



# **„Schwierigkeiten mit Schülern“ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer\*innen in der Supervision**

Hans-Peter Griewatz<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld*

*\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Universitätsstraße 25,  
33615 Bielefeld  
hans-peter.griewatz@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Mit dem vorliegenden Beitrag wird eine objektiv hermeneutische Rekonstruktion eines Interviews dargestellt, in dem eine Lehrerin eine entgrenzte Unterrichtssituation mit einer 10. Klasse und deren supervisorische Bearbeitung schildert. Die Rekonstruktion zeigt, wie einerseits ihre fragile Einnahme der Lehrer\*innenrolle mithilfe der Supervision gestärkt wird, aber auch, wie dadurch andererseits die spezifischen Bedingungsgefüge in der schulischen Interaktion ausgeblendet werden, was dann zu einer wiederum entgrenzten Wiederherstellung der organisationalen Ordnung führt.

**Schlagwörter:** Supervision, Schule, Professionalisierung, Objektive Hermeneutik, professionelle Rolle



## 1 Einleitung

Mit der hier durchgeführten Rekonstruktion wird aus einer grundlagentheoretischen Perspektive untersucht, welche Themen in Supervisionsprozessen mit Lehrer\*innen in der dritten Phase der Lehrer\*innenbildung<sup>1</sup> bearbeitet werden. Sie ist Teil des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Bi<sup>professional</sup>* im Rahmen der von Bund und Ländern geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (FKZ 01JA1908), welches Supervision als institutionalisiertes Reflexionsformat in den Blick nimmt, das Professionalisierungsprozesse selbst- und fallbezogen stützen soll. Dieses Vorhaben schließt an strukturtheoretisch fundierte Arbeiten an, die zeigen, dass Professionalisierungsimpulse im Rahmen supervisorischer Reflexionsformate in der ersten und zweiten Phase der Lehrer\*innenbildung, die auf eine primäre Berufsrollenfindung abzielen, nicht im Sinne eines Fallverstehens aufgenommen wurden (Griewatz, Heuckmann & Asshoff, 2021; Griewatz, 2021a, im Erscheinen; Heinrich & Klenner, 2019). Stattdessen wurden die supervisorischen Reflexionsformate so den eigenen Bedürfnissen angepasst und umgedeutet, dass eine „reflektierende Erfahrung“ (Košinár, 2017, S. 150) nicht möglich wurde. Das legte die Hypothese nahe, dass supervisorische Reflexionsformate erst in der dritten Phase der Lehrer\*innenbildung auf- und angenommen werden können, weil erst hier selbstständig berufliche bzw. pädagogische Entscheidungen zu treffen oder entsprechende Krisen zu bewältigen sind. Deshalb geht dieser Aufsatz der Frage nach, welche Themen von berufserfahrenen Lehrer\*innen in der Supervision wie eingebracht und bearbeitet werden, welche Aspekte als hilfreich empfunden werden und welches Selbstbild Lehrer\*innen in Bezug auf (Selbst-)Reflexion haben.

Die Datengrundlage dieses Aufsatzes bildet ein halbstrukturiertes Leitfadenterview mit einer Lehrerin, das audiografiert und mit der Methode der objektiven Hermeneutik auf der Grundlage des strukturtheoretischen Ansatzes ausgewertet wurde.<sup>2</sup> Grundlage dieser Rekonstruktion bildet eine irritierende Situation in einer 10. Klasse, die sich in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe befindet. Dieser Ausschnitt wurde deshalb ausgewählt, weil die Bearbeitung eines solchen Falles idealtypisch dem Anspruch eines supervisorischen Professionsverständnisses entspricht: der Reflexion eines Arbeitsbündnisses, hier zwischen einer Lehrerin und ihrer Klasse (Griewatz, 2021b, im Erscheinen; Althoff, 2020; Loer, 2013; Oevermann, 2010).

Kurz bevor das Transkript einsetzt, erzählt die Lehrerin, dass sie zwar früher schon einmal durch eine Kollegin von Supervision gehört habe; das erste Mal aber sei sie selbst erst während ihrer Schulseelsorgeweiterbildung damit in Berührung gekommen. Daraufhin fragt die Interviewerin, ob sie sich in diesem Zusammenhang an einen Fall erinnern könne, den sie dort eingebracht habe, mit dem Gefühl, dort eine bedeutende Erfahrung gemacht zu haben. Sie bittet die Lehrerin, einen solchen Fall in seinem Bearbeitungsprozess zu schildern. Daraufhin schildert die Lehrerin zunächst, wie sie einen Konflikt mit einem „schwierigen Kollegen“ supervisorisch bearbeitet hat. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob sie nach der supervisorischen Bearbeitung in solchen Konfliktsituationen anders agieren konnte, also ein „Prozess des Erfahrungslernens“ (Košinár, 2017)<sup>3</sup> eingesetzt habe, antwortet die Lehrerin nicht, sondern schildert den Fall, der hier rekonstruiert wird.

---

<sup>1</sup> Die erste Phase der Lehrer\*innenbildung ist das Studium an der Universität, die zweite Phase das Referendariat und die dritte Phase die (Fort-)Bildung ausgebildeter Lehrer\*innen.

<sup>2</sup> Neben den halbstrukturierten Leitfadenterviews werden derzeit auch Gruppensupervisionssitzungen mit Lehrer\*innen aufgezeichnet und mit objektiver Hermeneutik ausgewertet.

<sup>3</sup> Košinár hat im Anschluss an Dewey ein heuristisches Professionalisierungsmodell entwickelt, mit dem sie Erfahrungskrisen und Anforderungen in der Lehrer\*innenausbildung und nach dem Berufseinstieg abbilden kann. Damit korrespondiert ein Verständnis von Supervision, deren Ausgangspunkt eine Irritation ist, die als Krise oder Herausforderung angenommen und anschließend anhand von Hypothesen durchgearbeitet wird, die sich dann in der Praxis bewähren oder nicht.

Der Aufsatz ist so aufgebaut, dass zunächst in Kapitel 2 ein längerer Abschnitt des Transkripts präsentiert wird, der in Kapitel 3 in Teilen rekonstruiert wird, aber zur Plausibilisierung der Rekonstruktion so ausführlich dargestellt wird. In Kapitel 4 wird die Rekonstruktion theoretisch gerahmt, bevor im Fazit (Kap. 5) ein Ausblick auf weitere Forschung gegeben wird.

