

Supervision und Fallbesprechung
in der Lehrerbildung an der Universität Bremen

(erschieden in: **Zeitschrift für Gestaltpädagogik, Heft 1 / 2018**, S. 10 – 18 ohne Literaturiste, die in dieser Fassung jedoch enthalten ist)

1. Einleitung

„Ich bin meistens gerne zur Schule gegangen, hab’ da immer meine FreundInnen getroffen. Meine LehrerInnen waren entweder doof oder supercool, hab schon was gelernt. Andere waren ätzend, ungerecht und fies, hab nix gelernt.“

Biografische Erinnerungen an schulische Zeiten sind zuweilen wenig differenziert, stammen sie doch aus der Perspektive einer Person: der ehemaligen Schülerin / des ehemaligen Schülers.

Lehramtsstudierende an der Universität Bremen können in begleitenden Workshops zur obligatorischen Vorlesung „Pädagogische Professionalität entwickeln“ den eigenen schulischen Lernbiografien nachspüren und sie reflektieren. Die Perspektiven der anderen AkteurInnen im Arbeitsfeld Schule geraten zunächst noch nicht in den Blick.

Im Folgenden werden zwei sich wechselseitig ergänzende Wege, Mehrperspektivität zu üben, vorgestellt. Das ist zum einen Pädagogische Fallarbeit oder Kasuistik und zum anderen Pädagogische Supervision oder Fallbesprechung; beide Möglichkeiten kommen in Reflexiver Lehrerbildung zum Tragen.

2. Reflexive Lehrerbildung

Im seit dem „Bologna-Prozess“ um die Jahrtausendwende modularisierten Lehramtsstudium sind schulpraktische Studien obligatorischer Bestandteil des Bachelor- und Masterstudiums. Derzeit absolvieren Lehramtsstudierende in Bremen im 2. Semester ein 6wöchiges Orientierungspraktikum (zu Schuljahresbeginn), dann für jedes Fach ein Praxisorientiertes Element (d.h. eine Unterrichtseinheit) sowie in der 1. Phase des Masterstudiums ein Praxissemester von Februar bis zu den Sommerferien.

Als „Herausforderungen der pädagogischen Praxis“, die es wahrzunehmen, zu verstehen und zu bewältigen gilt, werden an der Universität Bremen für den Bereich Erziehungswissenschaft im Bachelorstudium für das Lehramt an Gymnasien / Oberschulen in der Orientierungswoche zum Wintersemester 2017/18 genannt:

- „Lehrerhandeln als komplexe Tätigkeit: Wandel und Aufgabenzuwachs von Schule“,
- „doppeltes Mandat des Lehrerhandelns; Verantwortung für die Heranwachsenden und die Gesellschaft“,
- „das ‚professionelle Selbst‘ als Kernelement pädagogischer Professionalität: Aufrechterhaltung von Entwicklungsfähigkeit und Belastbarkeit“.¹

In der „Ausbildung reflektierter Praktiker/innen für Erziehungs- und Bildungsprozesse“ soll neben der Vermittlung von Grundlagenwissen der Umgang mit Heterogenität thematisiert sowie das „professionelle Selbst“ entwickelt werden. In der Lehre und in schulpraktischen Studien sollen Theorie und Praxis verzahnt werden, u.a. durch die Beschäftigung mit Fallarbeit (Kasuistik) und die Erstellung von Portfolios als Leistungsanforderung.² Auch für Studierende, die Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs (BiPEb) oder Inklusive Pädagogik belegen, geht es in erster Linie darum, pädagogische Professionalität zu entwickeln.³

3. Pädagogische Fallarbeit⁴

Unter „Fall“ wird eine Situation verstanden, auf die wir mit einer bestimmten Perspektive blicken. Als einen Zugang bietet sich die fallrekonstruktive Beschreibung an. Aus der Beobachtung - unter einer bestimmten Fragestellung - und den angefertigten Notizen entsteht eine „dichte Beschreibung“ über das im Außen wahrgenommene Geschehen und der inneren Resonanzen. Statt einer objektiven Beschreibung der Situation geht es eher um Sensibilisierung für die eigene Beobachtungshaltung, um die Nachvollziehbarkeit des Geschehens und darum, sich selbst als KonstrukteurIn des Falls zu begreifen und sich zu reflektieren. Die beobachtete Situation in Form einer Fallstudie oder -vignette kann als wörtliche Interaktion aufgezeichnet oder in Aufbau und Ablauf sequenziell abgebildet werden. In der szenischen Beschreibung erfolgt eine zweite Form der Konstruktion mit dem Ziel der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und des Verstehens von pädagogischen Situationen. Dazu gehört auch, sich „der eigenen Brille“ bewusst zu werden: Mit

welchen normativen Haltungen wird welches unterrichtliche Geschehen beobachtet und welche anderen, weiteren Anschlussmöglichkeiten gäbe es?

