

In: Zeitschrift für
Psychodrama und
Soziometrie, Heft 2/
September 2007, S.
247-267

Jutta Heppekausen Supervision mit LehrerInnen: Erfolgskonditionierung unter ökonomischem Druck?



Jutta Heppekausen,
M.A. in Supervision, ist Supervisorin/Coach (DGSv) in eigener
Praxis, Psychodramaleiterin (Institut für Psychodrama Ella
Mea Shearon), Theaterpädagogin (Akademie Remscheid), lei-
tet das Freiburger Playbacktheater „Blickwechsel“ und arbeitet
als wiss. Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Frei-
burg (Pädagogische Werkstatt). Arbeitsschwerpunkte sind päd-
agogische Interaktionen, interkulturelle Kompetenzentwick-
lung und Dialogprozesse in Organisationen.

Summary:

In this essay I would like to invite people to think about the sphere of influence of supervision in schools in the first decade of the new millennium. My hypotheses, which I discuss and illustrate through the use of scenes from group and individual supervision sessions, are:

- A) The workplace for teachers has reached a crisis; change is necessary and possible.
- B) This process is happening within the context of the pressure towards efficiency, conceptualized by the neoliberal movement.
- C) By setting norms, supervision is in danger of inadvertently subverting „the principle of self governance“ (here: the seemingly free adjusting of one’s life to business calculations) by supporting the efficiency requirement. The central questions, which I ask based on my experience of supervision practice, are thus: Which degrees of freedom for teachers emerge within the areas they discuss during supervision, and how is supervision in a position to strengthen these freedoms?

Zusammenfassung:

In diesem Aufsatz möchte ich zum Nachdenken über Supervision im schulischen Feld im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends einladen. Meine Annahmen, die ich am Beispiel von einigen Szenen aus der Supervisionsgruppe bzw. Einzelsitzungen diskutiere, sind:

- a) Der Lehrerberuf ist in die Krise geraten, Veränderungen sind nötig und möglich.
- b) Dieser Prozess findet unter der Bedingung eines neoliberal konzipierten Effizienzdrucks statt.
- c) Supervision ist in der Gefahr, durch subtile Normsetzungsprozesse das „Selbstregieren“ (d.h. die scheinbar freiwillige Ausrichtung des eigenen Lebens an unternehmerischen Kalkülen) unter betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien ungewollt zu stützen.

Die zentrale Fragen, die ich an meine Supervisionspraxis stelle, sind darum: Welche Freiheitsgrade für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern werden bei den von ihnen in die Supervision eingebrachten Themen sichtbar und wie kann Supervision diese stärken?

Gruppensupervision mit Lehrerinnen am Freitagnachmittag. Dominantes Thema letzte Woche bei der ausführlichen Einstiegsrunde – nicht das erste und vermutlich nicht das letzte Mal: Erschöpfungen in vielfältigen Varianten und Kontexten: Krankheiten z.T. mit Chronifizierungen, Zerrissenheit zwischen (Selbst-)Antreiberei und Rückzug, Ermüdung und Verzagen in der Rivalität mit einer aktiven Kollegin. Bis auf eine Lehrerin, die kurz vor der Pensionierung steht, sind hier alle Frauen Berufsanfängerinnen im 3.-5. Jahr ihrer Tätigkeit in Grund-, Haupt- oder Realschulen, teilweise verantwortlich involviert in Schulentwicklungsprozesse. Mein spontaner Impuls ist, ihnen eine gute Mutter zu sein und sie dazu zu bringen, sich zu hegen und zu pflegen, um mit ureigenster Kraft die Schulen zu menschenfreundlichen Stätten zu gestalten, zu handeln, zu verbessern, zu verändern – sich und ihren Kontext, ihre Systeme, ihre Gesellschaft, meine Gesellschaft. Diesem Impuls gebe ich „natürlich“ nicht nach.

