

Bender, Saskia; Klenner, Denise

Reflexionsunterstützung als verdeckte Machtförmigkeit. Rekonstruktive Perspektiven auf supervisorische Praxis in der Lehrer*innenbildung

Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 93-108. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Bender, Saskia; Klenner, Denise: Reflexionsunterstützung als verdeckte Machtförmigkeit. Rekonstruktive Perspektiven auf supervisorische Praxis in der Lehrer*innenbildung - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 93-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336717 - DOI: 10.25656/01:33671; 10.35468/6184-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336717>

<https://doi.org/10.25656/01:33671>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Saskia Bender und Denise Klenner

Reflexionsunterstützung als verdeckte Machtförmigkeit. Rekonstruktive Perspektiven auf supervisorische Praxis in der Lehrer*innenbildung

Abstract

In diesem Beitrag steht die fallrekonstruktive Erschließung supervisorischer Praxis in der Lehrer*innenbildung im Zentrum. Dabei wird theoretisch – ergänzend zu bereits erschienenen Beiträgen – eine stärker macht- und subjektivierungstheoretische Perspektive eingenommen, um bisher noch offenen Fragen und Desiderata zu begegnen. Über die Betrachtung des situativen Agierens der Supervisor*innen in den untersuchten Supervisionsitzungen wie auch der zugrundeliegenden Logik, mit der das supervisorische Setting eingeführt und etabliert wird, soll gefragt werden, welche spezifischen Erwartungen an Subjektpositionen mit der Anforderung bzw. dem Angebot einhergehen, an Supervision zu schulpädagogischem Handeln teilzunehmen und wie diese Positionen etabliert und stabilisiert werden. Der Fokus liegt dabei auf den verdeckten Formen von Machtförmigkeit, die im Supervisionssetting durch das Agieren der Supervisor*innen wirksam werden.

Schlagnworte: Supervision, Reflexivität, Machtförmigkeit, Lehrer*innenbildung, Subjektivierung

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Supervision in der Lehrer*innenbildung, wobei die rekonstruktive Erschließung von Supervisionspraxis – in Form von Gruppensupervisionssitzungen mit Lehramtsstudierenden – im Vordergrund steht. Das Datenmaterial stammt aus einem Forschungsprojekt, das im Folgenden noch genauer dargestellt wird. Der Beitrag nimmt zu Beginn Bezug auf bereits vorliegende und zum Teil veröffentlichte Ergebnisse einzelner Fallrekonstruktionen (Heinrich & Klenner 2020; Griewatz 2021a, 2021b) sowie bereits unternommene Systematisierungsversuche (Klenner u. a. 2022)

dieser Ergebnisse¹. Dies bildet den Ausgangspunkt für das eigentliche Vorhaben des Beitrags, das darin besteht, die vorliegenden Ergebnisse theoretisch neu zu perspektivieren. Gefragt werden soll, welche spezifischen Subjektpositionen mit der Anforderung, im Rahmen von Supervision die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, an die Studierenden herangetragen werden und wie diese Positionen im Supervisionssetting durch die Supervisor*innen etabliert und stabilisiert werden. Der Beitrag nimmt damit eine stärkere macht- und subjektivierungstheoretische Perspektive² ein, die letztlich durch bisher noch offene Fragen und Desiderata motiviert ist. Im Zuge dieser Neuperspektivierung wird schließlich auch eine ergänzende Fallrekonstruktion vorgestellt, die insbesondere den Aspekt verdeckter Machtförmigkeit rekonstruktiv beleuchtet.

Über die Ausarbeitung von zwei Formen verdeckter Machtförmigkeit wollen wir zeigen, wie im Format der Supervision versucht wird, die Anforderung, die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, als ‚neue‘ Praxis zu errichten. Das spezifische Agieren und der sich zeigende Widerstand der Studierenden erscheinen dabei letztlich als berechtigte Skepsis gegenüber der machtvollen Etablierung solcher kontingenten „kommunikativen Bühnen“ (Kollmer et al. 2022, 241) mithilfe von Mechanismen der Verdeckung.

2 Supervision als Reflexionsformat in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Bei dem Forschungsprojekt, aus dem die zugrundeliegenden Daten und Fallrekonstruktionen stammen, handelt es sich um ein Teilprojekt von BiProfessional (das Bielefelder Standortprojekt im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“³). Das Projekt umfasste zwei Förderzyklen, in denen Supervi-

- 1 Im vorliegenden Beitrag wird mehrfach auf diese Fallrekonstruktionen Bezug genommen, z. T. werden zur Illustration Sequenzen des Datenmaterials aufgegriffen, ohne dabei die Rekonstruktionen selbst im Detail darstellen oder ausführlich einbetten zu können. Hierfür sei auf die entsprechenden Veröffentlichungen verwiesen.
- 2 Macht- und subjektivierungstheoretische Perspektiven werden in diesem Beitrag als eng miteinander verknüpft und aufeinander verwiesen betrachtet. Subjektivität wird „auch in ihrer Autonomie“ (Raimondi 2019, 622) als Produkt äußerer Machtverhältnisse und Normierungen verstanden (vgl. ebd.). Spezifische Adressierungen weisen damit spezifische Subjektpositionen zu. Das bedeutet wiederum nicht, dass Subjekte diese Positionen einnehmen müssen, aber auch alternative Positionierungen, Umdeutungen und Gegensubjektivierungen werden als das Produkt diskursiver Strukturen verstanden (ebd., 629; Laclau & Mouffe 2020).
- 3 Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1608 und 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

sion als Format kritischer Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung im Fokus stand. Im ersten Projektzyklus wurde dabei die erste Phase der Lehrer*innenbildung in Form von Gruppensupervisionen mit Studierendengruppen in den Blick genommen, während im zweiten Förderzyklus Supervision im Kontext der dritten Phase der Lehrer*innenbildung betrachtet wurde (Fallrekonstruktionen von Interviews mit berufserfahrenen Lehrkräften zu deren Erfahrungen mit Supervision).

