

# FORUM

*Supervision*

## Neue Normalitäten

Jürgen Link

Ludwig Pongratz

Manuela Kleine

Annette Quidde

Horst Teuber

Vanessa Rumpold

Sabine Behrend

Jörg Seigies

Hermann Steinkamp

Katharine Gröning

**FoRuM Supervision: Neue Normalitäten (Heft 44)**

**22. Jahrgang**

**Herausgegeben von**

Prof. Dr. Katharina Gröning  
Angelica Lehmkühler-Leuschner

**Redaktion**

Jan-Willem Waterböhr, M.A.

**Kontakt**

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)

Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"

z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning

Postfach 100131

33501 Bielefeld

E-Mail: [onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de](mailto:onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de)

Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334

November 2014, Universität Bielefeld



## **Ich bin ich, du bist fremd – und wer sind wir?**

### ***Annäherung an zwei Gruppensupervisionssettings im universitären Kontext***

Aktuell wird vor allem im Rahmen der Inklusionsdiskussion wieder verstärkt über die Lehramtsausbildung diskutiert. Supervision als integraler Bestandteil des Studiums hält in diesem Kontext Einzug in die Hochschulen. Dies mag auch der Konjunktur der Fallarbeit und Fallreflexion in der erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Forschung geschuldet sein. Reflexives Lernen als Ergänzung zum wissenschaftlichen Lernen erscheint vor dem Hintergrund einer von Heterogenität geprägten Gesellschaft als Schlüsselqualifikation. Supervision als reflexives Instrument hat entsprechend eine zunehmend wichtige Unterstützungsfunktion für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Rollen und professionellen Handelns. Dies nehmen die Autorinnen zum Anlass, einen innerhalb der universitären Ausbildung, also innerinstitutionell, angebotenen Gruppensupervisionsprozess und ein halboffenes Gruppensupervisionsangebot im Kontext universitärer Supervisionsausbildung (s.u.) hinsichtlich der unterschiedlichen Veränderungserfahrungen der Teilnehmenden zu betrachten und zu vergleichen. Der Fokus liegt sowohl auf der Frage des Umgangs mit dem Fremden (im Kontext der Lehramtsausbildung) als auch auf der Betrachtung des Gruppenprozesses in der Vorsupervisionsgruppe, die für die Aufnahme des Studiums der Supervision verbindlich ist. In den Supervisionssettings handelt es sich um eine verbindliche Supervision und um eine Supervision im Hochschulkontext. Die Supervisionen unterscheiden sich durch die Größe der Gruppe, durch das Lebensalter der Teilnehmenden und durch die Themen. Während die Vorsupervisionsgruppe den supervisorischen Raum für sich nutzt, um sich sowohl als Gruppe in Beziehung zu setzen, als auch um Fragen der eigenen Identität und Biografie zu klären, bleibt die studentische Gruppe zum einen stärker auf der Ebene des Aggregates, zum anderen stärker verstrickt in Konflikte um ihre Erfahrungen im pädagogischen Feld. Vanessa Rumpold kennt als wissenschaftliche Mitarbeiterin beide Settings. Sabine Behrend hat die Vorsupervisionsgruppe supervidiert.

Ein Beispiel der zunehmenden Akademisierung der Supervision ist der sechssemestrige berufsbegleitende Masterstudiengang „Supervision und Beratung“ der Universität Bielefeld (siehe auch Seigies/Rumpold in dieser Ausgabe). In diesem Kontext nimmt die Universität eine vermittelnde Position ein: Sie organisiert Vor- und Lehrsupervision im Ausbildungskontext des Masterstudiengangs. Die Universitäten bilden jedoch nicht nur selbst aus, sondern nutzen Supervision auch für die Professionalisierung der Studierenden. Die Universität Paderborn beispielsweise bietet Studierenden, überwiegend angehende Lehrkräfte, Fallsupervision zum Verstehen pädagogischer Handlungssituationen und zur Entwicklung professioneller Rollen im Praktikum (vgl. Rumpold/Freitag/Georgi 2014) an.

