um 15 Prozent.

Der Supervisor, dessen Äußerungen separat und mit den gleichen Kategorien wie die der Teilnehmer/-innen kodiert wurden, kommunizierte im Verlauf des Jahres gleichbleibend professionell. Durchschnittlich betrug der Anteil habitueller Kommunikation bei ihm im Verlauf des Jahres nur ca. 1,2 Prozent.

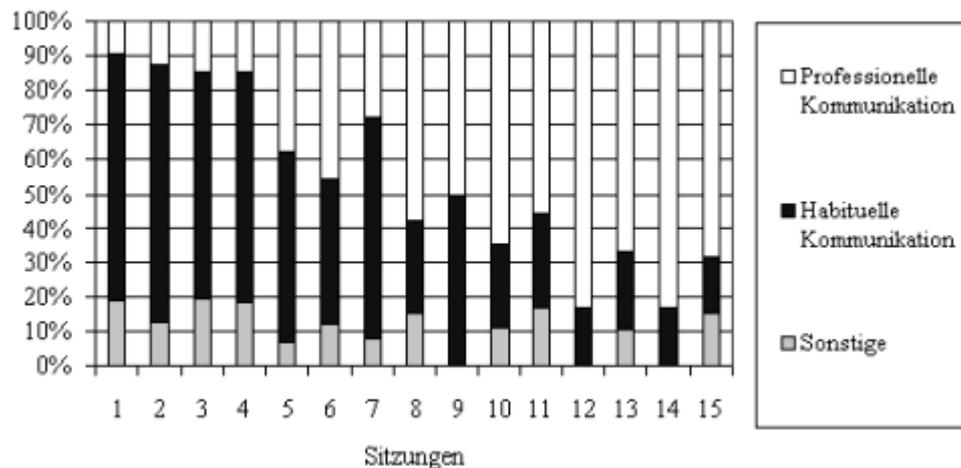


Abbildung 2: Anteile professioneller und habitueller Kommunikation bei den teilnehmenden Lehrpersonen im Verlauf eines Jahres (15 Sitzungen)

In Abbildung 2 sind die Anteile der Kategorien in drei Messzeiträumen dargestellt. Es wurden die Sitzungen eins bis drei, sieben bis neun und dreizehn bis fünfzehn zusammengefasst und statistisch ausgewertet. Die Ergebnisse belegen die signifikante Zunahme der Anteile professioneller Kommunikation über die drei Messzeitpunkte mit nonparametrischen Gruppenvergleichen (professionelle Kommunikation: Kruskal-Wallis $Chi^2 = 6.25$, $p < .05$; habituelle Kommunikation: Kruskal-Wallis $Chi^2 = 5.49$, $p = .064$). In Vergleichen von zwei Messzeitpunkten zeigte sich, dass vom ersten zum dritten Messzeitpunkt die Kategorien der professionellen Kommunikation signifikant zunahm, während die Kategorien der habitueller Kommunikation signifikant abnahmen (professionell: Mann-Whitney $U = .00$; $p = .05$; habituell: Mann-Whitney $U = .00$; $p = .046$). Während bei den Anteilen professioneller Kommunikation signifikante Veränderungen erst zwischen dem zweiten und dritten Messzeitraum auftreten (Mann-Whitney $U = .00$; $p = .05$), veränderten sich die Anteile habitueller Kommunikation nur zwischen dem ersten und zweiten Messzeitraum signifikant (Mann-Whitney $U = .00$; $p = .05$).

Kategorien		1.-3. Sitzung	7.-9. Sitzung	13.-15. Sitzung
professionell	Auskunft (AB)	19%	20,3%	42,8%
	Anerkennung (AN)	0,9%	0	6,8%
	Interesse (IN)	3,8%	6,7%	6,2%
	Strukturierung (ST)	0	0	2,4%
	Selbstkundgabe (SK)	4,7%	11,8%	9,3%
	Auflockerung (AO)	0,9%	5%	2,4%
habituell	Manipulation (MP)	20,9%	10,1%	3,7%
	Abwertung (AB)	8,5%	8,4%	0,6%
	Hilfe (HF)	6,6%	0	1,2%
	Interpretation (IP)	9,5%	8,4%	3,1%
	Bitte (BI)	7,6%	8,4%	6,2%
	Rechtfertigung (RE)	17,1%	10,1%	3,7%
Sonstige		17,1%	10,1%	11,1%

