



Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung

Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive

Hans-Peter Griewatz¹, Benedikt Heuckmann² & Roman Asshoff^{3,*}

¹ Universität Bielefeld

² Leibniz Universität Hannover

³ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Zentrum für Didaktik der Biologie,
Schlossplatz 34, 48143 Münster
Roman.Asshoff@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Die Inanspruchnahme von Supervision und Coaching dient in vielen Berufsfeldern als Möglichkeit der Professionalisierung, z.B. auch in der Lehrer*innenbildung. In der vorliegenden Studie wird die Intention von Junglehrer*innen untersucht, in ihrem Berufsleben Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen. Basierend auf der Theorie des geplanten Verhaltens (Theory of Planned Behaviour) wurde ein reliabler und valider Fragebogen zu dieser Thematik entwickelt, der von 132 Lehrer*innen bearbeitet wurde. Es zeigte sich, dass die Intention, Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen, in erster Linie von den Einstellungen und der (beruflichen) sozialen Norm der Proband*innen abhing. Die empfundene soziale Norm der Stichprobe war gering ausgeprägt; hingegen waren die Einstellungen zur Supervision/zum Coaching der Stichprobe positiv. Trotzdem war die Bereitschaft, an einer Supervision/einem Coaching teilzunehmen, nur im durchschnittlichen Bereich verortet. Die statistischen Befunde der vorliegenden Untersuchung werden vor dem Hintergrund einer hermeneutisch-rekonstruktiven Perspektive diskutiert, insbesondere die beobachtete „Attitude-Intention-Gap“. Zudem wird das Verhältnis Supervision/Coaching und Schule perspektivisch beleuchtet.

Schlagwörter: Supervision, Coaching, Theorie des geplanten Verhaltens, Professionalisierung, Lehramtsstudium, Habitus



1 Einleitung

Der Lehrer*innenberuf ist durch viele unterschiedliche Aufgabenfelder und Handlungsweisen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen sowie der eigenen Schule) gekennzeichnet, an die eine Reihe von Erwartungen (von Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit) und somit auch mögliche Belastungen geknüpft sind (Rothland & Terhart, 2007). In anderen Berufsfeldern mit ähnlichen Belastungen, z.B. der Psychiatrie, der Therapie und Therapieausbildung sowie der Sozialen Arbeit, gilt die Inanspruchnahme von Supervision und Coaching als Qualitätsmerkmal, das einen entlasteten Reflexionsraum zur Verfügung stellt. Im Feld der Schule hingegen hat Supervision traditionell keine strukturelle Verortung, sondern geht aus der Initiative einzelner Akteur*innen hervor (Neuschäfer, 2004).

Terhart konstatiert in Bezug auf das Lehramt, dass, wie in anderen akademischen Berufen, sich die Ausbildung getrennt von der beruflichen Realität vollzieht. Mit dem Abschluss der formellen Lehramts-Ausbildung (Erstes und Zweites Staatsexamen) ist noch keine wirkliche und unmittelbar umzusetzende Berufsfertigkeit vorhanden. Vielmehr geschieht die eigentliche und volle Herausbildung der Lehrer*innenkompetenz (Profession) in den ersten Jahren der Berufstätigkeit (vgl. Terhart, 2000). Mittlerweile gibt es eine Reihe von erfolgreichen Bestrebungen, die Lehramtsausbildung zu professionalisieren; hierzu gehören z.B. das Praxissemester (Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2017) oder auch die „Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen“ (POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst (Referendariat) (Krächter, 2018; Schade, 2016).

Es ist bisher wenig darüber bekannt, welche Voraussetzungen und Bedingungen für eine (Nicht-)Inanspruchnahme der Supervision/des Coaching durch Lehrkräfte maßgeblich sind, insbesondere von Junglehrer*innen, die noch in der Professionsfindung sind. Solche Erkenntnisse wären jedoch eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Supervision im schulischen Kontext. Zur Klärung der Prädiktoren der Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen, wird in dieser Studie die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010) angewendet. Das Modell hat sich in der Forschung zum Lehrer*innenberuf bewährt, insbesondere um Prädiktoren der Intention von Lehrkräften aus quantitativ-empirischer Perspektive zu identifizieren (Heuckmann, Hammann & Asshoff, 2020).

Im vorliegenden Beitrag soll diese psychometrische Herangehensweise um eine hermeneutische Perspektive ergänzt werden, indem quantitativ-empirische Verfahren mit der sinnerschließenden qualitativen Sozialforschung kombiniert werden. Durch Strukturgleichungsmodelle sollen zunächst zentrale Prädiktoren der Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen, quantitativ-empirisch beschrieben werden. Anschließend werden anhand sozialwissenschaftlicher Theorien und aktueller qualitativ-hermeneutischer Forschungsergebnisse erste Begründungen dafür formuliert, warum Junglehrer*innen trotz positiver Einstellungen zur Supervision diese nicht in Anspruch nehmen.

2 Supervision und Coaching

Die Begriffe „Supervision“ und „Coaching“ sind schwierig zu definieren und voneinander abzugrenzen. Für den weiteren Gedankengang des vorliegenden Artikels ist eine Differenzierung aber unumgänglich; deswegen kommen wir schon hier auf eine solche zu sprechen. Supervision und Coaching werden insbesondere von Praktiker*innen der Supervision¹ synonym verwendet und als „personenorientierte Beratung in Organisationen“ (Kühl, 2008) verstanden. Die Weiterentwicklung beider Beratungsformate, so die Argumentation, habe die traditionellen Unterschiede überwunden (u.a. Busse, 2010; Buchinger & Klinkhammer, 2007; Buer, 2005). Auch das Coaching hat sich in den letzten Jahren professionalisiert. Schreyögg (2019, S. 18) sieht hierin

„professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- und Steuerungsfunktionen und von Experten in Unternehmen bzw. Organisationen sowie von Freiberuflern. Sowohl im Einzel- wie im Mehrpersonen-Coaching wird der organisationale Kontext immer berücksichtigt“.

Die Aspekte des organisationalen Kontextes, der Führungs- und Steuerungsfunktion spielen neben der pädagogischen und unterrichtlichen Praxis auch im Lehrer*innenberuf eine wichtige Rolle und sollten deshalb sowohl in Coachings als auch in Supervisionen mitberücksichtigt werden. Supervision fokussiert darüber hinaus mehr den Fallbezug, der mit Wernet zunächst ganz vorläufig als das „Vorliegen einer mehr oder weniger offensichtlichen, mehr oder weniger gravierenden Krise“ (Wernet, 2006, S. 112) charakterisiert werden kann. Hier besteht die Aufgabe der professionellen Helfer*innen darin, die Klient*innen bei der (Wieder-)Herstellung ihrer Autonomie zu unterstützen. Supervision dient damit insoweit einer Professionalisierung von professionellen Helfer*innen, als sie die Strukturproblematiken der jeweiligen gesellschaftlichen Handlungsfelder mitbearbeitet, die sich im je konkreten Fall zeigen.

Im Feld der Schule wird sowohl der Begriff des Coachings als auch der der Supervision verwendet, häufig jedoch in verschiedenen Kontexten. Das Coaching wird insbesondere als Lerncoaching für Schüler*innen durch Lehrer*innen verstanden (Wiethoff & Stolcis, 2018). Darüber hinaus gibt es seit 2011 die „Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen“ (POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst (Referendariat) (Krächter, 2018; Schade, 2016). Die POB-C ist ein verpflichtendes Element für alle Lehramtsanwärter*innen; sie wird von den überfachlichen Kernseminarleiter*innen durchgeführt und findet in einem neu geschaffenen, benotungsfreien Raum statt. Dadurch wird das Ziel verfolgt, die Lehramtsanwärter*innen über die Aspekte der fachlichen und überfachlichen Ausbildungsberatung hinaus zu unterstützen, insbesondere bei der persönlichen, professionsbezogenen Standortbestimmung sowie der Rollenklärung unter Einbeziehung der eigenen Erwartungen und Vorstellungen (Gerdes & Annas-Sieler, 2013). Supervision wird dagegen vornehmlich als Beratung für Lehrer*innen verstanden (Schlee, 2019), wenngleich Supervision auch im Referendariat (Weber, 2010) und in der Lehramtsausbildung stattgefunden hat (Rohr, 2012; Schmidt-Bernhardt, Kustor-Hüttl & Brambring 2010; Becker, 2004). Deshalb sprechen wir im Folgenden und in der Überschrift des Artikels von Supervision und schließen damit Elemente des Coachings mit ein.

¹ Hierfür spricht die jahrzehntelange verbandspolitische Auseinandersetzung innerhalb des Fach- und Berufsverbandes der „Deutschen Gesellschaft für Supervision“ (DGSv) um das Coaching, die 2016 letztlich zur Umbenennung des Verbandes in „Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching“ geführt hat. Eine inhaltliche Auseinandersetzung hat bisher nur in Ansätzen stattgefunden.