### **1. Gruppensupervision in der Hochschule**

Es handelt sich bei der vorliegenden Auswertung um eine Befragung der Teilnehmerinnen, sowohl aus dem Kontext des Masterstudiengangs „Supervision und Beratung“, als auch um eine Befragung im Setting des Berufsfeldpraktikums, das angehende Lehrkräfte unter anderem im

Projekt „Balu und Du“ an der Universität Paderborn absolvieren. Zur Bilanzierung des Nutzens von Supervision im Hochschulkontext fertigten die Teilnehmenden anonym ein Feed-Back an und formulierten eine schriftliche Einschätzung nach Abschluss des Supervisionsangebotes. Gefragt wurde: „*Welche Kompetenzen konnten Sie während der Supervision entwickeln und welchen Nutzen hat die Supervision für ihre berufliche Tätigkeit?*“ Schwerpunkte der Annäherung sind die Settings beider Supervisionsformate, erste Eindrücke aus der Untersuchung sowie ein Blick auf Gemeinsamkeiten und Kontrastierungen.

## **2. Setting und Kontrakt in der (Vor-)Supervisionsgruppe**

Die Gruppensupervision wurde halboffen angeboten. Die Teilnehmenden verpflichteten sich, jeweils an fünf Sitzungen teilzunehmen. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass das Angebot hinreichend flexibel, den unterschiedlichen Interessen der Teilnehmenden entsprechend und ausreichend stabil für die Arbeitsbeziehungen als Grundlage konstruktiver Supervisionsarbeit war. Die Gruppe blieb über zwei Jahre (15 Sitzungen) zusammen. Zunächst fanden die Sitzungen in Räumen der Universität statt, wurden dann aber im zweiten Jahr in einen gut erreichbaren Raum einer Begegnungsstätte verlegt. Fünf Teilnehmende erfuhren über den Masterstudiengang von dem Gruppenangebot (Vorsupervision), die vier weiteren Mitglieder kamen auf Empfehlung der Studierendenberatung (Klärung beruflicher Perspektiven) oder über Mundpropaganda (positive Erfahrungen mit Supervision). Die Altersspanne der überwiegend weiblichen Teilnehmenden ging von Ende 20 bis Anfang 50 Jahren. Die beruflichen Hintergründe der Teilnehmenden waren heterogen: Industrie und Gesundheitswesen, Erwachsenenbildung, Schulen und Kultur. Vertreten waren (teils leitende) Angestellte, Beamte, Freiberufler und Studierende. Zwei Teilnehmende kannten sich schon vor Gruppenbeginn über das Studium, zwei andere Teilnehmende fanden rasch zueinander über Fragen im Vorfeld des Studiums, drei Teilnehmende hatten über berufliche Kooperationen hinaus auch privat Kontakt und zwei weitere Teilnehmende kannten zuvor niemanden, schlossen aber rasch Kontakt zu den bestehenden Teilgruppen. Von Beginn an prägten wechselseitige Wertschätzung, Neugier auf Fragestellungen aus anderen Berufsfeldern und eine große Bereitschaft, konstruktiv mitzudenken das Gruppengeschehen. Anfangs wartete nach einer Fallpräsentation die Gruppe zunächst die Reaktion der Supervisorin ab. Im Laufe der Zeit konnte diese sich jedoch auf Strukturierung und Sortierung der Einfälle und Kommentare der Teilnehmenden beschränken. Sie griff ein, wenn sich die Debatte in gemeinsamer moralischer Aufwallung im Kreise drehte, persönliche Betroffenheit Raum benötigte und nach temperamentvoller Diskussion ein Fazit notwendig wurde mit der Frage, welche Ideen es für die nächsten Schritte gab.

Die Einladung zur Gruppensupervision erfolgte mit der Festlegung eines thematischen Rahmens. Der Fokus sollte auf Fragestellungen liegen, die sich damit beschäftigen, welche Veränderungen sich bezüglich der eigenen Rolle ergeben, der beruflich zu bearbeitenden Inhalte, der Rahmenbedingungen und nicht zuletzt der eigenen Haltung in der sich wandelnden und häufigen Restrukturierungen unterliegenden Arbeitswelt. Die Frage nach der beruflichen Identität und gewandelten Erwartungen an das eigene berufliche Handeln in der Zukunft sollten beleuchtet und die Grundlagen eigener Bewertungen verstanden werden. Es gab Fallpräsentationen zu den Themenschwerpunkten:

- Wie kann/will ich meine Leitungsrolle wahrnehmen in Zeiten sich permanent reduzierender Ressourcen und in Phasen großer Verunsicherung – inklusive der eigenen – durch Veränderungsprozesse in der Organisation?
- Wo liegen die Grenzen meiner Verantwortung gegenüber Eltern der Kinder meiner Klasse oder Angehörigen meiner Klientinnen und Klienten, Trägern, bei denen ich als Supervisorin tätig bin oder gegenüber nachgeordneten Mitarbeitern in der eigenen Organisation?
- Welche Konsequenzen hat die Reflexion meiner aktuellen beruflichen Situation auf mein Änderungsverhalten? Wie viel riskiere ich auf meiner Suche?
- Was sind wiederkehrende Phänomene (,Lieblingsselbstverhinderungsstrategien'), die mich in meiner Entwicklung beeinträchtigen?
- Einige Fallpräsentationen wurden zur Reflexion des Veränderungsprozesses mehrfach eingebracht.

Die Gruppe fand häufig nach facettenreicher Reflexion des jeweiligen Falls übergreifende, alle beschäftigende Fragestellungen, die oft zu weiteren Falleinbringungen führten. Die Überraschung, dass zunächst sehr fremd Erscheinendes bei näherem Hinsehen den unterschiedlichen Teilnehmenden sehr wohl vertraute Hintergründe und Dynamiken aufwies, stärkte das Vertrauen zueinander und ermöglichte es den Teilnehmenden, für sie ,unübersichtliche' Szenen zu berichten: *„Ich weiß noch nicht was meine Frage ist, aber vielleicht lässt sich das ja hier klären.“* Die Lust, das vertraute Phänomen zunächst beim Anderen zu betrachten *„fang du doch an, bei mir eilt es nicht so“*, um dann das eigene Erleben zu veröffentlichen *„genau das regt mich auch immer so auf“* oder bereits Erarbeitetes wieder zu erkennen *„da ist es wieder, das hatten wir doch schon“*, machten die Zusammenarbeit lebendig. Zuweilen öffnete Humor, die Herstellung entlastender Distanz zu dem als aussichtslos geschilderten Problem, den Blick auf neue Wege des Umgangs. Gemeinsamkeit wurde zudem über die entlastenden Effekte der Supervision hergestellt:

*„Manchmal konnte ich es kaum erwarten, mich ‚auszukotzen‘, Recht zu bekommen, gehalten zu werden und aufgebaut bzw. gestärkt zu werden.“*

Dieser entlastende Effekt der Supervision steht in engem Zusammenhang zu zwei Wirkfaktoren, den Bereichen des ‚Containing' (Bion 1962) und ‚Holding' (Winnicott 1958). Containing bedeutet, Gefühlen einen Raum zu geben (vgl. Gröning 2012: 64). Daraus folgert Wilke, dass Supervisorinnen und Supervisanden gehalten werden müssen (Wilke 2002: 13 f), was die Aufgabe der Supervisorin oder des Supervisors ist. Supervision schafft damit den Raum, um sich mit ambivalenten Anforderungen und eigenen Ängsten auseinanderzusetzen und diese ohne Sanktionen zu verbalisieren. Holding bezieht sich auf das Akzeptieren negativer Emotionen der Supervisorinnen und Supervisanden durch die Supervisorin bzw. den Supervisor sowie darauf, eine Art ‚Rückendeckung' und Unterstützung zu geben (vgl. Gröning 2012: 64). Dabei gilt es, bewusste und unbewusste Normen der Handelnden als Interpretationsfolien ihrer aktuellen Bewertungen zu verstehen. Die Heterogenität der Gruppe ermöglichte implizite Formen des Lernens (vgl. Neuweg 2004) – hier verstanden als z.B. in der Gruppe beobachtbare habituelle Unterschiede im Umgang mit unterschiedlichen Problemstellungen und/oder das Sammeln unbewusster Sinneseindrücke als Grundlage zukünftiger intuitiver Entscheidungen in beruflichen wie persönlichen Kontexten. Ebenso wichtig war das explizite Lernen, also der dem sprachlichen Zugriff verfügbare Wissenserwerb (vgl. ebd.) über z.B. Leitungs- und Kommunikationss-

strukturen in Unternehmen, über offizielle und inoffizielle Leitbilder und deren Wirkweise oder trägerabhängige Logiken in der Beurteilung von Personen und Fakten als Grundlage eigener zukünftiger Beurteilungen und Einschätzungen. Die Perspektivvielfalt in der Gruppe und der Erfahrungsschatz derer, die nach Jahren unterschiedlichster Berufstätigkeit ein zweites Studium beginnen, müssen in der Betrachtung der Veränderungs- und Lernprozesse berücksichtigt werden.