Unter den Kategorien 1) pädagogische Praktiken, 2) Beziehungsgestaltung und 3) Umgang mit Sachen kann der Fall, die beobachtete Szene, hinterfragt und analysiert werden:

zu 1) Das sind solche Tätigkeiten der Lehrkraft wie etwas zeigen, erläutern etc..

Fragestellung: Wie wird eine (bestimmte) pädagogische Ordnung hergestellt, etabliert?

zu 2) Hier geht es um Kommunikation und Interaktion im Klassenzimmer.

Fragestellung: Wie adressieren sich die schulischen Akteure wechselseitig? Welche Praktiken werden wem zugewiesen? Wie geraten SchülerInnen in welche Positionen und wie werden diese festgesetzt? Welche Handlungsmöglichkeiten werden erzeugt? Wie entsteht soziale Kohäsion? Wie anerkennen sich die Akteure und welche Arbeitsbündnisse entstehen?

Zu 3) Fragestellung: Was wird wie wem mit welchem Unterrichtsmaterial gezeigt?

Welche Möglichkeiten der Ko-Konstruktion der Arbeit an der Sache entstehen? Welche didaktischen Überlegungen und Normen leiten die Lehrperson? Wie konstituiert sich das „Didaktische Dreieck“ von Lehrperson – SchülerInnen / Lerngruppe / Klasse – Sache / Unterrichtsgegenstand?

Als Ziele dieser Analysearbeit mit Pädagogischen Fällen seien genannt:

- den Studierenden einen Perspektivwechsel ohne unmittelbaren Handlungsdruck zu ermöglichen,
- über pädagogische Normen und ihre Wirkmächtigkeit ins Gespräch zu kommen,
- praktische Fragen des angemessenen Handlungsvollzugs zu überlegen,
- einen reflexiven Habitus zu entwickeln.

Hier bietet sich die Methode der Sequenzanalyse an, nämlich der interpretierenden Rekonstruktion Sequenz für Sequenz, Interakt für Interakt, Zeile für Zeile zur Erfassung von Sinnfiguren und dem Verstehen sozialer Handlungen. Außer den o.g. Aspekten lassen sich die Beziehungen zwischen den Akteuren, die beobachteten Möglichkeitsräume im Handeln und Alternativen diskutieren – und zwar ohne persönliche Involviertheit oder situativen Handlungsdruck.

Ein Beispiel aus der Seminararbeit mit dem Fall: „Ende der Mathearbeit“⁵

Die dichte Beschreibung des Falls wird aus Gründen der Vertraulichkeit hier nicht vorgelegt. Statt einer umfassenden Fallanalyse soll lediglich der Umgang mit dem Text hinsichtlich a) unterschiedlicher Lesarten, b) pädagogischer Antinomien und c) Handlungsalternativen betrachtet werden.

In meiner „Erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung des Praxissemesters und Fallberatung“ (für das Lehramt an Gymnasien / Oberschule) untersuchen die TeilnehmerInnen dieses Beobachtungsprotokoll eines alltäglichen wenige Minuten dauernden Unterrichtsgeschehens in einer 5. Oberschulklasse: Die Schülerin Pia gibt nach 10 Min. ihr Blatt ab, andere SchülerInnen reagieren mit körperlichen und sprachlichen Handlungen darauf. Dies zeitigt ebenfalls verschiedene Reaktionen und Adressierungen der beiden anwesenden Lehrkräfte: dem, wie es im Text heißt, „Klassenlehrer Herrn Haas“ und dem „Sonderpädagogen Stefan“. Diese verhalten sich auch unterschiedlich zu Klara, die nonverbal und verbal Verzweiflung mit den Aufgaben signalisiert.

