

## Supervision in der Lehrer\*innenbildung

Eine theoretische Skizze zu ihrer systematischen Verortung

Rüdiger Rhein<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Leibniz Universität Hannover

\* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Schloßwender Str. 1,  
30159 Hannover  
[ruediger.rhein@iew.uni-hannover.de](mailto:ruediger.rhein@iew.uni-hannover.de)

**Zusammenfassung:** Der Beitrag entwirft eine theoretische Skizze zur systematischen Verortung von Supervision in der Lehrer\*innenbildung. Diese Skizze erfordert allgemeine Maßstabsebenen, von denen ausgehend eine solche Verortung substantiell ausweisbar ist. Damit zeichnet sich zugleich ein konzeptioneller Deutungshorizont für ein empirisch-rekonstruktives Forschungsprogramm über Supervision in der Lehrer\*innenbildung ab. Im Konkreten erörtert der Beitrag die Leistung von Supervision in der Lehrer\*innenbildung als Begleitung der Reflexion auf pädagogische Praxis und damit als professionsbezogene Theorie-Praxis-Vermittlung.

**Schlagwörter:** Lehrerberuf; Beratungsforschung; Supervision



## 1 Überblick

In einer programmatisch-alltagsphänomenologischen Argumentation ließe sich für Supervision als Format der Praxisreflexion werben, indem ihre psychosoziale Unterstützungs- und Entlastungsfunktion betont würde. Für eine theoretische Skizzierung zur systematischen Verortung von Supervision in der Lehrer\*innenbildung reicht dies freilich nicht aus. Hierfür ist vielmehr an die Eigenlogik der Lehrer\*innenprofession zu erinnern und die Funktion von Reflexion als Moment professionellen Lehrer\*innenhandelns auszuweisen. Dazu wird in diesem Beitrag ein basales Professionsverständnis veranschlagt, das unter Professionen die Konzeptualisierung einer bestimmten Form von Beruflichkeit versteht.<sup>1</sup>

Zwar lassen sich unterschiedliche professionstheoretische Ansätze ausmachen (vgl. dazu ausführlich Helsper, 2021), die sich in ihrem Professionsverständnis in verschiedenen Hinsichten unterscheiden. Diese Unterschiede resultieren aber aus divergenten konkreten Auslegungen gemeinsamer allgemeiner Dimensionen, in denen sich Professionen als solche von anderen Formen der Beruflichkeit unterscheiden (vgl. Helsper, 2021, S. 121ff.): die spezifische gesellschaftliche Bedeutung und Funktion von Professionen und professionellem Handeln; die Einbindung von Professionen in Macht- und Herrschaftsstrukturen; eine spezifische Strukturlogik professionellen Handelns und der Professionellen-Klient\*innen-Interaktion; ein spezifisches Wissen und Können von Professionellen; die besondere Bedeutung der Persönlichkeit der Professionellen, die in ihrer Berufsrolle zugleich als „ganze Person“ agieren; damit verbunden die individuelle Professionalisierung als biographischer Prozess. Hinzu kommt eine spezifische Strukturlogik des Verhältnisses der Professionalität zu Organisationen, in die sie eingebunden sind.

Mit dem Bezug auf die Eigenlogik der Profession wird zugleich die Differenz von Disziplin und Profession aufgerufen. Diesem Dual korrespondiert die Differenz von disziplinärer Expertise und Professionswissen, von „propositionaler und performativer Logik“ (Bohnsack, 2020, S. 19ff. und passim), mit der wiederum die Differenz von disziplinärer Rekonstruktion und professionsbezogener Reflexion korrespondiert. Die jeweilige Bedeutsamkeit sowohl von Rekonstruktion als auch von Reflexion für die Lehrer\*innenprofession indiziert einen Kernbestand des erziehungswissenschaftlichen Anteils der Lehrer\*innenbildung: Das rekonstruktiv begründete Verständnis der Eigenlogik professionellen Lehrer\*innenhandelns und die Befähigung zu seiner kontinuierlichen Reflexion sind ein zentraler Gegenstand in allen Phasen der Lehrer\*innenbildung (Studium, Referendariat, Fort- und Weiterbildung).

Damit kann in einem ersten Schritt Supervision in der Lehrer\*innenbildung auf einer höheren Maßstabsebene verortet werden, indem Supervision – als eines der Formate professionsbezogener Reflexion – mit Rekonstruktion kontrastiert wird. In einem zweiten Schritt lässt sich aus der Verortung von Supervision in der Lehrer\*innenbildung auf dieser allgemeinen Maßstabsebene ein konzeptioneller Deutungshorizont für ein empirisch-rekonstruktives Forschungsprogramm ableiten. Supervision in der Lehrer\*innenbildung lässt sich einerseits aus *beratungswissenschaftlicher Perspektive* beobachten: Dabei wird Supervision selbst als Profession aufgefasst, die Angehörige anderer Professionen in deren reflexiven Prozessen begleitet. Aus *erziehungswissenschaftlicher Perspektive* stellt sich andererseits unter anderem die – empirisch zu beantwortende – Forschungsfrage, welche Art von professionsbezogener Reflexivität gerade Supervision eröffnet (und ggf. auch verschließt). Beide Perspektiven benötigen dabei Theorieimporte voneinander: Die erziehungswissenschaftliche Untersuchung von Supervision benötigt ein Verständnis der Eigenlogik von Beratung als Begleitung von Reflexionsprozessen und

---

<sup>1</sup> Der Professionsbegriff ist also ein Beobachtungsbegriff und keine ontologische Kategorie.

ihrer unterschiedlichen Formate, so wie umgekehrt die beratungswissenschaftliche Perspektive ein substanzielles und elaboriertes Verständnis der Lehrer\*innenprofession erfordert.