3 Lehrer*innenprofessionalisierung und Fallarbeit

Professionstheoretisch verstehen wir schulisches Handeln im Sinne Oevermanns als „professionalisierungsbedürftige Praxis“ (Oevermann, 2017). Handlungs- und strukturtheoretische Ansätze begreifen das Handeln der Professionellen als durch strukturelle Bedingungen charakterisierte Interaktionskomplexe und untersuchen die innere Logik professionellen Handelns. Der Kern des strukturtheoretischen bzw. konstitutionslogischen Ansatzes ist das spezifische Verständnis der Krise, die in einem dialektischen Verhältnis zur Routine steht. Die Krise bildet nicht den Grenzfall, sondern den „Normalfall [...], sofern man unter Krise ganz einfach das je Überraschende und Unerwartete versteht, das sich aus der Zukunftsoffenheit des Ablaufs von Praxis ergibt“ (Oevermann, 2008, S. 57), und das bedeutet, dass eine Entscheidung getroffen werden muss. Oevermann geht somit von einer strukturellen Krisenhaftigkeit professionellen Handelns aus. Diese Strukturproblematik äußert sich im Fall der Schule darin, dass Lehrer*innen bei ihrer Aufgabe, Schüler*innen beim Erwerb von kulturell und gesellschaftlich relevantem Wissen zu unterstützen (Bildungsauftrag) und sie in rollenkonformes Verhalten einzusozialisieren, das sich an anerkannten Normen orientiert (Erziehungsauftrag), eine Beziehung zu ihnen gestalten müssen, die notwendig durch Widersprüche charakterisiert ist. Kinder und Jugendliche verfügen noch über keine Rollenfestigkeit und treffen mit ihren lebensweltlichen und familiären Weltbezügen auf die Institution Schule. Das bedeutet für Lehrer*innen, dass sie auf diese lebensweltlichen, im Sinne Oevermanns „diffusen“ Beziehungsangebote angemessen reagieren und antworten müssen. Die Beziehungsgestaltung der Lehrer*innen ist demnach für eine gelingende Arbeit konstitutiv. Sie liegt „dazwischen“ (Griewatz, Jahn, Krüger & Leser, 2020), d.h., die widersprüchliche Einheit von diffusen und rollenförmig-spezifischen Sozialbeziehungen muss immer wieder reflektiert werden und in den normativen Status eines Arbeitsbündnisses² einmünden (Klenner, 2017, S. 70ff.). Diese Charakterisierung des strukturellen Widerspruchs zwischen pädagogischem und unterrichtlichem Handeln ist anschlussfähig an die „Antinomien des Lehrerhandelns (!) in modernisierten pädagogischen Kulturen“ (Helsper, 2017) und die „Paradoxien des professionellen Handelns“ (Schütze, 2017). Diese Widersprüche, Antinomien und Paradoxien können nicht aufgelöst, sondern müssen immer wieder neu bearbeitet werden. Es handelt sich demnach nicht ausschließlich um Beziehungsprobleme – wie dies oft noch immer in der Supervision angenommen wird, und insbesondere hier haben die „psychologischen Beratungsformen“ zu einer „Trivialisierung“ der Supervision geführt, wenn sie „von der sozialen Welt weitgehend abstrahiert“ (Gröning, 2013, S. 47) haben –, sondern um Strukturprobleme, durch die die Beziehungsprobleme zuallererst entstehen, so z.B. die Nähe-Distanz-Paradoxie im Lehrer*innenhandeln. Im Lehrer*innenhandeln selbst ist die „Übergriffigkeit“ des Arbeitsbündnisses angelegt, und deshalb ist es für ein mögliches Scheitern anfällig. Schüler*innen müssen in die Schule gehen, weil sie noch nicht in der Lage sind, den Anforderungen der Welt autonom begegnen zu können. Gleichzeitig sind sie besonders vulnabel, so dass unterrichtliche und pädagogische Interventionen immer wieder (advokatorisch) legitimiert werden müssen. Die

„Antinomie von Nähe und Distanz, von Affektivität und affektiver Neutralität, von partikularer und universalistischer Orientierung wird umso spannungsreicher, je deutlicher ideale Anforderungen an Nähe formuliert und je universalistischer und spezifischer die Schule zugleich ausgeformt wird“ (Helsper, 2017, S. 530f.).

² Der Begriff des Arbeitsbündnisses kommt ursprünglich aus der Psychoanalyse und beschreibt die besondere Beziehung zwischen Klient*in und Psychoanalytiker*in. Oevermann übernimmt den Begriff des Arbeitsbündnisses für seine Professionstheorie. Professionelle Helfer, z.B. Ärzt*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, haben die Aufgabe, ihren Klient*innen zu ermöglichen, dass sie ein Arbeitsbündnis mit ihnen eingehen können.

Genau an dieser Schnittstelle und in diesem Spannungsfeld kann supervisorische Fallarbeit einsetzen. Mit ihr wird reflektiert, inwiefern es gelingt, ein Arbeitsbündnis zu gründen, zu halten und zu beenden. Supervision dient damit einer reflexiven Selbstkontrolle, die als ethische Verpflichtung des Lehrer*innenberufs verstanden werden kann. Sie setzt einen beruflich-professionellen Habitus voraus, dessen Handeln nicht

„in einem determinierten und damit programmierbaren technischen Ablauf besteht, sondern dem Geiste nach ein idealtypisches Modell fallspezifisch konkret und offen je angemessen realisieren soll, nicht in falsche Routinen oder angesichts der spezifischen Problematik konkreter Fälle in unbemerkte Abweichungen vom idealtypischen Modell abgeleitet“ (Oevermann, 2010, S. 64).

Diese Einsicht ist eine wichtige Voraussetzung für professionelle Akteur*innen und sollte in ihrem Praxisverständnis inkorporiert sein, damit in der Supervision die latente Krisenhaftigkeit der unterrichtlichen und pädagogischen Praxis in der Schule reflektiert und bearbeitet werden kann.

4 Die Theorie des geplanten Verhaltens

Die Theorie des geplanten Verhaltens ist ein sozialpsychologisches Modell zur Vorhersage und Erklärung von Verhalten (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010), innerhalb dessen die Ebene der globalen Konstrukte und die Ebene der Überzeugungen unterschieden werden (vgl. Abb. 1). Ursprünglich wurde die Theorie zur Vorhersage und Erklärung von Gesundheitsverhaltensweisen formuliert. In den letzten Jahren wurde sie jedoch vermehrt im Bereich der Lehrer*innenprofessionsforschung angewandt, z.B. zur Vorhersage der Intention von Lehrkräften, bestimmte Themen zu unterrichten (Heuckmann, Hammann & Asshoff, 2020). Diese breite Anwendbarkeit hat sich im Vergleich zu anderen sozialen Kognitionsmodellen als explizite Stärke der Theorie des geplanten Verhaltens herausgestellt (Hagger, 2015), besonders, weil sie auf einer vergleichsweise geringen Anzahl von Variablen basiert, für die Metastudien ein hohes Maß an Varianzaufklärung der Verhaltensintention gezeigt haben (McEachan, Conner, Taylor & Lawton 2011).

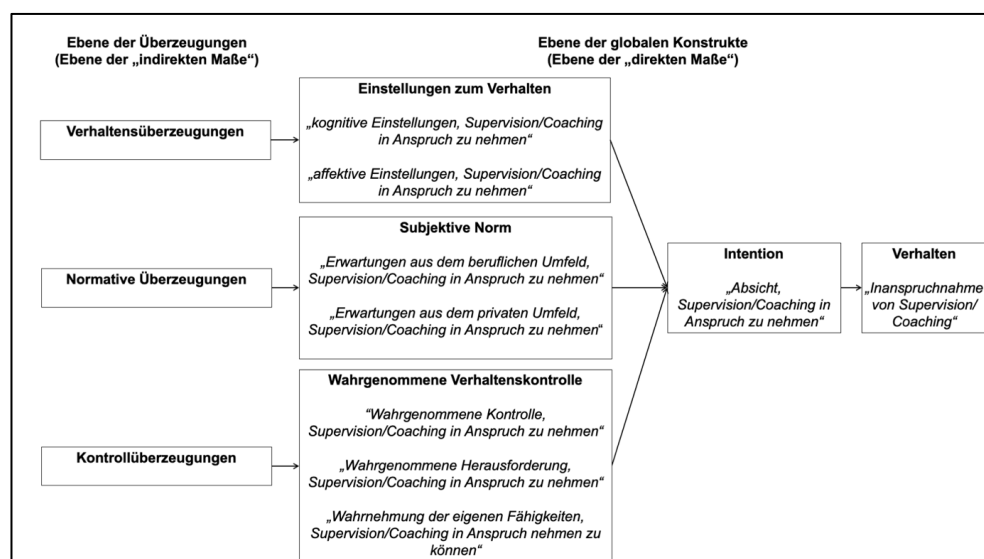


Abbildung 1: Theorie des geplanten Verhaltens bezogen auf das Verhalten, Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen (fett: Konstruktbezeichnungen nach Fishbein und Ajzen, 2010; kursiv: Konstruktbezeichnungen in der vorliegenden Studie)

4.1 Ebene der globalen Konstrukte

Die Intention ist der einzige Prädiktor des tatsächlichen Verhaltens und beschreibt die Absicht und Bereitschaft zum Handeln (Fishbein & Ajzen, 2010). Sie wird durch Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle vorhergesagt. Vor diesem Hintergrund kann das Konstrukt subjektive Norm auch als soziale Norm verstanden werden. Einstellungen zum Verhalten werden als latente Disposition definiert, ein Verhalten mit einer befürwortenden oder ablehnenden Haltung zu bewerten (Ajzen & Cote, 2008). Studien konnten zeigen, dass sich Einstellungen in zwei Faktoren differenzieren lassen: kognitive und affektive Einstellungen (Hagger & Chatzisarantis, 2005). Unter das Konstrukt der subjektiven Norm werden normative Erwartungen von nicht näher spezifizierten Bezugspersonen oder -gruppen (z.B. „Personen aus meinem beruflichen Umfeld“) subsumiert (Rivis & Sheeran, 2003). Cialdini, Reni und Kallgren (1990) wiesen zudem darauf hin, dass die subjektive Norm auch umfasst, inwiefern das Verhalten bereits von wichtigen Bezugspersonen oder -gruppen gezeigt wird. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle umfasst die Aspekte Wahrnehmung der Kontrollierbarkeit des Verhaltens aufgrund äußerer Ressourcen, wie z.B. Zeit oder Ausstattung, und Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Ausführung des Verhaltens notwendig sind (Yzer, 2012).