Diese Sitzung – mit der hier skizzierten Gruppe aus zurzeit acht Teilnehmerinnen arbeite ich seit sieben Jahren in jährlich wechselnder Zusammensetzung einmal monatlich zwei bis zweieinhalb Zeitstunden lang – ruft erneut eine Menge Fragen hervor, die ich mit den Leserinnen und Lesern dieses Aufsatzes teilen möchte:

Wie kann ein Supervisionsangebot hier hilfreich sein? Brauchen diese Lehrerinnen v.a. Stressmanagement? Wie entkomme ich einer Individualisierung und Psychologisierung von Problemen, die systembedingt sind? Wie kann Supervision sie auf ihrem Weg in Richtung auf Handlungsfähigkeit, Entfaltung von Kreativität und Spontaneität, begleiten, ohne sie einseitig für ein ‚Output‘ nach dem Prinzip ‚schneller, flexibler, erfolgreicher‘ statt z.B. ‚tief, authentisch, reflektiert‘ zu konditionieren?

Meine Hypothese ist, dass gerade Supervision mit dem neoliberal konzipierten Effizienzdruck bewusst umgehen kann und muss, indem sie der Verführung entgeht, selbst dabei mitzutun. Darum sollte sie in der Lage sein, die systembedingten, jedem pädagogischen Tun eigenen Verunsicherungen und Widersprüche (Antinomien, Paradoxien) reflektierbar zu machen, statt sich selbst – und die SupervisandInnen – unter Druck zu setzen, indem sie diese einseitig aufzulösen und so ungewollt Erfolgsnormen durchzusetzen versucht.

Nachdem ich im Folgenden zuerst meinen Arbeitsweisansatz umrissen habe, stelle ich an Beispielen aus meiner Praxis Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Reflexion von berufstypischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata bei LehrerInnen dar. Anschließend erläutere ich die Funktionsweise subtiler Normalisierungsprozesse, die ich als eine ‚sanfte‘ Art der Erfolgskonditionierung bewerte, theoretisch und praktisch an weiteren Beispielen aus dem pädagogischen wie supervisorischen Feld, um schließlich Haltungen, Methoden – insbesondere psychodramatische – und Rahmenbedingungen zu benennen, die den bewussten Umgang mit diesem Problem erleichtern können.

Mein Arbeitsansatz

Als Supervisorin in freier Praxis supervidiere ich Lehrerinnen und Lehrer im Gruppensetting, als Lehrerteams z.B. aus freien Schulen und in Einzelsupervision. In meiner Praxis biete ich einen Raum, eine Atmosphäre und Methoden an, die supervisionsbereiten LehrerInnen dabei helfen sollen, sich selbst zu stärken, Klarheiten zu gewinnen, die eigene Handlungsfähigkeit und Berufszufriedenheit (wieder) zu gewinnen. Für eine erfolgreiche pädagogische Professionalisierung ist entscheidend, dass die alltäglichen Erfahrungen im Klassenraum und Lehrerzimmer (Praxiswissen) reflektiert, d.h. einem bewussten Nachdenken zugänglich werden. Berufliche Praxis findet in sozialen Strukturen statt und stellt sie her. Es bildet sich ein Berufsgruppen-Habitus heraus und habitualisiertes Praxiswissen wird dabei im menschlichen Körper verankert. Gefühle und Körperausdruck sind insofern nicht nur individuell, sondern Teil sozialer Praxen und wirken auf diese auch zurück. Habitualisiertes Wissen kann bei Lehrerinnen angesichts der dynamischen Entwicklungen im pädagogischen Feld und insbesondere an den Jahren des Berufsbeginns (Habituswechsel) in die Krise geraten. Es entsteht Beratungsbedarf. Supervision – vor allem in Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen – nutzt diese Chance, denn sie ist zwischen handlungsentlasteter Wissenschaft und den alltäglichen Berufsanforderungen unterwerfener Praxis zu verorten und darum für die Reflexion des eigenen Handelns und des Erkennens handlungsleitender Dispositionen geeignet. Gefühle als grundlegende Handlungsdispositionen sind „Türöffner“ für das implizite, nicht bewusste Praxiswissen. Ein Ausdrücken, letztlich eine Versprachlichung dieser Gefühle erleichtert es, Entscheidungen zu treffen und so bewusst die Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen. Szenisches Arbeiten im Sinne des Psychodramas mit seiner sinnlich-symbolischen Interaktion und der Inszenierung komplexer sozialer Bezüge ermöglicht einen aktiven, schöpferischen Zugang dazu. Implizites Praxiswissen wird so auch der relativierenden, vertiefenden Reflexion von theoretischem Erklärungswissen zugänglich. Auf diese Weise trägt Supervision konstruktiv zu dem lebenslangen Prozess pädagogischer Professionalisierung bei.¹