## 2 Transkript

C: *Also (-) ich kann noch einen anderen Fall schildern, den hab ich auch mal eingebracht (-) da hatte ich ähm in der~ das ist auch schon länger her, da hatte ich in der EF~ hatte mir irgendein Kurs an die Tafel geschrieben~ ich hab die Tafel aufgeklappt und da stand dran ‚<Nachname der Lehrerin> du geile Sau‘ ((I lacht)) Das war in der Zeit, als gerade dieser SPD-Kandidat=wie heißt der denn nochmal ähm da außerdem Europaparlament, der ähm Kanzlerkandidat (2) hahh [I: Äh, da bin ich ganz schlecht ((lacht))] (2) Genau, das war so~ das war nur ein Spruch, ne, aber ich war wie vor den Kopf gestoßen. Wie kann mir so eine Klasse, zu der ich eigentlich ein ganz~ ich sag ‚wer schreibt denn sowas von euch an die Tafel?‘ ‚Dann sagt doch jetzt mal was oder entschuldigt euch‘ oder so, ne? Und die schwiegen, so eine richtige Mauer des Schweigens und ich hab dann ähm~ ich war auch wirklich ähm~ das war nochmal so ein Punkt, wo ich gedacht hab ‚was mach ich denn jetzt mit so einer Klasse? Wie kann ich denn denen jetzt so entgegen~‘ Also ich merkte auch, dass ich sehr emotional geladen war, und da so gar nicht gegen (-) ja, was gegen tun konnte und ähm (1) hab dann ähm erstmal mit dem Stufenleiter noch kurz gesprochen und der sagte, ja, er könnte ja mal mit denen sprechen. [I: Mhm] (1) Und das wollte ich nicht. Ich wollte das lieber selbst in die Hand nehmen [I: Mhm] und hab das dann in die Supervision reingebracht. [I: Mhm] (3) Und hab dann mit denen eigentlich in dieser Gruppe ein bisschen ausgearbeitet, wie man jetzt dem zum Beispiel entgegen~ das nochmal mit so einer Gruppe besprechen könnte. [I: Mhm] Und das hab ich dann relativ aufwendig auch gemacht und hab dann mit den einen~ mal gefragt, ‚was bedeutet denn eigentlich wertschätzendes Reden oder respektvoll, was bedeutet das denn eigentlich für euch?‘ (2) Und da sind wir in eine ganz gute Diskussion gekommen, und die haben mir hinterher versichert ‚wir haben das doch nicht an die Tafel geschrieben, wir haben das nicht an die Tafel geschrieben‘ und das war dann auch ganz gut, ne? [I: Mhm] (3) Zumindest die meisten werden es nicht getan haben, ich weiß es auch nicht, war mir hinterher völlig egal. Fühlte mich nicht gekränkt, hab auch weiter unterrichtet und~ Aber das war so ein Fall, wo ich mich noch dran erinnern kann, also auch Schwierigkeiten mit Schülern. [I: Ja] Ich hab mich daran erinnert, wie das beim ersten Mal gelaufen ist, als ich mit ner 9. Klasse überhaupt nicht zurechtkam, da hat auch die die Vertrauenslehrerin=die SV Lehrerin hat~ die haben sich an die SV Lehrerin gewandt und die hat sich mit mir zusammen dann und einigen Schülern an den Tisch gesetzt. [I: Mhm] Und das hat ja so viel gebracht, auch für mich. [I: Ja] (3) Ja, daran kann ich mich erinnern (Zeilen 191–218).*

I: *Und wissen Sie, was das war jetzt=also in Ihnen <betont>, was sich da~ also was da was gebracht hat, also welche Sicht auf die Welt oder auf sich selbst, können Sie das in Worte fassen? Geht das überhaupt=also ähm (1) was hat sich verschoben oder was war hinterher anders als vorher? (3)*

C: *Ja (-) also (-) ich meine wenn man so einen Spruch an der Tafel hat, man fühlt sich erstmal ohnmächtig, ne? [I: Mhm] Ähm ich denke immer dann erst wir haben ja eigentlich eine ganz gute Gesprächskultur im Unterricht und dann schreiben die~ das ist wie so ein Verrat. Ne? Ich fühl mich irgendwie ähm (2) ich fühl mich nicht wertgeschätzt, ich fühl mich (3) ja und vor so einem Hintergrund so etwas zu kommunizieren ähm und das auch wieder in Ordnung zu bringen und da so~ das hat mir*

*schon sehr gut getan. [I: Mhm] Aber es war so ein Ohnmachtsgefühl, es war ein ähm (2) ja, Enttäuschungsgefühl auch von der Klasse, weil ich hab gemerkt so eine Beziehung auch zur Klasse ist mir sehr wichtig (Zeilen 219–229).*

...

*C: Was gut ankam fand ich einmal war so ne~ so ein Fall, den eine Kollegin einbrachte, die auch an einer Privatschule war und die sollte eine Note ändern. Von einem Schüler, der wirklich nachgewiesenermaßen sich überhaupt nicht angestrengt hatte [I: Mhm] und die hatten eine Kooperation von zwei Gymnasien und sie wurde angerufen, sie möchte bitte die Religionsnote von 5 auf 4 (-) ändern. [I: Mhm] (2) Und wurde mehrmals angerufen, und wurde fürchterlich unter Druck gesetzt [I: Ok] denn der Schüler müsse ja durchs Abitur. Ne, das ist ja so ein klassischer Fall, der sicherlich nicht äh einzeln vorkommt. Und dann haben wir ähm das in so einem Rollenspiel aufgearbeitet. (3) Und jeder durfte sich mal auf diesen Stuhl setzen und ausprobieren, wie man in diesem Telefongespräch diesem ähm (-) diesem Druck mal standhält. (3) Und alle fingen an, sich zu rechtfertigen, ‚aber der hat doch~ der hat doch nichts geleistet‘ ne? [I: Mhm] Und dann hat die Supervisorin das mal vorgemacht und hat gesagt ‚ich ärgere mich, dass ich hier unter Druck gesetzt werde und das nächste Gespräch ist zusammen mit meiner Direktorin (-) ähm (2) das mach ich nicht mehr allein‘. Das war schon mal was ganz anderes. [I: Mhm] Und dann hab ich gedacht mit so einfachen (3) mit ganz einfachen Mög~ also mit ner ganz einfachen Metasprache kann man manchmal auch etwas bewirken. (1) [I: Mhm] Vielleicht ist es auch so ein bisschen ähm (2) ja so (-) ich weiß nicht, so meine Erziehung ist immer, so dass man freundlich ist, dass man lieb zu allen ist, dass man~ dass ich harmonisch versuche das allen rechtzumachen und das funktioniert einfach nicht, ne? [I: Mhm] Insofern war das mit der Supervision für mich eine ganz positive Erfahrung. War eigentlich so meins, was ich so (-) mal früher auch schon gebraucht hätte (Zeilen 248–266).*

### 3 Rekonstruktion

*Also (-) ich kann noch einen anderen Fall schildern,*

Das „*Also*“ deutet auf eine Zäsur, mit der ein innerer Such- oder Entscheidungsprozess abgeschlossen wird, dessen Ergebnis nun präsentiert werden soll. Das, was nun folgen wird, muss nicht zwingend etwas Neues sein; es könnte auch das eingeschlagene Thema fortsetzen, aber mit einem Aspekt, der bisher so noch nicht thematisiert worden ist. Die kurze Pause untermauert die Zäsur und hebt das „*Also*“ ein wenig exponierter hervor. Dadurch verzögert sich die Mitteilung dessen, was das Ergebnis des inneren Prozesses ist und das nun thematisch werden wird, als etwas, das noch nicht deutlich genug dargestellt wurde. Das „*ich kann*“ deutet darauf hin, dass die Lehrerin einer Erwartung entsprechen bzw. dem Gegenüber gerecht werden möchte, indem sie „*noch einen anderen Fall schildern*“ kann. Sie ist an einem „Außen“ orientiert und möchte mit der Schilderung des „*Fall[es]*“ zeigen, dass sie über verschiedene Fälle verfügt und somit noch mehr zu bieten hat. Ihre Äußerung scheint einen bestimmten Zweck erfüllen zu wollen, der hier aber noch nicht deutlich hervortritt. Das Wort „*schildern*“ zeigt an, dass sie über den Sachverhalt souverän verfügt und ihn professionell-routiniert und mit einer gewissen Distanz wiedergeben kann, die ihre Expertise demonstriert. Den „*Fall schildern*“ wirkt technisch, wie ein ausführlicher Bericht zu einem bestimmten Sachverhalt. Der Sachverhalt liegt jedoch nicht in dem geschilderten Einzelfall selbst, sondern in dem, was sich hinter diesem Einzelfall als etwas Allgemeines, als ein allgemeines Problem verbirgt. Es ist das Gegenteil von „erzählen“, das darauf hindeuten würde, dass das Erzählte noch offen ist und die Erzählerin in ihre Erfahrung involviert ist. Erwartbar ist daher in dieser

Sequenz sowie für das Interview insgesamt, dass das, was nun geschildert werden wird, nicht erneut bearbeitet werden soll.