## 2 Rückblick und Kontext: Lehrer\*innenprofession

*Idealtypisch* sind Lehrer\*innen Fachleute für die Induktion und Begleitung von Lernprozessen, in denen Schüler\*innen einschlägig bedeutsames Wissen und Können erwerben. Lehrer\*innen sind dabei nicht lediglich Fachvertreter\*innen, sondern transdisziplinäre Akteur\*innen, die ihre Schüler\*innen darin begleiten, in den Lerngegenständen bedeutsame Sinn- und Handlungsressourcen zu erschließen: Die Schüler\*innen sollten mit dem erworbenen Wissen und mit den erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihre lebensweltlichen Angelegenheiten erfolgreicher und sachangemessener regulieren können, als sie es ohne dieses Wissen und ohne diese Fähigkeiten könnten.<sup>2</sup> Zugleich zeichnet sich Lehrer\*innentätigkeit *faktisch* durch einschlägige Problemlagen aus, die in der Komplexität der (schul-)pädagogischen Praxis, in Herausforderungen durch außerschulische Sozialisationsbedingungen, in Anforderungen durch bildungspolitische Zielvorstellungen und nicht zuletzt in der psycho-sozialen Bewältigung des Widerspruchs zwischen pädagogischem Bildungsauftrag und einer strukturellen Selektions- und Allokationsfunktion von Schule gründen. *Strukturlogisch* ist pädagogisches Handeln durch seine nicht-standardisierbare Praxis charakterisiert, die gleichwohl spezifisch formatiert und durch einen typischen Eigen-Sinn ausgezeichnet ist (vgl. Helsper, 1996; Ilien, 2009; Koch, 2015).

### 2.1 Lehrer\*innenbildung

Lehrer\*innenbildung erfordert, künftige Lehrer\*innen so auf schulpädagogisches Handeln vorzubereiten (bzw. praktizierende Lehrer\*innen darin zu begleiten), dass dieses für Schüler\*innen originär bildungswirksam werden kann.<sup>3</sup> Sofern Lehrer\*innen Bildungsprozesse angemessen begleiten sollen, müssen sie sowohl gegenstandsbezogen einschlägig fachlich qualifiziert als auch vermittlungsbezogen mit Verstehens-, Erschließungs- und Aneignungsprozessen vertraut sein. Dies erfordert fachliches Wissen über die Eigen-Logik der Lerngegenstände, fachdidaktisches Wissen über gegenstandsspezifische Vermittlungs- und Aneignungslogiken und pädagogisches Wissen über die allgemeine und zielgruppenspezifische Strukturlogik von Lehren und Lernen. Dementsprechend weist das Lehramtsstudium typischerweise einen dreifachen Wissenschaftsbezug auf, nämlich im Hinblick auf die *Gegenstände* erziehungswissenschaftlicher und (schul-)pädagogischer Theoriebildung und Forschung, im Hinblick auf die *wissenschaftliche Erschließung* von Gegenständen derjenigen Disziplinen, die mit den Unterrichtsfächern korrespondieren, und im Hinblick auf *fachdidaktische Fragestellungen*.

Die Qualifizierung für schulpädagogisches Handeln erfordert ferner die Einübung in die Ausübung schulpädagogischer Praxis als einer an Inhalten bzw. Lerngegenständen<sup>4</sup> zentrierten Eröffnung von Bildungsoptionen für Kinder und Heranwachsende im Medium personaler Bezugnahmen unter Einhaltung angemessener Nähe-Distanz-Verhältnisse bei einem spezifisch gelassenen Umgang mit Störungen im Lehr-Lern-Verlauf. Es

<sup>2</sup> Unbenommen bleibt, dass dieses idealtypisch formulierte Ziel im Schulalltag mehr oder weniger häufig verfehlt werden kann, dass ggf. sogar dieser Idealtypus empirisch gar nicht auffindbar ist. Es handelt sich weder um eine empirische noch um eine normative Aussage, sondern als Idealtypus um das Ergebnis einer phänomenologischen Einklammerung.

<sup>3</sup> Sofern Bildung hier substanziell verstanden wird, ist damit freilich ein normativer Anspruch formuliert, dass es nämlich um Bildungswirksamkeit geht und nicht um andere pädagogische oder auch nicht-pädagogische Zielsetzungen. Alternativ ließe sich der Begriff der „Bildung“ als Variable auffassen, die mit unterschiedlichen programmatisch konkretisierten Zielvorstellungen ausgefüllt werden kann.

<sup>4</sup> Diese Gegenstände müssen nicht notwendigerweise wissensförmige Inhalte sein; es kann sich auch um Können oder um reflexive Metastrategien handeln.

erfordert zudem die Fähigkeit zur Reflexion als der Fähigkeit des Zurückdenkens auf eigenes pädagogisches Handeln und auf die eigene Verwobenheit in den mit spezifischem Eigen-Sinn ausgestatteten und durch typische Paradoxien charakterisierten pädagogischen Handlungsraum sowie auf die strukturell unhintergehbaren emotionalen Valenzen im Lehr-Lern-Geschehen. Lehrer\*innenbildung benötigt hierfür unterschiedliche Lernorte, die jedoch nicht sämtlich akademisch-universitär eröffnet werden können.<sup>5</sup>

In erziehungswissenschaftlicher Perspektive bedeutet Lehrer\*innenbildung die Entwicklung eines theoretisch begründeten Verständnisses für die Komplexität der schulpädagogischen Praxis, für schulische sowie außerschulische Sozialisationsbedingungen, für die Aufgaben und Funktionen von Schule und Unterricht sowie für die spezifischen Grundprobleme des Lehrer\*innenhandelns, die durch die Strukturlogik der pädagogischen Handlungsräume bedingt sind. Dieses Verständnis bedarf einer theoretischen Analyse pädagogischer Strukturen und Prozesse. Das Ziel dieser Analysen ist nicht die Identifikation instrumentalistischer Machbarkeitsanleitungen oder die Formulierung normativer Leitideen zur „guten“ Lehrperson. Vielmehr gilt es, (schul-)pädagogische Praxis als komplexen Sachverhalt aufzuschlüsseln und bildungsphilosophische, gesellschaftstheoretische sowie interaktions- und organisationstheoretische Aspekte der Lehrer\*innentätigkeit zu rekonstruieren.<sup>6</sup>

## 2.2 Das Dual erziehungswissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession

Ein Charakteristikum universitärer Lehrer\*innenbildung besteht darin, dass sie beansprucht, durch ein wissenschaftliches Studium zur Vorbereitung auf ein professionelles Praxisfeld beizutragen. Insofern hat die Erziehungswissenschaft als handlungsfeldbezogene Wissenschaftsdisziplin eine doppelte Referenz auf Wissenschaftslogik (Beobachtungsperspektiven) und Teilnahmeperspektiven im Feld und bewegt sich zwischen Forschungs- und Professionsorientierung. Damit aber ist ein Spannungsverhältnis eröffnet zwischen wissenschaftlicher Expertise und professionalisierter Praxis, von propositionaler und performativer Logik (Bohnsack, 2020, S. 19ff.).

