

Heft 47  
April 2016  
24. Jahrgang

# FORUM *Supervision*

## **Fünf Jahre Master Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld – Sozialwissenschaftliche Impulse für die Supervision**

**Thomas Auchter**

**Miriam Bredemann**

**Hans-Peter Griewatz**

**Katharina Gröning**

**Vanessa Rumpold**

**Fritz Schütze**

**Dagmar Vogel**

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“  
*Fünf Jahre Master Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld – Sozialwissenschaftliche  
Impulse für die Supervision*  
(Heft 47)  
24. Jahrgang

**Herausgegeben von**

Prof. Dr. Frank Austermann  
Prof. Dr. Katharina Gröning  
Angelica Lehmenkühler-Leuschner

**Redaktion**

Heike Friesel-Wark  
Hans-Peter Griewatz  
Vanessa Rumpold  
Jan-Willem Waterböhr

**Kontakt**

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)  
Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"  
z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning  
Postfach 100131  
33501 Bielefeld

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

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

ISSN 2199-6334



April 2015, Universität Bielefeld

Vanessa Rumpold

## „Eigentlich bin ich eine Löwin“ - eine sozialtheoretische Einordnung von Fallsupervision mit Lehramtsstudierenden

### Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel thematisiert die praktische Anwendung sozialtheoretischer Annahmen in der Fallsupervision. Dabei werden vor allem die Aspekte hervorgehoben, die für das Setting der Lehrerinnen- und Lehrerbildung relevant sind. Besondere Anknüpfungspunkte sind dabei Ausführungen zum Rollenbegriff sowie zum Phänomen der Verdinglichung. Im Anschluss werden Implikationen für die Ausbildung angehender Lehrkräfte formuliert, die sich aus der Fallanalyse ableiten lassen.

Die nachfolgende Fallsupervision ist im Projekt „Balu und Du“ an der Universität Paderborn verortet, das begrifflich an das „Dschungelbuch“ von Rudyard Kipling (1894/2003) angelehnt ist. Darin geht es um ein ungleiches Freundespaar, den Bären Balu und den Jungen Mogli, die gemeinsam ihren Weg durch den Dschungel und in die Zivilisation zurücklegen (vgl. Müller-Kohlenberg et al. 2013). In dem Projekt gehen Studierende („Balus“) und Grundschulkinder („Moglis“) eine einjährige Patenschaft ein, die über die Schule vermittelt wird und deren Schwerpunkt wöchentliche Unternehmungen oder Ausflüge sind. Die Kinder werden durch die Lehrkräfte zur Projektteilnahme ausgewählt. Die Kriterien sind dabei vielfältig, jedoch gibt es die Tendenz, Kinder mit spezifischen pädagogischen Bedürfnissen anzusprechen. Dazu gehören unter anderem Jungen und Mädchen mit sonderpädagogisch relevanten Störungen der emotional-sozialen Entwicklung oder des Sprachverhaltens. Für die Studierenden wird die Teilnahme an „Balu und Du“ als Berufsfeldpraktikum, einer Praxisphase im Lehramtsstudium, angerechnet. Daraus resultiert, dass überwiegend angehende Lehrkräfte an dem Programm teilnehmen und ein Grundschulkind betreuen. Standortspezifisch finden die wöchentlichen obligatorischen Begleittreffen in Paderborn mit allen studentischen Patinnen und Paten in Form von Fallsupervision statt.

### 1. Der Rollenbegriff und seine praktische Anwendung in der Fallsupervision

Die nachfolgende Fallsupervision wurde von der Supervisorin im Anschluss an die Sitzung dokumentiert. Die Analyse findet auf der Basis von Protokollauszügen statt.

Zu Beginn der Fallsupervision frage ich die Studierenden, ob es etwas gibt, das sie gerne besprechen möchten. Eine Person, Hanna, erklärt:

*„Ich hätte da was. Es geht um meine Erfahrungen mit den Eltern.“ Ich ermuntere Hanna, ihren Fall zu erzählen. Sie beschreibt: „Ich war diese Woche wieder bei meinem Mogli Tim. Als wir nach draußen gehen wollten, war die Flurtür zur Wohnung noch offen und die Mutter schrie durch das ganze Treppenhaus, wie peinlich. Sie brüllte: ‚Ihr nehmt jetzt das Fahrrad und fahrt.‘ Ich hatte eigentlich geplant, dass wir ins Museum zur Technik-Ausstellung gehen. Ich bin dann schnell weggerannt, nach draußen und er [Mogli, Anm. d. Verf.] ist dann hinter mir her. Dann kam der Vater raus und sagt: ‚Macht es doch so, wie sie will, nehmt das Rad und fahrt. Es ist im Keller.‘ Ich sagte, dass ich das Rad doch gar nicht kenne. Wie soll ich es dann nehmen? Da stehen doch mehrere rum. In dem Moment kommt die Mutter von oben runter gerast und sagt, dass wir jetzt in den Keller gehen. Ich hinterher, dann zeigt sie*