Reflexion von Wahrnehmungsschemata

In der Arbeit mit diesem Konzept konnte ich beobachten, wie handlungsrelevante implizite Persönlichkeitserwartungen und zur Festlegung von SchülerInnen neigende Netzwerkmodelle von Kategorisierungen (vgl. Schweer 2000, S. 61-68) immer wieder durch Vignetten oder kleinere Protagonistenspiele mit Rollentausch – zumindest auf der Supervisionsbühne – in Bewegung kommen. An dem folgenden Beispiel wird deutlich, wie solche impliziten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata im szenischen Spiel ausgedrückt und so reflektiert werden konnten:

Olga², „die Klette“, wird von der Lehrerin Mareike P. ungewollt als „Russlanddeutsche“ kategorisiert, was sie mit den Assoziationen „angepasst“, „strebsam“, „unselbstständig“ verbindet. Olga, 11 Jahre alt, ist eine schüchterne Schülerin, neu in der Klasse und im Land. Sie „klebt“ bei der Klassenreise „am Schürzenzipfel“ der Lehrerin, die ihre Genervtheit nur mühsam zurückhalten kann. Im Rollentausch erinnert sich die Lehrerin ihrer eigenen verhassten Schüchternheit und Unterlegenheit angesichts des älteren Bruders. Wir arbeiten in einer soziodramatischen Phase mit der ganzen Gruppe an v.a. familiären Rollenerwartungen rund um das Thema „Weiblichkeit“. Vom „hohen Stuhl“ aus kann sie sich aber im Schutz der Gruppe nun selbst als Ratgeberin zur Seite treten, über Unterstützungssysteme nachdenken und Tipps geben, welcher Abstand und welche Haltung gegenüber Olga für beide im Moment stimmig sein könnte. Anschließend übt sich die Fallgeberin bei einer Zukunftsprobe in freundlich-zugewandter Abgrenzung: Sie probiert im Rollentausch Haltung und Abstand von der Schülerin, präzisiert immer wieder in Zeitlupe, bis das Bild stimmt und als „Seelenbelichtung“ mit nach Hause genommen werden kann.

Wahrnehmungsmuster konnten durch körperlich gestützte biographische Selbstreflexion verflüssigt werden, was für diesen konkreten Fall hilfreich war – und ähnlich auch in anderen Fällen. Hier sei nur noch die „Thron-Sitzung“ erwähnt, bei der mehrere LehrerInnen die Schüler oder Schülerinnen, die sie gerade als die schwierigsten erleben, auf einen mit prachtvollen Tüchern aufgebauten Thron setzten, um dann die unterschiedlichsten Hintergründe für die erlebten Schwierigkeiten mit Hilfe von Objekten, denen Stimme verliehen wurde, auf die Bühne zu bringen (soziale und familiäre Situation, Vorgeschichten, Stellung in der Klassengemeinschaft, Einschränkungen bei inhaltlicher Entfaltung und vieles mehr). Diese Inszenierung half, in der Wahrnehmung auf „die andere Seite“ des inneren Bildes zu switchen und das im Alltagsvollzug nicht mehr bewusst Wahrgenommene – wie konstruktive Verhaltensweisen der Jugendlichen und Kinder – zurückzugewinnen. Anschließend wurden die Hintergrundfaktoren, mit denen die LehrerInnen es in ihrer Arbeit zu tun hatten, in Form von Objekten nach folgenden drei Kategorien (entsprechend einer traditionellen Weisheit) sortiert:

- Was kann ich nicht ändern und muss ich mit Gelassenheit akzeptieren?
- Worauf habe ich Einfluss und möchte ich Kraft verwenden zum Verändern?
- Was brauche ich, um meine Weisheit zu stärken, das eine von dem anderen zu unterscheiden?

