

Katzenbach, Dieter

Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt

Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 49-64



Quellenangabe/ Reference:

Katzenbach, Dieter: Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 49-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273616 - DOI: 10.25656/01:27361

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273616>

<https://doi.org/10.25656/01:27361>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieter Katzenbach

Zwischen Entlastung und Professionalisierung

Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt

Supervision wird immer häufiger als regelhafter Bestandteil pädagogischer Professionalisierung und als Element der Qualitätssicherung pädagogischen Handelns angesehen. So liegt es nahe, Supervision in der Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern spätestens dann anzubieten, wenn sie zum ersten Mal in die *Ernstsituation praktisch-pädagogischer Tätigkeit* gelangen, nämlich im Referendariat. In diesem Beitrag sollen die Möglichkeiten und Grenzen der Supervision in der Zweiten Phase der Lehrerbildung ausgelotet werden, dies insbesondere im Hinblick auf die spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen, die das Referendariat prägen.

Es ist nur zu gut bekannt, dass das Referendariat von vielen Kolleginnen und Kollegen als *eine Zeit größter physischer und psychischer Belastung* erlebt wird. Das mag man mit der Weisheit abtun, dass „Lehrjahre eben keine Herrenjahre“ sind, aber häufig sitzt der Stachel tiefer: Es ist weniger die hohe Anstrengung jener Zeit, als vielmehr das ausgeprägte Ohnmachtserleben, das nicht wenige LehrerInnen rückblickend das Referendariat als die „schlimmste Zeit ihres Lebens“ bezeichnen lässt (vgl. Skagen 2003, Hartig 2005). Die Supervision wäre schlecht beraten, wenn sie diese verbreitete Erfahrung des Leidens nicht systematisch in ihren Reflexionszusammenhang aufnehmen würde. Wie eine Reihe persönlicher Erfahrungsberichte und wissenschaftlicher Untersuchungen übereinstimmend zeigen, lassen sich einige typische Muster identifizieren, wie das Referendariat von den angehenden LehrerInnen erlebt und verarbeitet wird. Diese Muster scheinen so weit verbreitet und zeigen eine so große Übereinstimmung, dass sie kaum auf die individuelle psychische Verfasstheit der einzelnen ReferendarInnen als vielmehr auf die von der Institution Studienseminar gesetzten Interaktionsstrukturen zurückzuführen sind.

In der neueren Supervisionsliteratur wird ein zunehmendes Gewicht auf die Reflexion der *institutionellen Einflussfaktoren in der Entstehung beruflicher Konflikte* gelegt. Daher werde mich zunächst recht ausführlich mit den Ausbildungsbedingungen an den Studienseminaren und deren subjektiver Verarbeitung durch die ReferendarInnen auseinandersetzen. Dies wird vor allem entlang der Frage geschehen, woher diese verbreitete Leidenserfahrung rührt. Selbstverständlich wäre die Institution Studienseminar auch unter einer Vielzahl anderer Aspekte zu betrachten; meine eigenen Erfahrung in der Supervision mit ReferendarInnen hat aber gezeigt, dass diese Problematik das Erleben der TeilnehmerInnen so nachhaltig prägt, dass diese Fokussierung gerechtfertigt erscheint.

1. Das Referendariat im Widerspruch zwischen Ohnmachtserleben und Professionalisierungsgebot

Ich möchte mich zunächst anhand von Erfahrungsberichten und wissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen dem Phänomen nähern. Danach soll

auf die Gründe für diese verbreitete Leidenserfahrung eingegangen werden und es werden die Paradoxien aufgezeigt, in denen sich die Ausbildung von Lehr-
amtsreferendarInnen derzeit bewegt.

1.1 Untersuchungen und Berichte zum subjektiven Erleben des Referendariats

Gecks setzt sich in seiner Studie über die „*Sozialisationsphase Referendariat*“ systematisch mit dem Wechselspiel der objektiven Strukturbedingungen des Referendariats und deren psychischer Widerspiegelung im subjektiven Erleben der ReferendarInnen auseinander. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass „allein die objektiven Bedingungen und die immanenten Widersprüche des Referendariats subjektiv hochproblematische Folgen haben müssen“, das heißt, „dass das Referendariat für die ReferendarInnen psychisch schwierig, belastend, z. T. pathogen wirkt“ (Gecks 1990, 279). Vor allem aber stellt er fest, „dass eine bestimmte Interaktionsstruktur im Referendariat vorherrscht, die bei den ReferendarInnen eine hohe Ähnlichkeit der Wahrnehmungs- und Erlebnisformen produziert“ (ebd.). Die Erfahrungen mit der Institution Studienseminar führt zu einer Reihe typischer – von allen ReferendarInnen mehr oder weniger geteilten – Mustern der Wahrnehmung und der Realitätsdeutung. Diese lassen sich so zusammenfassen:

- Als zentrale Empfindung beschreibt Gecks die Häufigkeit und die Permanenz von als schwierig erlebten Situationen. Diese Situationen stellen sich im Bewusstsein der ReferendarInnen zwar jede für sich als „geringfügig“ dar, kumulieren aber in einem Gefühl der Orientierungslosigkeit, der Hilflosigkeit, in *Ohnmachts- und Versagensängsten* (vgl. ebd., 280).
- Als besonders problematisch wird von den ReferendarInnen die Beziehung zu den AusbilderInnen wahrgenommen – das Empfinden der eigenen Ohnmacht korrespondiert mit *phantasierter Allmacht der AusbilderInnen*: „AusbilderInnen werden als machtbesessen, rechthaberisch, gewalttätig und voll von bösen Absichten erlebt; die Interaktionen werden als Kampf um Machtpositionen, als geprägt von ‚absoluten Fremdansprüchen‘ gedeutet; der Institution wird die Schuld am eigenen Leiden gegeben, da sie so repressiv sei“ (ebd., 280f.).
- Mit der persönlichen Fixierung auf die jeweiligen AusbilderInnen geht das angsterzeugende Gefühl einher, „als ganze Person beurteilt und kritisiert zu werden“ (ebd., 281). Das Verhältnis zu den AusbilderInnen ist geprägt durch das Bemühen um die *Erhaltung des Selbstwertgefühls*; dazu gehören die Vermeidung von Kritik und der starke Wunsch nach Anerkennung: die Interaktion orientiert sich am Mechanismus von Lob und Tadel.
- Dieser interaktionelle Rahmen bestimmt auch das *Verhältnis zu den SchülerInnen*: Diese werden „vorrangig psychisch funktionalisiert, um das angegriffene Selbstwertgefühl wieder aufzurichten oder sie werden technologisch verwertet, um den reibungslosen Ablauf des Unterrichts zu gewährleisten“ (ebd.).

Die innere Verfassung der ReferendarInnen lässt sich mithin typisierend beschreiben durch Gefühle von Ohnmacht und Überforderung, durch die Angst, als „ganze Person“ in die Kritik zu geraten, durch die extreme Abhängigkeit von Lob und Tadel und durch eine Tendenz zur psychischen Funktionalisierung der SchülerInnen. Im Hinblick auf den Ausbildungsertrag des Referendariats zieht Gecks das ernüchternde Resümee, dass der „intendierte Lehrer-

lernprozess von den psychisch relevanten tatsächlichen Sozialisationsprozessen unterlaufen wird, und zwar deswegen, weil das Leiderleben so stark ist, dass offizielles Lernen dahinter verblasst“ (ebd., 282).

Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit der Selbstbeschreibung, die Maas in einem Bericht über seine *Erfahrungen aus dem Referendariat* abgibt. Ich möchte aus diesem Text etwas ausführlicher zitieren, weil er die Binnenperspektive des Betroffenen eindrücklich vor Augen führt. Maas leitet seinen Bericht mit den Worten ein:

„Am Ende des Referendariats standen geistige und körperliche Erschöpfung, Enttäuschung, Wut und Verunsicherung. Euphorische Stimmung, wie nach dem Ersten Staatsexamen, wollte sich nicht einstellen. (...) Es gab wirklich keinen Anlass zur Freude. Die Enttäuschung darüber, auch nicht im Ansatz das verwirklicht zu haben, was man sich zu Beginn des Referendariats vorgenommen hatte, die Wut über die erfahrenen Erniedrigungen der letzten Jahre überwogen“ (Maas 1997, 197).

Die Gründe, die Maas für die Erschöpfung, die Enttäuschung und Wut angibt, stimmen mit den von Gecks erhobenen Befunden überein:

„Eines der kennzeichnendsten Merkmale des Referendariats, das für die Verbiegungen, Desorientierungen und viele Lernwiderstände verantwortlich ist, ist die durch den ständigen Prüfungsdruck und die fehlende Transparenz der Anforderungen erzeugte Regression menschlichen Verhaltens. Man agierte nicht mehr im Sinne sachorientierter Interessen an einer möglichst effektiven Ausbildung, man reagierte auf antizipierte Anforderungen. Das führte auf der Ebene interpersonaler Beziehungen zum Aufbau von Instrumentalverhältnissen zu den Ausbilderinnen und Ausbildern; selbst wenn man gestellte Anforderungen als inhaltlich sinnvoll erachtete, führten die strukturellen Verhältnisse dazu, dass man sie übernahm, um den Prüferinnen und Prüfern zu gefallen. Lob und Tadel, besonders wenn es um die Einstufung meiner so genannten Lehrerpersönlichkeit ging, trafen (oder schmeichelten) vor diesem Hintergrund umso mehr. Man war geradezu abhängig davon – wie ein Schüler, der die Zuwendungen des Lehrers einfordert“ (Maas 1997, 250).

Es scheint gesichert, dass die beschriebenen Erlebnisweisen eine *Typik der institutionellen Interaktion* repräsentieren, die nicht individualisierend auf die einzelnen Akteure zurückgeführt werden sollte: weder auf die ReferendarInnen, noch – was angesichts des objektiven Machtgefälles schwerer fällt – auf die AusbilderInnen. Gecks verweist ja explizit auf „objektive Bedingungen und immanente Widersprüche“, die die Interaktionsstruktur an den Studienseminaren bestimmen. Diese sind im Wesentlichen festzumachen an dem *allgegenwärtigen Beurteilungs- und Bewertungsdruck*. Dabei sind zwar alle Ausbildungen – zumindest solche, die mit einer Zertifizierung abschließen, und das trifft auf Berufsausbildungen allesamt zu – von Fragen der abschließenden Beurteilung betroffen: Es liegt in der Natur der Sache, dass mit dem Zertifikat – hier dem Zweiten Staatsexamen – das Erreichen der Ausbildungsziele bescheinigt wird. Dies birgt die Möglichkeit des Scheiterns und führt bei den Individuen zu mehr oder weniger ausgeprägten Versagensängsten. Frappierend an der Situation an den Studienseminaren ist aber der übergroße Stellenwert, den die Beurteilungsproblematik fast von Anfang an, spätestens aber nach der ersten „Vorführstunde“, im Erleben der ReferendarInnen einnimmt.

1.2 Mangelnde Transparenz der Beurteilungskriterien für „sehr guten“ Unterricht

Allen Beteiligten bekannt, gleichwohl in der öffentlichen Reflexion kaum beachtet, ist dabei die Tatsache, dass das selektionsrelevante Beurteilungskriterium nicht das Bestehen des Zweiten Staatsexamens darstellt, sondern das Erreichen mindestens der Note „gut“ besser noch der Note „sehr gut“. Es prägt das Bewusstsein der ReferendarInnen, dass nur ein guter oder sehr guter Abschluss eine Chance auf Einstellung in den Schuldienst ermöglicht. Diese Jagd nach mindestens der Note „zwei“ setzt nun eine *paradoxe Dynamik* in Gang. Zunächst erhöht dies natürlich den Bewertungsdruck und die Abhängigkeit von den beurteilenden AusbilderInnen. Weitaus problematischer ist allerdings die Tatsache, dass es für die Bewertung guten oder gar sehr guten Unterrichts letztlich keine verbindlichen Kriterien gibt. Sicherlich lassen sich konsensfähige Kriterien für schlechten Unterricht formulieren, was ausreichend wäre, würde nur zwischen Bestehen und Nicht-Bestehen des Zweiten Staatsexamens unterschieden. Die Praxis der Notengebung hingegen verlangt feinere Differenzierungen, für die innerhalb der Pädagogik und der Didaktik nach wie vor keine hinreichend operationalisierten Maßstäbe vorliegen. Die gegenwärtig intensiv diskutierte Einführung von *Standards in der Lehrerbildung* verspricht hier mehr Transparenz (vgl. Terhart 2002, Vogel 2002). Ob die Standards das hier skizzierte strukturelle Problem der phantasierten oder tatsächlichen übergroßen Abhängigkeit aber wirklich beheben werden oder es aber unter dem Deckmantel nun vermeintlich objektiver Beurteilungskriterien noch mehr verschleiern, wird die Zukunft zeigen.

Zumindest werden solche transparenten Kriterien von den ReferendarInnen immer wieder eingeklagt; ihr offensichtliches Fehlen verfestigt die Abhängigkeitsgefühle von den AusbilderInnen, deren Beurteilungsmaßstäbe oftmals nur noch als „persönlicher Geschmack“ erlebt werden können. Dem korrespondiert auf Seiten der AusbilderInnen die vorderhand „moderne“ Einstellung der Referendarorientierung, die Ausrichtung an den individuellen Stärken und das Anliegen, jeder/jedem ReferendarIn zu einem persönlichen Stil zu verhelfen (vgl. z.B. Mildner 1993). Dabei wird die außerordentliche Belastung der ReferendarInnen durchaus gesehen; Kruse-Moosmayer/Zoller führen dazu etwa aus:

„Berichte über das Referendariat enthalten bis heute immer wieder Aussagen über starken Druck und als Belastung erlebte Abhängigkeit gegenüber den Ausbildungsbedingungen. Eine befriedigende Berufsausübung erfordert aber selbstbewusste Lehrerpersönlichkeiten.

Wir versuchten, das etablierte ‚Meister-Lehrling‘-Konzept zu hinterfragen und dem Bedürfnis der Referendar/innen nach seminarleiterspezifischen Rezepten für guten Unterricht zu begegnen, indem wir die Analyse der unterschiedlichen Praxisbedingungen in den Vordergrund stellen“ (Kruse-Moosmayer/Zoller 1997, 136).

Hier äußert sich sehr schön das Paradox der Referendarausbildung: Das Drängen der ReferendarInnen nach beurteilungsrelevanten Kriterien wird von den AusbilderInnen *als Bitte um Rezepte wahrgenommen*, und zurückgewiesen. Das Anliegen der AusbilderInnen wiederum, statt Rezepten die Analyse der unterschiedlichen Praxisbedingungen als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns verstärkt in den Blick zu nehmen, wird von den ReferendarInnen als Verschleierung der Beurteilungskriterien empfunden. Das ehrliche Bemühen, Ab-

hängigkeit zu reduzieren, führt im Ergebnis zum Erleben noch größerer Abhängigkeit: Die ReferendarInnen sehen sich noch mehr in der Not, während der Fachseminare und nach Hospitationen aus Zwischentönen gleichsam herauszulauschen, was die AusbilderInnen nun *wirklich* sehen wollen.