*mir das Rad und sagt: ‚Das nehmt ihr jetzt.‘ Das haben wir dann auch gemacht und sind so durch die Gegend gefahren. Aber gut fand ich das nicht. Ich war echt sauer.“*

Zur Einordnung der Situation wird der sozialwissenschaftliche Rollenbegriff herangezogen, der als Schnittmenge zwischen Individuum und Gesellschaft fungiert. Parsons (1972) skizziert, dass Personen ihr Verhalten entlang von Rollen konstituieren, die ein funktionales Subsystem bilden und mit denen verschiedene Erwartungen verbunden sind. Die Befolgung dieser Erwartungen führt zu einer Belohnung, das Nicht-Befolgen zu Ablehnung und Bestrafung (Schwinger 2007: 3). Optimales Rollenhandeln erfolgt, wenn Personen in Übereinstimmung mit den eigenen Bedürfnissen agieren und gleichzeitig die Erwartungen ihres Gegenübers erfüllen (vgl. ebd.). Die Bühnenmetapher von Goffman (1984) operiert mit dem Element der Rolle. Der Autor geht - ähnlich wie Joas und Köbl (2003) - davon aus, dass Rollenhandeln strukturierend wirkt und damit Verhaltensvorschriften und -erwartungen transportiert werden. Mit ihm ist auch eine Inszenierung verbunden, das so genannte Rollenspiel. Die jeweilige Rolle einer Person kommt einem Drehbuch gleich, in dem Anforderungen an die Darstellung formuliert werden. In Anlehnung an die Bühnenmetapher lässt sich festhalten, dass die Akteure nur in einem gemeinsamen Stück spielen, wenn sie Drehbuch und Rolle verstanden und ein gemeinsames Bezugssystem der Interaktion entwickelt haben. Auch die Erwartungen an die einzelnen Rollen sollten transparent sein. Schauspieler müssen wissen, wen sie spielen und wie dies geschieht. Das ist nicht nur eine Frage klarer Regieanweisungen, also der Repräsentation gesellschaftlicher Normen, sondern auch ein Aspekt der Identifikation sowie der Inkorporation einer Rolle. Fehlen diese Aspekte und existiert kein gemeinsamer Interpretationsrahmen der Akteure, misslingt die Interaktion und die Inszenierung wird unverständlich. Mit genau dieser Situation werden die Beteiligten des ‚Flurstücks‘ konfrontiert: Es entsteht der Eindruck völliger Unklarheit darüber, wer welche Rolle innehat und welches Rollenhandeln indiziert ist. Die Folge davon ist, dass die Grenzen zwischen den Rollen verwässern, die Studentin zu einem ängstlich-unmündigen Kind wird, das tatsächliche Kind die Bühne verlässt, weil es keine Rolle mehr spielt und die Eltern ein Stück der Angst und Aggression inszenieren.

Auf der Vorderbühne (vgl. Goffman 1984) geht es um einen Konflikt über die Struktur des Treffens von Studentin und Kind. Die Studierende hat den Plan, mit ihrem Mogli in ein Museum zu gehen. Dieses Vorhaben wird von den Eltern unterbunden, indem Hanna angehalten wird, mit dem Kind besser Fahrrad zu fahren. Auf den ersten Blick geht es damit um eine körperliche Betätigung, welche von den Eltern gewünscht wird, die aber auch im Widerspruch zu dem Plan der Studierenden steht. Hanna fügt sich widerstrebend und weicht vom Gang ins Museum ab, ärgert sich aber über die Dominanz der Mutter. Die Studierende zeigt regressive Tendenzen: Sie agiert vermeidend und verharrt in einer kindlichen Angst vor der Mutter. Auf der Hinterbühne verdichtet sich Hannas Fallbeschreibung zu einem Stück über das Aufeinandertreffen verschiedener Habitus (vgl. Bourdieu 1982; Bourdieu 1993; Bourdieu 1997) mit differierenden Distinktionen. Hinter der Chiffre des Fahrrades verbirgt sich das Zusammenspiel verschiedener sozialer Felder und Positionen, die den Habitus ausmachen und die das jeweilige Rollenhandeln bestimmen. Nach Bourdieu (1982) repräsentiert Intellektualität - hier der Gang in das Museum - den Stil einer bildungsbezogenen Schicht. Hanna, eine angehende Lehrerin, verkörpert den Habitus einer aufstiegsorientierten jungen Frau, die das ihr anvertraute Kind durch eine Dosis kulturellen Kapitals fördern sowie erhöhen will und dabei auch sich selbst aufwertet. Die habituell divergierend geprägte Familie des Kindes setzt dagegen vehement auf körperliche Ertüchtigung, ein Symbol der Verharrung im eigenen Feld, das für