Die globalen Konstrukte halten Informationen bereit, die als stärker generisch bezeichnet werden können (z.B. ob eine positive oder negative Einstellung gegenüber einem Verhalten vorhanden ist oder nicht; Fishbein & Ajzen, 2010). Sie erlauben somit einerseits Aussagen, welche Ausprägungen eine Person bezogen auf ihre Einstellungen, die subjektiv geltende Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle besitzt. Andererseits erlauben sie es zu identifizieren, welches der Konstrukte die Intention am besten vorhersagt.

4.2 Ebene der Überzeugungen

Die Berücksichtigung von Überzeugungen (*beliefs*) als handlungsleitende Kognitionen und Determinanten von Verhalten besitzt in der Forschungsliteratur zur Vorhersage des Verhaltens von Lehrkräften eine lange Tradition (Pajares, 1992). Überzeugungen sind im Kontext der Theorie des geplanten Verhaltens definiert als die subjektiv verfügbaren Informationen, mit denen eine Person ein bestimmtes Verhalten attribuiert (Fishbein & Ajzen, 1975). Dabei herrscht keineswegs Einigkeit über die Definition. So finden sich beispielsweise für die Verwendung des Begriffs „Überzeugungen“ im Kontext der Beforschung von Lehrkräften verschiedenste Termini, die je nach Gegenstandsbereich der Forschung unterschiedlich ausfallen (vgl. die Übersicht bei Reusser & Pauli, 2014). So wird unter anderem zwischen subjektiven Theorien (Dann, 2008), berufsbezogenen Überzeugungen (Reusser & Pauli, 2014), motivationalen Orientierungen und Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006) oder pädagogischen Haltungen (Fend, 2008) unterschieden. Unstrittig ist, dass Überzeugungen für das Handeln der Lehrperson von zentraler Bedeutung sind, umfassen sie nicht zuletzt auch mentale Zustände und subjektive Bewertungen der Lehrkraft (Reusser & Pauli, 2014).

Im Unterschied zu den eher generischen Konstrukten der globalen Maße sind die Konstrukte der Ebene der Überzeugungen (Verhaltensüberzeugungen, normative Überzeugungen und Kontrollüberzeugungen) im Kontext der Theorie des geplanten Verhaltens konkret auf das untersuchte Verhalten ausgerichtet. Als solche ermöglichen die Überzeugungen Rückschlüsse auf die dem Verhalten zugrundeliegenden kognitiven Abwägungsprozesse (Ajzen, 2012). So nehmen die Autoren der Theorie des geplanten Verhaltens an, dass das Verhalten in einer bestimmten Situation auf die konkreten Überzeugungen einer Person zurückgeführt werden kann (Fishbein & Ajzen, 2010). Damit sind Überzeugungen ein inhaltlich recht spezifisches Maß, weshalb sie mehr Informationen

über die dem Verhalten ursächlich zugrunde liegenden Abwägungsprozesse bereithalten als die Konstrukte der globalen Maße.

4.3 Erweiterung um wahrgenommene Notwendigkeit und antizipierte Reue

Kritisiert wird die Theorie des geplanten Verhaltens unter anderem dafür, dass die im Modell enthaltenen Konstrukte eine zu starke Reduzierung darstellen und dass weitere Konstrukte notwendig sind, um soziale Verhaltensweisen in ihrer Komplexität zu erklären (Hagger, 2015). Einige Autor*innen nutzen daher weitere Konstrukte, um eine genauere Beschreibung des untersuchten Verhaltens vorzunehmen. Zu diesen Konstrukten zählen beispielsweise die wahrgenommene Notwendigkeit, das Verhalten überhaupt auszuführen (*perceived need*; Paisley & Sparks, 1998), und die antizipierte Reue, die Personen empfinden, wenn sie das untersuchte Verhalten nicht ausüben werden (*anticipated regret*; Magnan, Shorey Fennell & Brady, 2017). Beide Konstrukte werden in dieser Studie explorativ untersucht.

5 Forschungsfragen

Zwei Fragen ergeben sich aus der theoretischen Darstellung, zum einen die deskriptive Forschungsfrage 1, zum anderen die explorative Forschungsfrage 2:

Forschungsfrage 1: Welche Einstellungen, subjektive Norm, wahrgenommene Verhaltenskontrolle, wahrgenommene Notwendigkeit, antizipierte Reue und Intention besitzen Lehrkräfte dazu, Supervision in Anspruch zu nehmen?

Forschungsfrage 2: Inwiefern lässt sich die Bereitschaft von Lehrkräften, Supervision anzunehmen, durch Einstellungen, subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle vorhersagen?

6 Methodik

6.1 Studiendesign und Vorgehen bei der Datenerhebung

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine nicht-experimentelle Querschnittsstudie mit einmaligem Messzeitpunkt. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines Online-Fragebogens und geschlossenem Antwortformat über die Plattform „SosciSurvey“ (<https://www.sosciurvey.de/>) in einem Zeitraum von ca. sechs Wochen im Herbst 2018.

Für die Datenerhebung wurden Schulleitungen von ca. 400 Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen via E-Mail kontaktiert und um Weiterleitung der E-Mail an junge Lehrkräfte ihrer Schule gebeten, sodass eine zufällige Stichprobe besteht. Durch die Weiterleitung der E-Mail erklärten sich die Schulleitungen mit der Befragung einverstanden.

Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte freiwillig, vollständig anonym und unentgeltlich sowie im Einverständnis mit den Lehrkräften, die vor Beginn über die Modalitäten der Datenerhebung informiert wurden. Zu Beginn der Umfrage wurden alle Lehrkräfte über das der Umfrage zugrunde liegende Verständnis von Supervision informiert. Die Beschreibung des Verhaltens „Supervision in Anspruch zu nehmen“ erfolgte dabei in Anlehnung an die Vorgaben von Fishbein und Ajzen (2010) hinsichtlich Zeit, Handlung, Kontext und Ziel des Verhaltens. So wurden die Lehrkräfte gebeten, sich bei der Beantwortung aller Fragen der Erhebung vorzustellen, dass sie selbst innerhalb der nächsten zwei Jahre Supervision in einem Einzelsetting in Anspruch nehmen, bei dem berufsbezogene Fragestellungen, auch über das reine Unterrichtsgeschehen hinaus, thematisiert werden. Im Rahmen der demografischen Angaben wurden die Lehrkräfte gebeten anzugeben, ob sie während des Referendariats an einer POB-C und ob sie nach dem Referendariat an einer Supervision/einem Coaching teilgenommen hatten. Mithilfe einer siebenstufigen

Ratingskala (-3, ..., +3) evaluierten die Lehrkräfte zudem, inwiefern die Teilnahme an der POB-C im Referendariat ein positives oder negatives Erlebnis darstellte.

6.2 Entwicklung des Testinstruments

Für die Entwicklung des Testinstruments dieser Studie wurden zwei Manuale zur Konstruktion von Erhebungsinstrumenten im Kontext der Theorie des geplanten Verhaltens herangezogen (Fishbein & Ajzen, 2010; Francis et al., 2004). Diese Manuale stellen allgemeine Konstruktionshilfen für die Konstrukte der Theorie des geplanten Verhaltens dar. Sie empfehlen die Verwendung eines siebenstufigen Antwortformats. Eine siebenstufige Antwortskala wurde für alle Variablen der Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen der Untersuchung gewählt, da siebenstufige Ratingskalen eine hohe Trennschärfe besitzen und sich gleichzeitig die Nachteile eines zu differenzierten Antwortformats in experimentellen Studien als vernachlässigbar herausgestellt haben (Maydeu-Olivares, Kramp, García-Forero, Gallardo-Pujol & Coffman, 2009). Um sicherzustellen, dass die entwickelten Items den untersuchten Gegenstand, Supervision in Anspruch zu nehmen, nicht nur theoriekonform, sondern auch inhaltlich angemessen repräsentieren, wurde im Rahmen der Itemkonstruktion auf empirische Literatur der Supervisionsforschung zurückgegriffen (z.B. Krächter, 2018; Schade, 2016). Zusätzlich wurden die Verständlichkeit und Plausibilität der entwickelten Items im Vorfeld der Untersuchung mit Lehrer*innen ($n = 5$) informell pilotiert. Der finale Fragebogen mit den verwendeten Items ist als Online-Supplement beigefügt.

Die Bildung von Skalen (d.h. Gruppen aggregierter Items, die das gleiche Konstrukt messen) für die Konstrukte der Theorie des geplanten Verhaltens (siehe Abb. 1) erfolgte auf Grundlage inhaltlicher und statistischer Überlegungen mit dem Ziel, die untersuchten Konstrukte reliabel und valide zu erfassen. In einem ersten Schritt wurde mit einer explorativen Faktorenanalyse (EFA) eine Überprüfung der Skalendimensionalität für jedes Konstrukt vorgenommen (Hauptachsenanalyse mit obliquer Rotation und Kaiser-Normalisierung). Zur Bestimmung der Reliabilität der aus den EFAs ermittelten Faktoren wurden die interne Konsistenz jedes Faktors über Cronbachs Alpha berechnet und Werte von $\alpha > 0,70$ sowie eine (korrigierte) Trennschärfe der Items einer Skala von $r_{it} > 0,40$ angestrebt. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der Item- und Skalencharakteristik für die in der Studie verwendeten Maße.