Skagen sieht im Vergleich des deutschen mit dem norwegischen Lehrerbildungssystem nun auch gar nicht das Meister-Lehrlings-Verhältnis als Problem an, sondern die für Deutschland typische Einbettung dieses Verhältnisses in ein *karriererelevantes* Bewertungssystem (vgl. Skagen 2003).

1.3 Die Lehrerpersönlichkeit und die Beurteilung der „ganzen Person“

Diese Unsicherheit kulminiert in dem Aspekt der Beurteilung des Lehrerhandelns, für den die Kriterien am wenigsten transparent sind und dessen Kritik die ReferendarInnen gleichzeitig am meisten fürchten und am härtesten trifft. Kruse-Moosmeyer / Zoller haben das Stichwort bereits geliefert: die „selbstbewusste Lehrerpersönlichkeit“. Heide Mildner, ebenfalls Ausbilderin, schreibt dazu:

„Nun wird ihm (dem Referendar; DK) zwar von Mentoren und SeminarleiterInnen gesagt, sie urteilen ja nur nach sachlichen Gesichtspunkten und sie beurteilen ja nur seine Tätigkeit. Aber in dieser Situation als Lehrende/r vor einer Klasse, hat die ganze Person ihre Frau / ihren Mann zu stehen. Also wird doch die Person beurteilt. Ihre Professionalität lässt sich ausbilden, steigern perfektionieren. Die Person aber lässt sich nicht wirklich ändern. (...) Viele (AusbilderInnen; DK) urteilen so, sei es ihnen bewusst oder nicht, dass ihnen ein Planungsfehler, eine gelegentliche Vergesslichkeit oder ein Blackout in der Stunde marginal erscheint, wenn die Person sie überzeugt. All das spüren Referendare genau. Offen besprochen wird es selten“ (Milder 1993, 5).

Man kann in diesen Ausführungen eine *Abkehr von dem technizistisch ausgerichteten Bild des Lehrers* erkennen, der neben seinen unterrichtsmethodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten eben auch über hohe soziale und personale Kompetenz verfügen muss. Lehrerhandeln ist eben nicht auf das technokratische Schema „gute Planung – guter Unterricht – guter Lehrer“ zu reduzieren. Dieser Einsicht wird hier Rechnung getragen, auch wenn in der Praxis der Referendarausbildung der Planungsfetischismus weiter fröhliche Urstände feiert. Bezeichnend ist aber etwas anderes, nämlich wie dieser Gedanke Mildners von den ReferendarInnen aufgenommen werden kann. So bezieht sich Wend in seiner Rückschau auf das Referendariat auf eben jenes Zitat und kann darin nichts anderes erkennen, als die Rechtfertigung der Beurteilungswillkür durch die AusbilderInnen. Er macht aufgrund des Fehlens transparenter Beurteilungskriterien „ein von jedem Inhalt unabhängiges, den Geschmäckern der Vorgesetzten Ausgeliefertsein“ (1997, 184) als Grund für das Leiden im Referendariat aus. Eben weil allgemein verbindliche Kriterien fehlten, die AusbilderInnen nicht einmal individuell genötigt seien, ihre eigenen Kriterien guten Unterrichts offenzulegen, da komme es eben zupass, Sympathien oder Antipathien zur Dimension „Lehrerpersönlichkeit“ hochzustilisieren. „Nicht das Tun der LehrerInnen im Unterricht, stellvertretend für die ganze Persönlichkeit, wird bewertet“, so Wend (ebd., 186), „sondern es ist die Person der ReferendarInnen direkt, die mangels anderer Kriterien der Bewertung unterliegt. ‚Mag ich dich, so gebe ich dir eine gute Zensur‘“.

So einfach lässt sich nun das Thema „Lehrerpersönlichkeit“ allerdings auch wieder nicht vom Tisch wischen. Wie ich in dem folgenden Exkurs zeigen will,

stellt vielmehr die „Ganze-Person-Problematik“ einen zentralen Punkt der Diskussion um die Professionalisierung bzw. Professionalisierbarkeit pädagogischer Berufe dar. Die Ausführungen Wends zeigen hingegen etwas anderes: wie fraglich es nämlich ist, ob in dem von Beurteilungs- und Notendruck dominierten Interaktionsklima des Studienseminars die vertrauensvolle Atmosphäre überhaupt geschaffen werden kann, die zur Entwicklung einer selbstbewussten Lehrerpersönlichkeit unabdingbar notwendig ist.

1.4 Exkurs: Pädagogische Professionalität

Die Frage nach der pädagogischen Professionalität, insbesondere auch nach der Professionalisierbarkeit des Lehrerhandelns, findet – wieder einmal – große Aufmerksamkeit innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Der von *Combe und Helsper (1996)* zusammengestellte Band „Pädagogische Professionalität“ liefert dazu einen guten Überblick. Ich möchte hier kurz auf den für die vorliegende Problematik hilfreichen Beitrag von *Oevermann* eingehen. Für Oevermann ist das pädagogische Handeln maßgeblich geprägt durch die „widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und dem Handeln als ganze Person“ (1996, 105). Das idealtypische Charakteristikum rollengebundener, sog. „spezifischer“ Sozialbeziehungen ist es, dass die beteiligten Personen grundsätzlich austauschbar sind. Das ist in „diffusen“ Beziehungen, die wir als „ganze Personen“ eingehen, gerade nicht der Fall. Außerdem gelten in diffusen Beziehungen, für die Familie, Freundschaften und Liebesbeziehungen Beispiele sind, zunächst einmal alle Themen als zulässig. „Die Beweislast trägt derjenige, der ein Thema aus der Beziehung ausschließen will, während umgekehrt in spezifischen Beziehungen derjenige, der ein Thema hinzufügen möchte, dies rechtfertigen muss“ (Oevermann 1996, 105).

Professionalisiertes Handeln zeichnet sich also dadurch aus, dass *zugleich eine spezifische und eine diffuse Beziehung zum Klienten* besteht. Die Kunst professionalisierten Handelns besteht nach Oevermann in der souveränen Balance dieser widersprüchlichen Einheit von Spezifität und Diffusität. Nur solange man das Lehrerhandeln auf die Funktion der Vermittlung von Wissen und von Normen beschränke, sei es als Rollenhandeln konzeptualisierbar. Dabei werde aber übersehen, dass die Kinder – mindestens bis zum Abschluss der Adoleszenzkrise – zu einer rein spezifischen Rollenbeziehung noch gar nicht in der Lage sind. Um ihren Auftrag der Wissens- und Normenvermittlung überhaupt erfüllen zu können, müssen die LehrerInnen zu den SchülerInnen eine Beziehung auch als ganze Personen eingehen. Diese Beziehung allerdings „trifft“ die SchülerInnen gleichsam „ungeschützt“ als ganze Person, da ihnen die für das Rollenhandeln typischen Distanzierungsmechanismen eben noch fehlen. Die fehlende Professionalisierung des pädagogischen Handelns zeigt sich in der Praxis nun gerade darin, dass „die Lehrer diese widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität nicht aufrechterhalten können, sondern entweder zur distanzlosen ‚Verkindlichung‘ des Schülers oder zum technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum zerfallen lassen“ (ebd., 155).