die Studierende in Beschämung mündet. Die habituelle Beharrlichkeit zeigt sich einerseits in der Bemühung der Studierenden, dem Kind kulturelles Kapital zuzuweisen, aber auch in der Vehemenz der Familie, genau dies abzulehnen. Die Akteure der Szene ringen um die Wertigkeit der ihnen jeweils bekannten Freizeitaktivität. Dabei geht es um den eigenen Wert und um die Bedeutung des jeweils vom Gegenüber abgewerteten Lebensmodells. Hanna zeigt die Ablehnung des für sie ziellosen und sinnentleerten Fahrradfahrens genauso deutlich, wie die Mutter die ihre vor dem, vielleicht unbekanntem, Terrain des Museums. Beide Personen sind aufgrund fehlender Akzeptanz gekränkt. Sie agieren im Widerstand und kompensieren Beschämung und Angst durch Aggression. Hanna ist „sauer“ auf die Mutter, flüchtet, wird aber von dem Vater eingeholt. Während sie mit ihm noch über das Fahrrad spricht, fügt sie sich der Mutter kompromisslos. Es entsteht der Eindruck, es gebe keinen vorherigen Aushandlungsprozess über die Inhalte des Treffens, kein Abklären gegenseitiger Erwartungen, sondern nur das Durchsetzen des individuellen Stils unter Vernichtung des jeweils anderen. Der ‚Kampf‘ um den Inhalt des Treffens wird ohne die Beteiligung der Hauptperson, Tim, inszeniert. Das Kind bleibt unsichtbar und hat keinen Raum für Aushandlungen.

Es ist auffallend, dass Hanna trotz des Ärgers über die Mutter nicht aus der Rolle fällt. Sie vermeidet eine Konfrontation mit den Eltern und übt ihre Betreuungsfunktion für Tim weiter aus. Der Studierenden gelingt es, ihre Rolle auch in einem Zustand emotionaler Aufladung zu halten und ihr Verhalten zu versachlichen. Für Auchter (2016) ist das Halten in supervisorischen Prozessen geprägt von der passiv-anehmenden Funktion des so genannten primären Haltens und der aktiv-fordernden Funktion des sekundären Haltens, charakterisiert durch Widerstand. Sie bilden die Basis für eine auf die Eröffnung eines Möglichkeitsraumes hin ausgerichtete Beziehung, in der Unsicherheiten und Belastungen durch die Supervisorin oder den Supervisor ausgehalten werden. Dies ist verbunden mit einer positiven Grundhaltung, die auf Hoffnung basiert und Supervisorinnen und Supervisanden vermittelt: „*ich halte Sie aus*“ (ebd.: 9). Dieses Gehaltensein führt im Laufe der Zeit durch Internalisierung zum ‚Selbsthaltenkönnen‘ (vgl. ebd.: 8). Diese Fähigkeit wird im Fallbeispiel bei Hanna ersichtlich. Sie bewahrt Haltung und erträgt die unangenehme Situation. Dadurch wird auch Tim gehalten: Hanna signalisiert, dass sie Verantwortung übernimmt und bei ihm bleibt, auch wenn die Rahmenbedingungen belastend für sie sind. Für den Jungen resultieren daraus ein neue Erfahrungen, die Ähnlichkeiten zu dem von Auchter beschriebenen supervisorischen Möglichkeitsraum aufweisen: Die Akzeptanz durch die Studierende ist ein bedeutsames Element innerhalb der Betreuung.

Im zweiten Teil der Fallbeschreibung fährt Hanna fort: „*Die Mutter ist so furchtbar und will immer alles bestimmen.*“ Ich frage sie wie es ihr geht, wenn sie Tim zu den Treffen abholt. Hanna runzelt die Stirn und sagt:

*„Mir geht es gar nicht gut. Ich werde so klein, wenn ich dort bin [macht eine Geste mit Daumen und Zeigefinger]. Eigentlich bin ich eine Löwin, aber da... [Schweigen]. Ich weiß nicht, was mit mir los ist und an das Kind komme ich nicht ran. Der lehnt alles ab, was ich mache. Er sagt aber auch nicht, was er machen will. Dabei könnte er doch was vorschlagen. Dann macht er eben alles, was die Mutter sagt.“*

Eine Studierende wendet sich an Hanna und fragt: „Sag mal, was für ein Kind hast du denn erwartet?“ Hanna antwortet: „Eins, dem etwas fehlt. Aber meinem fehlt ja nichts. Der hat eigentlich ganz viel, schon zu viel. Da kann ich eh nichts machen.“ Ich frage, woran sie denn merken würde,

dass dem Kind etwas fehlt. Die Studierende sagt: *„Daran, dass er wenig Geld oder eine Krankheit hat.“*