### **3. Supervision als Praktikumsbegleitung im lehramtsbezogenen Studium**

Das Projekt „Balu und Du“, namentlich angelehnt an das Freundespaar Balu und Mogli in Kiplings Dschungelbuch (1894/2003), wurde im Jahr 2002 an der Universität Osnabrück gegründet. Heute ist das Projekt an weit über fünfzig Standorten vertreten, von denen einer die Universität Paderborn ist. Das Programm hat zum Ziel, Kinder im Grundschulalter zu fördern. Die so genannten Moglis, das sind in der Regel Kinder aus bildungsfernen Milieus, sollen – neben Familie und Schule – eine weitere Chance erhalten, sich ihren positiven Anlagen gemäß zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (vgl. Balu und Du 2013). Zum Unterstützungsangebot gehört insbesondere, den Kindern Zeit zu widmen, gemeinsame Unternehmungen durchzuführen sowie mit ihnen zu lesen oder zu basteln. Die Kinder werden von ihren Lehrkräften für die Teilnahme am Projekt vorgeschlagen, beispielsweise um ihnen soziale Kontakte oder Teilhabe an Aktivitäten zu ermöglichen, die ihnen ihre Familien nicht eröffnen können. Müller-Kohlenberg et al. benennen die Persönlichkeitsförderung der häufig sozial benachteiligten Kinder als einen zentralen Aspekt der Tätigkeit im Projekt (Müller-Kohlenberg 2013: 97). Im Rahmen der Projektarbeit verpflichten sich die Studierenden, Balus genannt, die zu betreuen Kinder über ein Jahr wöchentlich zu treffen. Die Studierenden nehmen dabei nicht nur zu den Kindern, sondern auch zu deren Familien und ggf. auch zur Klassenlehrkraft Kontakt auf. In dieser Verzahnung bewegen sie sich in einem sonst eher ungewöhnlichen Feld: Nicht nur Schule und Familie, sondern auch die jeweils das Projekt tragende Einrichtung sind – zumindest indirekt – an der Patenschaft beteiligt. Diese Konstellation orientiert sich an einem Dreiecksvertrag, der eine klare Absprache und Auftragsgestaltung zwischen allen Beteiligten erfordert (vgl. Behrend 1993).

Für die Studierenden ist eine regelmäßige Begleitung in Form von Präsenzveranstaltungen vorgesehen, die dem gemeinsamen Austausch dienen. Zudem berichten die Studierenden über die Treffen mit den Kindern in einem Online-Tagebuch. Erfahrungsgemäß ist die Ausgestaltung der begleitenden Elemente an den einzelnen Standorten sehr unterschiedlich; im Folgenden werden ausschließlich die an der Universität Paderborn entwickelten Konzepte in den Blick genommen. An der Universität Paderborn nehmen laufend ca. vierzig Studierende in zwei Kohorten am Projekt teil. Überwiegend handelt es sich dabei um Personen unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge, dazu kommen wenige Studierende aus dem kulturwissenschaftlichen Zweifach-Bachelor-Studiengang, die in der Regel Erziehungswissenschaft als eines ihrer Fächer gewählt haben. Seit der Einführung der gestuften Lehramtsstudiengänge im Jahr 2011 wächst die Zahl derer, die das Projekt als Berufsfeldpraktikum durchlaufen, einer Praxisphase im lehramtsbezogenen Studium. Für viele der teilnehmenden Studierenden ist die pädagogische Professionalisierung im Rahmen reflektierter Praxis ein Motiv der Projektteilnahme. Im Fokus ihrer Ent-

wicklung stehen unter anderem der Aufbau einer pädagogischen Beziehung zu einer Schülerin oder einem Schüler sowie die Vertiefung sozialer Kompetenzen.

Die Reflexion der eigenen Tätigkeit im Online-Tagebuch erfolgt im Austausch mit der Projektkoordinatorin; sie kommentiert die dokumentierenden Einträge der Studierenden. Die Kommentare werden überwiegend fragend formuliert, um eine vertiefte Auseinandersetzung anzuregen. Häufig ergibt sich daraus ein reger schriftlicher Austausch. Dabei wird einerseits reflektiert, welche Entwicklungen die Studierenden bei den Kindern wahrnehmen, andererseits werden auch eigene Gedanken dokumentiert wie: Was hat mich in einer Handlungssituation mit dem Kind und seinen Bezugspersonen irritiert und welche Bedeutung hat die Situation für mich? Durch die Reflexionsfragen der Koordinatorin werden die studentischen Mentorinnen und Mentoren dazu angeregt, sich mit ihren Erfahrungen intensiv auseinanderzusetzen und das eigene Verhalten in der Praxissituation in den Blick zu nehmen.