Oevermann weist nun weiter darauf hin, dass diese zentrale Fähigkeit der souveränen Balance von spezifischen und diffusen Beziehungsanteilen nun nicht durch die Aneignung von Buchwissen erworben werden könne, sondern nur

durch die *Einübung in eine Handlungspraxis*. „In dieser Hinsicht ist die Ausbildung primär nicht Wissenserwerb, sondern Habitusformation“ (ebd., 123). Bezogen auf die Lehrerbildung ist es nun die regelmäßige Supervision, die nach Oevermann einen wesentlichen Stellenwert in der so verstandenen Professionalisierung der Lehrertätigkeit einnehmen muss (vgl. ebd., 178).

1.5 Als Lehrer Schüler sein: die reife Persönlichkeit entwickeln oder sie schon mitbringen?

Kommen wir zurück zur Problematik des Referendariats: Ein Charakteristikum des Referendariats besteht ja darin, dass die ReferendarInnen zugleich Lehrer ihrer Schüler und Schüler ihrer Ausbilder sind. Wenn sich die ReferendarInnen nun (auch) in der Position des Schülers befinden, dann bietet es sich an, Oevermanns Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung auch auf die Ausbilder-Referendar-Beziehung anzuwenden. Vorderhand scheint dem entgegenzustehen, dass die grundlegende Prämisse des Oevermannschen Gedankens nicht erfüllt ist: die ReferendarInnen sind Erwachsene, und ihre volle Kompetenz des Rollenhandelns kann vorausgesetzt werden. Die referierten Berichte und Untersuchungen zeigen aber, dass im Referendariat offensichtlich Mechanismen am Werk sind, die eine *Regression zu einfacheren Erlebnis-, Handlungs- und Interaktionsmustern* bewirken. Die Orientierung an Lob und Tadel ist beredtes Beispiel dafür. Das Schmerzliche dieser Erfahrung liegt für die Referendare weniger darin, wie Schüler behandelt zu werden, als vielmehr darin, allmählich zu realisieren, dass sie wie Schüler funktionieren.

Die Beziehung zu den AusbilderInnen wird von den ReferendarInnen, nicht zuletzt aufgrund der als übermächtig erlebten Abhängigkeit, also keineswegs als rein rollenspezifisches Verhältnis erlebt. Dies ist auch schon deshalb gar nicht möglich, weil den ReferendarInnen sehr klar ist, dass sie nicht nur als Rollenträger, sondern eben auch als ganze Person beobachtet und beurteilt werden. Und genau darin liegt die Crux: die AusbilderInnen begreifen ihr Verhältnis zu den ReferendarInnen als ein rein spezifisches, rollendefiniertes; damit befinden sie sich ohnehin im mainstream des „normalpädagogischen“ Selbstverständnisses. Somit sind die in dieser Beziehung zulässigen Themen festgelegt, und diese sind auf Fragen der Wissens- und Normenvermittlung beschränkt. Gleichwohl merken die ReferendarInnen deutlich, dass noch eine andere Ebene im Spiel ist, eben die der diffusen Sozialbeziehung, die allerdings nicht thematisch werden darf bzw. unter dem Chiffre „Lehrerpersönlichkeit“ allenfalls implizit behandelt wird.

Wenn es nun zutrifft, dass auch die Ausbilder-Referendar-Beziehung durch eine Vermischung spezifischer und diffuser Anteile gekennzeichnet ist, dann ergeben sich hieraus mindestens *zwei Konsequenzen*: Zunächst ist offensichtlich, dass angesichts dieser heiklen Konstellation der Professionalisierungsbedarf auf Seiten der AusbilderInnen mindestens genauso hoch einzuschätzen ist wie der Professionalisierungsbedarf der ReferendarInnen. Zentral ist hier jedoch ein anderer Aspekt: Dadurch, dass die diffusen Beziehungsanteile im Ausbilder-Referendar-Verhältnis von der Institution Studienseminar verleugnet, zumindest nicht wahrgenommen und schon gar nicht systematisch bearbeitet werden, bürdet sie den ReferendarInnen einseitig die Verantwortung auf, *für die diffizile Balance zwischen diffuser und spezifischer Beziehung zu den Ausbil-*

derInnen zu sorgen. Dies stellt eine geradezu groteske Umkehrung der Verantwortlichkeit im Schüler-Lehrer-Verhältnis dar: es ist der Schüler, der für die Entwicklungsförderlichkeit seiner Beziehung zum Lehrer Sorge zu tragen hat. Dies kann, wenn überhaupt, nur Erwachsenen zugemutet werden.

So trifft die These von Gecks auch nur die halbe Wahrheit, wenn er behauptet, dass eine *reife Persönlichkeit* die Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse im Referendariat sei: Sicherlich sind Eigenschaften wie Intelligenz, Wahrnehmungsfähigkeit, Empathie und Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Kritik- und Selbstkritikvermögen (vgl. 1990, 80) nötig für ein erfolgreiches Referendariat. In der Analyse der Gutachten von AusbilderInnen über ReferendarInnen konnte Gecks denn auch zeigen, dass sich „Duckmäusertum“ entgegen dem allgemein verbreiteten Vorurteil keineswegs vorteilhaft auswirkt. ReferendarInnen, die sich so präsentieren, laufen vielmehr größte Gefahr, in die Kategorie kritiklos und oberflächlich-anpasslerisch eingestuft zu werden bzw. als diejenigen angesehen zu werden, die sich nur Rezepte abholen wollen. Der „reife“ Referendar hingegen muss einen Standpunkt haben und verteidigen können, allerdings ohne darauf zu beharren. Er muss auch in der Lage sein, die wohlmeinende Kritik des Ausbilders zu akzeptieren und umzusetzen. Gecks trifft den Nagel auf den Kopf, wenn er betont, welches hohe Maß an Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit dafür erforderlich ist. Übers Ziel hinaus schießt er jedoch mit seiner These, dass die meisten ReferendarInnen diese personalen Voraussetzungen nicht mitbringen und im Referendariat auch nicht mehr entwickeln können und dass darin ihr Leiden an der Ausbildungssituation wesentlich begründet sei.

Meine Analyse kommt zu einem anderen Schluss: Ich gehe davon aus, dass die Mehrheit der ReferendarInnen als „reife Persönlichkeiten“ anzusehen sind und dass sie Eigenschaften wie Intelligenz, Empathie, Kritik- und Selbstkritikfähigkeit durchaus mitbringen. *Die (Über-)Forderung liegt vielmehr in der diffizilen Balance zwischen diffusen und spezifischen Anteilen in den Beziehungen zu den AusbilderInnen:* Die Überbetonung der regressiv-kindlichen, d. h. diffusen Anteile wird ebenso wenig honoriert („Kritiklosigkeit“, „Rezeptbuchmentalität“) wie die Überbetonung der autonom-erwachsenen, spezifischen Beziehungsdefinition („Unbelehrbarkeit“, „Unfähigkeit, Kritik anzunehmen“). Für diese komplizierte Beziehungsbalance zu sorgen, verlangt bereits einiges an „reifer Persönlichkeit“. Dies aus der Position des Schülers heraus zu bewerkstelligen, darin liegt die besondere Belastung des Referendariats.