Eine andere Person meldet sich:

*„Das kenne ich. Ich kann auch nicht viel ausrichten und habe das Gefühl, einfach nur Babysitter zu sein. Das Kind geht auf eine Privatschule. Die Eltern sind Mitglieder im Golfclub, denen geht es gut. Ich weiß gar nicht, was ich da soll.“*

Ich frage, wer denn sein Kind zu dem Projekt anmelden sollte. Die Studentin antwortet: *„Eltern, denen es nicht gut geht und die wollen, dass sich das Kind entwickelt.“*

Für Parsons (1972) kann die Rolle nicht losgelöst von der Persönlichkeit des Rollenträgers oder der Rollenträgerin betrachtet werden und ist, wie bereits ausgeführt, eng mit den Erwartungen der Beteiligten verbunden. Aus diesem Grund empfiehlt sich die Weiterarbeit mit dem so genannten Rollenset. Kern dieser sozialwissenschaftlichen Methode ist die Gegenüberstellung von Erwartungen verschiedener Individuen in einem Setting.

Ich schlage den Studierenden vor, mit dem Rollenset zu arbeiten, um die gegenseitigen Erwartungen der Projektbeteiligten herauszuarbeiten. Ich bitte die Studierenden, mir die Person bzw. die Personen mit der größten Sanktionsmacht im Projektkontext zu nennen. Wir beginnen mit den Kindern als bedeutungsvollste Bezugspersonen im Projekt. Die Studierenden benennen ihre Erwartungen an sie, die ich auf einem Plakat notiere. Eine Person formuliert, sie erwarte, dass die Kinder im Projekt sagen, was sie im Rahmen der Treffen unternehmen wollen. Eine weitere Studentin ergänzt, sie erwarte, dass die Kinder am Projekt teilnehmen wollen. Des Weiteren wird benannt, dass die Studierenden von den Kindern Akzeptanz und die Befolgung ihrer Regeln erwarten. Im Anschluss bitte ich die Studierenden um die Formulierung der Erwartungen der Kinder. Eine Person meldet sich und erwähnt, dass die Kinder Spaß erwarten. Ein Studierender formuliert, dass sie von den Balus erwarten, dass sie Modelle sind, von denen sie lernen können und die ihnen etwas bieten. Zusätzlich wird formuliert, dass die Kinder ein offenes Ohr erwarten und eine Person, die ihnen zuhört. Ferner erwarten sie Freundschaften zu den Studierenden.

Wir schreiben anschließend die Erwartungen der Studierenden an die Eltern auf und notieren, dass die Eltern die Studierenden akzeptieren und ihre ehrenamtliche Arbeit anerkennen sollen. Außerdem sollen sie den Studierenden vertrauen. Die Eltern mögen sich auch auf das Projekt einlassen und Treffen nicht immer absagen oder bestimmen. Die Anwesenden benennen noch weitere Erwartungen, die notiert werden. Bei der Verschriftlichung der Eltern-Erwartungen an die Studierenden wird erwähnt, dass die Eltern sich jemanden wünschen, der zuverlässig ist und sich um ihr Kind kümmert. Sie erwarten eine Person, die sich auf ihr Kind einstellt und es fördert. Außerdem werde eine Person gewünscht, die verantwortungsbewusst ist. Daran anknüpfend fordere ich die Studierenden auf, die gegenseitigen Erwartungen zu prüfen und frage, ob es auch unrealistische Erwartungen gibt. Ein Studierender erwähnt, dass die gegenseitigen Erwartungen mehrheitlich unrealistisch seien. Als Beispiel führt er an: *„Eigentlich können wir ja nicht erwarten, dass die Kinder sagen, was sie unternehmen möchten. Die sind das vielleicht gar nicht gewohnt.“* Es entsteht eine Diskussion über die einzelnen Erwartungen, beispielsweise auch über die als kritisch beurteilte Projektteilnahme durch die Auswahl der Lehrkräfte. Die Diskussion endet mit der Feststellung, dass die Besprechung der gegenseitigen Erwartungen gleich zu Beginn der Betreuungszeit notwendig sei.