*den hab ich auch mal eingebracht (-)*

Diese Sequenz schließt an die vorige Sequenz an und bleibt in demselben Kontext. Das „*auch mal*“ deutet etwas Beiläufiges an („das hab ich auch mal gemacht“ oder „das hab ich auch mal (aus-)probiert!“). Es könnte sich um eine Entgegnung zu jemandem handeln, dem das Verhandelte wichtig ist, und mit dem man doch mit einer gewissen Distanz eine Symmetrie herzustellen versucht, obwohl einem selbst der Sachverhalt nicht so wichtig ist. Damit gibt die Lehrerin ihrem Gegenüber zu verstehen, dass sie versteht, dass diesem der Sachverhalt wichtig ist, sie selbst aber nicht zu dem gewünschten Ziel gebracht hat. Gleichzeitig könnte das „*eingebracht*“ etwas Prekäres andeuten, da es – im Gegensatz zu „schildern“ – die routinierte Distanz von außen verlässt und in die Teilnehmer\*innenperspektive wechselt. Einerseits kann man sagen, dass diese Sequenz an die vorherige anschließt, in der das „*auch*“ darauf hindeutet, dass sie ihre Aufzählung der Fälle fortsetzt (sie hatte vorher schon eine Situation geschildert, die in der Supervision bearbeitet wurde). Andererseits kann sich mit der Einnahme der Teilnehmer\*innenperspektive der Fall jederzeit wieder Bahn brechen. Im Kontext des Interviews wäre erwartbar gewesen, dass sie in der Beobachter\*innenperspektive bleibt und zum Beispiel sagt: „den wir in der Supervision bearbeitet haben“:

*da hatte ich ähm in der~ das ist auch schon länger her, da hatte ich in der EF~*

Zunächst könnte man meinen, dass mit „*da hatte ich [...] in der*“ die Supervision gemeint ist und nun die Schilderung des Prozesses der Bearbeitung des Falles in der Supervision aus einer zurückschauenden Beobachter\*innenperspektive erfolgt. Hierbei wäre es allerdings wahrscheinlicher gewesen, dass sie in ihrer Äußerung darauf Bezug genommen hätte, z.B. mit: „den hatte ich in der Supervision“. Geschildert wird nun aber eine Szene „*in der EF*“ (gemeint ist die Einführungsphase in der gymnasialen Oberstufe vor Q1 und Q2). Das „*da hatte ich*“ fokussiert auf sie selbst, von dem aber noch nicht klar ist, ob es in der Vergangenheit abgeschlossen ist oder noch einen Bezug zur Gegenwart hat. Interessant ist deshalb der Einschub zwischen den beiden wortgleichen selbstbezüglichen Einführungssequenzen („*da hatte ich in der*“), dass dies „*auch schon länger her*“ sei. Daraus lässt sich schließen, dass die Lehrerin nun versuchen wird, das Folgende auf Distanz zu bringen. Darin liegt eine Ambivalenz, denn das zuvor angedeutete implizit Prekäre weist in ihrer Schilderung noch stärker darauf hin, dass es in ihr noch arbeitet. Das wiederum passt dann nicht mehr zu einem sachlichen Bericht. Damit korrespondiert der erzählende Ton, der nun überraschend angeschlagen wird und mit dem die Sprecherin in die damalige Situation selbst zurückspringt. Nicht die Bearbeitung des Falles in der Supervision wird geschildert, sondern der Fall selbst wird erzählt. Gleichzeitig wird dem Gegenüber durch die Distanzierung signalisiert, dass der Fall nicht noch einmal bearbeitet werden soll.

*hatte mir irgendein Kurs an die Tafel geschrieben~ ich hab die Tafel aufgeklappt und da stand dran ,<Nachname der Lehrerin> du geile Sau‘ ((I lacht))*

Hier setzt die Lehrerin noch einmal neu an, verbleibt jedoch im zuvor eingeschlagenen Erzählduktus, der durch das nacherzählende Erleben der Situation („*ich hab die Tafel aufgeklappt*“) noch zusätzlich verstärkt wird. Sie versucht in ihrer Erzählung (nun ist es keine distanzierte Schilderung mehr, mit der die Lehrerin den Anfang eingeleitet hat) von „*irgendein[em] Kurs*“, es beiläufig klingen zu lassen, obwohl anzunehmen ist, dass sie sehr genau weiß, um welchen Kurs es sich gehandelt hat. Es wird deutlich, dass nicht nur der Versuch einer weiteren Distanzierung misslingt, sondern die Lehrerin bei sich selbst eine Art Reaktualisierung auslöst, indem sie in ihrer Erzählung die Entgrenzung noch einmal nacherlebt. Sie ist immer noch in diese Szene verstrickt, was darauf hindeutet, dass eine Verarbeitung noch nicht stattgefunden hat. Die ganze Erzählung wird wie

eine Anekdote aufgebaut, an deren Ende eine Pointe steht, und die damit die Spannungsabfuhr an das Gegenüber, hier an die Interviewerin weiterreicht. Daher erscheint das Lachen als Reaktion der Interviewerin folgerichtig, die es damit (ebenfalls) auf Distanz zu bringen versucht.

Mit dem Spruch „du geile Sau“ an der Tafel wird der Lehrerin eine Bühne bereitet, für die es kein vorgeschriebenes Drehbuch gibt. Ihr Nachname wird ohne Anrede genannt, was von einer Respektlosigkeit gegenüber dieser Person zeugt, und steht im Gegensatz zu dem nun folgenden Anredepronomen „du“, das eigentlich soziale Nahbeziehungen charakterisiert. „[D]u geile Sau“ adressiert vulgärsprachlich das Gegenüber in ihrer/seiner entgrenzten Sexualität: Zum einen könnte es eine ironische Brechung männlichen Begehrens bedeuten, mit der sich männliche Peers im Hinblick auf ein Objekt, das sexualisiert wird, adressieren. Und zum anderen könnte es ein zweifelhaftes Kompliment eines Mannes gegenüber einer Frau sein, das dann aber wiederum eine Erniedrigung impliziert und eine Hierarchie zwischen den beiden Interaktionspartner\*innen herstellt. Das Wort „geil“ hat seit dem 8. Jahrhundert einen Bedeutungswandel durchlaufen, der seit dem 15. Jahrhundert mit „vulgär“, „lüstern“ und „sexuell erregt“ verbunden wird. Seit den 1970er- und 80er-Jahren erweitert der Begriff seine Bedeutung um „sexuell attraktiv“, und seit den 2000er-Jahren erfährt er auch eine positive Bewertung („wir hatten ‘ne geile Zeit“, „das war ein geiles Konzert“, „das ist ja geil“, „zu geil für diese Welt“), die über die Jugendsprache hinaus auch in die Alltagskultur übergegangen ist („Geiz ist geil!“). Unabhängig von den verschiedenen Bedeutungen des Wortes wird durch den Spruch ein Tabubruch provoziert, der die Lehrerin zu einer Reaktion herausfordert. Der besondere Reiz liegt nun auch darin, dass der Spruch vor der Lehrerin (und eventuell auch vor anderen Schüler\*innen) hinter der zugeklappten Tafel verborgen wird, aber jederzeit entdeckt werden kann und auch entdeckt werden soll. Entscheidend ist in diesem Fall ist, dass die Lehrerin als „geil“ adressiert wird („Name der Lehrerin – du geile Sau“) und nicht – was ja auch möglich wäre – in der dritten Person als „geil“ beurteilt wird: Dadurch findet eine unangemessen derbe Hierarchieumkehr (die Schüler\*innen adressieren die Lehrerin mit einer unangemessen derben Anrede) statt, die sie in eine passive Rolle drängt und zugleich zu einer Gegenreaktion zwingt, die eine Distanzierung schwieriger macht. Im anderen Fall („Name der Lehrerin – die geile Sau“) läge der Tabubruch ebenfalls in einer Hierarchieumkehr (die Schüler\*innen beurteilen die Lehrerin) sowie in der Veröffentlichung, durch die die Lehrerin in die beabsichtigte Mitwisserschaft, nicht aber notwendig in eine Gegenreaktion gezwungen würde. Eine Distanzierung wäre leichter möglich gewesen. Im Kontext Schule sind eher Tabubrüche dieser zweiten Variante üblich. Festgehalten werden kann zunächst, dass die mit der Äußerung verbundene Botschaft an die Lehrerin uneindeutig und widersprüchlich bleibt. Offen bleiben muss an dieser Stelle noch eine andere Möglichkeit: dass weder die Klasse noch einzelne Schüler\*innen der Klasse die Äußerung an die Tafel geschrieben haben.