Zu a) Lesarten: In der Diskussion der 15 Zeilen des Protokolls werden viele Vermutungen, unterschiedliche Annahmen und kontroverse Hypothesen zum Handeln der AkteurInnen geäußert. So z.B. halten die einen Pia für eine besonders leistungsstarke Mathematikschülerin, andere wiederum interpretieren ihre frühe Abgabe der Klassenarbeit als Ausdruck ihres Nichtkönnens. Der Hinweis des Sonderpädagogen zu Klara, „dass sie die Aufgabe nach der Checkliste eigentlich können müsse“ (Protokoll Z 11f), wird von manchen als „gutes Zureden“, von anderen aber als „ein Unter-Druck-Setzen“ verstanden. In den unterschiedlichen Lesarten und deren Begründungen wird deutlich, dass die Studierenden zunächst aus ihren eigenen früheren schulischen Erfahrungen heraus mit der Situation, dem Fach, dem Thema Leistungsüberprüfung sowie aus der unreflektierten Übernahme von nicht bewussten pädagogischen Normen heraus argumentieren. In der Adressierung des Klassenlehrers mit „Herr“ und des Sonderpädagogen mit dem Vornamen zeige sich ein hierarchisches Verhältnis, das die multiprofessionelle Kooperation (z.B. in inklusiven Kontexten) beeinträchtigt.

Zu b) Antinomien: Aus strukturtheoretischer Sicht ist professionelles pädagogisches Handeln von nicht aufhebbar Spannungsverhältnissen durchdrungen. Unter diesen Antinomien werden widersprüchliche Anforderungen und Vorgaben in der schulischen Praxis verstanden, über die es weder Konsens noch eindeutige Erwartungen gibt. Deren situative, reflexive Bearbeitung macht eine wesentliche Anforderung an pädagogische Professionalität aus. Helsper (2002) beschrieb eine Vielzahl solcher spannungsvollen Widersprüche des Lehrerhandelns. Im vorliegenden Fall erkennen die Studierenden u.a. die Antinomien von Nähe (direkte

Zuwendung) und (professioneller) Distanz sowie von Einheitlichkeit (Gebot der Gleichbehandlung aller) und Differenz (individuelle Zuwendung, Unterstützung und Förderung einzelner).

Zu c) Alternativen: Bei der Frage nach Alternativen im Verhalten der beiden Lehrer wird von einigen Studierenden der Wunsch nach klaren Handlungsanleitungen in Form von best- oder bad-practice-Beispielen, nach Rezepten als Orientierung für eigenes angemessenes Lehrerhandeln geäußert: „Ja, was hätten Stefan oder Herr Haas anders machen sollen?“ Dieser Wunsch kann insofern nicht erfüllt werden, als jede pädagogische Situation einzigartig durch die Beteiligten gestaltet wird. Vielmehr wäre die Fallvignette praxistheoretisch genauer zu erforschen und zum Beispiel zu fragen, welche expliziten und impliziten pädagogischen Normen zugrunde liegen und wie die Akteure im Vollzug von Praktiken genau ihre Praxis und somit eine pädagogische Ordnung herstellen. (Ausführliche Darstellungen praxistheoretischer Fallarbeit finden sich in: Idel / Schütz (2014a und 2014b) und Idel / Reh / Rabenstein (2014).)

Die Hoffnung auf Rezept ist auch aus gestaltpädagogischer Sicht zu irritieren und deutlich zu machen, dass das subjektive Gewahrsein oder *awareness* - die ganzheitliche Fähigkeit zwischen Wahrnehmung im Außen und Innen zu pendeln und sich die eigenen Resonanzen bewusst zu machen - handlungsleitend sein kann. Denn: der „Lehrkörper“ ist immer im Klassenzimmer dabei. Dennoch ist der Wunsch nach Orientierung verständlich und legitim. In der Ausbildung brauchen die Studierenden MentorInnen, die beispielhaft und nachvollziehbar handeln und ihr Handeln begründen und theoriegeleitet legitimieren können.

4. Pädagogische Supervision als Veranstaltungsangebot

Dank der Initiativen einiger Lehrenden⁶ der Universität Bremen besteht seit mehr als 10 Jahren ein optionales Supervisionsangebot für PraktikantInnen. Diese Veranstaltungen werden von ausgebildeten Supervisorinnen⁷ durchgeführt. Des Weiteren ist Supervision auch Gegenstand von Vorlesungen⁸ und thematischen Seminaren⁹ im Lehramtsstudium.

a) Was ist Supervision?