Tabelle 1: Übersicht der Items und Skalencharakteristika mit Beispielitems

<i>Skala</i>	<i>Beispielitem</i>	<i>Anzahl Items</i>	<i>Trennschärfe</i>	<i>α</i>
Intention	Ich habe die Absicht, Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen.	4	$r_{it} = 0,60 - 0,87$	0,89
Kognitive Einstellungen	Innerhalb der nächsten zwei Schuljahre Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen, empfinde ich als wertvoll/wertlos.	10	$r_{it} = 0,69 - 0,89$	0,95
Affektive Einstellungen	Innerhalb der nächsten zwei Schuljahre Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen, empfinde ich als beruhigend/besorgniserregend.	6	$r_{it} = 0,42 - 0,73$	0,81
Soziale Norm privates Umfeld	Mein privates Umfeld findet es wichtig, dass ich Supervision/Coaching in Anspruch nehme.	4	$r_{it} = 0,49 - 0,60$	0,74

Soziale Norm berufliches Umfeld	Mein berufliches Umfeld findet es wichtig, dass ich Supervision/Coaching in Anspruch nehme.	4	$r_{it} = 0,47 - 0,58$	0,73
Wahrgenommene Kontrolle	Ich habe die freie Wahl, Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen.	3	$r_{it} = 0,64 - 0,72$	0,82
Wahrnehmung eigener Fähigkeiten	Ich kann mich gegenüber anderen Personen in einer Supervision/in einem Coaching öffnen.	3	$r_{it} = 0,68 - 0,84$	0,87
Wahrgenommene Herausforderung	Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen, stellt mich vor große Herausforderungen.	2	$r_{it} = 0,61$	0,75
Wahrgenommene Notwendigkeit	Ich sehe die Notwendigkeit, Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen.	1	–	–
Angenommene Reue	Ich werde es bereuen, wenn ich keine Supervision/kein Coaching in Anspruch nehme.	1	–	–

6.3 Bestimmung der Verhaltensintention

Für die Bestimmung der Verhaltensintention, Supervision in Anspruch zu nehmen, wurden zunächst vier Items mithilfe der Manuale formuliert. Dabei wurde, wie von den Autoren der Theorie des geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 2010) empfohlen, eine siebenstufige Ratingskala (1 = stimme gar nicht zu, ..., 7 = stimme voll und ganz zu) verwendet, wobei hohe Werte eine hohe Intention ausdrücken. Faktorenanalytisch konnte theoriekonform eine Einfachstruktur mit einem Faktor „Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen“ (Skala Intention, 4 Items, $\alpha = 0,89$) identifiziert werden.

6.4 Bestimmung der Einstellungen zum Verhalten

Zur Erfassung der Einstellungen zum Verhalten wurden zunächst 17 Items gebildet. Dazu wurde in Anlehnung an Fishbein und Ajzen (2010) auf ein siebenstufiges Semantisches Differenzial mit bipolarem Antwortformat (-3, ..., +3) zurückgegriffen (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957), bei dem die Lehrkräfte sich gemäß ihrer Einstellung zwischen zwei Adjektiven verorten (z.B. zeitraubend/gewinnbringend, beschämend/anerkanntenswert; vgl. Tab. 1). Positive Werte des Semantischen Differenzials geben an, dass Lehrkräfte positive Einstellungen dazu haben, Supervision in Anspruch zu nehmen. Die faktorenanalytische Überprüfung der Skalendimensionalität ergab theoriekonform zwei Faktoren „Einstellungen zur Sinnhaftigkeit, Supervision in Anspruch zu nehmen“ (Skala kognitive Einstellungen, 10 Items, $\alpha = 0,95$) und „Einstellungen zur Entlastung, Supervision/Coaching in Anspruch zu nehmen“ (Skala affektive Einstellungen, 6 Items, $\alpha = 0,81$). Ein Item (AB3 positiv/negativ) wurde aufgrund einer Doppelladung aus dem Itempool entfernt. Die Varianzaufklärung der beiden Faktoren betrug 64,4 Prozent. Die Korrelation zwischen beiden Faktoren ist im oberen Bereich ($r = 0,72$, $p < 0,001$) signifikant.

6.5 Bestimmung der subjektiven Norm

Unter Bezugnahme auf die bisherige Forschungsliteratur (Krächter, 2018; Schade 2016) wurden das private und das berufliche Umfeld als Quellen des sozialen Drucks identifiziert, für die zunächst insgesamt acht Items entwickelt wurden. Als Antwortformat wurde, wie von den Autoren Fishbein und Ajzen (2010) empfohlen, eine siebenstufige

Ratingskala (1 = stimme gar nicht zu, ..., 7 = stimme voll und ganz zu) verwendet. Hohe Werte geben dabei an, dass die Lehrkräfte sozialen Druck verspüren, Supervision in Anspruch zu nehmen. Faktorenanalytisch konnten zwei Faktoren „Erwartungen aus dem beruflichen Umfeld, Supervision in Anspruch zu nehmen“ (Skala soziale Norm berufliches Umfeld, 4 Items, $\alpha = 0,73$) und „Soziale Erwartungen aus dem privaten Umfeld, Supervision in Anspruch zu nehmen“ (Skala soziale Norm privates Umfeld, 4 Items, $\alpha = 0,74$), identifiziert werden. Beide Faktoren erklären zusammen 56,3 Prozent der Varianz und korrelieren signifikant im mittleren Bereich ($r = 0,45$, $p < 0,001$).

6.6 Bestimmung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle

In der explorativen Faktorenanalyse konnten drei Faktoren identifiziert werden, die insgesamt 56,3 Prozent der Varianz aufklären. Der Faktor „Wahrgenommene Kontrolle, Supervision in Anspruch zu nehmen“ (Skala wahrgenommene Kontrolle, 3 Items, $\alpha = 0,82$) entspricht dabei dem Aspekt „*perceived controllability*“. Für den Aspekt „*perceived capacity*“ wurden zwei Faktoren „Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, Supervision in Anspruch nehmen zu können“ (Skala Wahrnehmung eigene Fähigkeiten, 3 Items, $\alpha = 0,87$) und „Wahrgenommene Herausforderung, Supervision in Anspruch zu nehmen“ (Skala wahrgenommene Herausforderung, 2 Items, $\alpha = 0,75$) identifiziert. Als Antwortformat wurde eine siebenstufige Ratingskala gewählt (1 = stimme gar nicht zu, ..., 7 = stimme voll und ganz zu). Hohe Werte bedeuten, dass Lehrkräfte einschätzen, Supervision in Anspruch zu nehmen, unterliege ihrer eigenen Kontrolle; dass sie einschätzen, über Fähigkeiten zu verfügen, um Supervision in Anspruch nehmen zu können; und dass es eine Herausforderung für sie darstellt, Supervision in Anspruch zu nehmen. Insgesamt konnten sechs Items aus Gründen geringer Trennschärfe und Doppelladungen nicht für die weiteren Analysen berücksichtigt werden (PBC3, PBC5, SE1, SE2, SE8, SE9). Die Skala „Wahrgenommene Kontrolle“ korreliert nicht signifikant mit der Skala „Wahrnehmung eigener Fähigkeiten“ ($r = 0,17$, $p = 0,06$) und mit der Skala „Wahrgenommene Herausforderung“ ($r = 0,08$, $p = 0,40$). Die Skalen „Wahrnehmung eigener Fähigkeiten“ und „Wahrgenommene Herausforderung“ korrelieren signifikant im niedrigen Bereich ($r = 0,26$, $p < 0,01$). Es kann daher angenommen werden, dass die drei Faktoren diskriminante valide Schlussfolgerungen zulassen.

6.7 Bestimmung der wahrgenommenen Notwendigkeit und der antizipierten Reue

Zur Bestimmung der wahrgenommenen Notwendigkeit, Supervision in Anspruch zu nehmen (*perceived need*), und der antizipierten Reue, Supervision nicht in Anspruch zu nehmen (*anticipated regret*), wurden, wie in der Forschungsliteratur empfohlen, Einzelitems verwendet (Paisley & Sparks, 1998; Magnan et al., 2017). Als Antwortformat wurde jeweils eine siebenstufige Ratingskala (1 = stimme gar nicht zu, ..., 7 = stimme voll und ganz zu) gewählt, wobei hohe Werte eine hohe Notwendigkeit und eine hohe Reue widerspiegeln (vgl. Tab. 1).

6.8 Vorgehensweise bei der Datenauswertung

Zur Auswertung der erhobenen Items und Skalen wurden zunächst deskriptive Statistiken analysiert. Um Prädiktoren der Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen, zu identifizieren, wurde ein Strukturgleichungsmodell spezifiziert. In diesem sind die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Skalen zu Einstellungen, subjektiver Norm und wahrgenommener Verhaltenskontrolle nach Fishbein und Ajzen (2010) als Einflussfaktoren der Intention beschrieben (vgl. Abb. 1). Es werden nicht-standardisierte (B-Werte) und standardisierte Regressionskoeffizienten (β -Werte) berichtet, mit denen die Stärke des gerichteten Zusammenhangs zwischen den Prädiktoren und der Intention benannt

werden kann. Die Passung des spezifizierten Strukturgleichungsmodells zu den erhobenen Daten wurde mithilfe von Modell-Fit-Indizes evaluiert, wobei Grenzwerte für einen noch akzeptablen Modellfit nach Kline (2016) betrachtet wurden. Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der Software SPSS26 sowie der Software R (Version 3.6.2).