In der Fallsupervision werden noch weitere Aspekte thematisiert, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Stattdessen wird das Material eingegrenzt, um eine spezifische Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Während der Diskussion bemerke ich bei den Studierenden einen versachlichten und mechanischen Umgang mit den einzelnen Erwartungen der Kinder, Eltern, aber auch mit den eigenen Erwartungen. Die Perspektivenübernahme und das Einfühlen in die Situation der Interaktionspartner erfolgt aufgrund der deutlichen Rationalisierungstendenz der Studierenden nur bedingt. Es gelingt den Studierenden während der Diskussion nicht, eigene Emotionen zu verbalisieren und sich selbstreflexiv mit den als unrealistisch bezeichneten Erwartungen auseinanderzusetzen. Ich spüre zudem einen sachlichen Zugang zu den Schwierigkeiten, welche unerfüllte Erwartungen die Beteiligten haben, nehme aber auch wahr, dass die Fallschilderung eher das Gegenteil ist. Hanna spricht über ihre Wut und ihren Wunsch nach Akzeptanz durch die Eltern. Es geht um Ängste, Scham und um Hilflosigkeit. Ich konfrontiere die Studierenden am Ende der Sitzung mit meiner Wahrnehmung, indem ich mein emotionales Erleben während der Diskussion beschreibe und es anhand von Beispielen verdeutliche. Es entsteht Schweigen, das ich eine Weile aushalte, bevor die Fallzählerin entgegnet, sie habe das so noch nicht gesehen und müsse das jetzt „sacken lassen“.

Für Habermas (1968) ist Rollenhandeln problematisch, wenn Bedürfnisse unterdrückt werden. In dem skizzierten Fall existiert auch die Erwartung an das Kind bzw. die Eltern, besonders bedürftig zu sein und damit einen legitimen Zugang zur projektinternen Förderung zu besitzen. Sie ist für die Studierenden das implizite Ziel der Betreuung, das nicht verbalisiert werden kann. Die Fördererwartung der Studierenden zeigt weiterhin einen (zu) hohen Anspruch an die eigenen Fähigkeiten. Gleichzeitig verweisen diese Ambitionen darauf, dass auf frühere, unpassende Erfahrungen rekurriert wird. In der neuen herausfordernden Betreuungssituation ziehen sich die Studierenden auf die noch nicht einmal vollends inkorporierte, aber aus der eigenen Schulzeit bekannte, Rolle ‚Lehrerin‘ oder ‚Lehrer‘ zurück. Dies wird insbesondere an den im Rollenset skizzierten Erwartungen ersichtlich, beispielsweise an der Erwartung, dass die von den Studierenden aufgestellten Regeln von den Kindern befolgt werden sollen.

Die Fassungs- und Ratlosigkeit gegenüber dem materiellen Überfluss der zu betreuenden Kinder und das Resümee, nur ein ‚Babysitter‘ zu sein, zeichnet das Bild einer Überforderung mit dem Bedürfnis nach Selbstbestätigung bei gleichzeitig hoher Wirksamkeitsüberzeugung. Das in der Lehrerrolle eingeschriebene Element des Förderns wird zum unbewussten Hauptanliegen der Betreuung. Die Beziehungsaufnahme zu dem Kind entbehrt damit jeglicher Wertigkeit und wird marginalisiert. Es zeigt sich ein Lehrerhabitus, der sich aus der Angst speist, mit dem Kind - und auch den Eltern - in Beziehung zu gehen und empathisch zu handeln. Die Studierenden retten sich in eine formalisierte und hierarchische Beziehung, weil sie auf keine eigenen Erfahrungen mit einer verstehenden pädagogischen Beziehung im Schulkontext zurückgreifen können.

### **1.1 Verdinglichung und Anerkennung**

In der Erwartung, dem Kind müsse etwas fehlen, das einer speziellen Förderung bedarf, liegt ferner der Anspruch der Studierenden, an dem Kind zu wachsen und zu lernen. Damit wird ihm der Subjekt-Status als fühlendes Individuum abgesprochen. Das Kind wird zu einem Lernobjekt der Studierenden. Diese Ausgangssituation wird zum kommunikativen Marker. Die Interaktionen der Studierenden mit den Kindern und deren Eltern werden bestimmt von der Tatsache, dass seitens der ‚Moglis‘ ein