Den Begriff beschreibe ich für die Seminarankündigung „Schulentwicklung und

Supervision“ (WiSe 2015/16) wie folgt:

„Unter Supervision versteht man eine Form der Beratung für MitarbeiterInnen in psychosozialen Berufen. In der pädagogischen Supervision werden unter Leitung einer dafür qualifizierten Person (SupervisorIn) Fragen und Probleme der praktischen Lehrertätigkeit, der Rollen- und Beziehungsdynamik im Klassenzimmer oder im Kollegium etc. bearbeitet. Es sind unterschiedliche Settings (z.B. Einzel-, Team-, Gruppensupervision u.a.) möglich. Es gibt verschiedene supervisorische Ansätze, aber alle gehen nach einer bestimmten Struktur vor, zielen auf Verstehen des Themas / Problems, das die SupervisandIn einbringt, wenden unterschiedliche Interventionsmethoden an und enthalten zumeist eine Lösungsdimension.“

Im Seminar werden verwandte Begriffe wie (kollegiale) Beratung, Coaching und Intervision definiert sowie die Abgrenzung zu Qualifikation als in Ausbildung oder Studium erworbene Fähigkeiten zur Berufsausübung und zu Therapie als Behandlung mit dem Ziel der Heilung deutlich gemacht.

b) Themen und Arbeitsweise:

Für die optionale Supervision in Orientierungs- oder Erziehungswissenschaftlichen Praktika (seit 2007) liste ich in der „Einladung zu Pädagogische Supervision zum Kennenlernen“ 2018 als mögliche Themen auf, die sich aus den spezifischen Anforderungen an die PraktikantInnen ergeben könnten:

- Zurechtfinden in der Rolle zwischen Lernende(r) und Lehrende(r)
- Orientierung in der Institution Schule und Bewältigung der gestellten Aufgaben
- Kooperation mit anderen PraktikantInnen, mit MentorInnen, Schulleitung und BetreuerInnen der Universität
- pädagogisches Handeln im Unterricht mit SchülerInnen in alltäglichen und konflikthaften Situationen
- Vereinbarung von ggf. widerstrebenden Anforderungen von Schule und Studium

In dieser Veranstaltung möchte ich Pädagogische Supervision als ein wichtiges Instrument zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung und im Lehrberuf vorstellen sowie praktisch erfahrbar machen. In einer kleinen Gruppe von 6 – 8 Teilnehmenden und in einem vertrauensvollen, urteilsfreien Klima können persönlich relevante Erfahrungen während des Praktikums angesprochen und supervisorisch bearbeitet werden. Wir nutzen dabei die Unterstützungsfähigkeit der Gruppe und betrachten die von den Teilnehmenden genannten belastenden Situationen auf die äußeren Bedingungen, die innere Wirkung und Handlungsmöglichkeiten hin.

Die Bearbeitung gemeinsam ausgewählter Situationen erfolgt mit Elementen aus der

kollegialen Beratung und Supervision. Die ganze Gruppe ist aktiv in den Prozess einbezogen.

c) Ziele:

- sich selbst und das soziale Geschehen in Lerngruppen präziser wahrzunehmen, zu verstehen und günstig beeinflussen zu können
- pädagogische und persönliche Einstellungen und Handlungen zu überprüfen
- die eigenen sozialen und kommunikativen Kompetenzen zu erweitern
- Widersprüche zwischen pädagogischen Intentionen und konkretem Handeln in der Praxis aufzudecken
- das Wissen um die eigenen Stärken und Grenzen durch Selbstreflexion zu erweitern, Selbst- und Fremdwahrnehmung besser miteinander zu verbinden
- mit der eigenen Rolle zu experimentieren und neue Verhaltensalternativen auszuprobieren

d) Ausgewählte Beispiele

In den meisten Fällen, die in der begleitenden freiwilligen Supervision zur Sprache kommen, überschneiden sich die o.g. Themen. Hier einige wenige Beispiele:

- Andrea ist begeistert für ihre Praktikumsarbeit in der Schule mit den Kindern, klagt aber über Überforderung, innerhalb kürzester Zeit die Planung für ihre Unterrichtseinheit in Sachkunde der Fachdidaktikerin vorlegen zu sollen.
- Lena fühlt sich überwältigt von der Fülle der Aufgaben an der Praktikumsschule mit Vertretungsunterricht und den noch anstehenden Prüfungsleistungen im Studium.
- Max sieht sich von der Begleitdozentin unter Druck gesetzt, zu einem bestimmten Termin für die gesamte Seminargruppe Unterricht „vorzuführen“.