6.9 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben $n = 132$ Lehrkräfte (71,2 % weiblich, 28,2 % männlich) an der Umfrage teilgenommen. Die Lehrkräfte waren im Mittel 30 Jahre und 8 Monate alt (min. 25 Jahre, max. 36 Jahre) und hatten durchschnittlich 3 Jahre und 2 Monate Berufserfahrung (min. 0 Jahre, max. 10 Jahre). Die Lehrkräfte unterrichteten überwiegend am Gymnasium ($n = 77$, 58,3%) und an der Gesamtschule ($n = 47$, 35,6 %; 6,1 % keine Angabe). Während des Referendariats haben $n = 96$ der befragten Lehrkräfte (72,2 %) an der POB-C teilgenommen und evaluierten ihre Teilnahme an der POB-C als positives Erlebnis ($M = 5,52$, $SD = 1,36$).

7 Ergebnisse

7.1 Forschungsfrage 1

Insgesamt liegt die Intention der Lehrkräfte, Supervision in Anspruch zu nehmen, im Bereich des theoretischen Skalenmittels ($M = 3,97$, $SD = 1,48$; vgl. Tab. 2). Die Intention ist also weder besonders niedrig noch besonders stark ausgeprägt. Die Lehrkräfte besitzen zudem eher positive kognitive Einstellungen ($M = 1,25$, $SD = 1,14$) und eher positive affektive Einstellungen ($M = 0,89$, $SD = 1,06$) zur Supervision. Lehrkräfte bewerten es demnach als sinnvoll und entlastend, Supervision in Anspruch zu nehmen. Allerdings verspüren die Lehrkräfte eher keinen sozialen Druck aus dem beruflichen ($M = 2,87$, $SD = 1,32$) oder dem privaten Umfeld ($M = 3,14$, $SD = 1,18$). Die Lehrkräfte geben an, dass die Entscheidung, Supervision in Anspruch zu nehmen, dabei unter ihrer Kontrolle liegt ($M = 5,11$, $SD = 1,60$). Die Lehrkräfte sind davon überzeugt, über die notwendigen Fähigkeiten zu verfügen ($M = 5,60$, $SD = 1,23$), bewerten es aber auch als Herausforderung, Supervision in Anspruch zu nehmen ($M = 5,62$, $SD = 1,39$). Insgesamt stimmen die Lehrkräfte den Aussagen eher nicht zu, dass die Notwendigkeit besteht, Supervision in Anspruch zu nehmen ($M = 3,59$, $SD = 1,74$), oder dass sie es bereuen würden, wenn sie sie nicht in Anspruch nehmen werden ($M = 3,49$, $SD = 1,66$).

Tabelle 2: Übersicht der deskriptiven Befunde für die Skalen

<i>Skala/Item</i>	<i>Antwortbereich</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>
Intention	1 bis 7	3,97	1,48
Kognitive Einstellungen	-3 bis +3	1,25	1,14
Affektive Einstellungen	-3 bis +3	0,89	1,06
Soziale Norm berufliches Umfeld	1 bis 7	2,87	1,32
Soziale Norm privates Umfeld	1 bis 7	3,14	1,18
Wahrgenommene Kontrolle	1 bis 7	5,11	1,60
Wahrnehmung eigener Fähigkeiten	1 bis 7	5,60	1,23
Wahrgenommene Herausforderung	1 bis 7	5,62	1,39
Wahrgenommene Notwendigkeit	1 bis 7	3,59	1,74
Angenommene Reue	1 bis 7	3,49	1,66

7.2 Forschungsfrage 2

Im Strukturgleichungsmodell wurden signifikante Prädiktoren der Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen, bestimmt. Tabelle 3 gibt eine Übersicht der statistischen Befunde. Insgesamt erklärt das Modell 49,4 Prozent der Varianz in der Intention.

Für die Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen, sind kognitive Einstellungen ($\beta = .599$, $p = 0.025$) der stärkste signifikante Prädiktor, gefolgt vom sozialen Druck aus dem beruflichen Umfeld ($\beta = .379$, $p = 0.036$). Dies bedeutet, je positiver die kognitiven Einstellungen der Lehrkräfte sind, Supervision in Anspruch zu nehmen (d.h., je stärker es die Lehrkräfte für sinnvoll erachten, Supervision in Anspruch zu nehmen), desto größer ist ihre Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen. Gleichzeitig gilt, je stärker Lehrkräfte den sozialen Druck aus dem beruflichen Umfeld empfinden, Supervision in Anspruch zu nehmen, desto größer ist auch ihre Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen. Das Strukturgleichungsmodell zeigte aber auch, dass affektive Einstellungen, der soziale Druck aus dem privaten Umfeld, die wahrgenommene Kontrolle, die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten sowie die wahrgenommene Herausforderung, Supervision in Anspruch zu nehmen, die Intention von Lehrkräften nicht statistisch signifikant vorhersagen können (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells

<i>Skala/Item</i>	<i>B-Wert</i>	<i>SE</i>	<i>β-Werte</i>	<i>p</i>
Kognitive Einstellungen	0,670	0,30	0,599	0,025 /
Affektive Einstellungen	-0,335	0,40	-0,244	0,401 ns
Soziale Norm berufliches Umfeld	0,379	0,18	0,315	0,036 /
Soziale Norm privates Umfeld	0,085	0,18	0,079	0,631 ns
Wahrgenommene Kontrolle	-0,093	0,093	-0,107	0,371 ns
Wahrnehmung eigener Fähigkeiten	0,103	0,14	0,082	0,454 ns
Wahrgenommene Herausforderung	0,149	0,14	0,152	0,284 ns

Anmerkungen: B-Werte = nicht-standardisierte Regressionskoeffizienten; SE = Standardfehler;
 β -Werte = standardisierte Regressionskoeffizienten;
 p = Signifikanzniveau: ns $p > 0,05$, / $p < 0,05$, // $p < 0,01$, /// $p < 0,001$.

8 Diskussion

Als ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Studie lässt sich festhalten, dass die Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen, bei den befragten Lehrkräften nur moderat ausgeprägt ist und auch der Notwendigkeit der Inanspruchnahme von Supervision kaum zugestimmt wird. Entsprechend herrscht keine Reue, wenn Supervision nicht in Anspruch genommen wird, auch wenn die kognitiven und affektiven Einstellungen zu Supervision durchaus positiv ausgeprägt sind. Die Ausgangslage dafür, dass Lehrkräfte Supervision in Anspruch nehmen, kann damit als ambivalent charakterisiert werden: Obwohl die Voraussetzungen im Grunde genommen günstig sind (positive Einstellungen, positive Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Verhaltenskontrolle), ist die Intention nur moderat ausgeprägt. Gleichwohl besteht eine große Varianz (Streuung) in der Intention, sodass durchaus angenommen werden kann, dass manche Lehrkräfte eine überdurchschnittliche Intention besitzen – andere aber auch eine geringere Intention äußerten. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass bisherige Supervisionserfahrungen im Rahmen der POB-C des Referendariats von den teilnehmenden Lehrkräften als positiv evaluiert wurden.

Vor dem Hintergrund, dass kognitive Einstellungen als stärkster Prädiktor der Intention identifiziert wurden, verdeutlichen die Befunde der Untersuchung eine besondere Diskrepanz zwischen Einstellungen und Verhaltensintention. In Anlehnung an die in vielen Feldern der sozialpsychologischen Forschung prominent beschriebene Einstellungs-Verhaltens-Lücke (Attitude-Behaviour-Gap; Maio & Haddock, 2010) kann in Bezug auf die Inanspruchnahme der Supervision in der vorliegenden Untersuchung daher durchaus von einer „Attitude-Intention-Gap“ gesprochen werden.

Die statistischen Befunde sollen daher nachfolgend vor dem Hintergrund einer hermeneutisch-rekonstruktiven Perspektive diskutiert werden. Der Gedankengang folgt den einzelnen Ausbildungsschritten, beginnend mit dem Lehramtsstudium, über das Referendariat bis hin zur dritten Phase der Lehrer*innenbildung.