2. Supervision in der Lehrerausbildung

Angesichts dieser problematischen Ausgangslage stellt sich die Frage, welche *Funktion* Supervision im Referendariat überhaupt einnehmen kann. Schnell ist sie dem Verdacht ausgesetzt, strukturell begründete Konfliktlagen psychologisierend zum Problem der einzelnen TeilnehmerInnen zu machen. Daraus resultiert umgekehrt die Gefahr, quasi im Umkehrschluss, von vornherein die „böse“ Institution für alle Unbill verantwortlich zu sehen, individuell begründete Probleme gleichsam automatisch der Institution unterzuschieben und so wiederum persönliche Lernerfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu vertun. Ich möchte mich dieser Problematik nähern, indem ich zunächst einige der allgemeinen Bestimmungsmerkmale von Supervision in Erinnerung rufe

und diese spezifiziere im Hinblick auf die engeren Fragen der Supervision in der Lehrer-Ausbildung.

In der einschlägigen Literatur zur Supervision herrscht Einigkeit darüber, dass Supervision als eine Form „berufsbezogener Beratung“ anzusehen ist. Dabei geht es, so Rappe-Giesecke (1990), primär um die Analyse der Psychodynamik professioneller Beziehungen, das heißt, der Beziehungen zwischen Professionellem und Klient oder den Beziehungen der Professionellen untereinander. Dabei sei die Rollenhaftigkeit dieser Beziehungen zu berücksichtigen, also der Einfluss der Institution auf diese Beziehungen mit zu untersuchen. Schließlich gilt es diese beiden Analyseebenen zusammenzuführen, um das Zusammenwirken von psychischen und institutionellen Strukturen in den Arbeitsbeziehungen zu klären. Brönnigmann bezeichnet Supervision als eine Form der Praxisberatung, die sich an Einzelne, an Gruppen sowie an Teams richtet und sich mit konkreten Fragestellungen aus dem Berufsalltag der TeilnehmerInnen befasst. Ziel ist die Verbesserung der Arbeitssituation, der Arbeitsorganisation und der aufgabenspezifischen Kompetenzen. Dabei geht es um die Förderung des praxisnahen Lernens und der Qualität der Zusammenarbeit (vgl. Brönnigmann 1994).

Supervision hat ihre geschichtlichen Ursprünge in Ausbildungszusammenhängen. Sie wird in der Regel zurückgeführt zum einen auf Konzepte der Ausbildung von Sozialarbeitern in den USA und zum anderen auf die Institutionalisierung der Kontrollanalyse in der Ausbildung von Psychoanalytikern beides zu Beginn der zwanziger Jahre (vgl. Belardi 1994).

Pühl (1996) schlägt die *Unterscheidung zwischen Ausbildungs- und Fortbildungssupervision* vor, da es sich hierbei um zwei völlig verschiedene Supervisionsintentionen handele. Ich kann die Unterscheidung in dieser Strenge allerdings nicht nachvollziehen. Denn wie Pühl selbst schreibt, dient die Ausbildungssupervision dazu, „innerhalb professioneller Aus- und Weiterbildung (...) die besondere methodische Kompetenz anhand konkreter Praxiserfahrungen zu sichern“. Als Ziel der Fortbildungssupervision nennt er die „Integration des Erlernten in das Spezifische des konkreten Berufsalltags“ (1994a, 9). Hier wie dort geht es um die Entwicklung bzw. Sicherung beruflicher Kompetenz im Spannungsverhältnis allgemeinen Wissens und dessen Anwendung in konkreten Situationen.

Der *Boom der Supervision* in den meisten psycho-sozialen Arbeitsfeldern hat das Bildungssystem – noch – nicht erreicht. Mit Pühl kann davon ausgegangen werden, dass für „Lehrerinnen und Lehrer Supervision (...) noch weitgehend ein Tabuthema ist“ (1994b, 272).¹ Über die Gründe dafür mag man weid-

¹ So unterstützt beispielsweise die GEW Hamburg seit 1992 die Supervision für Beschäftigte im Bildungssystem (also nicht nur für LehrerInnen, sondern auch für SozialpädagogInnen und ErzieherInnen) durch finanzielle Zuschüsse und organisatorische Hilfen. In ganz Hamburg kommen in der Regel nicht mehr als acht Gruppen zustande. Das ist angesichts knapp 17.000 beschäftigter LehrerInnen in Hamburg eine doch eher geringe Zahl, selbst wenn man berücksichtigt, dass über das Institut für Lehrerfortbildung noch andere Angebote für Supervision im Hamburger Schulwesen existieren und über die Verbreitung privat organisierter Supervisionen nichts ausgesagt werden kann.

lich spekulieren; einer liegt sicherlich darin, dass in der Ersten Phase der Lehrerausbildung Supervision schlichtweg unbekannt ist. Wenn Supervision überhaupt an (Fach)Hochschulen angeboten wird, dann in der Ausbildung von PsychologInnen, Diplom-(Sozial-)PädagogInnen und SozialarbeiterInnen, nicht aber in der Lehrerbildung (vgl. Pühl 1994c). Und auch in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung, also im Referendariat, dürfte Supervision eher die Ausnahme darstellen.²

3. Fallbeispiele: Kompetenzentwicklung und institutionelle Ohnmacht

In der Supervision wird den institutionellen Einflussfaktoren in der Entstehung beruflicher Konfliktlagen immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Insofern ist der Impuls zur Veränderung der Institution immer ein mögliches Ergebnis des supervisorischen Prozesses. Inwieweit dieser Impuls jedoch Früchte trägt, die Institution sich also tatsächlich verändert, hängt stark von den Durchsetzungsmöglichkeiten der SupervisandInnen innerhalb ihrer Institution ab. Diese sind im Falle der LehramtsreferendarInnen in der Institution Studienseminar denkbar gering – und werden von ReferendarInnen selbst oftmals als noch geringer eingeschätzt, als sie es tatsächlich sind.

An einige der Gründe für diese weitgehende institutionelle Ohnmacht sei hier noch einmal erinnert: Zunächst befinden sich die LehramtsreferendarInnen in einer, trotz erfolgreich absolviertem Ersten Staatsexamen, so noch nicht gekannten Situation der Beurteilung und Bewertung. Dies bedingt Abhängigkeitsverhältnisse, die der Durchsetzung eigener Interessen entgegenstehen. Verschärft wird diese Situation durch die chronisch schlechten Einstellungschancen nach Abschluss des Referendariats. Dies führt zwangsläufig zu einer mehr oder weniger offen gehandelten Konkurrenz zwischen den ReferendarInnen und zu den damit einhergehenden Entsolidarisierungstendenzen.³

Die LehramtsreferendarInnen sind darüber hinaus einem komplexen *Geflecht von Abhängigkeiten in schwer durchschaubaren Hierarchien* ausgesetzt. Ihre Dienststelle ist zwar das Studienseminar, einen wesentlichen Teil ihrer Arbeitszeit verbringen sie aber an ihrer Ausbildungsschule. Das heißt, die ReferendarInnen haben es neben den Haupt- und FachseminarleiterInnen aus dem Studienseminar noch zu tun mit den Schulleitungen der Ausbildungsschule und mit einer oder mehreren MentorInnen, die den Unterricht in ihren Klassen betreuen. Nicht zu vergessen sind schließlich die SchülerInnen, von deren Gunst

2 Aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer ist es immer schwierig, sich einen umfassenden Überblick über die Bildungssituation in der Bundesrepublik zu machen. Ich vermute, dass sich an der Situation, wie sie Haack-Wegner und Lange-Schmidt im Jahre 1991 erhoben haben, nichts Grundlegendes geändert haben dürfte. Danach wird außer in Bremen noch in Schleswig-Holstein und in Berlin Supervision im Referendariat als Wahlpflichtkurs angeboten (vgl. dies. 1992b, 142).