Was auffällt, ist, die emotionale Betroffenheit der FallgeberInnen und die konstatierte Überforderung durch die beiden Institutionen Schule und Universität. Hier greifen die Komponenten „V & V“: eigenes *Verhalten* und gegebene *Verhältnisse* ineinander.

In meiner gestaltorientierten Supervision ist mir Hartmut von Hentigs Forderung wichtig: „Die Menschen stärken, die Dinge klären!“ – in genau dieser Reihenfolge. In „Gestalt-Sprache“ heißt das: „Wahrnehmen und benennen, was ist!“ Letzteres bedeutet, in der detaillierten Fallbesprechung ein differenziertes Bild von der Situation, vom Thema zu gewinnen: Was sind die äußeren institutionellen und strukturellen Verhältnisse? Was sind die subjektiven Anteile der FallgeberIn, also das eigene Verhalten? Und wie greifen diese beiden Seiten ineinander? Neben

der individuellen Klärung der belastenden Situation ist mir wichtig, gerade auch das Gelingende im Praktikum und die Stärken und Ressourcen der Person anzuerkennen. Von daher lade ich zu Beginn der Supervision gerne ein, im Partnergespräch das Gelingene wertzuschätzen, die eigenen Fähigkeiten und Stärken wahrzunehmen. Von diesem „emotionalen Polster“ verspreche ich mir, dass die SupervisandIn eigene Ressourcen aktivieren und zunehmend Selbstvertrauen in ihre eigene Lösungskompetenz finden kann. Auf der methodischen Ebene üben die PartnerInnen „aktives Zuhören“, eine notwendige Kompetenz z.B. für Kommunikation allgemein und den Bereich Beurteilen / Beraten als eine der zentralen Aufgaben der Lehrerrolle (KMK 2014).

e) Eine Supervisionssitzung im Praxissemester 2018

Vorbemerkung: Im Wesentlichen gebe ich Verlauf und Ergebnis der Fallbesprechung wieder, ohne jedoch das spezifisch Gestaltpädagogische oder den zugrunde liegenden Gestaltansatz herauszuarbeiten. Vielmehr verweise ich auf die Darstellungen von mir (Becker 2016) und Ulrike Graf (Graf u.a. i. Dr. 2018).

Die Studierenden tauschen sich in Dreiergruppen zu ihren Erfahrungen im Praxissemester aus, über je eine als gelungen empfundene, eine irritierende und eine Erfahrung, „die sie mehr beschäftigt als ihnen lieb ist“. Aus den letzteren können Supervisionsthemen entstehen. Eine Gruppe nennt als Thema „Respektlosigkeit der Kinder“, auf dessen Bearbeitung wir uns einigen.

Ich erinnere an die Regeln für die Supervision¹⁰ und schlage vor, das Thema mit dem Verfahren der „7 Schritte der kollegialen Fallbesprechung“ (vgl. Becker 2016) zu bearbeiten, erläutere es kurz und moderiere den Prozess.

Der 1. Schritt, nämlich Klärung, welcher Fall jetzt behandelt werden soll, ist bereits erfolgt. Die Fallgeberin (FG) bzw. Protagonistin stellt sodann eine konkrete Situation dar (2. Schritt): Es ist Frühstückspause in einer 2. Klasse, das Essen ist auf den Tischen, die Kinder sollen am Platz sitzen bleiben und dürfen sich leise unterhalten. Ein Junge namens B. redet laut und spielt mit seinem „Fruchtzweig“, zeigt Tricks, indem er seinen Joghurtbecher hoch wirft. Die Praktikantin befürchtet, der Becher könne zu Boden fallen und spricht den Schüler mehrmals ohne Erfolg an, sodass sie ihm schließlich den Becher wegnimmt. Er beschimpft sie: „Du Diebin“ und blickt sie trotzig-empört an. Die FG fühlt sich hilflos und ist erschrocken über das respektlose Verhalten, die anwesende Klassenlehrerin habe den Vorfall nicht

mitbekommen.