Die regelmäßigen Treffen erfolgen in Paderborn in Form von Gruppensupervision als Fallsupervision. Dazu treffen sich die Studierenden in Gruppen von maximal 15 Personen in Räumen der Universität. Die Studierenden sind in ihr Studium eingebunden, was dazu führt, dass sie sich der Supervision zwischen ihren Lehrveranstaltungen widmen. Die Supervisorin ist in einer Mehrfachrolle Leiterin des Settings und übernimmt neben der Fallreflexion auch organisatorische Aufgaben im Projekt. Zudem ist die Fallsupervision für die Studierenden ein obligatorischer Bestandteil der Praktikumsstätigkeit. Es besteht keine Wahlfreiheit, was wesentlich von der Ausgangssituation im ersten Supervisionssetting abweicht.

Die Themen in der Fallreflexion bewegen sich mehrheitlich im Bereich pädagogischer Professionalität. Es geht dabei beispielsweise um die Klärung von Konflikten mit den Eltern oder Kindern. Ein Anliegen in der Fallsupervision ist ferner, die Perspektive des Kindes und dessen Eltern sowie deren erzieherisches Verhalten nachzuvollziehen. Dabei werden Familienverhältnisse oder konkretes Verhalten der Eltern oftmals als falsch bezeichnet, sodass die Studierenden den Wunsch nach entsprechender Veränderung äußern. Dies lässt sich als eine individuelle Suchbewegung hin zur eigenen beruflichen Rolle beschreiben. Gleichzeitig ist sie ein Ausdruck der eigenen habituellen Prägung und der von ihnen erwarteten pädagogischen Norm.

Folgende Fragen werden in der Fallsupervision reflektiert:

- Wie gestalte ich die Beziehung zu dem Kind?
- Wie gehe ich mit neuen Erfahrungen oder Sichtweisen um, die von meinen abweichen?
- Ich fühle mich von der Familie oder dem Kind abgelehnt. Wie kann ich damit umgehen?
- Oftmals schließt sich auch eine Diskussion um berufliche Perspektiven als Lehrkraft an und es geht um die Frage, welche projektspezifischen Situationen sich in der späteren Tätigkeit im Berufsfeld Schule wieder finden.

Auffallend ist, dass die Studierenden in der Fallsupervision belastet wirken und teilweise ein hoher Leistungsdruck zu identifizieren ist. Viele zeigen Widerstände gegen die Methode der Fallsupervision als „pädagogischer Unsinn“, stellen aber fest, *„dass alle Beteiligten schlauer aus der Sitzung hinausgingen, als sie hineingegangen sind.“* Manche beschreiben in der Fallsupervision ihre Erschöpfung. Auch wird die Anforderung von „Frustrationstoleranz“ benannt, denn es

sei „unmöglich, den genauen Grund für fremd erscheinendes Verhalten sofort zu verstehen.“ Es wird auch über Freude bei den Treffen berichtet und über die schönen Erfahrungen mit den Kindern. Daran wird deutlich, dass die Tätigkeit im Projekt spannungsreich ist und Ambiguitäten beinhaltet, da sich negative und positive Erlebnisse abwechseln. Auch die facettenreiche Beziehung zu den Kindern wird häufig in der Fallsupervision thematisiert. In diesem Kontext äußern die Studierenden häufig den Wunsch, die Beziehungsgestaltung möge linear und kontinuierlich verlaufen. Die Studierenden artikulieren oftmals das Anliegen, rezeptartiges Wissen zu erlangen, um Komplexität in unübersichtlichen Situationen zu reduzieren und sie in lineare Verläufe zu überführen. Dabei ist fraglich, ob der Normalismus den Studierenden in komplexen sozialen Situationen Halt bietet.