Tabelle 2: Anteile der Kategorien in drei Messzeiträumen

Erwartungskonform gemäß H 1b konnte die professionelle Kommunikation der teilnehmenden Lehrpersonen durch Supervision vor allem im Bereich der wissenden Rolle, repräsentiert durch die Zunahme der Anteile von ‚Auskunft‘ und ‚Anerkennung‘ und Abnahme der Anteile von ‚Manipulation‘ und ‚Abwertung‘, gefördert werden. Die Vergleiche zwischen den Anteilen der Kategorien im ersten und dritten Messzeitraum werden statistisch signifikant (Auskunft: Mann-Whitney $U = .00$; $p = .05$; Anerkennung: Mann-Whitney $U = .00$; $p < .05$; Manipulation: Mann-Whitney $U = .00$; $p = .05$; Abwertung: Mann-Whitney $U = .00$; $p < .05$).

Eine weitere Signifikanz trat im Bereich habitueller Kommunikation als signifikante Abnahmen der Kategorie ‚Hilfe‘ als Teil der lehrenden Rolle auf (Mann-Whitney $U = .00$; $p = .05$) sowie in der Kategorie Rechtfertigung als Teil der personalen Rolle (Mann-Whitney $U = .00$; $p = .05$) auf. Die anderen Kategorien der lehrenden und personalen Rolle veränderten sich nicht signifikant.

3.2 Veränderungen in den Abfolgen von Kategorien

Mit nonparametrischen Vergleichen wurde die Häufigkeit sämtlicher Kategorien habitueller Kommunikation, d.h. der Kategorien ‚Manipulation‘, ‚Abwertung‘, ‚Hilfe‘, ‚Interpretation‘, ‚Bitte‘ und ‚Rechtfertigung‘ nach dem Auftreten der professionellen Kategorien der lehrenden Rolle ‚Interesse‘ und ‚Strukturierung‘ untersucht. Die Analysen belegen, dass nach Äußerungen der lehrenden Rolle in den Sitzungen 10-15 tendenziell seltener Kategorien habitueller Kommunikation auftraten als in den Sitzungen 1-5 (Mann-Whitney $U = 3$; $p = .056$, mit $M(1-5) = 5.4$ ($SD = 3.0$) und $M(10-15) = 2.0$ ($SD = 1.3$)). Somit traten hypothesenkonform gemäß H 2a zu Jahresbeginn nach Äußerungen der lehrenden Rolle häufig Kategorien habitueller Kommunikation auf. Beispielsweise folgten zu Jahresbeginn nach Fragen (kodiert mit der Kategorie ‚Interesse‘) häufig Äußerungen der Kategorie ‚Manipulation‘:

Supervisor: „Am Schulfahrt?“ (IN)

Herr Pöschke: „Erst mal an die Schulkonferenz, die muss das nämlich befürworten, wenn wir da Projektmittel für kriegen (scharf) und da gibt’s bestimmte Dinge einfach mitzuteilen ... äh und die auch zu besprechen... Punkt.“ (MP)
(P1, 38-48)

Die mit der Frage des Supervisors gegebene Möglichkeit der Übernahme der professionellen wissenden Rolle mittels einer ‚Auskunft‘ wurde von Herrn Pöschke in dem Beispiel also nicht ergriffen. Stattdessen wurde die Äußerung nach der Frage manipulierend formuliert. Hier zeigen sich Veränderungen im Jahresverlauf, die sich anhand folgenden Beispiels illustrieren lassen:

Supervisor: „Noch mehr Themen?“ (IN)

Frau Willke: „Ja, ich hab das Thema Anzahl der Klassen mit Gemeinsamen Unterricht im kommenden Schuljahr.“ (AS) (P 11, 47-51)

Zur Veränderung habitueller Äußerungsabfolgen belegen die statistischen Auswertungen der Veränderungen im Hinblick auf die Hypothese 2b, dass in den Sitzungen 10-15 signifikant seltener Abfolgen von Kategorien habitueller Kommunikation auftraten als in den Sitzungen 1-5 (Mann-Whitney $U = 1$; $p < .05$, mit $M(1-5) = 3$ ($SD = 2.5$) und $M(10-15) = .2$ ($SD = .45$)).