Nach der Blitzlichtrunde: Was löst das Thema bei den Zuhörenden aus? (3. Schritt) formuliert die FG als Anliegen: „Ich möchte Ideen, Beispiele bekommen, wie ich in ähnlichen Situationen anders reagieren könnte.“ Darin ist der Wunsch nach Feedback, vielleicht auch nach einem handlungsleitenden Rezept enthalten, auf jeden Fall möchte die Protagonistin ihren Fall klären.

In der weiteren Exploration des Falles durch Fragen und ergänzende Mitteilungen (4. Schritt) verdichtet sich das Bild von einem 8jährigen Jungen, der sich unter den anderen Jungs - „alles Alphatiere“ laut Protagonistin - und als leistungsschwächerer Schüler - „er benötigt Unterstützung“ - behaupten will/muss. So habe er einmal Boxhandschuhe mit in den Unterricht gebracht. Sie selbst sei in diesem Alter eher brav gewesen und hätte sich aus Unsicherheit und Angst vor Bestrafung regelkonform verhalten. Auch widerstrebe es ihr, Nahrungsmittel zu verschwenden. Des Weiteren befürchtet sie eine negative Bewertung durch den Fachdidaktikdozenten beim späteren Unterrichtsbesuch. Im 5. Schritt Partielle Identifikation ermöglichen ihr die die angebotene Perspektivenerweiterung in Form von Äußerungen „Ich als (Junge) B. ...“, „... als anderer Junge / Mädchen in der Klasse“, „... als Klassenlehrerin“ und auch „... als FG“ neue Sichtweisen auf die Situation, Empathie und Verständnis für die Beteiligten zu generieren. Zur weiteren Entlastung trägt der 6. Schritt bei, indem das Plenum Lösungsideen zu dem Satzanfang kreiert: „Ich (= FallgeberIn) ...“, wobei die Ideen im Indikativ Präsens, grammatisch positiv und auch in der Macht von FG stehend formuliert werden:

„Ich (Fallgeberin)

- ... bleibe weiter ruhig und sachlich
- ... warne B., bevor man ihm etwas wegnimmt
- ... nutze kooperative und kompetitive Spiele, sodass das Bedürfnis nach Anerkennung erfüllt werden kann
- ... nutze Möglichkeiten, sodass jedes Kind seine Stärken zeigen kann, z.B. Übung "Der stärkeorientierte Blick" in geeigneter Form
- ... richte meine Aufmerksamkeit verstärkt auf das Gelingende
- ... bin achtsam für die Stärken und Ressourcen der SchülerInnen
- ... betrachte B's akrobatisches Geschick als eine körperbezogene Stärke
- ... anerkenne direkt regelkonformes Verhalten bei B. und anderen

- ... gebe B. direkt Feedback zu seinem Arbeitsverhalten und seinen fachlichen Leistungen
- ... spreche die Situation im Rahmen eines Klassenrates an
- ... rede mit B. über entstandene Gefühle in der Situation
- ... spreche mit ihm über eine Form der Wiedergutmachung, z.B. Entschuldigung
- ... mache mir deutlich, dass ich als Praktikantin nur begrenzten Einfluss auf B's Verhalten habe
- ... erlaube mir, nicht perfekt zu sein und halte die Vorführstunde so gut, wie ich es jetzt / dann kann.

Abschließend bilanzieren die FG und die anderen TeilnehmerInnen, was sie für sich aus der Beschäftigung mit dem Thema mitnehmen. Auch in diesem Fall kreisen die Mitteilungen um „mehr Verständnis für alle Beteiligten“, „besser Vorbereitet-Sein auf Konfliktsituationen“, „neue Sichtweisen und mehr Gelassenheit“, um ein Aufweichen vorher unhinterfragter Normen und Verhaltensweisen.

Damit sehe ich in der supervisorischen Begleitung der Praktikumsphasen einen wichtigen Beitrag zur Reflexiven Lehrerbildung.