8.1 Supervision im Studium

Erste Forschungsergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur „Lehramtsbezogenen Fallarbeit im Übergangssystem“, das im Rahmen des Projekts Bi^{Professional} der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (FKZ: 01JA1608)³ am Standort Bielefeld mit der strukturtheoretischen Methode der Objektiven Hermeneutik durchgeführt wurde, zeigen, dass die Studierenden die Gruppensupervision in der Evaluation insgesamt schätzten und als bereichernd empfanden und somit, ähnlich zu unserer Stichprobe, eine positive Einstellung entwickelten ([https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-1-formate-kritischer-p/tm_1b.xml/](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-1-formate-kritischer-p/tm_1b.xml/)). In der Rekonstruktion der einzelnen Supervisionssitzungen hingegen wurde deutlich, dass die Studierenden die eigentliche Fallarbeit umdeuteten, so dass die Supervision einen Vergemeinschaftungscharakter bekam. Dieser zeigte sich z.B. darin, dass die Studierenden sagten, dass man die Fälle auch ohne Supervision unter sich hätte besprechen können, sie in der Supervision demnach keine notwendige Form der Unterstützung sahen. Des Weiteren – und das ist entscheidend – wurde von ihnen entgrenzendes Verhalten der Schüler*innen, wenn es im Fokus der Fallbesprechung stand, als nicht bearbeitbar deklariert (Griewatz, 2021a; Heinrich & Klenner, 2020). Daher liefen die Angebote der Supervisor*innen häufig ins Leere. Die Vergemeinschaftung diente den Studierenden somit als Entlastung und sollte ihnen die Gewissheit vermitteln, nicht „falsch“ gehandelt zu haben. Die „klassische“ supervisorische Fallarbeit, in der die spezifischen Beziehungsdynamiken zu den Schüler*innen auf dem Hintergrund der institutionellen Hierarchien und (Macht-)Dynamiken hätten bearbeitet sowie deren biografische „Verlaufskurven“ (Schütze, 1995) im Spiegel der eigenen Biografie reflektiert werden können, stellte für die Studierenden eine Überforderung dar. Sie konnten (aufgrund des Ausbildungsabschnittes) nicht an einem professionellen Habitus ansetzen und die Fallarbeit nicht vor dem Hintergrund eines biografischen Fallverstehens oder der Entwicklungsaufgaben der Schüler*innen einordnen. Stattdessen wurde die Fallarbeit als Möglichkeit der Stabilisierung, Vergemeinschaftung und Entlastung genutzt, was positive Einstellungen zur Supervision begünstigt, aber nicht zu einer Lehrer*innenprofessionalität beiträgt (Griewatz, 2021a; Heinrich & Klenner, 2020). Diese Aspekte stellen Verhaltensüberzeugungen dar, gleichsam auch berufsbezogene Überzeugungen, die eine kollektive Praxis verinnerlichen und einen bestimmten Habitus symbolisieren, der sich möglicherweise im Laufe der Ausbildung reproduziert. Diese Ergebnisse entsprechen auch den Erfahrungen, die Supervisor*innen mit angehenden Lehrer*innen in der Vergangenheit gemacht haben (Griewatz, 2021a). Hieraus ergibt sich weiterer Forschungsbedarf in zwei Richtungen: Erstens sollte weiter untersucht werden, inwiefern der Ruf nach Praxis während des Studiums als eine mögliche Abwehr der Studierenden gegen die Theorievermittlung der Universität verstanden werden muss, wie Wenzl, Wernet und Kollmer (2018) konstatieren. Und zweitens besteht

³ Es handelt sich hier um ein vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt, das noch bis 2023 läuft.

damit weiterhin die Frage, ob und wie selbstreflexive Formate – wie sie z.B. Psychoanalyse, Gruppendynamik, Selbsterfahrung und Supervision darstellen – in ein universitäres Curriculum gehören, damit sie einer Professionsentwicklung förderlich sind (Rohr, 2012; Hierdeis, 2010; kritisch: Häcker, 2017).

8.2 Supervision im Referendariat

Eine im weitesten Sinne supervisorische Begleitung bildet die „Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen“ (POB-C), die seit 2011 in NRW verpflichtend für den Vorbereitungsdienst ist und die die Lehrer*innen unserer Stichprobe erhalten haben. Das Konzept der POB-C zielt auf ein „[n]eues Lehrerleitbild“ (Löhrmann, 2011), das nun in den Mittelpunkt eines neuen Berufsverständnisses rücken soll und das neben „[p]ädagogische[m] Wissen und Fachkompetenz [...] ebenso entscheidend“ (Löhrmann, 2011) sein soll. Bei der Entwicklung der Lehrer*innenpersönlichkeit geht es in erster Linie um die Entwicklung von Selbstkompetenzen und nicht um die Entwicklung eines pädagogischen, strukturell durch Antinomien und Paradoxien geprägten Fallverständnisses, d.h., das Konzept ist trotz der in ihm vermittelten „Soft Skills“ funktional ausgerichtet. Diese Fokussierung nimmt Schade in ihrer Dissertation vor, in der sie nachzuweisen versucht, dass die POB-C dieses Ziel im Hinblick auf das „Selbstmanagement“ angehender Lehrer*innen unterstützt und deshalb wirksam ist (Schade, 2016). Drei wesentliche Aspekte, von denen zu vermuten ist, dass sie Einfluss auf die späteren Entscheidungen haben, Supervision oder Coaching im Berufsleben (nicht) in Anspruch zu nehmen, spielen hierbei eine Rolle: erstens, dass die POB-C verpflichtend ist und nicht freiwillig, zweitens, dass die Coaches zugleich auch als übergeordnete Kernseminarleiter*innen Teil der Institution sind, und drittens, dass die POB-C sehr stark auf eine funktionale Einsozialisierung in die Lehrer*innenrolle angelegt ist. Der erste Punkt betrifft das Arbeitsbündnis: Die institutionelle Verpflichtung der angehenden Lehrer*innen führt dazu, dass sie aufgrund der Nichtfreiwilligkeit idealtypisch in kein Arbeitsbündnis eintreten können.⁴ Die Ambivalenz besteht nun darin, dass sie gleichwohl in ihren ersten Gehversuchen als Lehrer*innen Entlastung und Unterstützung durch die POB-C erfahren, die sie subjektiv als sinnvoll empfinden (Krächter, 2018; Schade, 2016). Gemeinsam mit dem zweiten Punkt, dass die Coaches zugleich auch als Fachbereichsleiter*innen Teil der Institution sind, erzeugt die POB-C jedoch notwendig einen „Double Bind“, der in ihrem Rahmen jedoch nicht bearbeitet werden kann: Der „Double Bind“ besteht nun einerseits darin, dass die institutionalisierten Anforderungen, die an die Referendar*innen gestellt werden, durch die POB-C „weich“ gemacht werden. Probleme, die während des Referendariats auftreten, werden nicht den Anforderungen des Referendariats zugerechnet, sondern individualisiert. Damit droht die POB-C zu einer – im Sinne Foucaults – „pastoralen“ Machttechnik (Friedrich, 2013) zu werden, die die Referendare „sanft“ in die „Disziplinarmacht“ Schule einsozialisiert und zugleich „gouvernemental“ suggeriert, dass ihre Probleme durch mangelnde Selbstkompetenzen und mangelndes Selbstmanagement entstehen, die es zu bearbeiten gelte. In diesen Zusammenhang passt es, dass dieser „Double Bind“ teilweise noch durch psychotechnische Methoden, wie z.B. durch „autogenes Training“, verstärkt wurde, welches Kandidat*innen, die „völlig am Fliegen“ (Schade, 2016: Anhang Interview mit einer Ausbilderin XXXI) waren, von ihren Coaches angeboten wurde. Der dritte genannte Punkt korrespondiert mit den beiden ersten komplexitär: Der Vorbereitungsdienst, zu dem nun auch verpflichtend die POB-C gehört, ist die letzte Station, bevor die Referendar*innen in die eigenständige berufliche Praxis entlassen werden. Sie erhalten also – salopp ausgedrückt – ihren letzten „Schliff“. In ihrem Selbstbild sind sie dann fertig und benötigen keine weitere Unterstützung mehr.

⁴ Damit reinszeniert sich die Situation in der Schule, in die die Schüler*innen auch nicht freiwillig gehen. Das bedeutet jedoch nicht, dass ein Arbeitsbündnis dadurch grundsätzlich nicht möglich ist.

In Bezug auf die POB-C und Supervision im Referendariat gibt es bislang keine rekonstruktiven Studien, die eine kritische(re) Einordnung ermöglichen. Die Beschreibung von Weber (2010) zur Supervision im Referendariat bleibt letztlich eine normative Skizze, während die beiden Dissertationen zur POB-C von Schade (2016) und Krächter (2018) affirmativ sind, indem sie evaluierend die Wirksamkeit der POB-C anhand von Wirkfaktoren nachzuweisen versuchen.

An dieser Stelle bietet es sich deshalb an, Supervision, Coaching und Beratung zu differenzieren. Diese Differenzierungen, die – wie eingangs beschrieben – auch in Fachkreisen oft nicht mitbedacht werden, sind auch für den nächsten Punkt „Supervision mit Junglehrer*innen“ von Bedeutung. Beratung unterscheidet sich von Supervision, indem sie auf akute Probleme der/des Ratsuchenden antwortet und aus diesem Grund immer freiwillig aufgesucht werden sollte, während Supervision im Gegensatz dazu der Reflexion von Handlungsroutrinen im Arbeitsbündnis zwischen professionellen Akteur*innen und ihren Klient*innen dient, weil in ihm strukturell eine „Übergriffigkeit“ angelegt ist, die immer auch die Möglichkeit einer Entgrenzung mit sich bringt und damit die Gefahr eines Scheiterns im Arbeitsbündnis zwischen den Professionellen und ihren Klient*innen (Oevermann, 2010, S. 64). In der Supervision geht es vornehmlich nicht um das Bewältigen von Problemen, sondern um die Reflexion einer immer schon prekären Praxis. Das Coaching wiederum hebt mehr auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen ab, die auch mit Trainingsaspekten verbunden werden können. Die POB-C beinhaltet sowohl Beratungs- als auch Coachingelemente und sollte deshalb aus unserer Perspektive deutlicher differenziert werden, weil dies Bedeutung für das Setting hat: Wenn sie einerseits Beratung (bei schwerwiegenden Problemen) sein soll, dann dürfte sie nicht verpflichtend sein, sondern müsste im Sinne eines Arbeitsbündnisses freiwillig sein. Soll sie andererseits aber ein Coaching im Sinne eines Trainings von Selbstkompetenzen oder deren Reflexion sein, das auf der Grundlage eines „entworfenen sowie durchgeführten Unterricht[s]“ (Krächter, 2018, S. 46) stattfindet, dann ist eine verpflichtende Implementierung sinnvoll. Damit wäre aber klar, dass das Coaching mit dem Ende des Referendariats ebenfalls endet. Genau an dieser Stelle wird nun die zu Beginn des Artikels getroffene professionstheoretische Unterscheidung von Supervision und Coaching virulent (vgl. auch Griewatz et al., 2020). Damit wäre deutlich, dass Supervision als Reflexion einer immer schon „krisenhaften“ Praxis, die sich im je konkreten Fall zeigt, nicht mit dem Referendariat enden dürfte, sondern Teil einer verpflichtenden Organisationskultur werden müsste, wie dies in der Psychiatrie, der Therapeut*innenausbildung und der Sozialen Arbeit in der Jugendhilfe der Fall ist.