#### **4. Ergebnisse und Ausblick**

Die Auswertung des schriftlichen Datenmaterials aus der (Vor-)Supervisionsgruppe zeigt auf, dass die Anwesenden eine hohe eigene Motivation zur Teilnahme besitzen. Sie entscheiden sich freiwillig für den gemeinsamen Austausch und bezahlen dafür einen Geldbetrag. Sie setzen sich in dem Schonraum Supervision bewusst mit divergierenden Sichtweisen auseinander und sehen den Umgang mit anderen Perspektiven als Lerngewinn. Die Teilnehmenden zeigen großes Interesse an den verschiedenen Sichtweisen und stellen fest, dass es trotz einiger Unterschiede auch viele Gemeinsamkeiten gibt. In den schriftlichen Auswertungen wird mehrfach erwähnt, dass Kompetenzen wie Selbstreflexion, Empathie oder ein sachbezogener Umgang mit Konflikten erlernt wurden. Darüber hinaus konnten Eigenanteile und Verstrickungen in Interaktionen identifiziert werden, zu denen im gemeinsamen Austausch Distanz aufgebaut werden konnte. Damit bekommt die Supervision einen persönlichen Wert, der weniger auf dem Erwerb von Sachkenntnis, sondern auf dem Wunsch nach individueller Entwicklung beruht.

Die Auswertungen der schriftlichen Einschätzungen der Supervision durch Lehramtsstudierende weisen dagegen einen deutlichen Normierungsbezug auf. Sie sind wissensorientiert und beziehen sich weniger auf den Wunsch nach persönlicher Veränderung. Es scheint Normierungsvorstellungen darüber zu geben, wie ein pädagogischer Prozess zu sein hat. Der eigene Habitus und die kulturellen Übertragungen auf die Kinder und ihre Herkunftsmilieus und die damit zusammenhängenden, angsterregenden Prozesse und Verstrickungen (Devereux 1976) werden ausgeblendet. Stattdessen herrschen Vorstellungen über das Normale und Richtige vor. Die Studierenden befinden sich in einer inneren Enge durch eigene habituelle Prägungen und Normalitätsvorstellungen. Sie benennen die Absicht, die Kinder oder ihre Familien durch die Einführung neuer Gewohnheiten in den Bereichen Essen und Bildung aktiv zu verändern, beispielsweise durch häufiges Lesen. Sie greifen in einen fremden Alltag ein und intervenieren deutlich normativ und teilweise moralisierend. Ihnen fehlen die alltagstheoretischen Kenntnisse im Umgang mit dem fremden Alltag. Vor allem fehlen ihnen die Fähigkeiten mit Armut, Bildungsbenachteiligung und Not reflektierend und nicht normativ umzugehen. Der Auftrag der Fallsupervision an der Universität ist die Bezugnahme auf die berufliche Professionalisierung der Studierenden sowie die Sensibilisierung für Fremdheit. Dabei geht es darum das Andere in den Blick zu nehmen und eine Annäherung in einem geschützten Raum zu ermöglichen. Dazu ist habitustheoretisch ein ‚reflexiver Bruch‘ nötig. Dieser soll in der Supervision gelernt werden. Die Forderung nach einem solchen ‚reflexiven Bruch‘ wird indessen als Provokation und pädagogischer



Unsinn erlebt.

Der Umgang mit dem Fremden reduziert sich bei den angehenden Lehrkräften zunächst auf den Wunsch dieses zu verändern und an sich selbst anzupassen. Supervision ermöglicht hier ein vertieftes Verstehen, unter Einbeziehung der Emotionen aller Beteiligten, um neue Handlungsoptionen zu erproben. Deutlich wird, dass die Studierenden die erkenntnisorientierte und reflexive Supervision nicht von einem pädagogischen Seminar unterscheiden können und sich auf gewohnte Normierungen beziehen, die Teil ihrer universitären Erfahrungen sind. Dies ist unter anderem auf die Einbindung von Supervision in den gewohnten Kontext zurückzuführen: Sie wird in bestehende Strukturen eingepasst und als ein Teil der verpflichtenden Elemente im Studium gesehen. Die Studierenden erwarten keine individuelle Entwicklung im Sinne von Aufklärung und Erkenntnis. Es ist nachvollziehbar, dass der Bedeutung von Supervision vor diesem Hintergrund kein persönlicher Wert beigemessen wird.