Dabei lässt sich das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession auch nicht durch die Figur der *Anwendung* erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischer Praxis auflösen,<sup>7</sup> zumal „nach den Erkenntnissen der Wissensverwendungsforschung [...] zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen eine strukturelle Differenz [besteht]“ (Schneider & Wildt, 2009, S. 12). Erziehungswissenschaftliches (disziplinäres) Wissen und pädagogisches Wissen (Professionswissen) sind zwei unterschiedliche Wissensformen, die sich in verschiedenen Dimensionen unterscheiden.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Die konzeptionelle Gestaltung der Lehrer\*innenbildung muss dann ausweisen, welche Lernorte für diese Aufgaben bereitgestellt werden. Eine spezifische Verteilung auf die (Aus-)Bildungsinstitutionen Universität und Studienseminar (und dann im Verlauf der Berufsausübung noch auf die Lehrer\*innenfortbildung) ist eine kontingente konzeptionelle Entscheidung.

<sup>6</sup> Damit ist ein normativer Anspruch formuliert, nämlich eine Idee des Lehramtsstudiums, dessen Ziel primär theoretisch orientierte Aufklärung und nicht Qualifizierung und Entwicklung von Lehrkompetenzen sei. Inwiefern diese beiden Aspekte allerdings einen Gegensatz bilden oder sich etwa in einem Prinzip „reflektierter Handlungsfähigkeit“ (Gillen, 2015) integrieren lassen, muss hier offenbleiben.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu auch Bohnsack (2020, S. 7): „Denn wenn sich Sozialwissenschaftler mit Professionalisierung auseinandersetzen, besteht die Gefahr, die Logik der Theorie, wie sie ihrer eigenen wissenschaftlichen Expertise inhärent ist, in die Praxis hinein zu projizieren und damit deren eigentümliche Logik zu verkennen.“

<sup>8</sup> Vogel (2016, S. 467) benennt als Unterscheidungsdimensionen: Intentionalität, Thematisierungsform, Legitimationsmodus, Bearbeitung von Normativität, Systematik. Dabei können konkrete Argumentationen oder Texte auch „Elemente enthalten, die in einzelnen Dimensionen zwischen den Wissensformen oszillieren“ (Vogel, 2016, S. 468) – was zu hybriden Artikulationen führt. Unter pädagogischem Wissen versteht Vogel ausdrücklich Professionswissen, als „legitime[s] Orientierungswissen der Profession“, im Gegensatz zum Berufsalltagswissen der handelnden Individuen bzw. zu pädagogischem Alltagswissen (Vogel, 2016, S. 464).

Das Verhältnis zwischen Disziplin und Profession kann aber in der Figur der *Vermittlung* erfasst werden. Der Begriff der Vermittlung lässt sich explizieren

„als Charakteristikum bestimmter Verhältnisse. Der zentrale Bedeutungsgehalt von Vermittlung im Sinne von ‚Vermitteltheit‘ liegt darin, eine ‚Mitte‘ zwischen sonst Unvermitteltem zu bilden: Ein Verhältnis ist ein vermitteltes, wenn eine andere, eine dritte, eine mittlere Größe zwischen die beiden Bezogenen tritt.“ (Schürmann, 2010, S. 2886)

Zu fragen ist also, welche dritte Größe als Vermittlungsinstanz zwischen Disziplin und Profession treten kann. Vermittlungsinstanzen zwischen Disziplin und Profession sind naturgemäß die Instanzen der Lehrer\*innenbildung (in rezenter Perspektive also Studium, Referendariat und Weiterbildung), von denen jede auf ihre Weise zwischen erziehungswissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession vermittelt.<sup>9</sup> Ausdrücklich anzumerken ist, dass eine Vermittlung zwischen Disziplin und Profession nicht die Auflösung dieser Differenz bedeutet, sondern im Gegenteil ihre Anerkennung und die Bearbeitung ihrer Effekte und Konsequenzen.

Als Leitfrage für die Vermittlung stellt sich aus der Sicht der Disziplin: Inwiefern hilft ein distanzierter disziplinärer Habitus bei der Herausbildung eines empathischen und zugleich nicht emphatischen professionellen Habitus?<sup>10</sup> Aus der Sicht der Profession lauten die Leitfragen für die Vermittlung: Welche Formen systematischer Begründung und Absicherung von Professionswissen und von Erfahrungswissen im Feld stehen zur Verfügung? Inwiefern kann die Rezeption wissenschaftlicher Beobachtungsperspektiven und die Selbstbeforschung eigener Praxis dazu verhelfen, handlungsorientierendes, handlungsleitendes und handlungsanleitendes Wissen zu überprüfen, auszubauen oder auch zu dekonstruieren?

### 2.2.1 Disziplin Erziehungswissenschaft: Theoriebildung durch Rekonstruktion

Das Ziel von Wissenschaft als epistemischem Projekt ist Erkenntnis. Die Disziplin Erziehungswissenschaft zielt auf wissenschaftliches Wissen *über* pädagogische Praxis aus einer distanzierten Beobachtungsperspektive. Erziehungswissenschaft analysiert sine ira et studio ihren Gegenstand und führt ihn in unterschiedlichen Hinsichten und unter verschiedenen Erkenntnisinteressen begrifflich gefasster Erkenntnis zu (vgl. Loer, 1999, S. 58). Dabei kann Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin auch in Anspruch nehmen, ihre Fragestellungen ausschließlich selbstreferenziell zu generieren und somit Wissen zu erzeugen, das für die Profession (zunächst) nicht relevant oder nicht vollständig anschlussfähig ist.