‚Mangel‘ erwartet wird, der von den Studierenden ‚weggefördert‘ werden soll. Sie ist aber auch ein Zeichen für ein ungleiches Machtgefälle: In der Zuweisungsstruktur des Projektes werden Kinder von ihren Lehrkräften für die Teilnahme ausgewählt, um genau einen solchen Mangel zu beheben. Watzlawick/Beavin/Jackson (2011), führen an, dass menschliche Kommunikationssysteme entweder symmetrisch oder komplementär seien, wie in dem dargestellten Fall. Entscheidend dafür ist, ob die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit, beruht (ebd.: 70). Das Missverstehen zwischen Eltern und Studierender wird in der Fallerzählung nicht nur durch das Aufeinandertreffen verschiedener sozialer Felder bestimmt, sondern auch mit der dadurch verbundenen unausgeglichene Verteilung von Macht. Hanna verfügt als zukünftige Lehrkraft zumindest über mehr bildungsbezogenes Expertenwissen als die Eltern von Tim und betont, wie eine weitere Studierende, den ‚Mangel‘ als Zugangscodes zu dem Projekt. Alle Interagierenden kommen nur auf der Grundlage von Tims mehr oder weniger diagnostiziertem Förderbedarf zusammen, quasi das Steuergerät der Interaktion. Markant ist in der Fallerzählung eine Verdinglichung des Kindes, die einer Auflösung ähnelt: es kommt in der Interaktion faktisch nicht vor. In der Soziologie skizziert Lukács‘ (2015/1923) schon früh eine Theorie der Verdinglichung, die Menschen zu Dingen und zu einem Mittel zum Zweck werden lässt, um bestehende Kapital- und Machtverhältnisse aufrecht zu erhalten. Dazu gehört die Vereinnahmung menschlichen Denkens im Hinblick auf Profit und Rationalisierung bis hin zur Verdinglichung von sich selbst im Sinne einer Wertproduktion nach dem gesellschaftlich herrschenden Prinzip. Honneth (2005) greift die Überlegungen Lukács‘ auf und ergänzt sie um den Aspekt der instrumentellen Nutzung anderer Personen. Dadurch werden Individuen nicht mehr im Spiegel ihrer menschlichen Eigenschaften gesehen, sondern als empfindungslose Dinge oder Waren, die einem rationalen Zweck dienen. Gemeinsam sind beiden Perspektiven auf Verdinglichung eine Überbetonung von Sachlichkeit bei gleichzeitiger Abwendung menschlicher Emotionen. Diese Form der Objektivierung findet sich in der studentischen Sicht auf die Kinder im Projekt. Sie sind Mittel zum Zweck der beruflichen Selbstoptimierung, nicht aber fühlende Subjekte. Die daraus resultierende mechanische Beziehung zwischen Kindern und Studierenden macht deutlich, dass das Kind gar nicht anders kann, als sich aus Verhandlungen über die Treffen zurückzuziehen. Die beschriebene Verdinglichung durch die Studierenden bedeutet zugleich die eigene Selbstverdinglichung. Verbleibt es im Laufe der Sozialisation, Gefühle als integrale Bestandteile des eigenen Selbst wahrzunehmen und sie zu artikulieren, verliert ein Individuum den Bezug zu sich selbst und begreift psychische Erfahrungen als herzustellender oder beobachtbarer Gegenstand (vgl. ebd.: 104). Eine auf Empathie ausgerichtete Beziehung kann aus dieser Grundlage nicht erwachsen. Die instrumentelle Sichtweise auf das Kind liegt in dem fehlenden Selbstbezug der Studierenden begründet, eine Folge fehlender Anerkennung. Honneth (1992) beschreibt in seiner Anerkennungstheorie den *„Kampf um Anerkennung“* und skizziert, dass Individuen sich selbst einen sozialen Wert zuschreiben, wenn sie in der Interaktion mit anderen Personen Anerkennung erfahren. Diese essenzielle Erfahrung machen die Akteure im aufgeführten Fallbeispiel nicht. Die Studierende bezeichnet sich als ‚Löwin‘, ein Begriff der Assoziationen von Stärke und Mut hervorruft. Gleichzeitig verweist er aber auch darauf, dass das Grundbedürfnis nach Anerkennung in der Interaktion mit dem Kind und dessen Eltern nicht befriedigt wird und in Frustration mündet. In einer auf Anerkennung ausgerichteten Beziehung erleben sich Individuen zwar als gegensätzlich, erfahren aber ihre eigene Identität (vgl. ebd.). Gröning (2010) beschreibt, dass Honneth mit dieser Sichtweise die Verknüpfung der hegelianischen Philosophie der Anerkennung mit der Sozialtheorie Meads verbindet, bei der

Subjekte nur im Prozess gegenseitiger Anerkennung lernen, ihre Interaktionspartner zu begreifen und sich auch aus deren Perspektive wahrzunehmen (ebd.:100). Diese Erfahrung ist es, die persönliche Integrität entstehen lässt und berufliche und persönliche Reifeprozesse anregt, die Rollenhandeln und letztendlich auch eine Rollenübernahme ermöglicht. Dies sei ein integraler Bestandteil des „*taking the role of each other*“, einem Prozess, der während der Sozialisation eingeübt, jedoch als lebenslanger Prozess bestehen bleibt und die Voraussetzung von sozialer Kompetenz ist (vgl. ebd.). Die (Selbst-)Verdinglichung bzw. der Verlust des „*taking the role of each other*“ muss als gesellschaftliche Praxis verstanden werden, als eine Handlungslogik, die sich auf die Marktorientierung moderner Gesellschaften bezieht, in denen Selbstoptimierung erstrebenswert erscheint. Fehlende Anerkennung ist demnach kein ausschließliches Phänomen des Projektes ‚Balu und Du‘, im Gegenteil: die Betreuung bietet die Möglichkeit, soziale Kompetenzen zu vertiefen (vgl. Müller-Kohlenberg et al. 2013) und einen Selbstbezug durch Reflexionsformate zu entwickeln.