Grundlage für den vorliegenden Beitrag bilden die Supervisionssitzungen mit Lehramtsstudierenden aus der ersten Förderphase. Hierbei handelt es sich um audiografierte Gruppensupervisionssitzungen, die im Rahmen des Teilprojekts „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem“ stattgefunden haben. Das Projekt beinhaltete eine spezifische Kopplung von außerschulischer Praxisphase (Berufsfeldorientierende Praxisstudie), bildungswissenschaftlichem Begleitseminar und Gruppensupervision im Bachelorstudium verschiedener Lehramtsstudiengänge (vgl. Heinrich & Klenner 2020). Bachelorstudierende erhielten dabei die Möglichkeit, ihre Praxisstudie an einem Bielefelder Berufskolleg am Übergang von Schule und Beruf zu absolvieren. Der Schwerpunkt lag explizit auf der individuellen (sprachlichen) Förderung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Zu Projektbeginn wurde aufgrund der Besonderheit der (zeit)intensiven individuellen Betreuung im Kontext Flucht/Migration angenommen, dass die Studierenden nicht nur für sie neuartige oder prägende, sondern auch irritierende und verunsichernde Erfahrungen machen würden. Deshalb war das Gruppensupervisionsangebot als reflexiver Raum fest in der Projektkonzeption verankert, um dem möglicherweise gesteigerten Reflexionsbedarf gerecht zu werden und entsprechende Praxiserfahrungen theoriegeleitet reflektieren zu können.

Die Gruppensupervision wurde in kleinen Gruppen von 5 bis 8 Studierenden durchgeführt und umfasste 5 Sitzungen, die in die Praxisphase eingebettet waren (montags bis donnerstags waren die Studierenden im Berufskolleg, während freitags die Supervisionssitzungen in den Räumen der Universität stattfanden). Insgesamt wurde Datenmaterial aus fünf Praktikumsdurchgängen generiert, an denen fünf Supervisor*innen beteiligt waren. Diese verfügten einheitlich über ein weiterbildendes Masterstudium Supervision und zusätzlich über je verschiedene weitere Qualifikationen im Bereich Supervision und/oder Beratung. Für die Studierenden waren die Supervisionssitzungen ausgeschrieben als Möglichkeit und geschützter Raum, um ihre Praxiserfahrungen gemeinsam zu reflektieren; dabei galten die Sitzungen formell als Teil des Praktikums, die Teilnahme war für die Studierenden jedoch freiwillig. Die Sitzungen wurden – ohne Anwesenheit Dritter – audiografiert und mittels der objektiven Hermeneutik (Oevermann 1996; Wernet 2009) fallrekonstruktiv ausgewertet.

2.1 Supervision als Format kritischer Praxisreflexion – Annahmen zu Projektbeginn

Supervision kann im Kontext des Professionalisierungsdiskurses innerhalb der Lehrer*innenbildung, insbesondere anknüpfend an eine strukturtheoretische Perspektive, als Praxisreflexionsformat verstanden werden, das eine Förderung von Reflexions- und Professionalisierungsprozessen ermöglichen soll (Oevermann 1996; Helsper 2001; Oevermann 2003). Helsper (2001) umreißt dabei inhaltlich zwei Fokuse, die gleichsam ineinander verwoben sind, eine „systematische Fallarbeit und Praxisreflexion“ als gleichzeitige „selbstreflexive Arbeit am ‚eigenen Fall‘“ (15). Supervision soll einen handlungsentlasteten Raum eröffnen, in welchem fallrekonstruktive Kompetenzen vermittelt werden, die dezidiert auch die eigene Verflochtenheit in das schulisch-pädagogische Handeln einschließen (vgl. ebd.). Fallarbeit in der Supervision vollzieht sich demnach *idealtypisch* als systematische Praxisreflexion unter Berücksichtigung der eigenen Involviertheit in diese.

Oevermann (2003), an den Helsper anschließt, beschreibt Supervision als kontinuierliche Begleitung und auch kritische Überprüfung professionellen Handelns (16). Sie eröffne einen kritischen Blick auf die eigenen Routinen und den eigenen Habitus und diene damit der kontinuierlichen Sicherung eines bewussten professionellen Handelns, das zwar notwendig auf alltagstaugliche Routinen angewiesen sei, jedoch nicht blind in eingeschliffene Handlungsmuster abrutschen und damit einen angemessenen Fallbezug verlieren dürfe (ebd., 272). In diesem Sinne spielt Supervision bei Oevermann nicht zuletzt als Ausbildungssupervision eine bedeutende Rolle, da sie nicht nur „die fragile und leicht irritierbare [...] Praxis von Zeit zu Zeit am Professionsideal wieder auszutarieren“, sondern sie „überhaupt erst im Verlaufe einer Ausbildung entlang der praktischen Erprobung zu vermitteln und zu vertiefen“ vermag (ebd., 65). Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung sollte Supervision demnach *idealtypisch* Bestandteil aller drei Ausbildungsphasen sein – in der ersten und zweiten Phase spezifisch an die dort integrierten Praxisphasen gekoppelt. Denn Praxisphasen bilden den Ort, an dem sich erste Handlungsroutinen herausformen, indem kontinuierlich neue, krisenhafte Ausbildungssituationen bewältigt werden, während gleichzeitig die „habituelle Absedimentierung ins Routinehafte“ (Oevermann 2001, 56) beginnt. Ausbildungssupervision soll diesen Prozess reflexiv einholbar machen: für den eigenen Habitualisierungsprozess sensibilisieren und Reflexionsansätze zur Verfügung stellen, sodass zunehmend selbstständig reflexiv auf die eigene Handlungspraxis zugegriffen werden kann. In diesem Sinne fordert Helsper (2001) für die Lehrer*innenbildung die Institutionalisierung eines reflexiven Raums, der „die Möglichkeit der Befremdung des eigenen Blicks durch einen exzentrischen ‚Dritten‘ in Form von [...] Supervision“ (13) ermöglicht.