Für die angehenden Lehrkräfte steht Ergebnisorientierung im Vordergrund, die darauf ausgerichtet ist, mehr zu wissen als zu Beginn der Supervision, also neue und wirksame pädagogische Handlungsstrategien kennen zu lernen. Dies ist ein Gegensatz zu den Teilnehmenden der (Vor-)Supervisionsgruppe, die eher an der Entwicklung persönlicher sozialer Kompetenzen wie Sensibilität, Offenheit oder Reflexionsfähigkeit interessiert sind. Während für die Supervisorinnen und Supervisanden dieser Gruppe das Konzept Supervision ein Möglichkeitsraum (Winnicott 1974; 1984, Negt 2011) ist, verbleiben die angehenden Lehrkräfte in einer kulturellen Übertragung auf die Supervision als das Fremde. Für die Studierenden potenziert sich der Umgang mit Fremdheit: Sie erleben sie in den Familien mit den Kindern und in der Supervision. Dies stellt die Beteiligten nicht nur vor die Herausforderung, sich in der neuen Praktikumsituation zurechtzufinden, sondern auch einen Umgang mit dem Format Supervision zu generieren.

Dabei greifen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nachvollziehbar auf Bekanntes zurück: Sie rekurrieren auf die ihnen im Studium und in der Schule gewohnte Wissens- und Ergebnisorientierung, die als Folie für die Wahrnehmung des Supervisionsprozesses an der Universität dient. Die Hinwendung zu schul- und universitätsrelevanten Aspekten wie der Verbesserung von Fehlern und einer Lern- und Leistungsoptimierung hat sich in den akademischen Habitus der zukünftigen Lehrkräfte eingeschrieben. Sie beziehen sich auf Praktiken, die sie in ihrer Schulzeit selbst erfahren haben, beispielsweise darauf, dass sich die Investition in Bildungszertifikate lohnt. Die Anhäufung kulturellen Kapitals ist das, was Vester als ein Merkmal des „Habitus der Strebenden“ kennzeichnet (Vester 2004: 39). Dazu gehört weniger der Fokus auf eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten, sondern eher der Wunsch nach Sicherheit (vgl. Maschke 2013). Dieser Ansatz markiert zusätzlichen Forschungsbedarf, der biografische Perspektiven einbezieht.

Aus dem Blickwinkel der Lehramtsstudierenden heraus betrachtet, steht Supervision an der Hochschule für das Fremde, das signifikant Andere, das einen Gegenpol zu den gängigen kognitiven Wissensstrukturen bildet und von den gewohnten Lehrveranstaltungen an der Universität abweicht. Dieses ungewohnte Andere ist die Auseinandersetzung mit dem Gegenteil von Kognitionen und Rationalität, den Emotionen. Für Holzbrecher (1995) sollte durch die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten ein Bewegungsmuster für Individuen entstehen, das von Offenheit und Beziehungsfähigkeit geprägt wird: Dabei entwickelt sich ein Kontakt zu dem Unbe-

kannten, der auf Neugier und Interesse basiert. Daraus folgt, dass die Integration neuer Erfahrungen mit dem Fremden auf dem Wunsch beruht, es verstehen zu wollen. Diese Haltung kann für die (Vor-)Supervisionsgruppe festgestellt werden. Die Inkorporierung der supervisorischen Erfahrungen speist sich aus der Neugier an den verschiedenen Sichtweisen der Gruppenmitglieder sowie aus der freiwilligen Teilnahme. Dafür spricht auch die Konstanz der Supervision über den Zeitraum von zwei Jahren. Diese Form der Freiwilligkeit ist bei den Lehramtsstudierenden nicht gegeben. Eine weitere Forschungsfrage ist demnach, in welcher Form innerinstitutionelle, universitäre Supervision überhaupt einen Perspektivwechsel anregen kann. Anders gefragt: Welchen Einfluss hat die Nähe der Supervisandinnen und Supervisanden zur Universität auf den Erkenntnisgewinn?

Die angehenden Lehrkräfte investieren im Studium viel Zeit für ihr Praktikum und könnten die Anforderungen an sie als zu umfassend erleben. Sie befinden sich noch im Studium und damit in einer beruflichen Übergangssituation. Die Teilnehmenden der (Vor-)Supervision haben bereits eine erste berufliche Ausbildung absolviert, was Auswirkungen auf ihre Motivation und die Nutzung der Supervision hat. Sie entscheiden sich freiwillig für neue Erkenntnisse und Irritationen, die sie als Lerngewinn inkorporieren. Den Lehramtsstudierenden ist zunächst weder das Fremdheitspotenzial des Projektes, noch der Umgang damit bewusst. Das erwartete Element pädagogischer Professionalisierung ist damit nicht die Annäherung an das Fremde, sondern die Abgrenzung davon. An dieser Stelle wäre in den Blick zu nehmen, in welchen Situationen die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten Neugier weckt und Verstehen ermöglicht.