Beispielsweise trat in den vorliegenden Daten nach der Kategorie ‚Rechtfertigung‘ zu Jahresbeginn häufig die Kategorie ‚Hilfe‘ auf:

Frau Sander: „Also ich ich müsste also um sechs Uhr müsste ich also ich hab jetzt schon geplant also dass wir allerspätstens um halb sieben also da komm ich schon ins Schleudern, wenn ich um halb sieben zu Hause bin, aber dann das geht grade noch.“ (RE)

Supervisor: „Sechs Uhr ist (unv.)“

Herr Bern: „Sechs Uhr reicht dann.“ (HF)
(P1, 149-157)

Frau Sander kommentierte in dem Beispiel die vorgesehene Dauer der Sitzung von 120 Minuten mittels ‚Rechtfertigung‘. Herr Bern mischte sich ungefragt in die Klärung der Situation ein, indem er die Äußerung des Supervisors unterbrach und an Frau Sanders Äußerung anknüpfte. Sein mit der Kategorie ‚Hilfe‘ kodierter Einwurf verhinderte Frau Sanders eigenständige Weiterführung ihres Beitrags.

Auch andere Beispiele zu kommunikativen Abfolgern legen nahe, dass das Heraustreten aus habitueller Kommunikation für die teilnehmenden Lehrpersonen zu Jahresbeginn erschwert war. So zeigt folgender Gesprächsausschnitt, dass Äußerungen der Kategorie ‚Manipulation‘ zum Jahresbeginn häufig von ‚Rechtfertigung‘ gefolgt waren:

(Pause)

Frau Sander: „[...] da wird sich einiges an ... Veränderung geben (höhere lautere Stimme) da sollte man vielleicht auch drauf vorbereitet sein!“ (MP)

Supervisor: (nickt, räuspert sich)

Frau Willke: (zuckt Schultern) „Jo ist ich hatte jetzt schon so gedacht, weil du (zum Supervisor) sagtest das ist ein Thema, dass es schon eigentlich Thema ist (zu Frau Sander) Okay! Nee! Gut!“ (RE)

(P2, 59-80)

Vor der Pause hatte die Teilnehmerin Frau Willke ein Thema eingebracht und die Gruppe wartete auf weitere Themenvorschläge. Frau Sander nutzte die Pause für die Gelegenheit, Frau Willke zu einer nachdrücklichen Entscheidung für das Thema zu drängen. Wie der Transkriptausschnitt zeigt, setzte sich das Gespräch in der Gruppe mit einer weiteren habituellen Äußerung fort: Frau Willke Äußerung wurde mit der Kategorie ‚Rechtfertigung‘ kodiert. Gegen Ende des Jahres traten solche unproduktiven Abfolgen kaum noch auf.

4. Fazit

Die hier vorgestellte Studie untersuchte die Professionalität von Lehrpersonen im Hinblick auf kommunikative Professionalität. Ein im Rahmen der Arbeit entwickeltes theoretisches Konstrukt zur kommunikativen Professionalität wurde dabei empirisch überprüft. Die im folgenden Text daraus gezogenen Konsequenzen und Interpretationen können jedoch zunächst nur als Hinweise auf mögliche Effekte der Supervision auf die Professionalisierung von Lehrpersonen gelten: Da keine Vergleiche zu einer Kontrollgruppe vorliegen, könnten die skizzierten Veränderungen auch durch gruppendynamische Prozesse erklärbar sein. Über die Reichweite der hier dargestellten Befunde kann deshalb nur mit angemessener Zurückhaltung diskutiert werden. Kontrolliert wurden die Ergebnisse allerdings mit der Anwendung des Kategorienschemas auf die Verbalaussagen des Supervisors. Dessen bereits zu Beginn der Supervision fast durchgehend mit Kategorien professioneller Kommunikation kodierten Gesprächsanteile zeigen die bestehenden Differenzen zu den Kommunikationsfähigkeiten der supervidierten Lehrpersonen deutlich auf und weisen auf Entwicklungen im Bereich kommunikativer Professionalität bei den supervidierten Lehrpersonen hin. Auch bestanden vor Be-

ginn der Supervision bereits etablierte Arbeitsbeziehungen der beteiligten Lehrpersonen zueinander; diese haben sich also nicht erst in der Supervision positiv entwickelt.