Daher wäre für das Referendariat kritisch zu fragen und zu forschen, wie sich die drei oben genannten Punkte – die Nichtfreiwilligkeit, die Doppelrolle der Ausbilder*innen als Fachleiter*innen und Coaches sowie die funktionale Ausrichtung der POB-C – und die unklare Konzeptionalisierung der POB-C auf die Professionsentwicklung der angehenden Lehrer*innen auswirken und ihre Entscheidung und Überzeugung beeinflussen, Supervision (oder auch Coaching) zukünftig als professionelle Akteur*innen in Anspruch zu nehmen.

8.3 Supervision mit Junglehrer*innen

Warum ist die Intention, Supervision nach der prinzipiell positiven POB-C-Erfahrung in Anspruch zu nehmen, dann nicht deutlich höher angesiedelt? Womöglich werden Supervision und Coaching (auch in unserer Stichprobe) mit dem Format der POB-C in Verbindung gebracht und passen nicht mehr in das professionelle Selbstbild der Lehrer*innen, gerade weil die POB-C-Erfahrung abgeschlossen wurde und das Bestehen des Referendariats möglicherweise immer noch als Initiationsritus verstanden wird (Katzenbach, 1999). Das macht eine Inanspruchnahme von Supervision respektive Coaching

unwahrscheinlich, zumal beide Formate als „Maßnahmen“ top-down verstanden werden, zudem meistens außerhalb der Dienstzeit stattfinden und selbst finanziert werden müssen.

Traditionell ist das Verhältnis zwischen Supervision und Schule ein schwieriges, obwohl es immer wieder auch erfolgversprechende Versuche gab, Supervision (respektive Coaching) für die Schule fruchtbar zu machen (Griewatz, 2021a; Jetzschke, 2018; Krebs, 2010; Neuschäfer, 2004). Dies zeigte sich auch in unserem Datensatz, insbesondere in der nur moderat ausgeprägten Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen, und in der Attitude-Intention-Gap, bei der die geringe Intention auf positive Einstellungen trifft. Die persönlichen Einstellungen, wie sie in unserer Stichprobe gemessen wurden, dürfen jedoch nicht nur als rein „individuell-persönliche“ Einstellungen gelesen werden, sondern sie werden habituell durch die eigene Herkunft mitbestimmt und durch die jeweiligen Felddynamiken, die mit der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben einhergehen, inkorporiert (Hericks, 2004). Das bedeutet, dass die persönliche Einstellung auch mit dem Erwartungsdruck des Feldes korreliert, der im Fall der Schule auch die individuelle Freiheit ihrer Institutionsmitglieder einschränkt. Um noch einmal auf die psychometrischen Ergebnisse unserer Studie zu rekurrieren: Die Einstellungen zur Supervision als starker Prädiktor sind positiv, der soziale Druck als weiterer Prädiktor ist jedoch nur gering ausgeprägt. Ein positiver sozialer Druck kann demnach nur entstehen, wenn sich in der Schule ein professioneller Habitus etabliert, der Supervision als ein sinnvolles Instrument der eigenen Professionalisierung versteht (und nicht nur als Entlastung oder Bewältigung aktueller Probleme). Damit einhergehend wäre ein anderes Supervisionsverständnis gefordert, das als „Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns“ die pädagogisch-professionelle Autonomie stärkt und nicht nur mit „Problemen beim schulpädagogischen Handeln“ in Verbindung gebracht wird. Diese Argumentation bedeutet aber nun, dass eine Implementierung von Supervision respektive Coaching in das System Schule von außen nahezu unmöglich ist, sondern nur aus dem System selbst heraus geleistet werden kann, weil sie aufgrund der Hierarchie nur dort legitimiert werden kann. Zugleich liegt genau hier der Grund, warum dies bisher nicht gelungen ist. Schule hat, wie z.B. die Polizei oder die Justiz, einen staatsnahen hoheitlichen Auftrag. Die damit verbundene „symbolische Gewalt“ (Müller, 2016, S. 57), die Lehrer*innen ausüben und die auf sie ausgeübt wird, wird im Sinne einer funktionalen Organisation oder auch für das Wohlbefinden des Einzelnen unbewusst gemacht, weil sonst die Macht und damit die Funktionalität der Organisation in Gefahr geraten könnten (Erdheim, 1984). Als „Agenten“ (Goffman, 1973) der Institution beeinflussen die Lehrer*innen „Verlaufskurven“ (Schütze, 1995, S. 116ff.) ihrer Schüler*innen, d.h., sie entscheiden mit über deren Schulkarrieren und damit über ihre späteren (beruflichen) Lebenswege. Dieser Teil des Lehrer*innenhandelns, dass Bewerten und Beurteilen manifeste Auswirkungen auf die Schüler*innen haben, steht in der Gefahr eines „Unbewusstmachens“, die sich z.B. in Mythen wie dem „Sinn eines Schulwechsels“ oder dem „Begabungsbegriff im Bildungssystem“ zeigen (Gröning, 2016, S. 566). Diese Dynamiken, die sich latent abspielen, könnten Teil einer supervisorischen Bearbeitung sein. Auch die von den Referendar*innen und Studierenden eingebrachten Themen berührten ebenfalls immer professionsbezogene Fragen berührt, wie z.B. das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis oder die eigene Rollenklärung.

Die Frage nun, inwieweit die in unserer Untersuchung diagnostizierte Attitude-Intention-Gap überwunden werden kann, d.h., Supervision in der Schule Fuß fassen wird, hängt aus unserer Sicht von mehreren Faktoren ab: erstens von der Frage, ob und wie sich die Supervision selbst professionalisieren wird, zweitens, wie sich Schule in ihren Strukturproblemen weiter professionalisieren wird, und drittens, wo dann die Schnittstellen von Schule und Supervision liegen könnten. Supervision sollte sich nach Ansicht der Autoren wieder vermehrt in den sozialstaatlichen Institutionen verorten (Griewatz, 2021b) und sich als „professionelle Hilfe für professionelle Helfer“ (Griewatz et al.,

2020) verstehen. Supervision wäre damit zum einen eine Antwort auf die Komplexität institutionellen Handelns und zum anderen selbst eine „professionalisierungsbedürftige Praxis“ (Oevermann, 2017), da auch der Reflexionsprozess selbst zukunfts offen bleiben muss und sich damit ebenfalls als prinzipiell krisenhaft erweist. Damit wäre für die Supervision eine strukturtheoretische Differenzierung verbunden, die sich im Gegensatz zu anderen Beratungs- und Reflexionsformaten (wie dem Coaching, der Organisationsberatung, der kollegialen Beratung oder der Peer-Beratung) in einem besonderen Fallbezug zeigen würde. Diese selbstreflexive Selbstkontrolle wäre nicht nur ein optionales Angebot, sondern konstitutiv als ethische Verpflichtung professionalisierter Praxis zu verstehen. Schule mit den genannten Antinomien und Paradoxien ist demnach aus unserer Perspektive „supervisionsbedürftig“.

Bisherige Forschungsprojekte zum Thema Supervision respektive Coaching und Beratung in der Schule sind aus der Perspektive der Supervision und auch aus der der Schule und Schulforschung normativ im Sinne einer wünschbaren Praxis oder evaluativ-subsumtionslogisch erfolgt (u.a. Schlee, 2019; Jetzschke, 2018; Rohr, 2012). Weiteren Forschungsbedarf sehen wir daher darin, wie professionsrelevante Themen in der Supervision eingebracht und bearbeitet werden. Dann erst ließe sich beurteilen, ob einerseits das supervisorische und andererseits das pädagogisch-unterrichtliche Handeln dem Anspruch professionalisierter Praxis entsprechen.⁵

Literatur und Internetquellen

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2012). The Theory of Planned Behavior. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski & E.T. Higgins (Hrsg.), *The Handbook of Theories of Social Psychology* (S. 438–459). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22>
- Ajzen, I., & Cote, N.G. (2008). Attitudes and the Prediction of Behavior. In W.D. Crano & R. Prislin (Hrsg.), *Attitudes and Attitude Change* (Frontiers of Social Psychology) (S. 289–311). New York, NY: Psychology Press.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker, B. (2004). Supervision in der Lehrerbildung. *FORUM Supervision*, (23: Schule und Supervision), 85–102.
- Bi^{professional}. (2020). [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-1-formate-kritischer-p/tm_1b.xml/](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-1-formate-kritischer-p/tm_1b.xml/).
- Buchinger, K., & Klinkhammer, M. (2007). *Beratungskompetenz. Supervision, Coaching, Organisationsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buer, F. (2005). Coaching, Supervision und die vielen anderen Formate. Ein Plädoyer für ein friedliches Zusammenspiel. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 12 (3), 278–296. <https://doi.org/10.1007/s11613-005-0114-6>
- Busse, S. (2010). Zur Pragmatik beraterischen Handelns in Supervision und Coaching. In S. Busse & S. Ehmer (Hrsg.), *Wissen, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching* (S. 55–103). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cialdini, R.B., Reno, R.R., & Kallgren, C.A. (1990). A Focus Theory of Normative Conduct. Recycling the Concept of Norms to Reduce Littering in Public Places. *Journal*

⁵ Die zweite Projektphase im Bi^{professional} zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beschäftigt sich daher u.a. rekonstruktiv damit, wie und in welchen Settings Supervision in der Schule praktiziert wird, welche Themen eingebracht und wie diese bearbeitet werden ([https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-1-formate-kritischer-p/tm_1b.xml/](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-1-formate-kritischer-p/tm_1b.xml/)).