*Das war in der Zeit, als gerade dieser SPD-Kandidat=wie heißt der denn nochmal ähm da außem Europaparlament, der ähm Kanzlerkandidat (2) hahh [I: Äh, da bin ich ganz schlecht ((lacht))] (2) Genau, das war so~ das war nur ein Spruch, ne, aber ich war wie vor den Kopf gestoßen.*

Die Äußerung an der Tafel wird nun von der Lehrerin selbst in ihren historischen Kontext gesetzt. Im Januar 2017 hatte Martin Schulz überraschend seine Kanzlerkandidatur für die SPD angekündigt. Dies wurde von dem Juso-Vorsitzenden Matthias Zeller aus Mannheim in einem Interview im ARD-Morgenmagazin in ausgelassener Stimmung so kommentiert: „Martin Schulz ist einfach (ei)‘ne geile Sau.“ In diesem Kontext war das absolut positiv konnotiert und hatte ein breites Medienecho ausgelöst, weil es ein ungewöhnlicher Ausdruck der Anerkennung gewesen war und von Martin Schulz durch seine souveräne Reaktion mit seinem anschließenden Besuch in Mannheim angenommen und legitimiert wurde.

Obwohl die Lehrerin diesen Kontext kennt, ihn in der Situation auch rational zur Verfügung hat, fühlt sie sich dennoch „*wie vor den Kopf gestoßen*“. Die Plötzlichkeit, mit der sie das für sie Unvorhergesehene beschreibt, deutet auf eine emotionale Überforderung hin, die verhindert, dass sie das Widersprüchliche dieses „*Spruch[s]*“ erfassen kann. Das Widersprüchliche eines Spruchs liegt darin, dass er eine Reaktion auf eine Person oder ihr Verhalten darstellt, die diese Person oder ihr Verhalten mit einer gezielten Provokation zurückweist und damit „entwaffnet“. Verletzend kann ein Spruch sein, wenn er einen wunden Punkt trifft. Den Spruch kann man „nur als Spruch“ rahmen und insofern ist er – ähnlich wie der Witz – potenziell aggressiv. Dadurch, dass es für die Lehrerin unerwartet geschieht, ist ihr ein reflektierter oder permissiver Umgang<sup>4</sup> mit der Situation nicht möglich. Im übertragenen Sinne sagt sie, dass sie nicht mehr klar denken konnte. Bemerkenswert daran ist, dass sie in der nachträglichen Reflexion zwar die unangemessene Redeweise als nicht besonders relevant charakterisiert („*das war nur ein Spruch, ne*“), aber affektiv in ihrer Perspektive als damals Betroffene verbleibt. Das deutet – wie auch in der Sequenz davor – darauf hin, dass die Bearbeitung der Situation in der Supervision nicht dazu beigetragen hat, dass die Lehrerin sie so *verarbeitet* hat, dass sie dadurch eine hinreichende (emotionale) Distanz hätte herstellen können.

Nimmt man diesen spezifischen historischen Kontext hinzu, changiert der Spruch an der Tafel durch seine entgrenzende vulgäre Formulierung zwischen Provokation und Anerkennung. Den möglichen Wunsch, sich mit der Lehrerin zu verbinden und dieses Nähebedürfnis in der Klassenöffentlichkeit zu formulieren, kann man nur im Kontext des Ereignisses um den Juso-Vorsitzenden und die positive Reaktion von Martin Schulz verstehen, durch den die Äußerung des Juso-Vorsitzenden erst legitimiert wurde. Die Lehrerin legitimiert den Spruch hingegen nicht. Der Grund liegt darin, dass die Struktur einer partikularen politischen Partei dem universalistischen Anspruch von Schule widerspricht: Das Verhältnis zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen ist ein anderes als das zwischen SPD-Genoss\*innen und Jusos. Genoss\*innen und Jusos gehören derselben Vereinigung/Gemeinschaft an und teilen prinzipiell dieselben politischen Interessen und Ziele. Die Jusos möchten innerhalb der Partei Karriere machen und später die Funktionen der Genoss\*innen übernehmen. Das gilt für Schule in ihrer universalistischen Ausrichtung ausdrücklich nicht. Daher kann die Lehrerin den „*Spruch*“ aus ihrer Rolle heraus auch nicht legitimieren. Andererseits ist zu bedenken, dass es in Schule keine institutionalisierte Möglichkeit für Schüler\*innen gibt, ihre Wertschätzung und Anerkennung für ihre Lehrer\*innen auszudrücken. Das kann nur diffus-sozial erfolgen und wird umso schwieriger, je mehr sie in die Schüler\*innenrolle einsozialisiert wurden. Dass die Lehrerin den „*Spruch*“ weder legitimieren noch als eine Form der Anerkennung deuten kann, kann auch aus einer geschlechtersensiblen Perspektive verstanden werden, weil in der Äußerung – wie oben schon angedeutet – eine Abwertung gegenüber einer Frau mitschwingt, die gegenüber einem Mann so nicht zum Tragen kommt. Dafür spricht auch, dass der männliche Stufenleiter „*ja mal mit denen sprechen [könnte]*“ (siehe nächsten Abschnitt).

*Wie kann mir so eine Klasse, zu der ich eigentlich ein ganz~ ich sag ‚wer schreibt denn sowas von euch an die Tafel?‘ ‚Dann sagt doch jetzt mal was oder entschuldigt euch‘ oder so, ne? Und die schwiegen, so eine richtige Mauer des Schweigens und ich hab dann ähm~ ich war auch wirklich ähm~das war nochmal so ein Punkt, wo ich gedacht hab ‚was mach ich denn jetzt mit so einer Klasse? Wie kann ich denn denen jetzt so entgegen~‘ Also ich merkte auch, dass ich sehr emotional geladen war, und da so gar nicht gegen (-) ja, was gegen tun konnte und ähm (1) hab dann ähm erstmal mit dem Stufenleiter noch kurz gesprochen und der sagte, ja, er könnte ja mal mit denen sprechen. [I: Mhm] (1).*

<sup>4</sup> Wernet (2014) führt den Begriff der „Permissivität“ bzw. der „pädagogischen Permissivität“ als Fachterminus ein, und dieser bildet einen wichtigen Baustein in seinen erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Arbeiten (siehe weiter unten).

Die Lehrerin steigt nun noch tiefer in ihre Misslingensgeschichte ein, in der sich ihre Gefühle der Empörung immer mehr verfestigen und die sie aktuell in der Interviewsituation wieder aufruft („*Wie kann mir so eine Klasse*“). Obwohl sie, wie oben schon angemerkt, den Kontext dieses „*Spruch[s]*“ kennt, liegt er außerhalb ihrer, ja eigentlich jeder von ihr normativ unterstellten Normalerwartung und muss deshalb empört zurückgewiesen werden („wer schreibt denn sowas von euch an die Tafel?“ „Dann sagt doch jetzt mal was oder entschuldigt euch“). Mit der ersten Frage adressiert sie die\*denjenige(n), die\*der dies geschrieben haben, mit der zweiten Frage wird die Klasse kollektiv adressiert, und diese Kollektivadressierung bleibt dann zunächst ihr Deutungsmuster. Dass sie das in ihrer damals verwendeten wörtlichen Rede wiederholt, deutet wiederum darauf hin, dass ihr die Supervision keine (emotionale) Entlastung oder Erleichterung gebracht hat. Eine distanzierte Erkenntnis, dass sie zum Beispiel auf solche „*Sprüche*“ (generell) empfindlich reagiert, dass sie sich dadurch z.B. schnell gekränkt oder beschämt fühlt und noch keine Umgangsstrategien dafür entwickelt hat, wird hier nicht thematisiert und auch nicht, dass sie mit dieser konkreten Situation noch immer sehr beschäftigt ist und nicht gut mit ihr umgehen kann.