Diese idealtypische, theoretisch-programmatische Einordnung von Supervision, ihrer Inhalte und ihres Auftrags, bildete den Ausgangspunkt zu Projektbeginn und die theoretische Folie für die Fallrekonstruktionen. Den genannten Ansätzen folgend, wäre (Ausbildungs-)Supervision demnach zusammenfassend zu konzeptualisieren als:

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

3 Zwischenfazit: Praxisreflexion durch Supervision als Überforderung oder neue Anforderung?

Wie an anderer Stelle ausführlich fallrekonstruktiv herausgearbeitet (Heinrich & Klenner 2020; Griewatz 2021a, 2021b), lässt sich zusammenfassend mit Blick auf die audiografierten Gruppensupervisionssitzungen mit den Lehramtsstudierenden konstatieren, dass Supervision – anders als idealtypisch und professionalisierungstheoretisch angenommen – nicht in ihrer fall- und selbstreflexiven Dimension (das eigene Handeln/Routinen befragend), sondern vor allem in einer *funktionalen Dimension* in Erscheinung tritt: Das Gruppensupervisionsformat wurde von den Studierenden in erster Linie als Ort der *Entlastung* (durch Verständnis und Legitimation) und *Vergemeinschaftung* konstituiert und genutzt (vgl. Klenner u.a. 2022, 271). In Feedbackrunden wurde zwar wiederholt von den Studierenden explizit als positiv gerahmt, dass die Supervisionssitzungen ein geschützter Ort seien, jedoch nicht ein Ort für die (selbst)kritische Reflexion der eigenen Erfahrungen, sondern geschützt in dem Sinne, „einfach mal frei reden“ und „seine Meinung“ sagen zu können, da es sich weder um ein universitäres Seminar mit entsprechenden Theorien und Bewertung handle, noch um Schule mit ihrer Hierarchie, Berufsrollenförmigkeit und allen damit verbundenen Einschränkungen, was sagbar ist (vgl. ebd.).

Somit zeigte sich eine mangelnde Passung zwischen den professionalisierungstheoretischen Annahmen bezüglich dieses Praxisreflexionsformats und den Bedürfnissen der Studierenden. Wo Supervision idealtypisch mit Blick auf eine systematische Praxis- und Selbstreflexion verstehend-aufschließend, komplexitätserhöhend und potenziell irritierend wirken sollte, trat sie im Gegenteil in ihrer stabilisierenden und entlastenden Funktion in den Vordergrund, getragen von einem Bedürfnis nach Vereindeutigung und konkreter Problemlösung. Professionstheoretische Fragestellungen, die anhand

des eingebrachten Falls zum Gegenstand einer vertieften Reflexion werden könnten, sind in den Erzählungen der Studierenden zwar immer potenziell präsent – sie werden jedoch nicht zum Gegenstand gemacht (Klenner u.a. 2022, 272). Vielmehr erscheinen gerade die Beziehungsdynamiken, die in den geschilderten Situationen relevant sind, und die eigene Involviertheit in die jeweilige Situation als aus der Reflexion ausgeklammert. Entsprechende Versuche der Supervisor*innen, den Fokus der Reflexion zu verschieben, werden – teils vehement – abgewehrt. Die thematisierten Fälle (meist als schwierig erlebte Situationen oder Schüler*innen) sind bereits vorab von den Studierenden als ein bestimmter Problem-Typus kategorisiert, für den sie nach geeigneten Umgangsweisen suchen, während die eigene Einordnung selbst nicht zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion gemacht wird.

Hinsichtlich einer Fallbearbeitung in den untersuchten Supervisionsitzungen lässt sich auf der Basis der Ergebnisse eine Differenz zwischen Fallreflexion und Fallhandhabung konstatieren (Klenner u.a. 2022, 275). Während – im struktur- und professionstheoretischen, zuvor entfalteten Sinne (Helsper 2001; Oevermann 2003) – in einer *Fallreflexion* der thematisierte Fall selbst (und die eigene Involviertheit in die geschilderte Situation) den Kern der Reflexion und Deutung bildet, ist bei einer *Fallhandhabung* der Fall bereits vorab klassifiziert worden als „Fall von“ (Müller 1994, 122), der dann den Ausgangspunkt bildet, um Lösungen, Interventionen oder Strategien zu erarbeiten, selbst aber weitgehend unantastbar bleibt. In den rekonstruierten Supervisionsitzungen zeigte sich dabei, dass eine Fallreflexion tendenziell abgewehrt bzw. bewältigungsförmig abgearbeitet (vgl. Häcker 2017, 32) wird, ohne dass sie nachhaltig verfängt (vgl. Heinrich & Klenner 2020).

Vor dem Hintergrund des zuvor dargestellten professionstheoretischen Ideals waren diese Ergebnisse überraschend (vgl. Küper i.d.B.). Im Projektverlauf wurde als Grund dafür zunächst eine mangelnde Passung von einem anspruchsvollen Praxisreflexionsformat zur (Aus-)Bildungsphase angenommen: Womöglich hat Supervision in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung noch keinen Ort? In diesem frühen Ausbildungsabschnitt (Bachelor) geht es eventuell vorrangig darum, erste Deutungs- und Entscheidungssicherheiten sowie Vorstellungen über die eigenen Handlungsräume zu gewinnen. Die Anforderung, eine Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, die sich möglicherweise noch gar nicht in ersten Konturen herausgebildet hat, wäre dann im Sinne Häckers (2017) eine zu frühe „hypertrophe [...] Reflexions(an)forderung“ (32), die das Risiko birgt, verunsichernd, hemmend, Krisen auslösend und damit kontraindiziert zu sein – und nur folgerichtig von Studierenden abgewehrt wird. Die Dimensionen des Falls und die eigene Involviertheit in diesen wären dann zwar latent virulent, aber (noch) nicht bewusst zugänglich und reflexiv einzuholen

(vgl. Klenner u.a. 2022)⁴. Allerdings scheint die zum Teil massive Abwehr und Irritation der Studierenden damit noch nicht hinreichend erklärt.