Fehlende Anerkennung ist auch ein Substrat verdinglichten eigenen Schulerlebens mit entsprechend versachlichten Beziehungen. Altmann (1983) bezieht sich auf diese Erfahrungen, indem er feststellt „*Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach*“ (ebd.: 24). Auch wird resümiert, dass die Ausbildung von Lehrkräften „*spätestens in der eigenen Schulzeit*“ (Dirks 2002: 69) beginnt. Für die Studierenden bedeutet dies, dass ihre Rollen als Lehrkraft und Patin oder Pate von den eigenen Schulerfahrungen bestimmt werden. Diese fließen bei ‚Balu und Du‘ in die Erwartungen an Eltern und Kinder ein und konstituieren Beziehungen. In der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer wenden sich aktuelle Studien verstärkt der Bedeutung der Lehrperson zu. Für Hattie (2011) bedeutet dies vor allem eine Pädagogik der Selbstreflexion, bei der eine Lehrkraft das Unterrichtsgeschehen immer aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler versteht, Barrieren im Unterricht nicht ad hoc mit deren Fehlleistungen begründet, sondern zunächst sich selbst in den Blick nimmt. Mit dem Begriff der ‚teacher clarity‘ bezeichnet der Autor den verstehenden Zugang einer Lehrkraft und die Klarheit, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, was sie tun sollen. Supervisorisch betrachtet ließe sich ergänzen, dass die Lehrkraft in diesem Fall über eine Klarheit bezüglich der eigenen Rolle verfügen müsste, einen Selbstbezug zu sich aufgebaut hätte und im Sinne des „*taking the role of each other*“, fähig wäre, sich in andere Individuen - und auch in sich selbst - einzufühlen. Das Fallbeispiel zeigt, wie herausfordernd der Umgang mit Kindern für Lehramtsstudierende sein kann und wie vielschichtig die Ausbildungsformate der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein müssen, um den Anforderungen zu begegnen und die Studierenden zu halten.

Die Aussprache mit den Studierenden über die beschriebenen prägenden Aspekte erfolgte schrittweise und erwuchs aus einem Kontinuum vieler Fallsupervisionen. Erst nach einem langen Verdauungsprozess war es ihnen möglich, einen Zugang zu den beschriebenen Phänomenen zu finden. Erst sukzessive konnten die Studierenden ihr Erleben in die Analyse pädagogischer Situationen einbringen und lernen, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen.

## **2. Supervisorische Perspektiven für die Ausbildung angehender Lehrkräfte**

Die Funktion von Fallsupervision in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer ist die Ermöglichung des „*taking role of each other*“. Zudem bietet Fallsupervision einen Ort, in dem Anerkennung erfahren und Beziehung erlebt werden kann. Die Konsequenz fehlender Anerkennung ist die beschriebene Verdinglichung von Subjekten, in diesem Fall von Kindern. Sie ist, so konnte gezeigt werden, kein Spezifikum von ‚Balu und Du‘, sondern ein gesellschaftliches Phänomen, dass

gerade die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrifft. Wird die moderne Gesellschaft als marktorientiert verstanden, als verdinglichend und beziehungsfern, dann muss dies im Lehramtsstudium berücksichtigt werden, vor allem im Hinblick auf Inklusion.

Aktuelle Forderungen zu einer Neustrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussieren unter anderem die Selbstreflexion zukünftiger Lehrkräfte im Hinblick auf Kooperation, Beratung, inklusive Didaktik und Methodik oder das so genannte Forschende Lernen, eine Verknüpfung von theoriegeleiteter Forschung(-spraxis) und ihrer Reflexion (vgl. Merz-Atalik 2014: 276). Dieser Ansatz verknüpft eine jeweils aktuelle Forschung, zum Beispiel die Durchführung einer Unterrichtseinheit, mit einer anschließenden Analyse, die idealerweise mit anderen angehenden Lehrkräften unter Anleitung durchgeführt wird. Neuere Ausbildungsformate beziehen sich also in der Regel auf gegenwärtiges Geschehen, welches unter dem Aspekt der Vorbereitung auf perspektivisches Unterrichten initiiert wird. Kaikkonen (2010) schildert am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts, dass sich insgesamt drei Faktoren auf das Verhalten von Lehrkräften auswirken: Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, aus dem pädagogischen Studium sowie aus den ersten eigenen Arbeitsjahren in der Schule (ebd.: 173). Dieser Chronologie folgend, müsste eine umfassende Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer auch die vergangene Schulzeit aufgreifen und sie in reflexive Formate im Hier und Jetzt überführen. Dies bedeutet keine analytische Rückführung in die Vergangenheit bei gleichzeitiger Aufarbeitung schulischer Traumata. Vielmehr geht es um die Generierung eines Verständnisses dafür, in welcher Form sich beispielsweise frühere Schulerfahrungen auf späteres Rollenhandeln auswirken können. Letztendlich gilt dies auch für Erfahrungen mit gesellschaftlichen Strukturen oder Institutionen: Sie beeinflussen individuelles Handeln oft unhinterfragt und können aus der Rollenperspektive heraus in supervisorischer Beratung erschlossen werden.