Mit ihrer (dann auch gedanklichen) Adressierung der gesamten Klasse nimmt die Lehrerin die universalistische Norm der Schule ein. Ihr damit unternommener Versuch, ihre (professionelle) Autonomie wiederzugewinnen, scheitert jedoch an der (von ihr so empfundenen) „*Mauer des Schweigens*“. Dies illustriert ein dichotomes Denken, mit dem Lehrer\*innen und Schüler\*innen zwei verschiedenen Sphären innerhalb der Schule zugeordnet werden. Verstärkt wird dies durch das Kollektivsubjekt „*Klasse*“, der wie einem Subjekt ein gemeinsamer kollektiver Willensakt unterstellt wird. Wurde zu diesem Kollektivsubjekt bisher „*eigentlich ein ganz*“ gutes Verhältnis wahrgenommen – so müsste ihre abgebrochene Rede ergänzt werden –, schlägt nun der Willensakt der Klasse mit der Metapher der „*Mauer des Schweigens*“ in ein kollektives Vergehen um, dem eine überdimensionale Bedeutung beigemessen wird, vergleichbar mit den Schweigekartellen des organisierten Verbrechens, terroristischer Vereinigungen oder der Dopingpraxis im Profisport. Die Dichotomie zwischen Lehrerin und Klasse wird so hypostasiert und dramatisiert, dass sie nicht mehr weiß, wie sie „*denen jetzt so entgegen-*“(treten) und „*was [da]gegen tun konnte*“. Die so von der Lehrerin geschilderte Falldynamik kann nicht mehr mit der realen Falldynamik übereinstimmen. Dass sie „*emotional so geladen war*“, unterstreicht ihre individuelle Kränkung und Beschämung, die ihr ein Handeln in der Situation unmöglich gemacht haben. Damit schließt es an das „*wie vor den Kopf gestoßen*“ an.

Indem sie Kontakt mit dem „*Stufenleiter*“ aufnimmt, bemüht sie die Hierarchie insofern, als die Oberstufenleitung eine besondere Verantwortung für die pädagogische und organisatorische Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in Abstimmung mit der Schulleitung hat. Der Stufenleiter bietet ihr an, ihren Konflikt mit der Klasse stellvertretend zu lösen („*er könnte ja mal mit denen sprechen*“), doch bedeutet er ihr zugleich, dass er den Konflikt nicht so dramatisch sieht, sondern ihn sogar eher bagatellisiert. Dies weist auf die oben erwähnten geschlechtsspezifischen Macht- und Deutungsdifferenzen hin. Die Adressierung eines Mannes mit dem weiblich konnotierten Begriff „*Sau*“ ergibt von sich her schon eine gewisse Distanz, die es bei einer Frau nicht tut.

*Und das wollte ich nicht. Ich wollte das lieber selbst in die Hand nehmen [I: Mhm] und hab das dann in die Supervision reingebracht. [I: Mhm] (3) Und hab dann mit denen eigentlich in dieser Gruppe ein bisschen ausgearbeitet, wie man jetzt dem zum Beispiel entgegen~ das nochmal mit so einer Gruppe besprechen könnte. [I: Mhm] Und das hab ich dann relativ aufwendig auch gemacht und hab dann mit den einen~ mal gefragt, ‚was bedeutet denn eigentlich wertschätzendes Reden oder respektvoll, was bedeutet das denn eigentlich für euch?‘ (2) Und da sind wir in eine ganz gute Diskussion gekommen, und die haben mir hinterher versichert ‚wir haben das doch nicht an die Tafel geschrieben, wir haben das nicht an die Tafel geschrieben‘ und das war dann auch ganz gut, ne? [I: Mhm] (3) Zumindest die meisten werden es nicht getan haben, ich weiß es auch nicht, war mir hinterher völlig egal.*

*Fühlte mich nicht gekränkt, hab auch weiter unterrichtet und~Aber das war so ein Fall, wo ich mich noch dran erinnern kann, also auch Schwierigkeiten mit Schülern.*

Um ihre Autonomie weiterhin gegenüber der Klasse wahren zu können bzw. sie wiederherzustellen, lehnt die Lehrerin den Vorschlag des Oberstufenleiters ab. In der Interviewsequenz wird die Wahrung bzw. Wiederherstellung der eigenen Autonomie mit der Metapher, sie „*wollte das lieber selbst in die Hand nehmen*“, betont. Mit dieser Selbstaufforderung stellt sie einen Selbstbezug her, so als müsste sie sich erneut über die Richtigkeit ihres Handelns vergewissern. Latent sagt sie, dass es eigentlich nicht zwingend ihre Aufgabe gewesen wäre, das mit der Klasse zu bearbeiten, sondern dass auch eine Delegation legitimierbar gewesen wäre. Stattdessen bringt sie „*das dann in die Supervision rein*“, in der sie es „*in dieser Gruppe ein bisschen ausgearbeitet hat, wie man jetzt dem zum Beispiel entgegen-*“ (treten) könne. „*[E]in bisschen*“ zeigt an, dass es sich nicht um etwas Essenzielles oder eine eigentliche Tätigkeit handelt („*ich nehme nur ein bisschen Zucker in den Kaffee*“, „*ich gehe jetzt ein bisschen spazieren*“), sondern dass es das, was aufgerufen wird, wieder unbestimmt zurücknimmt. Dieses Zurückgenommene widerspricht dem „*ausgearbeitet*“, das etwas in seine Vollendung bringt („*ich habe gestern meinen Vortrag, mein Referat oder mein Unterrichtskonzept ausgearbeitet*“) und wiederholt sich in dem „*relativ aufwendig auch gemacht*“. Das wiederum deutet darauf hin, dass das Entgegenreten oder „*das nochmal mit so einer Gruppe [zu] besprechen*“ wie ein Unterrichtsentwurf konzipiert wird. Dies wird an den gestellten Fragen manifest („*was bedeutet denn eigentlich wertschätzendes Reden oder respektvoll, was bedeutet das denn eigentlich für euch?*“). Gleichzeitig wird es als Wiederholung („*nochmal*“), die etwas Lästiges hat, eingeführt, obwohl es sich bei dieser Klasse um ein erstes und bisher einmaliges Ereignis handelt. Es wird demnach eine Generalisierung („*mit so einer Gruppe*“) vorgenommen, die diese Klasse entindividualisiert und kategorisiert und somit zu einem Exemplar für „*Schwierigkeiten mit Schülern*“ macht. Gleichzeitig findet mit dieser Kategorisierung eine (moralische) Abwertung statt. Die Möglichkeit, dass die Klasse es nicht gewesen ist, ziehen weder sie noch die anderen Supervisionsteilnehmer\*innen noch der\*die Supervisor\*in in Betracht.

In der dann folgenden „*ganz gute[n] Diskussion*“, die in ihrem Verlauf nicht näher beschrieben wird, kommt nun genau diese, zuvor ausgeschlossene Möglichkeit ins Spiel. Durch die direkte Rede, die die Lehrerin der Klasse unterlegt („*wir haben das doch nicht an die Tafel geschrieben, wir haben das nicht an die Tafel geschrieben*“), erscheint die Antwort der Klasse als etwas Flehendes, das als Reaktion auf den empörten Vorwurf „*wer schreibt denn sowas von euch an die Tafel?*“ gelesen werden kann. Damit versucht die „*Klasse*“ ihre Glaubwürdigkeit wiederherzustellen, die sie in diesem Fall nicht beweisen kann und deshalb auf das Vertrauen ihres Gegenübers angewiesen ist. Hier reproduziert sich das Thema „*was bedeutet denn eigentlich wertschätzendes Reden oder respektvoll*“, nur umgekehrt: Die „*Klasse*“ ist nun in einer passiven Situation und versucht mit einer kindlichen Beschwörung, ihre Unschuld zu beweisen. Bemerkenswert ist nun, dass es der Lehrerin mit dem Akt der Unterwerfung durch die Klasse, mit dem die Hierarchie und damit die Ordnung der Schule wiederhergestellt wird und sie ihre Autorität wiedergewonnen hat, „*hinterher völlig egal*“ ist, wer den Spruch an die Tafel geschrieben hat. Sie „*[f]ühlte [s]ich nicht gekränkt*“ und hat „*auch weiter unterrichtet und~*“. Mit der Wiederherstellung der hierarchischen Ordnung ist auch ihre Selbstachtung als Lehrerin wiederhergestellt; das Gefühl der Kränkung besteht aus ihrer Gegenwartspektive nicht mehr. Zugleich suggeriert sie, dass es ihre freie Entscheidung sei, ob sie in dieser Klasse weiter unterrichtet, also ihre Rolle als Lehrerin in Abhängigkeit von ihrer erfahrenen oder nichterfahrenen Kränkung wahrnimmt oder nicht.