Fasst man gleichwohl die soziale Welt (zu der auch pädagogische Tatsachen zählen) als sinnstrukturierte Welt auf, dann *dokumentieren* sich in der empirischen Erfassung dieser Welt sinnhafte Zusammenhänge. Der Zweck wissenschaftlicher Beforschung pädagogischer Praxis ist dann Sinnerschließung und Sinnrekonstruktion im Hinblick auf diejenige soziale Praxis, die sich als pädagogische versteht. Ein Format dieser Forschung ist pädagogische Kasuistik – verstanden als hermeneutisch-fallrekonstruktive Forschung (vgl. Ohlhaber & Wernet, 1999; Wernet, 2006). Dabei ist Hermeneutik nicht als Texthermeneutik zu verstehen, sondern im Sinne einer Wirklichkeitswissenschaft, deren Untersuchungsgegenstand (Interaktions-)Protokolle einer sinnstrukturierten Welt sind (im Falle erziehungswissenschaftlicher Forschung: textliche Niederschläge der pädagogischen Wirklichkeit; vgl. Wernet, 2006, S. 175). Und Kasuistik bedeutet hier nicht die präparierte Illustration einer wünschenswerten Praxis oder die segregierende Fokussierung von Bemerkenswertem oder Irritierendem, sondern die rekonstruktive Identifi-

<sup>9</sup> Dies ist eine struktur-funktionale Aussage, keine programmatische und zunächst auch keine empirische. Außerdem muss hier die nur empirisch zu klärende Frage offen bleiben, auf welche Weise und mit welcher Schwerpunktsetzung (oder gar mit welchen Abblendungen) in diesen drei Phasen der Lehrer\*innenbildung zwischen Disziplin und Profession vermittelt wird.

<sup>10</sup> Veranschlagt wird hier also ein Unterschied zwischen pädagogischer Empathie und pädagogischer Empathie.

kation der sinnhaften Eigenstrukturen eines fokussierten Sachverhaltes. Erziehungswissenschaft kann sich paradigmatisch als rekonstruktiv-hermeneutische Wirklichkeitswissenschaft verstehen, die wissenschaftliches Wissen im Modus der Fallrekonstruktion generiert.<sup>11</sup>

### 2.2.2 Profession Pädagogik: Handlungsorientierung durch Reflexion

Pädagogik ist als Profession nicht lediglich eine kunstförmige Handlungslehre, die darauf angelegt wäre, durch eine Einführung in diese Kunst zu pädagogischem Handeln zu befähigen. Die Profession Pädagogik ist eine reflexiv verantwortete Praxis, die sich der strukturgegebenen Anforderungen dieser Praxis bewusst ist, sich der eigenen Einstellungsmöglichkeiten zu diesen strukturgegebenen Anforderungen explizit versichert (vgl. Ilien, 2008, S. 24), die Unhintergebarkeit von Antinomien und Paradoxien pädagogischer Praxis im Modus engagierten Verstehens verarbeitet und die Krisenanfälligkeit pädagogischer Praxis sowie die damit verbundenen emotionalen Valenzen nicht durch instrumentell-operative Handlungsempfehlungen kurzschlüssig eskamotiert, sondern theoriegeleitet dechiffriert.<sup>12</sup>

Praxisreflexion ist das Zurückdenken des Subjekts auf seine eigene Praxis. Dabei ist der Begriff der Reflexion durchaus mehrdeutig (vgl. dazu Pätzold, 2010; Zwenger, 2011). Reflexion verweist einerseits metaphorisch auf ein Zurückbeugen. Reflexion als Rückbezüglichkeit ist dann ein Zurückdenken auf die in Anspruch genommenen Voraussetzungen, sodann auch eine kritische Überprüfung eigener Denkinhalte, Deutungsmuster und Theorieansätze. Ziele und Zwecke dieser reflexiven Selbsteinholung sind dabei durch die Praxis selbst bestimmt; in allgemeiner und formaler Hinsicht sind dies Sensibilisierung und Steigerung der Urteils- und Kritikfähigkeit der handelnden Akteur\*innen sowie auch eine Rückbeziehung auf die eigene gesellschaftliche Interessenslage.<sup>13</sup> Reflexion verweist andererseits metaphorisch auf einen Widerschein, auf (Wider-)Spiegelung. Reflexion ist in diesem Sinne einerseits Selbstthematizierung und Selbstaufklärung und führt dazu, sich über sich selbst und die eigene Rolle in den Beziehungen zu anderen klar zu werden, sich der Beweggründe des eigenen Handelns weitgehend bewusst zu werden und auch Vorurteilen und Vorverurteilungen gewahr zu sein. Sie ist in diesem Sinne andererseits aber auch eine Theorie-Praxis-Vermittlung, sofern sich etwas, nämlich eigene Praxis, in etwas anderem, nämlich einem theoretischen Deutungshorizont, spiegelt. Reflexion bedeutet dann, auf eigene Praxis verstehend-interpretierend zurückzudenken und eigene Deutungsmuster, Motive und Handlungsressourcen zu explizieren und ggf. zu modifizieren.

---

<sup>11</sup> Vgl. zu dieser Auffassung Wernet (2006): „Der hermeneutische Ansatz ist ein wirklichkeitswissenschaftlicher: Der Verstehensanspruch gilt textlichen Niederschlägen der pädagogischen Wirklichkeit. Der kasuistische Anspruch ist ein fallrekonstruktiver. Die Konkretion des Falls dient nicht der Illustration einer gedachten, gewünschten oder vorbildlichen pädagogischen Welt, sondern der sinnstrukturellen Erschließung der Welt, die sich in ihren Konkretionen äußert.“ (Wernet, 2006, S. 175) Natürlich kann sich Erziehungswissenschaft paradigmatisch auch anders verstehen. Das szientifische Missverständnis positivistischer erziehungswissenschaftlicher Forschung würde aber darin bestehen, durch exakte Beschreibung und durch die Auslegung einzelner Sachverhalte als Instantiierungen allgemeiner Gesetzmäßigkeiten zwar auch Erkenntnisse zu generieren, ohne diese jedoch in Beziehung setzen zu können zur Sinnstrukturierung der sozialen Welt.

<sup>12</sup> Auch diese Aussage ist phänomenologisch zu verstehen. Unbenommen bleibt, dass professionstheoretische Untersuchungen unterschiedlicher Provenienz (vgl. zu einem Überblick zu professionstheoretischen Ansätzen Helsper, 2021) hier zu differenzierteren oder auch zu skeptischeren Ergebnissen gelangen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang lediglich, dass Pädagogik nicht programmatisch-normativ als Profession postuliert wird.

<sup>13</sup> Vgl. zu letzterem dann auch die machttheoretische Perspektive in der Professionstheorie (Helsper, 2021, S. 68ff.).