3 Dabei dürfte es auf die Organisationskultur der Studienseminare prägend gewirkt haben, dass seit ihrer Etablierung in den siebziger Jahren nicht die Lehrarbeit, sondern die Lehrerarbeitslosigkeit die Perspektive der ReferendarInnen bestimmt hat. Die Institution Studienseminar ist daher habitualisiert im Umgang mit Menschen, die an sich selbst hohe Leistungserwartungen stellen und die dabei bereit sind, immense Belastungen bei ungewissen Erfolgsaussichten auf sich zu nehmen.

Wohl und Wehe der Prüfungslehrproben schlussendlich abhängen. Die Interessen dieser Parteien sind nicht immer zu vereinbaren, oft widersprechen sie sich. Dieses überkomplexe Interessensgeflecht, gepaart mit der Not, es allen Recht machen zu müssen, verstärkt das Gefühl subjektiver und institutioneller Ohnmacht.

Schließlich sind die ReferendarInnen – ohnehin ganz unten in der Hierarchieleiter – in ihrer Institution *nur Mitglieder auf Zeit*. Auch dieser Umstand schwächt die Möglichkeiten der institutionellen Einflussnahme erheblich. So ist die Arbeit in den bestehenden Gremien der Mitbestimmung bzw. der Personalvertretung schon deshalb wenig erfolgreich, weil die VertreterInnen der LehramtsreferendarInnen meist aus dem Dienst wieder ausscheiden, sobald sie die formellen und informellen Strukturen der Entscheidungsfindung im Studienseminar zu durchschauen beginnen.

Die Chancen der ReferendarInnen auf die Durchsetzung institutioneller Veränderungen sind also gering. Umso größer ist daher die *Gefahr*, ...

... dass die institutionskritischen Impulse der Supervision in purer Larmoyanz verpuffen,

... dass die SupervisandInnen ihre Konflikte – aufgrund der phantasierten oder realen Unveränderlichkeit der institutionellen Bedingungen – letztlich doch als subjektives Defizit verbuchen,

... schließlich, dass die SupervisandInnen eigene Schwächen – mit Unterstützung der Gruppe und möglicherweise auch des Supervisors – nicht mehr als solche wahrnehmen, sondern nur noch der Institution zuschieben und damit die Chance der beruflichen Kompetenzentwicklung vertun.

An einigen Fallbeispielen möchte ich im Folgenden verdeutlichen, wie nachhaltig sich diese *institutionellen Rahmenbedingungen* auf die Supervisionsprozesse mit den LehramtsreferendarInnen auswirken. Es handelt sich hier um Veranstaltungen, die als Kurse im Wahlpflichtbereich angeboten wurden und die jeweils über ein Schulhalbjahr im 14-tägigen Rhythmus stattfanden. Methodisch orientierte sich die Supervision an den Prinzipien der Balint-Gruppenarbeit, die um Elemente des Psychodramas ergänzt wurde.

3.1 Bedrohte Autonomie oder: Die Fiktion der „ganz normalen Stunde“

L. berichtet von einer Hospitationsstunde, bei der er einen Unterricht geplant habe, der seinen eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht völlig entgegenstehe: *die Stunde sei total lehrerzentriert angelegt* und mit Inhalten überfrachtet gewesen. Sie sei dann auch entsprechend schlecht gelaufen. Das Verrückte an der Sache sei aber, dass er mit dieser Unterrichtsplanung weder seinen eigenen Vorstellungen noch denen des Seminarleiters entsprochen habe, denn eigentlich bestehe zwischen ihm und dem Seminarleiter weitgehende Übereinstimmung über die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. Auf die Frage, was er denn glaube, wie es dennoch zu dieser Planung gekommen sei, sagt er, dass seine Zentrierung auf das Fachliche bzw. auf die Inhalte ihm vielleicht eine gewisse Sicherheit gegenüber dem unsicheren Terrain der Beziehungen zu den SchülerInnen gegeben habe.

In einer symbolischen Rekonstruktion der Planungssituation tauchen in der Tat die SchülerInnen, auch auf Nachfrage hin, nicht auf. Zu einer Klärung führt

diese Rekonstruktion für den Supervisanden indes nicht, im Gegenteil: alles verschwinde in einer „diffusen Wolke“. Statt an diesem Bild der diffusen Wolke weiterzuarbeiten, möchte L. über die nächste Hospitationsstunde sprechen, die unmittelbar bevorstehe und die er als „ganz normale Stunde“, ohne den sonst üblichen großen methodischen Zauber, geplant habe. Diese Stunde werde garantiert nicht so lehrerzentriert verlaufen, schließlich soll in dieser Stunde das Thema gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet und nicht von ihm doziert werden. Es wird aber relativ rasch deutlich, dass er in seiner Planung die SchülerInnen wiederum wenig im Blick hat. Die Nachfrage eines Teilnehmers, wie denn das mit seinem Anspruch der Schülerorientierung zu vereinbaren sei, führt bei L. zu einem regelrechten Ausbruch über unmotivierte SchülerInnen, über deren Defizite (hier im sportlichen Bereich), die so offenkundig seien, dass eben geübt, geübt, geübt werden müsse und nicht nur gespielt werden könne. Und ohne Druck gehe das nun mal nicht ...

Die Problematik, die hier präsentiert wird, bietet sich für den *Selbstreflexionsprozess in der Supervision* regelrecht an: der Supervisand bringt aus dem Hochschulstudium ein hohes pädagogisches Ideal mit – das der Schülerorientierung –, dessen Umsetzung ihm aber in der Praxis (zunächst) nicht so recht gelingen will. Die daraus resultierende Kränkung wehrt er ab durch die aggressive Entwertung der SchülerInnen. Die Bearbeitung dieses, für die Phase des Berufseinstiegs vertrauten Problems, wird unter den Bedingungen des Referendariats aber erheblich erschwert und ist in dem berichteten Fall auch nicht zufriedenstellend gelungen. L. findet gar keinen Zugang zu diesem Problem, denn für ihn dominiert die Frage, ob die Gründe seines Handelns bei ihm selbst zu suchen sind oder ob er all dies nicht doch zum Gefallen der Ausbilder tut. Nur war diese Frage der Abgrenzung der eigenen pädagogischen Identität von den Ansprüchen der Seminarleiter zu diesem Zeitpunkt überhaupt noch nicht zu klären, denn L. befand sich am Anfang des Referendariats. Zur Entwicklung einer eigenen pädagogischen Identität hatte er – eigentlich – noch genug Zeit, und über die pädagogischen Vorstellungen der Seminarleiter konnte er ohnehin nur spekulieren. Trotzdem war ihm, wie anderen ReferendarInnen auch, diese Frage von so großer Bedeutung, schließlich ging es ihm um die Versicherung seiner persönlichen Autonomie, dass er sich trotzig auf die Figur der „ganz normalen Stunde“ verlegte. Dabei hatte er mit seiner Vermutung, das Fachliche schütze ihn vor der Beziehung zu den SchülerInnen, seinen eigentlichen Professionalisierungsbedarf selbst schon sehr deutlich benannt. Dies ist ja nur eine andere Formulierung der von Oevermann genannten Problematik, eine Balance zwischen dem Handeln als Rollenträger – hier dem Lehrer als Experten des Fachs – und dem Handeln als ganzer Person in den unverwechselbaren Beziehung zu den SchülerInnen zu finden.