Aber: Ist es mit dieser Art von Arbeit getan?

Reflexion von Spannungsverhältnissen im berufsspezifischen Habitus von LehrerInnen

Das Gruppensetting an sich ist für LehrerInnen, die trotz gegenläufiger Anforderungen im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen immernoch weitgehend allein arbeiten, bereits an sich entlastend. Hier wird auch sicht- und benennbar, dass die Kolleginnen eine Reihe von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata teilen und als Orientie-

zungssinn brauchen. Bourdieu spricht hier vom Habitus als einem „Sozialen Sinn“: Es handelt sich um inkorporiertes Wissen, das wie eine „zweite Natur“ implizit, instinkthaft vorhanden ist und unsere Freiheit, unsere Wahlmöglichkeiten einschränkt, unser Handlungsrepertoire bedingt. (Bourdieu 1993, S. 127 und 1987, S. 135). Die diesem ‚Sozialen Sinn‘ entsprechenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sind kein individuelles Problem, sondern gesellschaftlich bedingte strukturierende Strukturen – wie Beispiele aus Gruppensupervisionssitzungen (Darstellung weiter unten) zeigen. Ein grundlegendes Schema wurde allerdings in einer Einzelsupervisions-Sitzung besonders deutlich:

Carina E., ebenfalls an einer Brennpunkt-Hauptschule in der Sekundarstufe I tätig und kurz vor einem Antrag auf Abordnung an die Hochschule, beschreibt ihre Zerrissenheit zwischen ihrer Rolle als „Wissensvermittlerin“ und als sozial sensible, verständnisvolle und zugewandte „Erzieherin“. Sie wählt für die beiden Pole aus dem Angebot an therapeutischen Handpuppen einen dicken Frosch, dessen Maul mit einem Reißverschluss verschlossen werden kann – sie nennt ihn „Leistungsfrosch“ – und einen ebenso großen Mama-Eisbar, der ein Bärenkind umarmt, den „Sozialbären“. Sie positioniert die beiden Pole im für sie selbst stimmigen Abstand im Raum und sich zunächst genau in die Mitte. Durch Rollenwechsel und ergänzt durch mich als Supervisorin unter Zustimmung/ggf. Ablehnung der Protagonistin gewinnt der Leistungsfrosch an Profil: der biographisch bedingte Ehrgeiz und die positive Bildungserfahrungen der Protagonistin, das traditionelle LehrerInnenbild als „WissensvermittlerIn“. Nach und nach wird dieses Bild erweitert mit Facetten wie einem Bildungsbegriff in der rationalistischen Tradition der deutschen Aufklärung, dem Stolz auf die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung in den letzten Jahren, der Kränkung von HauptschullehrerInnen durch die Hierarchie der Gehaltsstufen/Stundenbelastungen (Grund und HauptschullehrerInnen stehen ganz hier unten). Der „Leistungsfrosch“ ist zielstrebig, fordernd, effektiv, manchmal unwirsch und im Grunde wütend auf Fehl(er)verhalten. Der „Sozialbär“ weiß viel über die jeweiligen sozialen Hintergründe und Perspektivlosigkeit der einzelnen Jugendlichen, hat bisweilen mütterliche Züge; er „gendert“, d.h. erlebt sich als unterbewertet in seiner als weiblich konstruierten Sozialkompetenz, verfügt selbstbewusst über eine mit den Praxisjahren wachsende Empathiefähigkeit, fokussiert im Unterrichtsgeschehen bewusst auf die Beziehungsebene, legt viel Energie in die Elternarbeit, kämpft immer wieder neu um Abgrenzung von nicht-beeinflussbaren Lebensbedingungen einzelner SchülerInnen, ist oft traurig bis verzweifelt und lässt sich von all diesem Wissen und Fühlen in Bezug auf die einzelnen Schülerpersönlichkeiten irritieren. Gegenüber ihrer Mittelposition stellt die Protagonistin einen „PC-Stuhl“ (für „political correctness“) auf, der für die von ihr wahrgenommenen Normen in der Schulkultur (v.a. Rektorin“), aber auch hier im Supervisionsraum (v.a. bei mir, der Supervisorin – hierzu später mehr) steht. Nach mehreren Wechseln aller Rollen, dem Aussprechen der jeweiligen Erwartungen und Antworten darauf sind die jeweiligen Pole und ihre Auswirkungen auf die Lehrerin selbst sowie auf bestimmte SchülerInnen fassbar geworden. Es hat sich eine Atmosphäre von Annahmen im Raum ausgebreitet, d.h. der Berechtigung vieler Elemente beider Pole durch die Protagonistin, und sie kann nun in entspannter Stellung beide realtiv nah zu sich nehmen – auch und gerade im Angesicht des „PC-Stuhles“.