### 2.2.3 Die Vermittlung zwischen Disziplin und Profession

Die Vermittlung zwischen Disziplin und Profession ist insbesondere eine Vermittlung zwischen (disziplinärer) Rekonstruktion und (professioneller) Reflexion. Aufzuzeigen ist, inwiefern Rekonstruktion auf Reflexion bezogen werden kann, welche Funktion Rekonstruktion für Reflexion haben kann und worin die Grenzen der Rekonstruktion und das Proprium der Reflexion liegen, das durch Rekonstruktion nicht erreichbar ist.

Unter einer szientifischen Perspektive ist Reflexionswissen als außerwissenschaftliches Wissen anzusehen. Reflexion zum Zwecke engagierten Verstehens braucht aber theoretische Deutungshorizonte. Rekonstruktion schafft einen theoretischen Deutungshorizont für Reflexion. Die Aufklärung über die inhärenten Sinnstrukturen pädagogischer Praxis ist nicht allein durch systematische Reflexion der Praktiker\*innen auf ihr Handeln einlösbar; es bedarf einer gesteigerten systematischen wirklichkeitswissenschaftlichen Rekonstruktion der Struktur(-probleme) pädagogischen Handelns. Dabei zeichnet sich Rekonstruktion im Gegensatz zu anderen Bezugnahmen durch eine gesteigerte Systematizität aus, die als kriterialer Unterschied zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen gelten kann.<sup>14</sup>

Rekonstruktion hat für Reflexion die Funktion, internalisierte Deutungs- und Handlungsmuster bezüglich Schule und Unterricht zu irritieren, für die Komplexität schulischer Interaktionsprozesse und ihrer Probleme zu sensibilisieren, alternative Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten – bezogen auf schulpraktisches Handeln – zu eröffnen und das Repertoire von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. Ohlhaber & Wernet, 1999, S. 15). Gegenstand der Rekonstruktion ist der protokollierte Sachverhalt als Fall. Sofern *eigenes* Handeln protokolliert wird, kann auch dieses zum Fall werden – pädagogische Kasuistik kann Reflexionspotenziale generieren, sofern „im kasuistischen Zugriff [...] Selbstthematisierung als empirisch-wirklichkeitswissenschaftliche Selbstbeobachtung [erscheint].“ (Wernet, 2006, S. 187) Dies wäre dann Reflexion im Format der Rekonstruktion. Die Grenzen der Rekonstruktion sind freilich erreicht, wenn es etwa um die emotionale Bearbeitung des eigenen Verwoben-Seins in den pädagogischen Handlungsraum und um die eigenen biographischen Bezüge geht (Erste-Person-Perspektive) und wenn die Frage nach Handlungsalternativen gestellt wird.

Gleichwohl sind die Strukturprobleme pädagogischer Praxis ein gemeinsamer Gegenstand von Rekonstruktion und Reflexion; sowohl Rekonstruktion als auch Reflexion versuchen, diese Strukturprobleme zu dechiffrieren und die Komplexität pädagogischen Handelns zu erschließen. Das Verständnis der Eigenlogik professionellen Lehrer\*innenhandelns und die Befähigung zu seiner kontinuierlichen Reflexion sind zentrale Gegenstände der Lehrer\*innenbildung, deren verschiedene Instanzen hier zwischen Disziplin/Rekonstruktion und Profession/Reflexion vermitteln.

## 3 Supervision

Ein einschlägiges Format zur Reflexion professioneller Praxis und damit zur Bearbeitung professionsbezogener Fragen im Modus der Reflexion ist Supervision.<sup>15</sup> Supervision ist dabei selbst eine professionelle Praxis mit theoretischer Grundlage,<sup>16</sup> die gleichwohl noch einmal verschiedene Varianten und Modalitäten aufweist:

<sup>14</sup> Hoyningen-Huene (2009, S. 22) identifiziert Systematizität „als das, was Wissenschaft ausmacht“. „Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich von anderen Wissensarten, besonders dem Alltagswissen.“ Diese These besagt nicht, dass nicht-wissenschaftliches Wissen (über denselben Gegenstandsbereich) un-systematisch wäre – wissenschaftliches Wissen (über den jeweils fokussierten Gegenstandsbereich) ist lediglich systematischer. Vgl. ausführlich auch Hoyningen-Huene (2013).

<sup>15</sup> Unbenommen bleibt, dass Supervision hierfür nicht das einzige Format ist; und unbenommen bleibt ferner, dass Supervision funktional auch gegenüber Fortbildung, Therapie, Biographiearbeit, Mediation oder Organisationsentwicklung abgegrenzt werden muss.

<sup>16</sup> Supervision ist eine spezifische Praxis, in der andere Praxen auf spezifische Weise reflektiert werden; in diesem Sinne spricht Helsper (2021, S. 272ff.) auch von „Reflexionsprofessionellen“. Zur theoretischen

- Supervision ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Formate (Einzelsupervision, Gruppensupervision, Teamsupervision).<sup>17</sup>
- Supervision erfolgt zudem in unterschiedlichen Kontextuierungen (vgl. Rappe-Giesecke, 2009) – als administrative Supervision (Kontrolle und fachliche Instruktion<sup>18</sup>); als Ausbildungssupervision, insbesondere in Therapie- und Beratungsausbildungen, in denen „junge Kollegen [...] mit erfahrenen Ausbildern ihre Behandlungen und Beratungen von Klienten“ besprechen (Rappe-Giesecke, 1999, S. 28); als Supervision im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen und als berufsbegleitende Supervision (klient\*innenbezogene, kooperationsbezogene oder berufrollenbezogene Supervision).<sup>19</sup>
- Supervision adaptiert, kombiniert und integriert unterschiedliche paradigmatische Bezüge; sie kann systemisch, psychoanalytisch, gruppensystemisch, gestaltpsychologisch u.a.m. orientiert sein.