Wir wenden uns damit an dieser Stelle explorativ von der Professionalisierungstheorie ab, die um die Grundstrukturen des Lehrer*innenhandelns und dafür angemessene Ausbildungsangebote und -notwendigkeiten ringt. Dementsprechend wollen wir im Folgenden die aus dem Datenmaterial rekonstruierten Spannungen und Passungsproblematiken nicht als Ausdruck von Überforderung (Supervision als Format, das im Ausbildungsverlauf zu früh verortet wurde) oder als Abwehr von Reflexion (und damit dem Format und professionalisierungstheoretisch der zukünftigen Tätigkeit nicht angemessenes Agieren) aufseiten der Studierenden deuten – und Supervision als Format der Praxisreflexion nicht als bessere, anspruchsvollere oder angemessenere Praxis voraussetzen. Stattdessen kann Praxisreflexion in Form von Supervision auch lediglich als *andere* Anforderung zur Gestaltung schulpädagogischer (Aus-)Bildung verstanden werden. Denn macht- und subjektivierungstheoretisch perspektiviert wären alle Diskurse um die Angemessenheit solcher Angebote und deren Entwicklung in hegemoniale Aushandlungen eingebettet und gingen immer mit der Errichtung und Stabilisierung dominanter Deutungen, Praktiken und entsprechenden Subjektivierungen einher (Laclau & Mouffe 2020). Das hieße, dass auch dann, wenn davon ausgegangen würde, dass gegenwärtig die Schule dominant im Sinne einer universalistischen Leistungsorientierung institutionalisiert ist, die auf die affirmative Vermittlung von entsprechenden Wissensbeständen und dazugehörigen Verhaltensnormen dringt – worüber sich zumindest schon einmal die funktionale Bearbeitung der Fallkonstellationen erklären ließe – es sich hier auch eventuell nur um eine relativ stabile Ausformung handelt. Verschiebungen zu anderen dominanten Elementen, wie zum Beispiel einer (Fall-)Reflexionsorientierung, wären dann möglich, gingen jedoch gleichermaßen mit der dominanten und hegemonialen Errichtung einer anderen Ordnung einher (Bender u.a. 2023). D.h. an die Stelle von Leistung und Lernen treten andere Orientierungen, die aber ebenso machtvoll spezifische Normen, Positionierungen in Bezug auf diese Normen und Abweichungen von diesen ausformen.

Insofern kann danach gefragt werden, welche Praktiken eigentlich errichtet werden, wenn es darum geht, die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen: Welche Artikulationsräume werden in der Supervision über die Reflexionsanforderungen eröffnet bzw. welche Subjektivierungsregime zugleich

4 Hier sei nur am Rande angemerkt, dass über die Ergebnisse zur zweiten Förderphase (Lehrer*innenfortbildung) nicht bestätigt werden konnte, dass es sich um ein Problem der mangelnden Passung von Reflexionsformat und früher Ausbildungsphase handelt; auch hier konnten strukturell keine idealtypischen Fallarbeitsformen im Sinne einer Fallreflexion rekonstruiert werden (vgl. Klenner u.a. 2022).

wie errichtet (vgl. Häcker 2017)? Supervision als praxisreflexives Format kann aus einer solchen Perspektive als Ordnung verstanden werden, die vermutlich „eine besonders intensive Verwendung von subjektivierungsrelevanten (Bekennnis-)Praktiken wie Selbstprüfung, Selbstexploration, Selbstreflexion, Selbstmodellierung usw.“ (Bauer u. a. 2022, 257) verlangt. Formate von Praxisreflexion selbst scheinen also bestimmten machtförmigen Subjektivierungsweisen nahezustehen, bzw. können sich aus einer solchen Perspektive nicht jenseits von Machtpraktiken vollziehen (vgl. ebd.). In diesem Sinne soll im Folgenden der Blick auf die (verdeckten) Formen von Machtförmigkeit im Kontext supervisorischer Praxis gerichtet werden.

4 (Verdeckte) Formen von Machtförmigkeit im Kontext supervisorischer Praxis

4.1 Machtförmigkeit durch verdeckt veranlasste Reflexion

Im Kern supervisorischer Praxis steht das Angebot zu reflektieren. Mit Blick auf die Fallrekonstruktionen erscheint es dabei aufschlussreich, hinsichtlich der Entstehung bzw. des Einsetzens reflexiver Prozesse zwischen Anlässen und Veranlassungen von Reflexion zu unterscheiden (vgl. Häcker 2017). Während bei einem lebenspraktischen Anlass etwas aus dem Lebensvollzug heraus unvermittelt zum Thema wird, sich sozusagen selbstläufig aufdrängt (kriseninduzierte Reflexion), handelt es sich bei einer gezielten Veranlassung um die absichtsvolle Anbahnung von Reflexion zu bestimmten Zwecken (didaktisch induziertes Reflektieren) (vgl. ebd., 26). In dem untersuchten supervisorischen Format begegnen wir dabei einer widersprüchlichen Einführung bzw. Etablierung von Reflexion seitens der Supervisor*innen. Im o.g. Projekt wurde die Gruppensupervision für die Studierenden als geschützter Raum ausgeschrieben, um ihre Praxiserfahrungen zu reflektieren, was zunächst völlig offenlässt, welche Erfahrungen wie thematisiert werden können. In den Supervisionsitzungen selbst wurden die Studierenden ebenfalls ganz offen gefragt, was sie zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion machen wollen. Somit werden sie aufgefordert, lebenspraktische Anlässe (im Sinne Häckers 2017) einzubringen, Situationen aus ihrem Praktikum, die sich quasi von selbst als Thema aufdrängen, da sie ein kriseninduzierendes Potenzial in sich bergen. In den Fallrekonstruktionen zeigt sich jedoch, dass im Rahmen der gemeinsamen Fallbearbeitung, wenn die Studierenden schließlich beginnen ihren Fall zu explizieren, seitens der Supervisor*innen das zunächst thematisierte Anliegen nicht als solches anerkannt und bearbeitet wird. Vielmehr findet der Versuch statt, den Fokus der Reflexion zu verschieben, hin zu einem Aspekt