- of Personality and Social Psychology*, 58 (6), 1015–1026. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015>
- Dann, H.-D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 177–207). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_7
- Erdheim, M. (1984). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. New York, NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Francis, J., Eccles, M.P., Johnston, M., Walker, A.E., Grimshaw, J.M., Foy, R., et al. (2004). *Constructing Questionnaires Based on the Theory of Planned Behaviour: A Manual for Health Services Researchers*. Newcastle upon Tyne, UK: Centre for Health Services Research, University of Newcastle.
- Friedrich, P. (2013). Foucault als Supervisor. *Onlinezeitschrift Forum Supervision*, 20 (41), 39–64.
- Gerdes, R., & Annas-Sieler, D. (2013). Der reformierte Vorbereitungsdienst – Neue Lehrerausbildung in NRW. *Schule NRW*, (1: Sonderausgabe Lehrerausbildung), 10–13.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Griewatz, H.P. (2021a, im Erscheinen): „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.
- Griewatz, H.P. (2021b, im Erscheinen). Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching. In M. Walber & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Professionalisierungsmedium* (Jahrbuch Coaching und Organisationsberatung). Wiesbaden: Springer VS.
- Griewatz, H.P., Jahn, R., Krüger, P., & Leser, C. (2020). Gegen begriffliche Unschärfe – warum wir die Unterscheidung in Supervision und Coaching für unerlässlich halten. *Zeitschrift Supervision. Mensch – Arbeit – Organisation. Zeitschrift für Beraterinnen und Berater*, 39 (3), 4–9.
- Gröning, K. (2013). *Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution*. Gießen: Psychosozial.
- Gröning, K. (2016). Der Habitus und die Dimension des Seelischen – Anschlüsse zwischen Bourdieus Theorie des Habitus, der Emotionssoziologie und der Psychoanalyse. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 16 (6), 562–574.
- 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* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagger, M.S. (2015). Retired or Not, the Theory of Planned Behaviour Will always Be with Us. *Health Psychology Review*, 9 (2), 125–130. <https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1034470>

- Hagger, M.S., & Chatzisarantis, N.L.D. (2005). First- and Higher-Order Models of Attitudes, Normative Influence, and Perceived Behavioural Control in the Theory of Planned Behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 44, 513–535. <https://doi.org/10.1348/014466604X16219>
- 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* (S. 259–273). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2017). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl.) (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). Wiesbaden: VS.
- Heuckmann, B., Hammann, M., & Asshoff, R. (2020). Identifying Predictors of Teachers' Intention and Willingness to Teach about Cancer by Using Direct and Belief-Based Measures in the Context of the Theory of Planned Behaviour. *International Journal of Science Education*, 42 (4), 547–575. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1717671>
- Hierdeis, H. (2010). Selbstreflexive Lehrerbildung. In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und „emotionaler“ Raum. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur* (S. 175–197). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Jetzschke, M. (2018). *Supervision mit Lehrkräften: ein Leitfaden für die professionelle Beratung*. Mit Online-Materialien. Weinheim & Basel: Beltz.
- Katzenbach, D. (1999). „Die schlimmste Zeit meines Lebens.“ Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen? *Pädagogik*, 10, 49–53.
- Klenner, D. (2017). *Die Übungspraxis in Coachingweiterbildungen. Strukturevaluationen eines ausgewählten Formats*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15864-4>
- Kline, R.B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (Methodology in the Social Sciences; 4. Aufl.). New York, NY: Guilford Press.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krebs, H. (2010). Supervision – ein Beratungsinstrument zur Stärkung der pädagogischen Professionalität von Lehrern. In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und „emotionaler“ Raum. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur* (S. 219–230). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bjh.20>
- Kühl, S. (2008). *Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91136-6>
- Löhrmann, S. (2011). *Neues Lehrerleitbild steht im Mittelpunkt/Reform des Vorbereitungsdienstes für NRW – Einstellungstermin am 1. November*. Zugriff am 05.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/ministerin-loehrmann-neues-lehrerleitbild-steht-im-mittelpunkt-reform-des>.
- Magnan, R.E., Shorey Fennell, B.R., & Brady, J.M. (2017). Health Decision Making and Behavior. The Role of Affect-Laden Constructs. *Social and Personality Psychology Compass*, 11 (8), e12333. <https://doi.org/10.1111/spc3.12333>

- Maio, G., & Haddock, G. (2010). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change* (2. Aufl.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Maydeu-Olivares, A., Kramp, U., García-Forero, C., Gallardo-Pujol, D., & Coffman, D. (2009). The Effect of Varying the Number of Response Alternatives in Rating Scales: Experimental Evidence from Intra-Individual Effects. *Behavior Research Methods*, 41 (2), 295–308. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.2.295>
- McEachan, R.R.C., Conner, M., Taylor, N.J., & Lawton, R.J. (2011). Prospective Prediction of Health-Related Behaviours with the Theory of Planned Behaviour. A Meta-Analysis. *Health Psychology Review*, 5 (2), 97–144. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.521684>
- Müller, H.-P. (2016). *Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Neuschäfer, K. (2004). Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. In G. Leuschner & G. Wittenberger (Hrsg.), *Schule und Supervision* (Forum Supervision, 12. Jg., H. 23) (S. 70–84). Frankfurt a.M.: Fachhochschulverlag.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Oevermann, U. (2010). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- Oevermann, U. (2017). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl.) (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Paisley, M., & Sparks, P. (1998). Expectations of Reducing Fat Intake: The Role of Perceived Need within the Theory of Planned Behaviour. *Psychology and Health*, 13 (2), 341–353. <https://doi.org/10.1080/08870449808406755>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rivis, A., & Sheeran, P. (2003). Descriptive Norms as an Additional Predictor in the Theory of Planned Behavior. A Meta-Analysis. *Current Psychology*, 22 (3), 218–233.
- Rohr, E. (2012). Ein Praktikum in Afrika und seine supervisorische Aufarbeitung in einem universitären Seminar. In W. Dinger (Hrsg.), *Gruppenanalytisch denken – supervisorisch handeln. Gruppenkompetenz in Supervision und Arbeitswelt* (S. 200–216). Kassel: kassel university press.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland, (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–33). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6_2
- Schade, A.K. (2016). *Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen. Persönlichkeitsentwicklung im Vorbereitungsdienst*. Münster: LIT.

- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (4., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt-Bernhardt, A., Kustor-Hüttl, B., & Brambring, S. (2010). Lernprozessbegleitung – Bearbeitung schulischer Erfahrungen in einem universitären Curriculum. In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungs-ort und „emotionaler“ Raum. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur* (S. 238–245). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Schreyögg, A. (2019). Begriffsbestimmungen. In Deutscher Verband Coaching e.V. (Hrsg.), *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC*. Zugriff am 16.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.dbvc.de/search?search=Leitlinien&x=0&y=0>.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (UTB, Bd. 4168; 2., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, F. (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (S. 116–157). Opladen: Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09430-2_7
- Schütze, F. (2017). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl.) (S. 183–275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Weber, J.-M. (2010). Lehrerausbildung: Entwicklung „klinischer Kompetenzen“ durch die Arbeit in Supervisionsgruppen? In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungs-ort und „emotionaler“ Raum. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur* (S. 231–237). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bjh.21>
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiethoff, C., & Stolcis, M. (2018). *Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Yzer, M. (2012). Perceived Behavioral Control in Reasoned Action Theory. A Dual-Aspect Interpretation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 640 (1), 101–117. <https://doi.org/10.1177/0002716211423500>

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Griewatz, H.-P., Heuckmann, B., & Asshoff, R. (2021). Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung. Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 1–22. <https://doi.org/10.11576/hlz-3567>

Online-Supplement:

Fragebogen mit eingesetzten Items

Eingereicht: 15.07.2020 / Angenommen: 09.11.2020 / Online verfügbar: 08.02.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Coaching in Teacher Education. Insights into the Implementation of Coaching from a Psychometric and Hermeneutic-Reconstructive Perspective

Abstract: The use of supervision/coaching serves in many professional fields as an opportunity for professionalisation, e.g., also in teacher training. In the present study, the intention of young teachers to make use of supervision/coaching in their professional life is explored. Based on the theory of planned behaviour (*Theorie des geplanten Verhaltens*), a reliable and valid questionnaire on this topic was developed, which was worked on by 132 teachers. It turned out that the intention to receive supervision/coaching depended primarily on the attitudes and the (professional) social norm of the participants. The perceived social norm of the sample was low, but the attitudes towards supervision/coaching of the sample were positive. Nevertheless, the willingness to participate in supervision/coaching was only within the average range. The statistical findings of the present study will be discussed in the context of a hermeneutic-reconstructive perspective, especially the observed “attitude-intention-gap”. Furthermore, the relationship between supervision/coaching and school will be examined.

Keywords: supervision, coaching, theory of planned behaviour, professionalisation, teacher training, habitus

¹ Teile dieses Manuskripts basieren auf einer MA-Arbeit (Roman Asshoff), die im Rahmen des berufs begleitenden Studiengangs „Supervision und Beratung“ an der Universität Bielefeld verfasst wurde und nicht im Rahmen der Tätigkeit am Zentrum für Didaktik der Biologie.