Das, was die Lehrerin als „*Fall*“ versteht, mit der Sequenz „*[a]ber das war so ein Fall, wo ich mich noch dran erinnern kann, also auch Schwierigkeiten mit Schülern*“, wird als Beispiel bzw. als Typisierung für eine bestimmte Situation, hier: „*Schwierig-*

keiten mit Schülern“, benannt, die nach einer „Patentlösung“ für diesen Typus von Problemen verlangt und gerade nicht die Situation tiefergehend und fallverstehend aufschlüsselt. Ihr geht es nicht um ein professionalisiertes Fallverstehen, das danach fragt, welche Bedeutung dieses konkrete Verhalten der Schüler\*innen in dieser Klasse hat und welche Erfahrung sie dadurch auch für sich gewinnen könnte, indem sie es auf dem Hintergrund der organisatorischen, institutionellen und gesellschaftlichen Normen und Zusammenhänge reflektiert. Untermauert werden kann diese Lesart dadurch, dass im Interview weder die Bearbeitung in der Supervision noch die des Konflikts mit den Schüler\*innen konkretisiert werden.

In der nachfolgenden Schilderung im transkribierten Interview, als es um den Fall einer massiven Einflussnahme auf die Festlegung der Schulnote eines Schülers geht, wird schließlich manifest, was bisher auf der latenten Ebene rekonstruiert wurde: dass es ihr in der Supervision nicht um eine gemeinsame Bearbeitung dieser Szene von entgrenztem Verhalten der Schüler\*innen geht, sondern um eine Instruktion, wie diese Situation für sie am besten zu bewältigen ist, damit sie in ihrer Lehrer\*innenrolle gestärkt wird. Dadurch werden letztlich die organisationale Ordnung und ihre Hierarchie wieder in Kraft gesetzt.

*Und jeder durfte sich mal auf diesen Stuhl setzen und ausprobieren, wie man in diesem Telefongespräch diesem ähm (-) diesem Druck mal standhält. (3) Und alle fingen an, sich zu rechtfertigen, ‚aber der hat doch~ der hat doch nichts geleistet‘ ne? [I: Mhm] Und dann hat die Supervisorin das mal vorgemacht und hat gesagt ‚ich ärgere mich, dass ich hier unter Druck gesetzt werde und das nächste Gespräch ist zusammen mit meiner Direktorin (-) ähm (2) das mach ich nicht mehr allein‘. Das war schon mal was ganz anderes. [I: Mhm] Und dann hab ich gedacht mit so einfachen (3) mit ganz einfachen Mög~ also mit ner ganz einfachen Metasprache kann man manchmal auch etwas bewirken.*

#### 4 Theoretische Rahmung und Falleinbettung

Der hier rekonstruierte Fall impliziert zwei ineinander verschränkte Ebenen, die nun beide theoretisch gerahmt werden. Mit Blick auf den Gegenstand der Supervisions-sitzung geht es um das konstitutive Spannungsfeld von Disziplinierung durch den Leistungsuniversalismus und demokratischer Subjektbildung in der Schule, das die normative Dauerspannung von Permissivität und Sanktion ausmacht. Über diese Dauerspannung vermittelt werden schließlich die theoretischen Implikationen der superviso-rischen Bearbeitung dieser Problematik expliziert.

Wernet (2014) ordnet mit Oevermann den Lehrer\*innenberuf den drei Problemfoki der klassischen Professionen zu, ohne dass dieser eine Alleinzuständigkeit für sich beanspruchen könnte: 1. dem Problemfokus des Rechts als „Integrität der normativen Ordnung“, 2. dem der Therapie als Wahrung der „Integrität des Subjekts“ und 3. dem der Wissenschaft und Kunst als „Integrität der begrifflichen und sinnlichen Erkenntnis“. Die „professionalisierungsbedürftige Zuständigkeit“ der Schule sieht er im „therapeutischen Sektor“ als Prophylaxe, d.h. in einer „Vermeidung integritätsverletzenden pädagogischen Handelns“. Hingegen ist das „Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler [...] im Erkenntnissektor angesiedelt“. Im Hinblick auf die „Integrität der normativen Ordnung“ als gesellschaftlich-institutionalisierter Organisation wird die Normenvermittlung im Anschluss an Oevermann als „Normalfunktion der Pädagogik“ in der Schule weiter ausdifferenziert, deren sozialisatorische Leistung in der „Statthalterschaft für das gesellschaftliche Werte- und Normensystem“ liegt. Dies erzeugt zum einen „für das pädagogische Handeln das Dauerproblem seiner normativen Ausrichtung“ und ein „potentielles Spannungsverhältnis zwischen der normativen Selbstauffassung der pädagogischen Akteure(!) und den normativen Prämissen der Institution“. Denn Lehrer\*innen beziehen häufig ihr „berufliches Selbstbewusstsein nicht aus dieser Statthalterschaft“, sondern nehmen es als eine „lästige Randgröße des Berufs“ wahr (Wernet, 2014, S. 86ff.). Und

zum anderen verweist die gesellschaftliche Statthalterschaft auf eine normative Kernproblematik schulischer Interaktionsprozesse, die sich als „Disziplinschwierigkeiten in der Schule“ (Hoffmann, 2009) charakterisieren lassen, die jedoch nicht in groben Normverletzungen liegen, sondern in den „Normbrüchen ‚en miniature‘“, die aufgrund der sozialisatorischen Funktion der unterrichtlichen Praxis das „Dauerproblem von Sanktion und Permissivität“ (Wernet, 2014, S. 88) aufwerfen.

Damit korrespondiert, dass die Begriffe „Disziplin“ und „Disziplinschwierigkeiten“ seit den 1970er-Jahren mehr und mehr aus der erziehungswissenschaftlichen und schultheoretischen Fachliteratur verschwunden sind.<sup>5</sup> Stattdessen kommt es „zu einer Fokussierung auf den ‚schwierigen Schüler‘“, der „Begriff ‚Disziplinschwierigkeiten‘ wird durch den der ‚Verhaltensauffälligkeit‘ ersetzt“ (Hoffmann, 2009, S. 24). Disziplin wird so zu einer Leistung der eigentlich noch zu erziehenden Schüler\*innen und damit letztlich individualisiert. Diese Begründungsfigur wurde u.a. durch die Streitschrift *Lob der Disziplin* von Bueb (2006) erneut aktiviert und hat eine neuerliche erziehungswissenschaftliche Debatte über Disziplin ausgelöst (vgl. Brumlik, 2007). Eine affirmative Verwendung des Begriffs verfehlt jedoch die dialektische Struktur der Disziplin ebenso wie eine kategorische Ablehnung. Die Disziplin als Einordnung in ein soziales Gefüge dient der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse; gleichzeitig ist sie aber eine notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Bedingung ihrer „Moralisierung“ (Kant, 1988). Schule nun diszipliniert, erzieht und bildet über ihre „institutionalisierte Struktur schulischer Interaktion“, die sowohl durch die Norm eines „unpersönlichen Leistungsuniversalismus“ (Wernet, 2014, S. 86) als auch durch eine „demokratische Subjektbildung“ (Bokelmann, 2020, S. 517) charakterisiert ist. In diesem konstitutiven Spannungsfeld werden Normenkonflikte zwischen Selektion und Konkurrenzdenken einerseits und Kooperation und Solidarität andererseits hervorgerufen, die dann – latent, quasi „unter der Hand“ im heimlichen Lehrplan – in die schulischen Interaktionen eingehen.