der Situation, der von den Studierenden nicht als relevant gesetzt wurde. Damit wird die ‚eigentliche‘ (als solche empfundene) Krise zur ‚nicht wirklichen‘ Krise umgedeutet und ein machtförmiger Zugriff auf den Reflexionsgegenstand vorgenommen. Dies soll im Folgenden anhand einer Fallrekonstruktion nachgezeichnet werden.

In einer Supervisionssitzung (siehe ausführlich Griewatz 2021a) direkt zu Beginn des Praktikums thematisiert eine Studentin ihre Überforderung: Ein Schüler aus Syrien hat in einer Unterrichtssituation für sie völlig unerwartet den Tod seiner Eltern im Heimatland angesprochen und sie habe einfach nicht gewusst, wie sie darauf reagieren soll. Zu diesem Zeitpunkt (in der ersten Woche des Praktikums) wissen die Studierenden noch nicht, welche Schülerin bzw. welchen Schüler sie im Rahmen einer Einzelbetreuung fördern werden; die Situation ereignet sich in einer Deutschstunde mit der Klassenlehrerin, in welcher drei Studentinnen hospitieren und sich in einer Gruppenarbeitsphase frei in der Klasse bewegen und die Gruppen unterstützen sollen. Im Laufe der Erzählung der Studentin in der Supervision wird deutlich, dass sie allerdings nicht auf eine Reflexion der geschilderten Situation hinarbeitet, sondern dass sie Zustimmung durch die Gruppe gerade darin sucht, dass dies eine unmögliche und im Kontext von Unterricht nicht-bearbeitbare Situation war („Ja, was sagt man dazu?“). Latent baut sich sogar eine Empörung auf, in so eine unmögliche Situation gebracht worden zu sein; es geht ihr nicht darum, dass sie den Schüler mit ihrer Reaktion möglicherweise verletzen könnte, sondern wie *sie* in der Situation dasteht („Also wie steht man dann da irgendwie“) und wie sie diese bestmöglich pragmatisch handhaben kann, um in der unterrichtlichen Logik verbleiben zu können (vgl. Griewatz 2021a). Hier zeigt sich also ein Bedürfnis der Studentin nach Legitimation des eigenen Handelns und ihrer Perspektive auf die Situation und damit nach Entlastung. Die Supervisorin nimmt hierauf jedoch eine starke normative Setzung vor: Der Schüler habe sich damit ihr gegenüber geöffnet und ihr einen „Vertrauensvorschuss“ gegeben – ob sie nun nicht in der Einzelbetreuung mit ihm arbeiten wolle? Damit verschiebt die Supervisorin den Fokus in Richtung der Beziehungsdynamik zwischen Schüler und Studentin. Der erzeugte moralische Druck wird jedoch vehement von der Studentin abgewehrt, die Nicht-Bearbeitbarkeit des Falles sogar umso stärker gesetzt und die eigene Zuständigkeit für Emotionales zurückgewiesen: „Also natürlich könnte man dann in diese emotionale Schiene gehen, aber das ist ja als Lehrerin nicht wirklich hinterher meine Aufgabe, sich so intensiv mit einem Schüler zu beschäftigen“. Letztlich entfaltet sich so ein Machtkampf zwischen Supervisorin und Studentin, der verhindert, dass in der Sitzung noch potenziell relevante Fragestellungen (bspw. diffuse Äußerungen von Schüler*innen im Kontext von Unterricht) reflektiert und diskutiert werden könnten.

Der lebenspraktische Anlass der Reflexion, den die Studentin thematisiert (Was soll man da sagen?), wird von der Supervisorin auf moralisierende Weise als nicht relevanter und unpassender Gegenstand für eine Reflexion zurückgewiesen. In einer quasi unter der Hand eingeführten didaktisch veranlassten Reflexion soll die Studentin vielmehr darüber reflektieren, was sie dem Schüler nun moralisch schuldig ist. Die Supervisorin greift damit machtvoll auf den Reflexionsgegenstand zu und beansprucht die Definitionsmacht über angemessene Themen für sich – ohne dies (theoretisch) zu begründen oder offen zur Diskussion zu stellen. Die für die Studentin damit notwendig willkürlich erscheinende, unvermittelte Verschiebung des Gesprächsfokus wird nun ihrerseits nicht anerkannt und vehement zurückgewiesen. Aufgrund der spezifischen Adressierung der Studentin durch die Supervisorin wiederholt sich damit letztlich in der Supervision, was sich auch in der Unterrichtssituation mit dem Schüler gezeigt hat: Von der Studentin als unmöglich bzw. unzumutbar erlebte Situationen, die sie unvermittelt und unvorbereitet treffen, rufen Empörung hervor und werden nicht bearbeitet. Damit gelingt es in der Supervision gerade nicht, die sich herausbildenden Deutungs- und Handlungsroutrinen der Studierenden reflexiv einzuholen.