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sind bemüht, Gefühle zu rationalisieren. Das reduziert zwar Angst und Unsicherheit, versperrt aber den Weg der Nutzung eigener Emotionen zur Informationsgewinnung und zu schulischer Diagnostik. Diese Sichtweise könnte zukünftig, vor allem in Hinblick auf eine inklusive Bildung und Erziehung in der Schule, ein wesentliches Element der Professionalisierung angehender Lehrkräfte werden, gerade im Kontext der Universität.

Aus der Normalismus-Perspektive heraus betrachtet, orientieren sich die Studierenden im lehramtsbezogenen Studium an ihren bisherigen universitären Lehrveranstaltungen und messen Supervision daran. Das ‚Projekt Selbstreflexion‘ überzeugt nicht überall an der Universität und ist vielleicht sogar asymmetrisch (als ausschließliche Forderung an Studierende), weil es von Lehrenden nur wenig vorgelebt wird (vgl. Hierdeis 2010). Wie ein integrierender Umgang gelingt, bleibt offen. Wenn Reflexivität als ein wissenschaftlicher Bestandteil des universitären Lernens begriffen, vorgelebt sowie ein „normaler“ Bestandteil des Studienalltags wird, ist ein erster Schritt getan.

## Literatur

- Behrend, S. (1993): Einige Überlegungen zu Akquisition, Kontrakt und Prozeß oder: Umwege erhöhen die Ortskenntnisse, in: FoRuM Supervision (2), S. 72-79.
- Bion, W. R. (1962): Learning from Experience. London: William Heinemann.
- Devereux, G. (1976): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp-Verlag.
- Gröning, K. (2012): Gefühle in der Beratung, in: Bauer, A./Gröning, K./Hoffmann, C./Kunstmann, A.-C. (Hrsg.): Grundwissen Pädagogische Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 54-64.
- Holzbrecher, A. (1995): Die Wahrnehmung des Anderen. Pädagogische Gestaltung interkultureller Zwischenräume, in: Politisches Lernen. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung NW e.V. Duisburg, 13/1995, S. 47-60.
- Kipling, R. (2003): Das Dschungelbuch. München: DTV (Original 1894 in englischer Sprache).
- Maschke, S. (2013): Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden, Weinheim/Basel: Beltz.
- Müller-Kohlenberg, H./Drexler, S./Freitag, C./Rölker, S. (2013): Gesundheit als Merkmal ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung im Mentorenprojekt Balu und Du, in: Schneider, A./Rademaker, A. L./Lenz, A./Müller-Baron, I. (Hrsg.): Soziale Arbeit – Forschung – Gesundheit. Forschung bio-psycho-sozial. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 8, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 97-113.
- Negt, O. (2011): Der politische Mensch, in: Forum Supervision (38), S. 32-42.
- Neuweg, G. H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie von Michael Polanyis, Münster: Waxmann (3. Auflage).
- Rumpold, V./Freitag, C./Georgi, K. (2014): Erfahrungen mit dem Peer Learning im Mentorenprogramm „Balu und Du“, in: Westphal, P./Stroot, T./Wiethoff, C./Lerch, E.-M. (Hrsg.): Peer Learning in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Immenhausen: Prolog-Verlag (im Druck).
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion, in: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim/München: Juventa, S. 13-53.
- Wilke, G. (2002): Gruppenanalyse in Organisationen, in: Gruppenanalyse. Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision. 12/1, S. 7-24.
- Winnicott, D.W. (1973): Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart: Klett.
- Winnicott, D.W. (1984): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, Frankfurt: Fischer.
- Winnicott, D.W. (1958): Collected Papers. Through Paediatrics to Psycho-Analysis, London: Tavistock Publications; New York: Basic Books.

## Internetquellen

- Balu und Du: Über uns (2014): [http://www.balu-und-du.de/index.php?id=ueber\\_uns](http://www.balu-und-du.de/index.php?id=ueber_uns) [Stand 07.02.2014].
- Hierdeis, H. (2010): Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck am 26.10.10.: <http://www.uibk.ac.at/iezw/texte/hierdeis.pdf> [Stand 23.08.2012].