Zusammenfassend belegen die Ergebnisse der quantitativen Auswertungen die signifikante Zunahme von Kategorien professioneller Kommunikation. Auch zeigen die Ergebnisse, dass sich einige ungünstige Ausprägungen der Kommunikation von Lehrpersonen, die in Kategorien habitueller Kommunikation erfasst wurden, signifikant reduziert haben.

Im Jahresverlauf betrachtet, entsprachen die Äußerungen der Lehrpersonen zunehmend den Kriterien professioneller Kommunikation, wobei eine Konzentration auf den Bereich der wissenden Rolle nach Clark (1995) festgestellt wurde. Die wissende Rolle wurde im Hinblick auf professionelle Kommunikationsfähigkeiten von Lehrpersonen als die Fähigkeit zur Darstellung und Vermittlung von Sachverhalten sowie der Verständnissicherung von Sachinhalten definiert und mittels der Kategorien ‚Auskunft‘ und ‚Anerkennung‘ erfasst. Äußerungen dieser Kategorien, die für pädagogische Professionalität in hohem Maße relevant sind (vgl. 1.3), nahmen während der Supervision signifikant zu. Die Kategorie ‚Manipulation‘ ist ebenfalls auf der Ebene der wissenden Rolle verortet, wurde aber als Kategorie habitueller Kommunikation definiert. Die Anteile der Kategorie ‚Manipulation‘ betragen im ersten Messzeitraum 20,9 Prozent und stellten damit den größten Anteil aller Kategorien (siehe Tab. 2). Die signifikante Abnahme dieses Wertes auf 3,7% im letzten Messzeitraum ist als ein aussagekräftiges Ergebnis der Studie hervorzuheben.

Im Hinblick auf das der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegte Konzept zum Umgang mit Selbstverantwortung wurde in den erhobenen Daten neben dem übermäßig kontrollierend-steuernden Eingreifen von Lehrpersonen, welches die Selbstverantwortungsübernahme anderer Personen einschränkt, auch ein anderes habituelles Muster evident: Die teilnehmenden Lehrpersonen manövrierten sich häufig selbst in eine unterlegene Position, in der sie beispielsweise Selbstverantwortung an den Supervisor abgaben und sich dadurch in einen ungünstigen Lernmodus versetzten. Die signifikante Abnahme der Kategorie ‚Rechtfertigung‘ im Verlauf des Supervisionsprozesse zeigt, dass auch hier die Teilnahme an Supervision positiv wirksam wurde.

Wie lässt sich die hohe Auftretenshäufigkeit habitueller Kategorien zu Beginn des Supervisionszeitraums erklären? Im Rahmen dieser Arbeit wurden hierzu zwei Hypothesen aufgestellt: Einerseits wurde überprüft, ob möglicherweise – in Anlehnung an die Arbeiten von Berne (2004b) - unproduktive kommunikative Abfolgemuster von den darin ‚verstrickten‘ Personen stabil gehalten werden? Diese Vermutung wurde mit der Überprüfung von Hypothese 2b bestätigt und durch die signifikant reduzierte Auftretenshäufigkeit der Abfolgen gezeigt, dass methodisch angeleitete Selbstreflexion und Selbstbeobachtung in der Supervision die situativ und flexibel eingesetzte Kommunikation fördern kann. Durch die Hypothese 2a wurde überprüft und bestätigt, dass insbesondere nach Äußerungen der professionellen lehrenden Rolle habituelle Äußerungen resultierten. Hier gerieten die beteiligten Lehrpersonen zu Beginn der Supervision allzu häufig in den habituellen Modus des Belehrens, des Helfens oder des Sich-Rechtfertigens (kodierte durch die Kategorien ‚Manipulation‘ ‚Hilfe‘ und ‚Rechtfertigung‘). Ein in dieser Arbeit mit Kade und Seitter (2004) gefordertes reflexives Rollenverständnis als Lehrende und zugleich Lernende scheint den Lehrpersonen also zu Beginn des Supervisionszeitraums nicht nahe zu liegen. Dieses Ergebnis bestätigt die in Kapitel 1.3 skizzierten Befunde zum Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen. Die gegen Ende des Supervisionszeitraums festgestellten Veränderungen im Kommunikationsverhalten deuten darauf hin, dass das Beratungssetting wie vermutet eine positive Auswirkung auf das Rollenverständnis der Lehrpersonen hat und diese ihr Selbstverständnis als Lernende hier in konstruktiver Weise ausbauen konnten. Unflexible Kommunikations- und Rollenmuster traten seltener auf und die Lehrpersonen prägten offenbar ein Selbstverständnis aus, in dem sie sowohl Lehrende als auch Lernende sind. Im Sinne der zu Beginn dieses Artikels herangezogenen Unterscheidung von instruktivem und konstruktivem kommunika-

ven Handeln von Lehrpersonen nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) haben die Lehrpersonen dieser Studie sowohl ihr instruktives als auch ihr konstruktives Handeln optimiert:

1. Instruktion: Sie gelangten von vorwiegend manipulierenden Einflussnahmen zur neutralen Darbietung von Sachverhalten.
2. Konstruktion: Sie entwickelten ihr Helferverhalten zu einer auf Verständnissicherung konzentrierten Kommunikation.

Den Anwendungskontexten außerhalb der Supervision, beispielsweise im Unterricht, wurde in der vorliegenden Studie nicht nachgegangen. Naheliegend ist, dass insbesondere Schüler/-innen, die sich gegenüber der Lehrperson in einer unterlegenen Position fühlen, bei manipulierenden Äußerungen der Lehrperson in komplementäre Positionen geraten und sich dann rechtfertigend äußern. Dadurch werden ihre Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten eingeschränkt. Auch kann angenommen werden, dass Helferverhalten seitens der Lehrperson im Unterricht die Problemlöseprozesse von Schüler/-innen stoppt und somit die eigenständige Erarbeitung von Antworten und Lösungen verhindert. Die Reichweite von Supervision im Hinblick auf die optimierte Gestaltung von Unterricht empirisch zu überprüfen könnte deshalb ein interessanter Fokus weiterer Untersuchungen sein.

Als Element der pädagogischen Aus- und Fortbildung könnten supervisorische Konzepte mit stärker akzentuierten fachspezifischen Aspekten sinnvoll einsetzbar sein, beispielsweise indem Lehrerfortbildungen zu bestimmten Sachthemen mit supervisorischer Beratung verknüpft werden. Ansatzpunkte einer solchen Konzepts liegen bereits vor (Staub 2004, 113f). Auf der Ebene der Theorieentwicklung machen die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf aufmerksam, dass es notwendig sein kann, pädagogische Professionalität stärker als bisher mit Blick auf intersubjektive Kriterien zu erfassen. Diese Erweiterung wissenspsychologischer Ansätze kann, wie hier gezeigt wurde, durch die Fokussierung auf kommunikative Qualitäten erfolgen. Es ist zu erwarten, dass dadurch sowohl der Forschungsdiskurs als auch das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen bereichert werden können.

Autorin

Dr. Saskia Erbring
Universität zu Köln
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Homepage: <http://www.hf.uni-koeln.de/30061>
E-Mail: saskia.erbring@uni-koeln.de

Literatur

- Baumert, J. & Klusmann, M. (2006). Stichwort professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 4, S. 469-520.
- Becker-Mrotzek, M. & Meier, C. (2002). Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: Brüner, G; Fiehler, R. & Kindt, W. (Hrsg.). Angewandte Diskursforschung. Bd. 1. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 18-45.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2001). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Bellack, A.; Kliebard, H. M.; Hyman, R. T. & Smith, F. L. (1974). Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf: Schwann.
- Berne, E. (2004a). Spiele der Erwachsenen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Berne, E. (2004b). Was sagen Sie, nachdem sie ‚Guten Tag‘ gesagt haben? Psychologie des

- menschlichen Verhaltens. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Buber, M. (2004). Ich und Du. Stuttgart: Reclam junior.
 - Bühler, K. (1999). Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: UTB.
 - Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2002). Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim und Basel: Beltz.
 - Clark, C. M. (1995). Thoughtful teaching. London, New York: Cassell.
 - Denner, L. (2000). Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen: eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
 - Erbring, S. (2007). Pädagogisch professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
 - Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten, selbstgesteuerten Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (Beiheft 3), S. 171-184.
 - Habermas, J. (1995). Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
 - Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U. & Wildt, J.: Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 49-98.
 - Kade, J. & Seitter, W. (2003). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, 326-341.
 - Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 70-182.
 - Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Beltz PVU: Weinheim, 601-646.
 - Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2003). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
 - Staub, F. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (Beiheft 3), S. 113-141.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Erbring, Saskia (2008). Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision. In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/supervision/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]