Deskriptiv kann hier eine mangelnde Passung zwischen den Bedürfnissen der Studentin (Legitimation, Entlastung) und dem Reflexionsformat (Anspruch der Selbstreflexion und Reflexion des professionellen Handelns/Habitus) konstatiert werden – jedoch zeigt sich in der Fallrekonstruktion, dass es gerade der machtvolle Versuch ist, den Reflexionsprozess zu steuern, der ein reflexives Sich-Einlassen verhindert. Die Machtförmigkeit kann dabei als verdeckt bezeichnet werden, da die Studierenden zu einer offenen Erzählung aufgefordert werden, auf die sie sich zunächst einlassen, ohne zu wissen, dass die Definitionsmacht über ihre eigene Krise nicht bei ihnen liegt.

4.2 Verdeckte Machtförmigkeit durch Auratisierung der Supervision

Über eine solche Perspektivierung des Materials wird also sichtbar, in welche Sinn- bzw. Subjektivierungsordnungen Studierende eingeführt werden, und dabei wird interessanterweise auch deutlich, wie sich das verschiebt, was als ‚gute‘ und angemessene Position der Studierenden in einer solchen Form der Praxisreflexion entworfen ist. Es eröffnet sich der Blick darauf, welche sozialen Ordnungen in diesen Praktiken, die darum kreisen, die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, im Kontext von Supervision zur Geltung kommen, welche Elemente dadurch wiederum ausgeschlossen werden und wie die damit zusammenhängenden Ein- und Ausschlussprozesse verdeckt werden (Bender, Flügel-Martinsen & Vogt 2023). Dies kann exemplarisch an dem folgenden Fallbeispiel gezeigt werden.

Bei dem Fall handelt es sich um die erste Sitzung einer jener begleitenden Supervisionen zur außerschulischen Praxisphase. Die Supervisorin und vier Studierende sind im Raum, als das Aufnahmegerät angeschaltet wird. Im Hintergrund unterhalten sich die Studierenden bereits.

Studentin1: ((uvst)) hab mit <Vorname einer Kommilitonin> gesprochen, die kommt noch. ((uvst)) Ich hab's auch fast vercheckt, mir ist es erst am Dienstag wieder eingefallen

Student: Sonst wär ich halt auch um 10.15 Uhr gekommen, ich wusste nicht dass wir uns an die akademische Viertelstunde halten

Supervisorin: Die akademische Viertelstunde, die haben wir uns jetzt genommen

Student: Ja. (1) Genau

Supervisorin: Ja, hallo zusammen. ((lacht)) Ja, wie sollen wir anfangen? Ist das so gut, wie Sie sitzen?

Gespräch über die Anordnung der Stühle/Tische im Seminarraum, größtenteils uvst. – dann werden Tische und Stühle gerückt

Supervisorin: Gut. Ähm (-) wir können so anfangen, dass wir uns erstmal gegenseitig ein bisschen vorstellen [Studentin1: Mhm], dann kann ich Ihnen erzählen wer ich überhaupt bin [Student: ((lacht)) Wär ganz interessant <leise>] vielleicht ein bisschen, was Supervision aus meiner Sicht ist und ähm dann würde ich auch so ein bisschen grundsätzlich mal eine Richtung (?nennen?) wohin die Reise so gehen kann <betont>, wenn Sie das möchten

Direkt zu Beginn der Interaktionen wird hier der bereits angesprochene Widerstand zum Ausdruck gebracht. Öffentlich thematisiert wird, dass einem der Termin zum Glück wieder kurzfristig eingefallen ist, was bedeutet, dass es sich dabei um einen Termin handelt, zu dem man zwar hinget, der aber nicht mit einer sehr großen persönlichen Relevanzsetzung verbunden ist. Die Aussage des Studenten macht zudem deutlich, dass unklar ist, um was für einen Termin bzw. um was für ein Setting es sich überhaupt handelt – bzw. wird die Supervisorin mit dieser Skepsis konfrontiert. Ist es eine universitäre Rahmung, dann gelten die dortigen Regeln (wie z. B., dass Veranstaltungen 15 min nach der vollen Stunde beginnen). Das offene Aufwerfen dieser Unklarheit befragt insofern die Legitimation dieses Settings und die Rolle der Supervisorin. Dabei wird zugleich deutlich, dass auch die Supervisorin nicht im universitären Kontext beheimatet ist, denn die akademische Viertelstunde muss sich „genommen“ – also sich quasi angeeignet – werden. Damit verortet die Supervisorin nun sich selbst und die Studierenden außerhalb des universitären Kontextes und zugleich reagiert sie mit einer starken Vergemeinschaftung („wir uns“) und damit mit der klaren Etablierung einer alternativen Ordnung, die sie gegen die Anfragen und Widerstände der Studierenden in dieser eher unklaren Situation durchsetzt. Die Reaktion des Studenten ist dabei wiederum recht

provokativ. Die Aussage „Ja. (1) Genau“ geht nicht permissiv darüber hinweg, dass man sich hier möglicherweise in einer Grauzone bewegt, in der nicht ganz klar gesagt werden kann, was legitim und illegitim ist, sondern bedeutet der Supervisorin hier im Grunde, dass sie sich etwas genommen hat, was ihr eigentlich nicht zusteht. Über dieses Konfliktpotenzial geht die Supervisorin aber ihrerseits hinweg. Es wird zunächst nichts weiter ausgehandelt, wie das z. B. im Seminarkontext zu erwarten wäre: Wer ist denn überhaupt so da? Was erwarten Sie von der Veranstaltung oder wer braucht noch weitere Informationen? Das Setting ist damit auch nur scheinbar offen für Bedarfe der Studierenden. Etabliert wird vielmehr machtvoll eine *Ordnung der Offenheit*, deren Anforderungen direkt dargelegt werden: Man soll hier sagen, wie man sich fühlt (also zum Beispiel, ob man gut sitzt) und selbst entscheiden, wie und woran man arbeiten möchte. Das wird noch einmal deutlicher daran, dass die Supervisorin schließlich sehr konkret das weitere Vorgehen darlegt und diese Ausführungen eher rhetorisch schließt mit „wenn Sie das möchten“. Etabliert wird also eine Ordnung der Offenheit, die machtvoll eingefordert wird.