Das Beratungsanliegen in der Supervision entstammt dem beruflichen Kontext der Supervisand\*innen. Auf welche Art und Weise dieses Beratungsanliegen dann konkret bearbeitet wird, hängt vom zugrunde gelegten Supervisionskonzept ab. Auf einer allgemeinen Ebene beruht die Bearbeitung eines Beratungsanliegens gleichwohl auf einem Dreischritt:<sup>20</sup>

- (1) Supervision arbeitet erfahrungsreflexiv – Gegenstand des Beratungsanliegens ist eine konkrete Erfahrung aus der Erste-Person-Perspektive. Diese Erfahrung gruppiert sich um einen Fall aus der Perspektive der Falleinbringenden und wird in der Supervisionssitzung narrativ artikuliert.<sup>21</sup> Der Fall kann ein Widerfahrnis sein, ein nicht vollständig verstandenes Ereignis o.Ä. Dabei sind die Summe des Erlebten und die innere Resonanz einschließlich der affektiven Reaktionen, die das Erlebte induziert, Gegenstand des Falls und seiner Darstellung.<sup>22</sup>
- (2) Supervision verfährt sokratisch-hermeneutisch. Supervision geht fragend-erkundend vor; sie versucht, den Eigen-Sinn des im Beratungsanliegen eingebrachten Falles auszuschreiten und den Fall auf spezifische Weise neu zu verstehen. Wenn dies gelingt, wird eine Erweiterung des Deutungshorizontes in der primären Praxis ermöglicht, die in der Supervision reflektiert wird.
- (3) Supervision arbeitet ressourcenorientiert und fragt nach dem Spektrum der Handlungsoptionen.

---

Grundlage von Supervision vgl. exemplarisch Krall et al. (2008), Rappe-Giesecke (2009) und Weigand (2012).

<sup>17</sup> Die Supervisand\*innen einer Gruppensupervision arbeiten in unterschiedlichen Einrichtungen, aber in ähnlichen, ggf. aber auch in unterschiedlichen Arbeitsfeldern; die Supervisand\*innen der Teamsupervision kooperieren in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe oder Arbeitseinheit (die häufig wiederum ein Element einer übergreifenden Organisation ist).

<sup>18</sup> „Diese Form wird nicht von ausgebildeten Supervisoren praktiziert, sondern von Führungskräften, die eine Qualifikation in Beratung und dem Führen von Mitarbeitergesprächen haben sollten.“ (Rappe-Giesecke, 2009, S. 5)

<sup>19</sup> „In den 3 Formen berufsbegleitender Supervision beschäftigt man sich [...] entweder damit, wie die Arbeit mit den Klienten oder Kunden aussieht [...], wie man miteinander kooperiert [...] oder damit, was die Merkmale und Aufgaben der eigenen Rolle innerhalb der Organisationen sind.“ (Rappe-Giesecke, 2009, S. 8)

<sup>20</sup> So plädiert auch Rappe-Giesecke (2009, S. 23) dafür, dass jede Form berufsbegleitender Supervision drei Basisprogramme integrieren sollte, nämlich Anleitung zu individueller und sozialer Selbstreflexion; Wissensvermittlung oder Instruktion; Vorbereitung der Umsetzung der Erkenntnisse in das berufliche Handeln.

<sup>21</sup> Der Fallbegriff in der Supervision ist zu unterscheiden vom Fallbegriff der rekonstruktiven Sozialforschung.

<sup>22</sup> Für die Supervision diagnostisch relevant sind dabei aber auch die gerade nicht dargestellten, aber im Fall enthaltenen Aspekte.

### 3.1 Die Eigen-Logik von Supervision

Ihrem Selbstanspruch nach arbeitet Supervision mit mehreren Programmen (Fallarbeit, Institutionenanalyse und Selbstthematisierung des Beratungssystems; vgl. Rappe-Giesecke, 2009, S. 15f.), „generiert Erkenntnis im Wechsel von Selbstbeobachtung und distanzierter Betrachtung“ (Rappe-Giesecke, 2009, S. 22) und nimmt idealerweise eine unvoreingenommene Haltung gegenüber Paradoxien und Ambivalenzen ein – „gute Supervisoren mögen Paradoxien, halten Spannung zwischen Polen aus und fördern dialogische Prozesse“ (Rappe-Giesecke, 2009, S. 25). Supervision schafft ein neues System – das Beratungssystem (Rappe-Giesecke, 2009, S. 16) – mit einem spezifischen Eigen-Sinn. Nach Rappe-Giesecke (2009, S. 25f.) soll Supervision auch dazu verhelfen, „gemeinsam zu denken“. Mit Verweis auf Bohm (1996) sind dazu bestimmte Haltungen und Handlungsweisen notwendig:

„Suspending‘ meint die Fähigkeit, die Gedanken in der Schwebelage zu halten, Bewertung und Beurteilung zeitlich zu verzögern und das Denken zu verlangsamen. ‚Voicing‘ beschreibt die Fähigkeit, die innere Stimme zum Ausdruck zu bringen und das eigene Denken und Fühlen zur Verfügung zu stellen. ‚Listening‘ meint die Fähigkeit zuzuhören, sich innerlich leer zu machen und mit dem [...] ‚Dritten Ohr‘ zu hören. ‚Respecting‘ meint, wertschätzend mit anderen umzugehen, sie erst einmal so wahrzunehmen wie sie sind und sie nicht zu beurteilen.“ (Rappe-Giesecke 2009, S. 27)

In diesen Haltungen drücken sich die Maximen der Vorurteilssensibilität und Urteilsvorsicht („suspending“), der Resonanz („voicing“), der schwebenden Aufmerksamkeit („listening“<sup>23</sup>) und der Nachsichtigkeit („respecting“) aus. Unbenommen bleibt, dass Supervision diese Maximen empirisch nicht immer erfüllt. Im Sinne der Selbstreflexivität kann im Supervisionsprozess aber stets gefragt werden, inwiefern diesen Maximen gefolgt wurde und was dazu geführt haben könnte, dass dies gerade nicht der Fall war.