5. Fazit

Abschließend stelle ich die beiden Möglichkeiten, mit pädagogischen Fällen zu arbeiten, einander gegenüber:

Fallarbeit	Supervision / Fallbesprechung
Material „Papierfall“	Material „Realfall“
schriftliche Aufzeichnung von einer schulspezifischen Situation	beobachtete / erlebte Szene im Feld: berufsbezogenes Problem
ohne situativen Handlungsdruck	mit Handlungsdruck, aber post actu
Im Seminarraum sozusagen „einen Film anschauen“ und untersuchen	Im kreisprozessualen Setting ¹¹ „im Film mitspielen“, FG spielt eine der Hauptrollen: ist ins Geschehen involviert
Fallbeteiligte sind RollenträgerInnen	Fallbeteiligte sind Personen und RollenträgerInnen
TN analysieren Geschehen durch lesen und diskutieren	TN nehmen aktiv, ganzheitlich teil durch eigenes Erleben darstellen (FG) und subjektive Entlastung durch Mitteilung und Anteilnahme der Gruppe
Kognitive Dimension im Vordergrund: *verschiedene Lesarten äußern *eigene Interpretationen geben	Affektive und kognitive Dimension dabei: *aktiv zuhören, sinnlich wahrnehmen *anliegenbezogen nachfragen /antworten

<ul style="list-style-type: none"> *ohne direkte Zielvorgabe oder genaues Erkenntnisinteresse *keine direkte Einsicht in Motive etc. der am Fall Beteiligten möglich *Spekulative Innensicht durch eigene unbewusste oder ins Bewusstsein gehobene Felderfahrung 	<ul style="list-style-type: none"> *sich emphatisch in ProtagonistIn und andere in Fall Involvierte einfühlen, Ziel: Erfassen und Verstehen *subjektive Sicht des/r Betroffenen rekonstruier- bzw. darstellbar *Innensicht durch bewusst gemachte Felderfahrung: Eruierung des Kontexts, des vorherigen Geschehens und der biographischen Bedeutsamkeit für FG
<ul style="list-style-type: none"> Perspektivenerweiterung in Bezug auf Fall und projektives Handeln *Lösungen sind noch nicht relevant, verschiedene Anschlüsse möglich *Erweiterung der möglichen Handlungsoptionen 	<ul style="list-style-type: none"> Perspektivenerweiterung in Bezug auf Fallverstehen und konkrete Lösungen * Kompetenz der Gruppe für Lösungen nutzen, Lösungen entwickeln * Ressourcen sehen und nutzen *Erweiterung und Erprobung des Handlungsrepertoires
<ul style="list-style-type: none"> Rolle der Leitung: Moderation, implizite Seminarordnung 	<ul style="list-style-type: none"> Rolle der Leitung: Moderation, „HüterIn der Balance“, explizit gemachte Ordnung mit Setting und Regeln

In beiden Möglichkeiten wird der Fall re-konstruiert und in seinen strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Schule betrachtet. Die in dichter Beschreibung vorgelegte oder mitgeteilte Szene kann differenziert betrachtet und die impliziten antinomischen Herausforderungen für die Lehrperson(en) können untersucht werden. Dabei gerät insbesondere die Beziehungsdynamik und –gestaltung der Beteiligten in den Blick, Kommunikation und Interaktion zwischen den AkteurInnen werden erforscht. Unbewusste pädagogische Normen können hinterfragt, reflektiert und relativiert werden. Auch sollte in der Fallbetrachtung deutlich werden, dass es keine Rezepte für „richtiges“ Lehrerhandeln gibt. Vielmehr erfordert jede als schwierig wahrgenommene Situation im Schulalltag Reflexionskompetenz, um annähernd personengerecht und situationsadäquat handeln zu können.

Beide Ansätze von Fallbetrachtung stellen aus meiner Sicht sich einander ergänzende Möglichkeiten für Reflexive Lehrerbildung und Professionalisierung dar. Pädagogische Fallarbeit ist auch Gegenstand im Referendariat in Bremen. ReferendarInnen konnten in früheren Jahren dort auch Supervision in Anspruch nehmen. Möge das diesbezügliche Angebot in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung in Bremen mit dazu beitragen, dass pädagogische Supervision zunehmend selbstverständlicher Bestandteil der Lehrerarbeit werde, wie es für andere psychosoziale Arbeitsfelder längst der Fall ist. Nicht zuletzt zur subjektiven

Bewältigung der strukturellen Veränderungen im Schulbereich wie Ganztagschule, Inklusion, multiprofessionelle Teamarbeit wäre dies m.E. hilfreich, sondern trüge auch zur individuellen Entlastung der Lehrkräfte, zur salutogenen Orientierung in der beruflichen Tätigkeit und zur Aufrechterhaltung der Lehrgesundheit bei.