Die Studierenden werden im weiteren Verlauf der Sitzung aufgefordert, sich nur mit ihrem Vor- und Nachnamen vorzustellen. Auch hier äußern sich die Studierenden irritiert. Schließlich trifft die noch fehlende Studentin ein. Sie wird begrüßt und ihr wird der bisherige Verlauf der Sitzung berichtet. Alle sollen sich jetzt noch ein zweites Mal nur mit dem Vor- und Nachnamen vorstellen. Dann wird die Intention offengelegt: Assoziationen zu Namen und mögliche Vorurteile, die damit insbesondere im Kontext des Bildungssystems in Verbindung stünden, hervorzurufen. Daran anschließend setzt die Supervisorin nun doch noch etwas ausführlicher zur Erläuterung des Settings an. Es ginge unter anderem um

„ihre Rolle als Lehrer (1) Rollenidentität, Rollenhandeln (3) aber auch gucken, wo kommen wir her, wo kommen sie her, also wie ist Ihr Habitus geprägt [...] Ähm (1) um natürlich hinterher klarzuhaben, okay, welche Rolle habe ich als Lehrer. Weil, sie machen jetzt besondere Erfahrungen in Ihrem Praktikum, das sind auch Erfahrungen, die gehen ein Stück weit, glaube ich, auf die Beziehungsebene, weil sie ja mehr (-) einen Schüler betreuen=begleiten und weniger jetzt vorne am Pult stehen und unterrichten. [...] und würde danach mit Ihnen eigentlich gucken wollen ähm möchten sie das, möchten sie hier als Supervisanden mit einer Supervisorin arbeiten die vier Male, weil das ist schon was anderes, ich bin jetzt nicht~ also das ist hier kein Seminar. Es wird weder benotet (-) noch müssen sie hier irgendwas Wissenswertes abliefern, sondern (-) Supervision ist tatsächlich die Frage=oder das Thema oder das Anliegen der kritischen Auseinandersetzung (-) mit (-) sich selbst im Kontext von Beruf. [...] und das macht Supervision. Supervision guckt sich die Beziehungsebene eigentlich an (1) und zwar immer im Kontext von Beruf. (13) Gibt's da ne Frage zu? Verstehen Sie was ich meine? (2) Oder was könnte das~ was könnte da~ also was fällt Ihnen da so spontan zu ein, haben Sie da Phantasien zu oder~ (3)“

Zunächst fällt auf, dass die vermeintliche Krise hier an die Studierenden herangetragen wird. Sie seien nicht fest in ihrer Rolle zu Hause, könnten das aber über die Supervision leicht erreichen („um natürlich hinterher klarzuhaben, okay, welche Rolle habe ich als Lehrer“). Insbesondere die Beziehungsarbeit sei für sie unsicheres Terrain und dadurch eine besondere und störanfällige Erfahrung. Zugleich wird das, was die Supervision dazu beitragen kann, eigen-tümlich auratisiert. Supervision wird als quasi magische Praxis mit Eigenleben entworfen, die „die kritische Auseinandersetzung“ der Teilnehmenden „mit sich selbst“ – wie auch immer – „macht“: „*das macht Supervision*“. Die Supervisorin als eigentliche Akteurin, die die Reflexion veranlasst, also lenkt und normativ rahmt, verschwindet hinter dieser Aura, dieser magischen Kraft der Supervision. Damit wird sehr viel stärker als in universitären Kontexten (Kollmer et al. 2022) ein Verfügen über das Richtige und Gute als quasi magischer Vollzug in Anschlag gebracht, wobei sich die Supervisorin als Eingeweihte, als Erfüllungsgehilfin, präsentiert. Zugleich zeigt sich wenig Vertrauen darauf, dass sich die angezielte Reflexivität als für die Studierenden hilfreiche Praxis von selbst einstellt. D.h. auch hier geht es nicht um eine Bearbeitung dessen, was die Studierenden als Herausforderungen und Fragen mitbringen, sondern Reflexion als Professionalisierungsanforderung wird machtvoll über jene Auratisierung eingerichtet. Diese Subjektivierungsregime gehen dabei mit sich verändernden Ein- und Ausschlussordnungen einher, die die Supervisorin wiederum ganz offen beschreibt: Es gehe nicht um „irgendwas Wissenswertes“ oder um das gute Abschneiden in Prüfungen, sondern um eine kritische Selbstprüfung („der kritischen Auseinandersetzung (-) mit (-) sich selbst im Kontext von Beruf“) entlang spezifischer Konzepte wie z. B. „Habitus“, die dazu bereits als fertige Orientierungshilfen zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend kann man hier formulieren, dass damit wissensbasierte Subjektivierungsregime durch reflexive Subjektivierungsregime ersetzt werden. Wir sehen nicht eine weniger machtvolle Ordnung, sondern letztlich nur eine andere Fokussierung dessen, was hier in diesem Setting als relevant verlangt wird. Es handelt sich, ähnlich wie es Kollmer u.a. (2022) für unterschiedliche Fachkulturen zeigen, um die Entfaltung einer neuen „kommunikativen Bühne“ mit eigenen „Strategien der Selbstdarstellung und Selbstpositionierung“ (241).

5 Fazit: Wissensordnungen, Subjektivierungsregime und ihre Verdeckung

Nicht nur in den strukturtheoretischen Professionstheorien steht die Frage im Vordergrund, welche Ausbildungsformate der eigentlichen zukünftigen Praxis angemessen sind, bzw. was denn diese eigentliche Praxis überhaupt ist.