Um das Ziel der Supervision, die Erweiterung der professionellen Handlungsmöglichkeiten, zu erreichen, mutet man den SupervisandInnen die mitunter beschwerliche Aufgabe zu, in einem Prozess der Selbstreflexion die Grenzen des eigenen Handelns immer wieder neu auszuloten. Dabei ist stets zu prüfen, ob die zur Begründung des Handelns herangezogenen äußeren Zwänge tatsächlich bestehen oder ob sie zur Rechtfertigung unerkannter innerer Zwänge herbeigezogen werden. Der allgegenwärtige Bewertungs- und Beurteilungsdruck des Referendariats und das daraus resultierende Ohnmachtserleben der ReferendarInnen erschwert diesen, gerade in der Phase des Berufs-

einstiegs unverzichtbaren, Klärungsprozess erheblich, häufig wird er ganz unmöglich.

3.2 Kränkende Kritik oder: (Nicht) immer nur lächeln

H. berichtet von der Aussage einer Seminarleiterin, sie sei in ihrem Ausdrucksverhalten *nicht authentisch*; sie würde immer nur lächeln. Besonders betroffen sei sie davon, dass die Ausbilderin dies nicht als Situationsbeschreibung, sondern als Persönlichkeitsmerkmal formuliert habe. Schließlich habe sie, H., eine psychotherapeutische Ausbildung abgeschlossen und sei von daher für die Frage der Authentizität in Ausdruck und Handeln besonders sensibilisiert. Sie könne es sich gar nicht vorstellen, dass sie in ihrer Selbstwahrnehmung so daneben liege und bittet daher die Gruppe um Feedback, um zu erfahren, ob an der Einschätzung der Ausbilderin doch etwas dran sein könne. Die Gruppenmitglieder reagieren mit Unverständnis auf diesen Bericht, da sie H. bisher ganz anders, eben als authentisch, erlebt haben.

Im psychodramatischen Rollenspiel wird das Gespräch mit der Seminarleiterin rekonstruiert. Dabei behält sie in der Tat über lange Strecken ein schüchternes Lächeln bei. Ich melde ihr das in der Form zurück, dass ich *nun* verstehen könne, wie es zu dieser Einschätzung durch die Seminarleiterin kam. Sie greift dies auf und fügt dem noch hinzu, dass das Lächeln/Freundlich-Tun schon eine Strategie von ihr sei, mit Unsicherheit umzugehen. Die Spannung ist damit gelöst.

Der Kern der Kränkung durch die Seminarleiterin bestand darin, dass sie ein situativ bedingtes Interaktionsmuster der Supervisandin zum Persönlichkeitsmerkmal erhob. Dabei wusste die Supervisandin durchaus, dass sie in verunsichernden Situationen auf ein Interaktionsmuster des lächelnden Freundlich-Tuns zurückgreift, und dass dieses Muster, so wäre noch zu ergänzen, vermutlich auch die Interaktion mit der Seminarleiterin geprägt hat. Die Kränkung saß aber so tief, dass ihr dieses Wissen, obwohl sie durch ihre therapeutische Ausbildung in der Selbstreflexion geübt ist, nicht mehr zugänglich war. Das kurze Rollenspiel und die Rückmeldung verhalfen ihr, die Beurteilung der Seminarleiterin einzuordnen und deren partielle Berechtigung anzuerkennen. Sie ging vor allem deshalb gestärkt aus der Sitzung, weil sie ihrer Selbstwahrnehmung wieder vertrauen konnte.

3.3 Schutzmechanismen oder: Das ist doch alles albern

M. berichtet von ihrer letzten Hospitation durch einen Seminarleiter und seine daran anschließende völlig entmutigende Kritik. Sie sei auch deshalb so enttäuscht, weil sie diesen Seminarleiter bisher sehr geschätzt habe und ihm eine solche Form vernichtender Kritik einfach nicht zugetraut habe.

Ich fordere sie auf, eine Skulptur der Gefühle, die sie zurzeit umtreiben, zu bauen. Sie nennt das Minderwertigkeitsgefühl, die Wut und das Selbstbewusstsein und gibt ihnen die Sätze mit: „Mach ich denn alles falsch?“, „Erklär mir das doch mal“ und „Ich kann doch auch etwas“. Die Antagonisten sprechen ihre Sätze; immer lauter, immer dramatischer. M. schaut sich die Szenerie kopfschüttelnd an und bemerkt, das sei doch alles albern. Ich fordere sie auf, diese Albernheit auch noch auf die psychodramatische Bühne zu holen.

Sie ist zunächst verblüfft, führt dann aber mit wachsender Erregung den Antagonisten in seine Rolle ein. Es wird ihr deutlich, wie sehr diese Albernheit ihr als Schutz vor diesem Gefühlsaufruhr dient.

In der anschließenden Sharing-Runde kommt es zu einem intensiven Austausch in der Gruppe über die individuellen Strategien, mit den Belastungen des Referendariats fertig zu werden.

Mit der Einführung der Albernheit wurde der Supervisandin schlagartig klar, welchen Schutz dieses Für-Albern-Erklären ihr bietet. Es wird ihr so zumindest vorübergehend möglich, Distanz zu gewinnen und die „Sache nicht ganz so ernst zu nehmen“. Das anschließende Sharing machte deutlich, dass sie damit nicht alleine steht, dass alle Gruppenmitglieder ihre individuellen Schutz- und Distanzierungsmechanismen entwickelt haben und dass dies offensichtlich ebenso nötig wie legitim ist. Wie alle Abwehrmechanismen sind auch diese Schutzmechanismen in ihrer Funktion ambivalent. Sie dienen der Stabilisierung des Ichs und führen gleichzeitig zu Verhaltens- und Wahrnehmungseinschränkungen. Im Für-Albern-Erklären, im ironisierenden Distanznahmen ist der professionelle Zyniker im Keim angelegt. Dies war den TeilnehmerInnen – noch – bewusst; sie bekannten sich zu ihren Schutzmechanismen nur zögerlich und mit einer gewissen Scham.

Pädagoginnen und Pädagogen werden nicht ohne solche Schutzmechanismen ein ganzes Berufsleben überstehen können; nur sollte es eben so sein, dass sich die Professionellen dieser Mechanismen bedienen können und nicht so, dass sie diesen Mechanismen ausgeliefert sind. Die neuere Unterscheidung in der psychoanalytischen Abwehrlehre zwischen Abwehrmechanismen und Bewältigungsmechanismen bringt diesen Unterschied zur Geltung (vgl. König 1995, Leuzinger-Bohleber 1999). Der Supervision in der Ausbildung könnte jedenfalls die Aufgabe zuwachsen, die Entwicklung solcher Schutzmechanismen derart zu „begleiten“, dass sie dem Subjekt zwar in Überforderungssituationen zur Verfügung stehen, nicht aber zum Bestandteil des generellen beruflichen Habitus werden.

4. Fazit

Die strukturellen Rahmenbedingungen des Referendariats setzen eine spezifische Interaktionsdynamik zwischen ReferendarInnen und ihren AusbilderInnen in Gang, die bei allen ReferendarInnen zu relativ ähnlichen Handlungs- und Erlebnismustern führt. Diese sind geprägt durch die ständige Präsenz der Beurteilungs- und Bewertungsproblematik, hinter der die Ausbildungsfunktion des Referendariats mehr oder weniger verblasst. Die arbeitsmarkt-bedingte Jagd nach guten oder sehr guten Examina bei gleichzeitigem Fehlen entsprechender transparenter Beurteilungskriterien verschärft die Problematik und steigert das Gefühl der Abhängigkeit von den AusbilderInnen. Dieses Ohnmachtserleben kulminiert in der Bewertung der „Lehrerpersönlichkeit“, die nach dem Empfinden der ReferendarInnen häufig nur nach den Dimensionen Sympathie / Antipathie erfolgt, aber gleichzeitig die wichtigste Beurteilungsdimension darstellt.