### 3.2 Modelle primärer Praxis in der Supervision

Supervision kommt nicht ohne eine modellhafte Konzeptualisierung der primären Praxis aus, auf die reflektiert wird. Dies geht über reine Feldkompetenz hinaus.<sup>24</sup> Rappe-Giesecke (2009, S. 12) versteht „das berufliche Handeln eines Supervisanden [...] als das ‚emergente Produkt‘ seines Handelns als Angehöriger einer Profession, als Inhaber einer Funktion in einer Organisation und als Person“. Supervision reflektiert also idealerweise auf die Verschränkungen von Person, Profession und Organisation in beruflichem, klient\*innenbezogenem Handeln. Das professionelle Handeln wird von konkreten – leibhaftigen – *Personen* vollzogen. Diese zeichnen sich aus durch ihr individuelles Dispositionsgefüge, ihre individuellen Verhaltensbereitschaften, ihre individuellen Kompetenzen und ihre jeweils unterschiedlichen Biographien, die ihr konkretes Handeln unter den jeweils gegebenen Umständen prägen. Professionelles Handeln ist eine besondere Form der Beruflichkeit, in der einschlägige, fallbezogene Aufgaben und klient\*innenorientierte Problemstellungen auf der Basis spezifischen *Professionswissens* bearbeitet werden. Professionelles Handeln wird kommunikativ und interaktiv vollzogen und ist geprägt durch einschlägige Strukturprobleme der Praxis. Professionelles Handeln erfolgt zumeist nicht losgelöst von *organisationalen Rahmungen*. Diese auf Dauer gestellten Rahmenbedingungen und Strukturen können aber aufgrund der Verpflichtung der Organisation zu allgemein gültigen Verfahren in einem spannungsreichen Gegensatz zur ein-

<sup>23</sup> Die Metapher des „Dritten Ohres“ geht auf Reik (1976) zurück: hören, was die Worte sagen und was sie gerade nicht sagen, hören, was aus den eigenen unbewussten Tiefen auftaucht, und zu erkennen versuchen, „was das Sprechen verbirgt und was das Schweigen offenbart“.

<sup>24</sup> „Unter Feldkompetenz versteht man die Kenntnis des jeweiligen Arbeitsfeldes, der Mitarbeiter sowie der Klientel bzw. Kunden, aber auch spezielle Beziehungsdynamiken, berufliche Probleme und die jeweiligen Kulturen der Organisation sind damit gemeint.“ (Belardi, 2005, S. 39f.)

zelfallbezogenen Bearbeitung nach professionsbezogenen Handlungsvorstellungen stehen. Supervision reflektiert nicht nur auf diese drei Dimensionen für sich, sondern auch auf ihre Verschränkungen und Verkoppelungen. In der Supervision erfolgt die Thematisierung und Bearbeitung eines spezifischen, persönlich bedeutsamen Anliegens im thematischen Dreieck von Person, Profession und Organisation.

### 3.3 Supervision in der Lehrer\*innenbildung

Beratungsanliegen in der Lehrer\*innenbildung ergeben sich u.a. aus der Komplexität von schulischem Unterricht in seinen Voraussetzungen und kontingenten, adressat\*innen- und kontextsensiblen Gelingensbedingungen (vgl. dazu auch Helsper, 2011), aus dem Beziehungsgeschehen im Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnis oder auch aus Kooperationsproblemen im Kollegium. Hier geht es dann zunächst um die Bearbeitung eigenen Verwoben-Seins in den pädagogischen Handlungsraum aus der Erste-Person-Perspektive als Reflexion im Sinne des Zurückdenkens auf eigene Praxis. Professionsbezogene Reflexion bezieht sich dabei auf das Überdenken eigener Deutungs- und Handlungsmuster, den persönlichen Umgang mit den strukturellen Rahmenbedingungen, biographische Gründungen des eigenen Handelns sowie die Verarbeitung emotionaler Valenzen und das Verständnis möglicher Übertragungen und Gegenübertragungen im Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Verhältnis. Supervision benötigt zum Verständnis des Thematisierten aber auch theoretische Deutungshorizonte; dafür sind Theorieimporte der Erziehungswissenschaft notwendig (kasuistisches Verständnis von schulpädagogischen Fallvignetten, systematisiertes Verständnis professioneller Deutungsmuster). Auf dieser Grundlage lässt sich dann fragen: Was artikuliert sich als Allgemeines im Besonderen des Falles? Hier geht Supervision über Selbstreflexion als Zurückdenken auf personale Anliegen und persönliche Anteile (Verhaltensbereitschaften, Reaktionsdispositionen, individuelle Verarbeitung von Erfahrungen) hinaus und eröffnet eine professionsbezogene Theorie-Praxis-Vermittlung.

## 4 Bildungswissenschaftlich-rekonstruktive Beforschung von Supervision

Soll die Frage, welchen Beitrag Reflexion für die Lehrer\*innenprofession leistet, nicht nur aus subjektiver Teilnahmeperspektive beantwortet werden, ist eine rekonstruktive Beforschung von Deutungs- und Thematisierungshorizonten pädagogischer Praxis im Format der Supervision notwendig: Was wird in Supervision thematisch – und was gerade nicht? Auf welche Weise wird es bearbeitet? Welche De-Thematisierungen lassen sich beobachten? Was *zeigt* sich in Supervisionssitzungen? Welche Deutungen werden in Supervisionssitzungen vollzogen – und welches Wissen wird durch die Verstehensbewegungen generiert? Welche Handlungsoptionen werden identifiziert, und welchen Status haben diese (instrumentell, heuristisch usw.)? Welche Idee von Lehrer\*innenprofession und Professionalität artikuliert sich in der Problembearbeitung in Supervision? Die Beforschung von Supervisionsprozessen muss dabei veranschlagen, dass Supervision selbst eine spezifische Praxis ist, die sich dem *intentionalen* Zugriff der beteiligten Akteur\*innen teilweise entzieht, weil einerseits auch unbewusste Faktoren auf den Prozess Einfluss nehmen und andererseits individuelle Handlungen auch in materielle Strukturen und soziale Praktiken eingebettet sind, die das Handeln stets auch institutionell rahmen und dem intentionalen Zugriff entziehen (vgl. Moldalschl, 2009, S. 28).<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Die Unterscheidung von handlungstheoretischen und praxistheoretischen Zugängen ist wichtig vor dem Hintergrund, in welcher paradigmatischen Rahmung Supervision in der Lehrer\*innenbildung rekonstruiert wird.