Aufgrund der fragilen Einnahme ihrer Lehrer\*innenrolle ist es der Lehrerin in der geschilderten Unterrichtssituation nicht möglich, den Normbruch entweder permissiv zu übergehen oder angemessen zu sanktionieren. Sie ist offensichtlich handlungsunfähig, weil sie sich (quasi über ihre prekäre Lehrer\*innenrolle hinaus) in der Integrität ihrer Person angegriffen fühlt (sie spricht u.a. von „*Verrat*“). Die normative Selbstauffassung der Lehrerin im Sinne einer Dialog- und Diskursbereitschaft (mit scheinbar gleichberechtigten Diskursteilnehmer\*innen) wird in der „*ganz gute[n] Diskussion*“ nur scheinbar realisiert und eingelöst, denn dieser Anspruch wird genau in dem Moment unterlaufen, in dem sie der Klasse den intendierten Diskurs verordnet. Im Anschluss an Helspers Topos der „verordneten Autonomie“ (Helsper, 2017/1996, S. 551ff.) kann man dies als „verordneten Diskurs“ charakterisieren, weil in ihm die Voraussetzung des Diskurses, nämlich die gleichberechtigte und freiwillige Teilnahme aller beteiligten Gesprächspartner\*innen, negiert wird. Das Paradox besteht darin, dass, sollten sich die Schüler\*innen am „Diskurs“ beteiligen, sie durch die Aufforderung der Lehrerin keine freien und gleichberechtigten Diskursteilnehmer\*innen mehr sind. Sollten sie sich am Diskurs hingegen nicht beteiligen, sind sie in den Augen der Lehrerin entweder (noch) nicht diskursfähig und müssen Diskursfähigkeit erst noch lernen, oder sie verweigern ihn bewusst, dann befänden sie sich in einer moralisch unterlegenen Position. Unter der Hand setzt sich somit die hierarchische Struktur der institutionalisierten schulischen Interaktion durch. Dadurch wird nun aber auch die „therapeutische Dimension“ im pädagogischen Handeln als Prophylaxe berührt: Die Schüler\*innen werden in ihrer subjektiven Integrität verletzt, weil für sie einerseits die Unschuldsvermutung nicht gilt. Durch die Missachtung dieses unhintergehbaren demokratischen Grundrechts werden ihnen diese Normen nicht nur nicht vermittelt, sondern sie werden in ihrer subjektiven Integrität in-

---

<sup>5</sup> Der Begriff wird nicht kritisch, sondern affirmativ als wichtige Sekundärtugend für einen „geordneten Unterricht“ (Hoffmann, 2009, S. 23) verwendet.

sofern beschädigt, als dass ihnen durch die Art und Weise der „*Diskussion*“ eine Verteidigung verunmöglicht wird. Und andererseits können sie sich dem Doublebind des ihnen „verordneten Diskurses“ nicht entziehen, der scheinbar manifest demokratischen Prinzipien folgt, latent jedoch genau diese demokratischen Prinzipien unterläuft. Dadurch wird ihnen der „Respekt“ entzogen, den die Lehrerin für sich selbst eingefordert hat. Auch die Fragen der Lehrerin selbst sind gerade keine offenen Fragen, sondern sprechen den Schüler\*innen mit Blick auf den Tafelanschrieb ab, dass sie wüssten, was wertschätzendes oder respektvolles Reden sei. Diesem Doublebind können sich die Schüler\*innen nicht entziehen, was sich in ihren regressiven Unterwerfungsgesten zeigt. Im Grunde handelt es sich nicht um eine „sachhaltige Kritik, die etwa als differenzierte Gegenrede die Prämissen und Schlussfolgerungen der vorangegangenen Rede aufnimmt und einer argumentativen Prüfung unterzieht“, sondern um einen sich kritisch gebenden „pädagogischen Jargon“ (Dzengel, Kunze & Wernet, 2012), der auf Akklamation zielt – wer kann schon etwas gegen „Respekt“ haben? Bezeichnenderweise ist es der Lehrerin nach der „*Diskussion*“ „*hinterher völlig egal*“, ob die Schüler\*innen den Tafelanschrieb getätigt haben oder nicht.

In Bezug auf die Supervision handelt es sich in dem von der Lehrerin geschilderten Fall um eine schulische Situation, die sich – im normativen Spannungsfeld von Sanktion und Permissivität – idealtypisch für eine supervisorische Reflexion eignet. Deren angemessene Bearbeitung wäre die Voraussetzung dafür, dass Integritätsverletzungen durch pädagogisches Handeln vermieden werden und dadurch das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen in der Erkenntnisvermittlung gelingen kann. Im vorliegenden Fall wird hingegen durch die Supervision nicht nur einer Typisierung eines Falles von „*Schwierigkeiten mit Schülern*“ Vorschub geleistet, die zwar manifest dem Fallbegriff treu bleibt, latent jedoch eine Kategorisierung und Subsumtion vornimmt und als Antwort letztlich eine Patentlösung einfordert, sondern sie wird zudem latent als moralisierende Durchsetzung der eigenen Macht genutzt. Die Lehrerin erlangt ihre Handlungsautonomie dadurch, dass sie die für die Schule gebräuchlichen Mittel der unterrichtlichen Vorbereitung und Gestaltung wählt. Damit stellt sie die organisationale Ordnung mit ihren institutionalisierten Interaktionsstrukturen und Hierarchien wieder her. Aus ihren Schilderungen wird deutlich, dass es der Lehrerin in der Supervision nicht um ein tiefergehendes Fallverstehen dieser konkreten Situation entgrenzten Verhaltens ihrer Schüler\*innen geht und damit auch nicht um eine von ihnen herausgeforderte institutionalisierte Beziehung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, die sich zwischen Anerkennung und Abgrenzung bewegt: Sondern es geht ihr um die Kompensation ihres „*Ohnmachtsgefühl[s]*“ und „*Enttäuschungsgefühl[s]*“. Besonders prekär ist nun, dass die Supervision der Lehrerin hilft, ihre persönlichen Schwächen und ihre prekäre Berufsrolle durch das Ausspielen der schulischen Hierarchien zuzudecken. Sie wird letztlich darin unterstützt, dass sie sich vor der Klasse behaupten und durchsetzen kann, bei gleichzeitiger Verdeckung dieser von ihr gut gemeinten Machtausübung, die in Anlehnung an Foucault als „pastorale Macht“ (Friedrich, 2013, S. 59) bezeichnet werden kann. Durch die unterrichtliche Einbettung der Bearbeitung des Konflikts in eine „*ganz gute Diskussion*“, in der ein dialogischer Diskurs nur scheinbar eingelöst wird, wird die schulische Norm, demokratische Kompetenzen im Sinne von subjektiver Dialog- und Interaktionsfähigkeit, subjektiver Konflikt- und Kompromissfähigkeit sowie subjektiver Reflexions- und Kritikfähigkeit zu bilden, unterlaufen.