Das Handeln von Lehrkräften erscheint dann entweder als noch nicht hinreichend entwickelt, um die Reflexionspotenziale angemessen umzusetzen, oder es muss konstatiert werden, dass angesichts der gegenwärtigen, sehr stabilen Institutionalisierung der Institution Schule, diese über Reflexion angestrebten Praktiken nicht verfangen und in Handhabungen umschlagen, da die Ausrichtung und Fokussierung des Handelns von Lehrkräften strukturell recht eng eingerichtet ist.

Macht- und subjektivierungskritisch können die Ausformungen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung und auch der Schule nun zwar ebenso als relativ stabile, aber ansonsten doch auch potenziell historisch kontingente Einrichtungen verstanden werden (Laclau & Mouffe 2020). Mit dieser Justierung werden die Verschiebungen, die durch die Anforderungen, die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, in dem hier fokussierten Format Supervision entstehen, sichtbar. Zugleich erscheinen dann auch diese Entwicklungen nicht einfach als bessere, progressive Angebote, sondern als das Ergebnis machtvoller Verschiebungen, die durch diskursive Ordnungen angetrieben werden, welche sich, wie im vorliegenden Fall, in Forschungsprojektkonzeptionen niederschlagen und damit implizit zur Etablierung und Durchsetzung jener Ordnungen beitragen.

Geht man also davon aus, dass die Studierenden hier einfach nur mit *anderen* Anforderungen konfrontiert werden, so kann ihre Abwehr und die Irritation über diese deutliche Veränderung der Relevanzsetzungen und die damit einhergehenden Ein- und Ausschlüsse von Wissensordnungen und Subjektpositionen möglicherweise eher verstanden werden. Aber auch hier gibt es natürlich Studierende, die besser oder schlechter auf diese Praktiken ansprechen. So kommt der besagte Student (aus der Fallrekonstruktion in Kap. 4.2) nach dieser ersten Sitzung nicht mehr zurück, während eine andere Studentin in dieser Praxis besonders gut zurechtkommt. Aus einer macht- und subjektivierungskritischen Perspektive werden hier alte durch neue Handlungsroutrinen ersetzt, die aber ebenso strukturiert und routiniert daherkommen, und damit sind es Adressierungen, denen man mit Luhmann (2017, 13) gesprochen „konform“ oder „abweichend“ gegenüberreten kann.

Damit schließen wir hier an Positionen an, die davon ausgehen, dass soziale Ordnungen immer machtvolle Ordnungen sind, die errichtet und stabilisiert werden müssen. Insbesondere in Ordnungen, die sich auf Freiheit und Pluralität gründen, vollzieht sich dies vermutlich häufig über die Verdeckung jener Machtförmigkeit. Und so verdecken wahrscheinlich auch Ordnungen, die sich auf Semantiken von Offenheit und Reflexivität gründen, ihr eigenes Gewordensein (Bender u. a. 2023). Da Wissen und Rationalität im vorliegenden Fall (Kap. 4.2) abgewählt werden, scheint es wiederum nur stimmig, wenn stattdessen auf verdeckende Elemente wie Magie und quasi selbstläufige Mechanismen zurückgegriffen wird.

Insgesamt wird deutlich, dass ebenso wie eine starke universalistische Leistungsorientierung vermutlich auch eine starke Reflexionsorientierung mit Kosten einhergeht. Exemplarisch kann man dies an der Frage ablesen „Haben Sie da Phantasien zu“ – diese dringt weit in spezifische Subjektivierungsgeschichten vor, während z. B. die alternative Formulierung „Haben sie dazu Fragen“ diesen Bereich tendenziell ausspart und auf die wissens- und versteherorientierte Kommunikation setzt.

Für diejenigen, die sich an den Diskursen um die Lehrer*innenbildung beteiligen, wäre es also vermutlich sinnvoll abzuwägen, welche Formate hier miteinander konkurrieren und was ihre jeweiligen Erfolge und Kosten sind, um über angemessene Zeiten, Orte und Verhältnisse der Formate zueinander ins Gespräch zu kommen.

Literatur

- Bauer, P., Kniep, K. & Weinhardt, M. (2022): Professionsbezogene Beratung im Spannungsfeld von Bildungsautonomie und curricularer Fremdbestimmung. Eine explorative Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Tübinger Beratungsprojektes ProfIL. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4 (3), 253–265.
- Bender, S., Flügel-Martinsen, O. & Vogt, M. (2023): Über die Verdeckung. Zur Analyse von Ein- und Ausschlussverhältnissen unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontingenz. In: Leviathan: Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 51 (3), 423–453.
- Griewatz, H.-P. (2021a): „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so 'ne Situation besprechen“. Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung. In: S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.): Schule als Fall. Wiesbaden: Springer VS, 223–241.
- Griewatz, H.-P. (2021b): „Schwierigkeiten mit Schülern“ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 4(1), 214–228.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 259–273.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1(3), 7–15.
- Klenner, D., Griewatz, H. – P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022): Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. In: PraxisForschungLehrerinnenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 4 (3), 266–278.
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In: R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225–242.

- Laclau, E. & Mouffe, C. (2020): Hegemonie und radikale Demokratie. Wien: Passagen.
- Luhmann, N. (2017): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: D. Lenzen (Hrsg.): Niklas Luhmann Schriften zur Pädagogik, 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11–22.
- Müller, B. (1994): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg: Lambertus.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70–182.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, 2 (1), 35–81.
- Oevermann, U. (2003): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt/M.: Humanities Online.
- Raimondi, F. (2019): Subjektivierung. In: D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, 622–632.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Bender, Saskia, Prof'in Dr'in

ORCID: 0000-0002-0731-0402

Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Inklusionsforschung, rekonstruktive Beratungsforschung und Kasuistik in der Lehrer*innenbildung

Email: saskia.bender@uni-bielefeld.de

Klenner, Denise, Dr'in

Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Professions- und Beratungsforschung (Schwerpunkt Supervision), Kasuistik in der Lehrer*innenbildung

Email: denise.klenner@uni-bielefeld.de