Auf drei Punkte soll in diesem Zusammenhang hingewiesen werden:

- Strukturprobleme des Falles können sich als Auffälligkeiten in der Supervisions-sitzung spiegeln bzw. re-inszenieren. Dies ist kein Fehler der Supervision, sondern ein Strukturmerkmal und hat für die Supervision diagnostische Relevanz: Welche Spiegelphänomene (Kutter, 2009) zeigen sich in der Supervision mit Lehrer\*innen?
- In der Supervision gibt es Abwehr und Widerstand – mit denen nicht nur als natürliche, sondern auch als rationale Reaktionen zu rechnen ist; außerdem müssen die Supervisand\*innen die Maximen, die Supervision vorgibt, mitvollziehen – Supervision kann scheitern, weil sich die Supervisand\*innen nicht ausreichend auf die Prozesslogik einlassen (können): Was also ist in Supervision im Hinblick auf Lehrer\*innenhandeln (überhaupt) auf welche Weise bearbeitbar?
- Es besteht stets die Gefahr von Überhöhungen, normativem Überschuss, Selbststilisierungen, Selbsttäuschungen über Wirksamkeit und das vermeintliche eigene Tun im Hinblick auf den tatsächlichen, empirisch beobachtbaren Handlungs*vollzug*. Dies gilt sowohl für die primäre Praxis des Lehrer\*innenhandelns als auch für die Praxis der Supervision.

Die Beforschung von Supervisionsprozessen muss zudem typische Fehler in Supervisionsprozessen in Rechnung stellen, die dann die Beurteilung der Funktion und Wirkung von Supervision in der Lehrer\*innenbildung überlagern können. Zu diesen Fehlern zählen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. dazu Belardi, 2005, S. 83f.): dem Problemlösungsdruck des ratsuchenden Systems nachzugeben, Unkenntnis eigener Projektionen und Übertragungen, Anwendung unangemessener Deutungsmuster und vorschneller Interpretationen, einseitige Parteinahmen, Wahl des falschen Settings.

## 5 Ausblick

Die weitere theoretische Aufklärung der strukturellen Leistung von Supervision in der Lehrer\*innenbildung – als Begleitung einer professionsbezogenen Theorie-Praxis-Vermittlung durch Reflexion – umfasst eine noch weiter detaillierte analytische Explikation des Begriffs „Reflexion“ (vgl. dazu Pätzold, 2010; Zwenger, 2011), eine erkenntnistheoretisch-hermeneutische Konzeptualisierung von Erfahrung (vgl. Schnädelbach, 2002), die methodologische Reflexion der Unterschiede beratungs- und bildungswissenschaftlicher Beobachtungen (vgl. dazu u.a. Möller & Hausinger, 2009) und die Analyse der *bildenden* Funktion der Vermittlung zwischen disziplinärem und professionsbezogenem Wissen (vgl. dazu Benner, 2020) bzw. Wissensarten (vgl. dazu Vogel, 2016) – in den unterschiedlichen Instanzen der Lehrer\*innenbildung. Eine zentrale Rolle spielt zudem die Rekonstruktion von Thematisierungshorizonten pädagogischer Praxis im Format der Supervision.

## Literatur und Internetquellen

- Belardi, N. (2005). *Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven* (2., aktual. Aufl.). Beck.
- Benner, D. (2020). Über Hochschuldidaktik aus der Sicht einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 99–121). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_6)
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Routledge.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik in der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>

- Gillen, J. (2015). Das Leibniz-Prinzip in der Lehrerbildung. *Unimagazin. Forschungsmagazin der Leibniz Universität Hannover*, 14 (3/4), 14–17.
- Helsper, W. (1996). 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* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2011). Lehren. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 125–132). Kohlhammer.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hoyningen-Huene, P. (2009). Systematizität als das, was Wissenschaft ausmacht. *Information Philosophie*, 37 (1), 22–27.
- Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The Nature of Science*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199985050.001.0001>
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns* (2., überarb. Aufl.). VS.
- Ilien, A. (2009). *Grundwissen Lehrerberuf. Eine kulturkritische Einführung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91743-6>
- Koch, L. (2015). *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773107>
- Krall, H., Mikula, E. & Jansche, W. (2008). *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91190-8>
- Kutter, P. (2009). Spiegelphänomene in der Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision 3: Grundlagen, Praxis, Perspektiven* (S. 81–94). Leutner. <https://doi.org/10.30820/9783837972979-81>
- Loer, T. (1999). Unterrichtsinterpretation in der akademischen Lehrerausbildung – Mittel zum Erwerb methodischer Kompetenz oder Moment von Professionalisierung? „Gegenrede“ zum Beitrag von Christian Beck. In F. Ohlhaber & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (Konferenzschrift, Potsdam, 1997) (S. 51–60). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8_3)
- Moldaschl, M. (2009). Beratung als Wissenschaft, als Profession oder Kunst? In H. Möller & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 19–41). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0_2)
- Möller, H. & Hausinger, B. (Hrsg.). (2009). *Quo vadis Beratungswissenschaft?* VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0>
- Ohlhaber, F. & Wernet, A. (1999). Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In F. Ohlhaber & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (Konferenzschrift, Potsdam, 1997) (S. 11–28). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8_1)
- Pätzold, D. (2010). Reflexion. In H.J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie, Band 3* (S. 2283–2288). Meiner.
- Rappe-Giesecke, K. (1999). Supervision – Veränderung durch Soziale Selbstreflexion. In G. Fatzer, K. Rappe-Giesecke & W. Looss (Hrsg.), *Qualität und Leistung von Beratung. Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung* (S. 27–103). Edition Humanistische Psychologie.
- Rappe-Giesecke, K. (2009). *Supervision für Gruppen und Teams* (4., aktual. Aufl.). Springer.
- Reik, T. (1976). *Hören mit dem dritten Ohr. Die innere Erfahrung eines Psychoanalytikers*. Hoffmann und Campe.

- Schnädelbach, H. (2002). *Erkenntnistheorie*. Junius.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Klinkhardt.
- Schürmann, V. (2010). Vermittlung/Unmittelbarkeit. In H.J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie, Band 3* (S. 2886–2891). Meiner.
- Vogel, P. (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), 452–473.
- Weigand, W. (2012). *Philosophie und Handwerk der Supervision*. Original-Ausg. Psychosozial-Verlag.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Kohlhammer.
- Zwenger, T. (2011). Reflexion. In P. Kolmer & A.G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Band 3: Quantität – Zweifel* (S. 1842–1863). Alber.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Rhein, R. (2022). Supervision in der Lehrer\*innenbildung. Eine theoretische Skizze zu ihrer systematischen Verortung. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 11–23. <https://doi.org/10.11576/pflb-5253>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>