Diese Erkenntnisse decken sich mit anderen wissenschaftlichen Untersuchungen, dass in der Schule „die institutionell-unterrichtliche Logik in keinem Falle unterbrochen wird“ (Budde & Weuster, 2018, zitiert nach Bokelmann, 2020, S. 521). Über die manifeste Inanspruchnahme einer dialogischen Auseinandersetzung wird verschleiert, dass die Lehrerin als Agent\*in dieser Institution in dem Moment über die institutionalisierte Norm eines unpersönlichen Leistungsuniversalismus diszipliniert, indem sie ein Thema

unterrichtlich einbettet und damit eine universalistische Perspektive einnimmt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser notwendigen affirmativen „Statthalterschaft“, die mit einer institutionalisierten und demokratisch legitimierten Macht verbunden ist und die die Beziehungsgestaltung in der Schule rahmt, findet in der hier geschilderten Supervision nicht statt. So kommt die Ambivalenz, die in der (pubertären) Botschaft zwischen Anerkennung und Abgrenzung der Schüler\*innen an ihre Lehrerin liegt, nicht in den Blick und kann daher auch nicht als sozialisatorische Entwicklungsaufgabe verstanden und bearbeitet werden.<sup>6</sup>

## 5 Fazit und Desiderata

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Supervision in der hier ausgewählten Interviewsequenz ihrem eigenen normativen Anspruch einer reflexiven Bearbeitung (professionalisierten) beruflichen Handelns nicht gerecht wird. Ähnlich wie bei den Lehramtsstudierenden im Bachelor (vgl. Heinrich & Klenner, 2020; Griewatz, 2021a, im Erscheinen) lassen sich zwar die Strukturprobleme und spezifischen Bedingungsgefüge im Feld Schule rekonstruieren und benennen, sie werden jedoch supervisorisch nicht bearbeitet. Im Gegensatz zu den Lehramtskandidat\*innen wird jedoch eine Bearbeitung des Falles nicht abgewehrt, sondern – zumindest in der Selbstauskunft der Lehrerin – eingefordert. Doch auch hier wird einerseits der Wunsch nach Entlastung – wie bei den Bachelorstudierenden – wirkmächtig, indem die Lehrerin ihre fragile Lehrer\*innenrolle stärkt. Und andererseits wird der Wunsch nach Vergemeinschaftung – zumindest indirekt – sichtbar, denn es werden von der Lehrerin keine Zweifel ihrer Mitsupervisor\*innen, allesamt Lehrer\*innen, oder dem\*der Supervisor\*in an der „Schuld“ der Klasse geäußert. Stattdessen berichtet sie, dass sie es *„dann mit denen eigentlich in dieser Gruppe ein bisschen ausgearbeitet“* hat. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass es sich nicht um eine protokollierte Supervisionssitzung handelt, sondern um die Schilderungen einer Lehrerin über ihre Supervision, die dadurch, dass sie nachträglich erzählt werden, schon subjektiv gebrochen und interpretiert sind. Inwieweit diese Themen in der Supervision eventuell doch angesprochen und bearbeitet wurden, lässt sich an dem vorliegenden Material nicht zeigen. Um dieser Frage nachzugehen, werden derzeit im Rahmen des Forschungsprojekts Bi<sup>professional</sup> der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ weitere Interviews sowie Einzel- und Gruppensupervisionen mit Lehrer\*innen audiografiert und transkribiert, die Aufschluss darüber geben sollen, welche Themen und Probleme in der Supervision wie eingebracht und bearbeitet werden, welche strukturellen Probleme durch sie sichtbar und wie diese bearbeitet werden, welche Selbstbilder aufrecht erhalten werden, was als hilfreich bzw. nicht hilfreich empfunden und bewertet wird, und auch, inwieweit Supervision als Entlastung und Kompensation „gebraucht“ wird. Schließlich stellt sich im Kontext der hier dargestellten Rekonstruktion auch die Frage, ob und inwieweit Supervision zu einer Verstärkung und gleichzeitigen Verdrängung von Doublebind-Strukturen und professionellen Beziehungsfällen in der Interaktion beiträgt und damit eine entgrenzende Stärkung der institutionellen Macht und Ordnung in Organisationen befördert. Wird somit Supervision von professionellen Akteur\*innen, die über kein professionelles „Handwerkszeug“ verfügen, in ihrem Sinne umgedeutet und trägt sie damit letztlich zur Stärkung einer als fragil erlebten Berufsrolle bei?

Für die Supervision stellt sich damit weiterhin – auch über das Feld der Schule hinaus – die Frage, unter welchen Bedingungen sie ihrem eigenen Anspruch gerecht werden

---

<sup>6</sup> Die Frage nach anderen institutionalisierten Orten innerhalb der Schule, an denen Schüler\*innen – z.B. im Sinne der Idee Kohlbergs einer „Just-Community“ (Brumlik, 2017, S. 288ff.) – demokratische Mitbestimmung ausüben können, die nicht der institutionell-unterrichtlichen Logik folgen und an denen sie auch ihre Anerkennung und Wertschätzung für Schule und Lehrer\*innen zeigen können, soll hier nicht weiter diskutiert werden.

kann, fallreflexiv zu arbeiten, berufliche Rollenförmigkeit auch in ihrer moralischen Normengebundenheit zur Sprache zu bringen, professionelle und interaktionale Widersprüche aufzuklären, strukturelle Spannungsfelder in Organisationen verstehbar zu machen und Reflexionen auf ihre „gute“ Ordnung zu ermöglichen. Das sind weiterhin offene Fragen, denen sich eine zukünftige Supervisionsforschung widmen sollte.

## Literatur und Internetquellen

- Althoff, M. (2020). *Fallsupervision: Diskursgeschichte und Positionsbestimmung*. Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837977370>
- Bokelmann, O. (2020). Demokratiepädagogik in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Betrachtungen und Befunde eines wenig beachteten Kooperationsfeldes. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 20 (6), 517–533.
- Brumlik, M. (Hrsg.). (2007). *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: Ullstein.
- Dzengel, J., Kunze, K., & Wernet, A. (2012). Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz*, 45, 20–44.
- Friedrich, P. (2013). Foucault als Supervisor. *Onlinezeitschrift Forum Supervision*, 21 (41), 39–64.
- 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 F. Dietrich, M. Silkenbeumer & S. Bender (Hrsg.), *Schule als Fall: Institutionelle und organisatorische Ausformungen*. Wiesbaden: VS.
- Griewatz, H.-P. (2021b, im Erscheinen). Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching. In M. Walber & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Jahrbuch Coaching und Organisationsberatung: Wissenschaftliche Weiterbildung als Professionalisierungsmedium im Coaching*. Wiesbaden: VS.
- Griewatz, H.-P., Heuckmann, B., & Asshoff, R. (2021). Supervision/Coaching in der Lehrer\*innenbildung. Einblicke über die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4 (1), 1–22. <https://doi.org/10.11576/hlz-3567>
- 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. (2017/1996). 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* (9. Aufl.) (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hoffmann, C. (2009). *Disziplinschwierigkeiten in der Schule. Eine qualitative Einzelfallstudie mit einem gruppen- und bindungstheoretischen Schwerpunkt*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91484-8>

- Kant, I. (1988). Über Pädagogik. In I Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Bd. 2* (Werkausgabe, Bd. 12). Hrsg. von W. Weischedel (7. Aufl.) (S. 696–761). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung re-visited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loer, T. (2013). Auxilium auxiliorum. Zu einem professionalisierungstheoretisch fundierten Verständnis von Supervision. *Supervision: Mensch. Arbeit. Organisation*, (2), 8–19.
- Oevermann, U. (2010/2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–96). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. [https://doi.org/10.2307/j.ctvddz\\_g2r.7](https://doi.org/10.2307/j.ctvddz_g2r.7)

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Griewatz, H.-P. (2021). „Schwierigkeiten mit Schülern“ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer\*innen in der Supervision. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4 (1), 214–228. <https://doi.org/10.11576/hlz-4259>

Eingereicht: 24.03.2021 / Angenommen: 12.07.2021 / Online verfügbar: 16.08.2021

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:** “*Difficulties with Students*” – The Ambivalence of Empowering Teachers through Supervision

**Abstract:** This article presents a reconstruction of an interview with a teacher who tells about a challenging situation in a 10<sup>th</sup> class and how she dealt with it within the supervision. On the one hand, the reconstruction shows how she empowered herself in her insecure professional role through the supervision. On the other hand, it also shows that she ignores the specific character of the institutional interaction within school and because of this, the organizational hierarchy is improperly re-established.

**Keywords:** supervision, school, professionalization, method of objective hermeneutics, professional role