In dem Exkurs zur Pädagogischen Professionalität wurde als Kern professionalisierten Handelns die Fähigkeit der souveränen Balance diffuser und spezifischer Anteile in den Beziehungen zu den SchülerInnen ausgemacht. Die

diffusen Beziehungsanteile im Lehrerhandeln werden im Alltagsverständnis der „Normalpädagogik“ weitgehend verleugnet. Dies trifft auch auf das Studienseminar zu; gerade dann, wenn sie unter der Chiffre der Lehrerpersönlichkeit als zentrale Bewertungskategorie hinterrücks wieder ins Spiel kommen. Die Verleugnung der diffusen Beziehungsanteile bestimmt auch das Verhältnis zwischen ReferendarInnen und AusbilderInnen. Meine These ist es, dass die außerordentliche Belastung des Referendariats daher rührt, dass den ReferendarInnen in ihrer Position als SchülerInnen die Verantwortung für die Balance zwischen diffusen und spezifischen Anteilen aufgebürdet wird.

Der *Anspruch*, dass die Supervision im Referendariat wesentlich zur Professionalisierung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer beiträgt, muss unter den gegebenen Rahmenbedingungen erheblich relativiert werden. Die Supervision mit den ReferendarInnen *wird nicht zu institutionellen Veränderungen führen*. Gleichzeitig dürfte deutlich geworden sein, dass das Studienseminar eine Institution darstellt, die ihre Mitglieder sekundär stützungsbedürftig macht. Das heißt, die Supervision läuft hochgradig in Gefahr, als institutionell verankertes Stützsystem das Elend abzupuffern, das die Institution selbst erzeugt. Es muss gefragt werden, ob die Supervision damit langfristig mehr schadet als nutzt, indem sie dazu funktionalisiert wird, längst überfällige Reformen in der Lehrerbildung weiter hinauszuzögern. Der pragmatische Ausweg aus diesem Dilemma kann nur die Besinnung auf den institutionellen Auftrag sein. Wenn es in der Supervision gelingt, die TeilnehmerInnen so weit zu stärken, dass sie die Auseinandersetzung mit dem Studienseminar und seinen Repräsentanten offensiv führen können, dann schiene mir dies allein schon *ein erheblicher Gewinn für deren berufliche Kompetenzentwicklung*. Die gewiss notwendigen professionellen Abwehr- und Bewältigungsmechanismen könnten so unter der bewussten Kontrolle der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer bleiben, statt sich in Mustern zu verselbstständigen, die für das Lehrerhandeln ja bekannt sind, wie das der zynischen Distanz oder das Klassentür-hinter-mir-zu-Syndrom.

Literatur

- Belardi, Nando 1994: Zur geschichtlichen Entwicklung: Von der Supervision zur Organisationsberatung. In: Harald Pühl (Hg.) 1994: Handbuch der Supervision 2. Berlin: Marhold
- Brönnigmann, Ueli-Bartley 1994: Professionalisierung der Supervision in der Schweiz. In: Forum Supervision, 4/1994
- Combe, Arno; Werner Helsper (Hg.) 1996: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp
- Gecks, Lutz 1990: Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang
- Haack-Wegner, Renate; Ingrid Lange-Schmidt 1992a: Supervision – Ein Überblick über die inhaltliche Arbeit. In: WIS (Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis) 1992: Supervision in der Lehrerbildung. Konzepte, Methoden, Beispiele, Erfahrungen. Bremen: WIS
- Haack-Wegner, Renate; Ingrid Lange-Schmidt 1992b: Stand von Supervision in anderen Bundesländern im Vergleich mit der Situation in Bremen. In: WIS (Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis) 1992: Supervision in der Lehrerbildung. Konzepte, Methoden, Beispiele, Erfahrungen. Bremen: WIS
- Hartig, Mareike 2005: Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. In: Die Deutsche Schule, 97, 2005, 1

- König, Karl 1995: Abwehrmechanismen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kruse-Moosmeyer, Helga; Ulli Zoller 1997: Wege zur Gestaltung der Seminararbeit – Kooperation als Grundlage für Lernprozesse. In: Peter Daschner, Ursula Drews (Hg.) 1997: Kursbuch Referendariat. Weinheim/Basel: Beltz
- Lange-Schmidt, Ingrid 1992a: Als Supervisorin in der Ausbildung. In: WIS (Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis) 1992: Supervision in der Lehrerbildung. Konzepte, Methoden, Beispiele, Erfahrungen. Bremen: WIS
- Lange-Schmidt, Ingrid 1992b: Wie beurteilen die Referendarinnen und Referendare selbst den Nutzen von Supervision? Ergebnisse einer Umfrage. In: WIS (Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis) 1992: Supervision in der Lehrerbildung. Konzepte, Methoden, Beispiele, Erfahrungen. Bremen: WIS
- Leuzinger-Bohleber, Marianne 1999: Umgang mit Überforderungssituationen. Psychoanalytische Überlegungen. In: Die Grundschulzeitschrift, 124, S. 56-61
- Maas, Victor 1997: Ein Schritt nach vorn oder um Jahre zurück? Das Referendariat am Hamburger Studienseminar. In: Horst Jung, Gerda von Staehr (Hg.): Lernreflexionen. Erfahrungen aus Studium und Referendariat. Münster: LIT
- Mildner, Heide 1993: Lehrerausbildung – Eine Aufgabe für die ganze Schule. Hamburg macht Schule, 2, 5-7
- Oevermann, Ulrich 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe/Helsper (Hg.), a.a.O.
- Pühl, Harald 1994a: Einleitung. In: Harald Pühl (Hg.) 1994: Handbuch der Supervision 2. Berlin: Marhold
- Pühl, Harald 1994b: Supervision für Lehrer und Schule. In: Harald Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Marhold
- Pühl, Harald 1994c: Supervision in der (Fach-)Hochschul-Ausbildung. In: Harald Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Marhold
- Pühl, Harald 1996: Einleitung. In: Harald Pühl (Hg.): Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt/Main: Fischer
- Rappe-Giesecke, Kornelia 1990: Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision. Berlin et al.: Springer
- Skagen, Kaare 2003: Zwischen Beratung und Anweisung. Das Meister-Muster oder Lernen am guten Beispiel. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 3, S. 354-363
- Terhart, Ewald 2002: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Zentrale Koordination Lehrerausbildung
- Vogel, Sigrid 2002: Berufsfelderforschende Lehrerausbildung. Zur Steigerung der Ausbildungswirksamkeit der Studienseminare. In: Die Deutsche Schule, 94, 2002, 4, S. 500-513
- Wend, H. 1997: „... alles zum Wohl der Schüler“. In: Horst Jung, Gerda von Staehr (Hg.): Lernreflexionen. Erfahrungen aus Studium und Referendariat. Münster: LIT
- WIS (Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis) 1989: Projekt und Supervision als Innovation in der Lehrerfortbildung. Bremen: WIS
- WIS (Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis) 1992: Supervision in der Lehrerbildung. Konzepte, Methoden, Beispiele, Erfahrungen. Bremen: WIS

Dieter Katzenbach, geb. 1960, Prof. Dr., Sonderschullehrer und Diplom-Pädagoge, Weiterbildung in psychodramatisch orientierter Supervision. Tätigkeiten als Lehrer in einer Schule für Praktisch Bildbare (Geistigbehinderte) und in Wohneinrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung. Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung; Anschrift: Institut für Sonderpädagogik, FB Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt, Senckenberganlage 13-17, 60054 Frankfurt/Main; Email: d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de