Zerrissenheiten zwischen Nähe und Distanz, zwischen Forderung und Verständnis, zwischen FachvermittlerIn und ErzieherIn sind angesichts des systembedingt widersprüchlichen schulpädagogischen Auftrags von Selektion versus Förderung in der Tat kein in-

dividuelles Problem. Sie finden ihr Echo in den gegenwärtigen Diskussionen um die Lehrerprofessionalität.³ Angesichts der sozialen und kulturellen Herausforderungen, vor denen Jugendliche und Kinder heute stehen, angesichts der rasanten Veränderungen beim Aufwachsen (nicht zuletzt z.B. durch mediale Umwelten), der familiären Wandlungsprozesse, der Beweglichkeit aller Lebensbedingungen geraten Lehrerinnen und auch Lehrer leicht in eine Art Elternposition, die sie nie füllen können (und auch berechtigterweise nicht füllen wollen). Ein eindimensionaler Rückzug in die distanzierte, beschränkte Rolle des Inhaltsvermittlers lässt sich wohl genau so wenig auf Dauer halten. Ein mit SchülerInnen gemeinsames Lernen an Inhalten verlangt eine-selbstbewusste Beziehungsarbeit, eine Stärkung von gelingenden Telebeziehungen unter Einbeziehung von Wissen und Fühlen über unterschiedliche Lebenswelten. Jede einseitige Auflösung dieses Spannungsverhältnisses zwischen „Sozialbär“ und „Leistungsfrosch“ muss scheitern.

Diesem Widerspruch – und nicht nur diesem – entkommen LehrerInnen auch nicht mit der Veränderung der Lehrerrolle, wie sie gesellschaftlich erwartet und als Notwendigkeit durch die großen bildungspolitisch relevanten Studien (PISA, IGLU, LAU, TIMSS usw. Übersicht bei Helmke 2004, S. 133 ff.) begründbar geworden ist. Ob „Unterrichtsbeamter“, „Instrukteur“, „Wissensvermittler“ oder neuerdings „Lernberater“, „Lernbegleiter“, „Unterrichtsexperte“ (vgl. Gudjons 2006, S.159-170) – LehrerIn sein bedeutet weiterhin auch und nicht zuletzt, sich im Umgang mit Unsicherheiten, Ambivalenzen, Zerrissenheiten zu üben. Schon Kant benannte die wesentliche Paradoxie: „Wie kultiviere ich die Freiheit [des zu Erziehenden, JH] bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.“ (Kant 1968, S. 711). Helsper weist in seinem historischen Abriss auf die Problematik einseitiger Auflösungen schulischer Antinomien hin (Helsper 1996). Schlag das Pendel früher eher auf der Seite des Zwangs aus, so geht mit fortschreitender Modernisierung sein Ausschlag inzwischen – jedenfalls explizit – eher hin zu Seite der ‚Selbständigkeit der Heranwachsenden‘, statt die Spannung zwischen beiden Polen zu halten. Der Versuch einer einseitigen Auflösung von Antinomien bzw. Paradoxien erzeugt entgegen der erklärten (und oft politisch gewollten) Absicht unter den herrschenden strukturellen Bedingungen aber genau die gegenteilige Wirkung: Die Aufforderung zur Autonomie erzeugt Heteronomie und gefährdet so Autonomie. U.a. führt Helsper das Beispiel – wie es meine Supervisionsbühne auch schon häufig gesehen hat – einer disziplinierenden Autonomie an, bei der SchülerInnen Selbstständigkeit zugeschrieben wird und dies als pädagogisches Sanktionierungsinstrument bei Unterrichtsstörungen benutzt wird:

Bei der Themenwahl für Halbjahresarbeiten ist in einer 10. Klasse große Unruhe. Lehrerreaktion: ‚Es ist anscheinend nicht möglich, mit euch darüber zu sprechen. Dann müsst ihr halt selbst damit klarkommen.‘ Das Unterrichtsgespräch entwickelt sich in der Folge von einer offenen Frage immer mehr zum lehrergelenkten Frage-Antwort-Spiel mit Drohungen (Noten, Minuszahlen) und einer Atmosphäre von „Kindergarten“ (Schüler- und Lehrerräuberung).

Helsper kommentiert: „Autonomie und offenere Selbstbetätigung wird als Vorschuss auf Konformität zugestanden, um in Krisensituationen entzogen werden zu können. Das Zugeständnis von selbständiger Artikulationsmöglichkeit wird zur disziplinierenden Maßnahme.“ Statt die Unterrichtsstörungen zu thematisieren, beschämt der Lehrer seine Schüler, indem er ihr Verhalten als kindlich deutet. Der ‚heimliche Lehrplan‘ setzt sich durch. „(Der Lehrer) sichert Partizipation in heteronomer Form und kann sich doch weiter als ein an der Selbständigkeit seiner Schüler orientierter Pädagoge entwerfen.“ Er leitet aus seiner eigenen Deutung einen Entzug von Selbständigkeit ab und konstituiert so Infantilisierung. Würde er sich dies bewusst machen, könnte das sein Selbstbild brüchig werden lassen (Mythos ‚Autonomie‘) Tatsächlich wird aber durch verordnete und/oder disziplinierende Autonomie die Schüler-Autonomie, ja ihre psychische Integrität verletzt. Damit können LehrerInnen – nicht selten, um sich durch ‚Selbsttätigkeit‘ der SchülerInnen (‚entpädagogisierende Autonomie‘) verständlicherweise selbst zu entlasten – hinter ihrem eigenen Rücken von Opfern der Modernisierungsbelastungen (so ein gängiges Selbstbild) zu deren MittäterInnen werden. Die paradoxe Verwendung von Autonomie, sagt Helsper, „liefert die Schüler in der individualisierenden Selbstbezüglichkeit den fernerer und anonymen Zwängen und Standardisierungen sozialer Kontrollen – auch des Bildungssystems – aus“ (Helsper 1996, S. 560ff.).

Insofern sind LehrerInnen nicht nur selbst durch schulische Strukturen schwer belastet, sondern stellen genau diese sie belastenden Strukturen – meist entgegen den eigenen Wünschen und Bedürfnissen – selbst immer wieder her. Dies halte ich für den problematischsten und zugleich spannendsten Zug dessen, was man als Lehrerhabitus bezeichnen kann – wenn auch sicherlich nicht exklusiv gültig für diese Profession. Für eine Burn-out-Prophylaxe in der Supervision, die über ein – unbedingt notwendiges und sinnvolles – Unterstützen beim Stressmanagement hinausgehen will, heißt das, sich reflexiv mit den gesellschaftlich bedingten strukturierenden Strukturen des eigenen Handelns kritisch auseinanderzusetzen. Und ich fürchte, das ist nicht selten so kompliziert, wie es klingt.