Auch die Reflexion der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler geht aus den neuen Ausbildungsansätzen nicht hervor. Daraus speist sich die Annahme, Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist selbst verdinglicht. In der beratungswissenschaftlichen Diskussion um die Bedeutung von Supervision und Coaching weist Gröning (2007) auf die Gefahr hin, das Arbeitsleben als einen moralfreien und damit auch tendenziell rechtsfreien Raum wahrzunehmen. In der Folge ginge seelische Aufmerksamkeit nicht nur gegenüber schutzbedürftigen Individuen verloren und es entstünde eine Form der Seelenblindheit. Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sieht sich - wie Schule selbst - mit dieser Problematik konfrontiert: Wird die Würde der Studierenden und auch die der zu unterrichtenden Kinder und ihrer Eltern ignoriert, sind Schul- und Ausbildungskontexte seelenblind. Doch gerade die Arbeit in einer inklusiven Schule erfordert von Lehrkräften einen sensiblen Umgang mit physischer und psychischer Individualität sowie die Fähigkeit des Selbstbezugs, um letztendlich auch eine auf Empathie und Verständnis basierende Beziehung zu anderen Individuen aufnehmen zu können.

## Literatur

- Altmann, H. (1983): Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations, in: Alatis, J. E./Stern H. H./ Strevons, P. (Hrsg.): Applied linguistics and the preparation of second language teachers, Washington D.C: Georgetown University Press, S. 19-26.
- Auchter, T. (2016): „Halte mich fest, aber halte mich nicht fest“. Zur Bedeutung des Haltens im Supervisionsprozess aus psychoanalytischer und psychosozialer Perspektive, in: FoRuM Supervision, Heft 48, 24. Jg., S. 26-43.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Bourdieu, P. (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA Verlag.
- Dirks, U. (2002): Der Beitrag von Aus- und Fortbildung zur LehrerInnenprofessionalisierung - Einzelfallanalyse nach Fritz Schütze, in: Dirks, U. / Hansmann, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 66-84..
- Goffman, E. (1984): Interaktionsrituale, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Gröning, K. (2007): Supervision und Coaching, in: FoRuM Supervision, Heft 29, 15. Jg., S.4-16.
- Gröning, K. (2010): Sozialtheoretische Fundierung, (Unveröffentlichter Studienbrief), Universität Bielefeld.
- Hattie, J. (2011): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact for Learning, London/New York: Routledge.
- Habermas, J. (1968): Stichworte zur Theorie der Sozialisation, in: Kultur und Kritik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Honneth, A. (1992): Der Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Honneth, A. (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Joas, H./Knöbl, W. (2003): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Kaikkonen, P. (2010): Auf dem Weg zum jungen Fremdsprachenlehrer - von der Lehrerbildung in die Schule, in: Abel, J./Faust, G. (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung, Münster/New York/München/Berlin, S. 173-186.
- Kipling, R. (2003/1894): Das Dschungelbuch, München: dtv-Verlag.
- Lukács, G. (2015/1923) Die Verdinglichung und das Bewußtsein des Proletariats, Bielefeld: Aisthesis Verlag.

- Merz-Atalik, K. (2014): Lehrer\_innenbildung für Inklusion - „Ein Thesenanschlag!“, in: Schuppener, S./Bernhardt, N./Hauser, M./Poppe, F. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung Didaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 266-277.
- Müller-Kohlenberg, H./Drexler, S./Freitag, C./Rölker, S. (2013): Gesundheit als Merkmal ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung im Mentorenprojekt Balu und Du, in: Schneider, A./Rademaker, A. L./Lenz, A./Müller-Baron, I. (Hrsg.): Soziale Arbeit - Forschung - Gesundheit. Forschung bio-psycho-sozial. Theorie. Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit (Band 8), Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 97-113.
- Parsons, T. (1972): Das System moderner Gesellschaften, München: Juventa Verlag.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (2011): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien Bern: Verlag Hans Huber (12. unveränderte Auflage).

### Internetquellen

- Schwinger, T. (2007): Der Rollenbegriff in sozialwissenschaftlichen Theorien: Schwieriger Umgang mit einer Metapher. Vortrag an der FH Joanneum, Graz 2007.  
URL:  
[https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user\\_upload/lehrende/Schwinger/Rollenbegriff.pdf](https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/lehrende/Schwinger/Rollenbegriff.pdf)  
(Stand 22.02.2016).