Anmerkungen

- 1) Information über das Erziehungswissenschaftliche Studium in der Orientierungswoche: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Dateien/EW-Lehramt/Pra_s_O-Woche_WS_2017-ereich_Erziehungswissenschaft_Schreibgeschuetzt_.pdf, S.3 (Zugriff 3.3.18)
- 2) vgl. ebda, S.4 (Zugriff 3.3.18)
- 3) vgl. http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Dateien/EW-Lehramt/20171016_O-Woche_Vorstellung_EW_BiPEb.pdf, S. 10f (Zugriff 3.3.18)
- 4) Die Ausführungen basieren auf der Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Dr. Anna Schütz, Dr. Silvia Thünemann und anderen am Fachbereich 12 der Universität Bremen. Etwaige Fehler oder Verkürzungen liegen in meiner Verantwortung. Ich bin dankbar, meine schul- und unterrichtspraktischen Erfahrungen durch die Begegnung mit und die Anregung durch diese ErziehungswissenschaftlerInnen neu durchdenken, mit relevanten Theorien betrachten und verstehen zu können.
- 5) Der Fall ist ein Ausschnitt eines Beobachtungsprotokolls im Rahmen des Forschungsprojekts „GemSe – Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen“ und entstammt dem für kasuistische Lehrzwecke im FB 12 angelegten Pool.
- 6) Dr. Angela Bolland, Prof. Dr. Ulrike Graf (jetzt Pädagogische Hochschule Heidelberg), Prof. Dr. Julia Kosinár (jetzt Fachhochschule Nordwestschweiz) Dr. Anna Schütz, Dr. Silvia Thünemann, Sven Trostmann
- 7) Renate Bäuerle, Ulrike Becker, Manuela Grafe-Ginati, Marianne Ils
- 8) Dr. Christoph Fantini, Prof. Dr. Anne Levin
- 9) Ulrike Becker, Jörg Ehrenforth
- 10) Freiwilligkeit, Selbstverantwortung, Verbindlichkeit, Vertraulichkeit; s.a. das Menschenbild der Humanistischen Pädagogik, wonach jeder Mensch vollständig ausgestattet sei und das Potenzial zur Veränderung in sich trage.
- 11) Das Sitzen im Kreis ermöglicht eine intensive Kultur des Zuhörens. Sie führt dazu, dass der Einzelne in seiner Ganzheit wahrgenommen und das Wissen der gesamten Runde zusammengetragen werden kann.

Literatur:

- Becker, Ulrike (2016): Gestalt-supervision und Resilienz „...damit der Fall nicht zur Falle wird“, in: ZfGP 2-16, S. 2 – 14
- Graf, Ulrike / Kassis, Wassilis / Becker, Ulrike / Kourkoutas, Elias / Hart, Angie (i. Dr. 2018): Resilienz-förderung von und mit Lehrkräften und ErzieherInnen. Über Wirkungen eines gestaltpädagogisch orientierten Supervisions- und Community-of-Practice-Ansatzes, in: Graf, Ulrike / Iwers, Telse A. (Hg.): Beziehungen bilden – Wertschätzende Interaktionsgestaltung in

- pädagogischen Handlungsfeldern, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur, in: Kraul, Margret u.a. (Hg. 2002): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.64 – 85
- Idel, Till-Sebastian / Schütz, Anna (2014a): Fallarbeit und pädagogische Antinomien, fachbereichsinternes Arbeitspapier, Universität Bremen unveröff.
- Idel, Till-Sebastian / Schütz, Anna (2014b): Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann, in: Hummrich, Merle u.a. (Hg. 2014): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns, Wiesbaden: Springer VS, S.63 – 80
- Idel, Till-Sebastian / Reh, Sabine / Rabenstein, Kerstin (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht, in: Pieper, Irene u.a. (Hg. 2014): Was der Fall ist, Wiesbaden: Springer VS, S.75 – 88
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Berlin / Bonn