Krise als Einladung zur reflektieren Chancenabwägung

Bourdieu zufolge neigt jeder Habitus dazu, sich „vor Krisen und kritischer Befragung (zu schützen), indem er sich ein *Milieu* schafft, an das er so weit wie möglich vorangepasst ist“ (Bourdieu 1987, S.114). So wird der Habitus zum Erzeuger von systemerhaltenden Praktiken, bei denen die Akteurinnen ihre soziale Welt mit Gewissheit als selbstverständlich erleben. Bei einer solchen „Komplizenschaft“ zwischen Habitus und Feld und der damit einhergehenden Selbstverständlichkeit und „Natürlichkeit“ der sozialen Welt müssen alltägliche Wahrnehmungs- und Denkschemata nicht hinterfragt werden. In Krisensituationen jedoch, in denen die eingelebten, einverlebten Wahrnehmungs- und Denk- und Handlungsstrukturen auf disparate soziale Bedingungen und

Strukturen treffen, scheitert der Habitus als Produktionsprinzip von Praxis. Er wird beispielsweise durch „reflektierte Chancenabwägung“ ersetzt, die zur Veränderung sozialer, z.B. beruflicher Praxis führen kann:

Annette O., eine „gestandene Hauptschullehrerin“, durchlief in einem Prozess von dreieinhalb Jahren im Wechsel von Einzelsitzungen und – gemeinsam mit ähnlich gelagerten Anliegen von KollegInnen – in der Gruppensupervision folgende Stationen (hier nur kurz skizziert):

- diffuse Unzufriedenheit: zu wenig „Output“, SchülerInnen unmotiviert, Leiden darunter, die SchülerInnen in Perspektivlosigkeit entlassen zu müssen (in der Arbeit mit Körperbildern zur eigenen Haltung kommt v.a. Wut zum Ausdruck)
- Defizitblick auf SchülerInnen: probeweises Switchen auf die Seite eines Kompetenzblickes (surplus-Szenen im Klassenraum mit Rollentausch)
- Stress durch fehlende Wertschätzung von KollegInnen und Schulleitung: Blick auf den eigenen Kompetenzen“korb“ (Objekteskulptur), Szenisches Üben reales Feedback von SchülerInnen und KollegInnen einzuholen (Zukunftsprobe)
- Verantwortung für SchülerInnen übernehmen: Allmachtsillusionen im Körper spüren, neue Haltungen ausprobieren (Skulpturarbeit mit häufigem Rollentausch)
- Auseinandersetzung mit „dem Altwerden“ (Gewinne und Verluste beim Abschreiten der Timeline, Zukunftsschritte ausprobieren, Entschleunigung erleben)

So hatte die Supervisandin einige Grenzen von habituellen Haltungen für sich ausgeweitet: Leistungs- und selektionsorientiertes Engagement mit einem hohem Grad an Verantwortungsbewusstsein ergänzte sie mehr und mehr mit selbstbewusster Gelassenheit; ihre teilweise intensive emotionaler Zuwendung für Einzelne brachte sie in Verbindung mit einer Stärkung ihres inner- und außerschulischen Netzwerkes. Ihre Stabilität wurde erneut erschüttert, als ein Schüler, für den sie sich sehr engagiert hatte, Selbstmord beging. Inzwischen fiel sie nicht mehr zurück in Selbst- oder Fremdbeschuldigungen, sondern füllte die Supervisionsbühne mit einem eindrucksvollen Ambivalenzbild („Ich hätte/müsste/sollte/könnte ...“ versus „Lasst mich in Ruhe“). Sie selbst schritt den Spannungsbogen dazwischen immer wieder ab und vergegenwärtigte sich von ihren jeweiligen Standpositionen aus, wozu ihr diese Position in diesem konkreten Kontext nützlich war. So wechselte sie mit den Positionen die Perspektiven auf das Geschehen und konnte geradezu gegensätzliche Haltungen für sich begründet annehmen. Dieses Annehmen und ihr wachsendes Verständnis dafür, dass ein Aushalten des Spannungszustandes Sinn macht, erlebte sie als realistisch und tröstlich.

Die Krisen, die diese Lehrerin in ihrem Professionalisierungsprozess bereits begleitet durchlaufen hatte, konnten sie qualifizieren, eine erneute Krisensituation so zu verarbeiten, dass sie diese als Herausforderung bewältigen konnte – wohl ohne Garantie auf unbegrenzte Haltbarkeit, versteht sich – aber immerhin! Sie handelte im Rahmen eines Habitus,⁴ der geprägt war durch Klassenräume, die in der Möblierung eher hierarchische (und damit alle Verantwortung übernehmende) als partizipative Strukturen begünstigen, durch ein Lehrerzimmer, dessen Sitzordnung eine festgefügte Soziometrie und ein anschauliches Bild von Schwierigkeiten war zusammenzuarbeiten und sich Rückmeldungen zu geben. Sie ist geprägt durch habituelle Haltungen aus der eigenen Schulzeit in den sechziger Jahren (z.B. Defizitorientierung, Falsch-Richtig-

Bewertungsreflexe) und aus ihrem Studium (z.B. reformpädagogische Ideale von ‚pädagogischem Eros‘, der ‚pädagogischen Liebe‘, vgl. Helsper 1996, S. 522). Nun ist der daraus folgende, in sich widersprüchliche Habitus angesichts der aktuellen Schul- und Schülerrealität in die Krise geraten.⁵ Individuell-persönliche Dispositionen gaben dieser Lehrerin begrenzte Möglichkeiten ihrer Ausgestaltung. Sie konnte es aber langfristig nicht leisten, die durch gesellschaftliche Veränderungen aufgekündigte „Komplizenschaft zwischen Habitus und Feld“ auszugleichen und aufrecht zu erhalten. Krisenhafte Alltagssituationen brachten sie so zum Zweifeln, manchmal Verzweifeln und zuletzt zum Nachdenken, dass sie u.a. mithilfe von Supervision und Fortbildungen ihr Handeln reflektieren und Schritt für Schritt verändern konnte. Ein Handeln im Bewusstsein und im – von ihr selbst anerkannten – Gefühl der Unauflösbarkeit von strukturell bedingten Antinomien war und ist ein wichtiger Bestandteil dieses Prozesses, der nicht abgeschlossen ist und es wohl nie sein wird. Ähnliche Spannungen zwischen unauflösbaren antinomischen Polen durchziehen alle Lehrersupervisionen: immer wieder – geade bei Lehrerinnen – Helfen versus Abgrenzen bei besonders Bedürftigen, schützende Distanz versus präsenste Nähe gegenüber aggressiven Jungs, Konsequenz bei der Regeleinhaltung (z.B. Pünktlichkeit) versus Erforschung von Hintergründen im Einzelfall, Grundwerte wie „geschützte Kindheit“ versus Minderheitenwerte wie „Familie in diskriminierenden Strukturen unterstützen“, Bestehen auf der eigenen hierarchisch machtvollen Rolle (z.B. in Disziplininkonflikten) versus interaktivem Aushandeln von Regeln u.ä. (vgl. ‚Antinomien‘ bei Helsper 1996).

Supervision als Erfolgskonditionierung?

In dem bisher Gesagten werden eine Reihe Bewertungen von meiner Seite deutlich, die „selbstverständlich“ zu sein scheinen, z.B. Stärkung von Autonomie bei SchülerInnen, partizipativer Unterricht, kooperative Strukturen gelten als gut. Dies ergibt sich aus meiner Rolle als Dozentin in der Lehrerbildung, in der ich aktive Teilnehmerin des Diskurssystems um eine Verbesserung von Schule und Hochschule bin. Somiterlebe ich auch, dass das Ziel von Entwicklungsprozessen in Zeiten neoliberaler Steuerungspraktiken in Schule wie Hochschule eine erhöhte Effizienz (Wirtschaftlichkeit, Wirksamkeit nach Outcome-Kriterien) der Bildungsorganisation ist. In diesem Kontext kann – in Übereinstimmung mit den an Foucaults Machtanalyse der Gouvernamentalität⁶ geschulten Augen einer Kollegin, auf deren Beitrag ich mich im Folgenden beziehe (Lehmann-Rommel 2004) – beobachtet werden: „Formen der Partizipation und Freiwilligkeit sind so lange erwünscht, wie sie zum Erfolg der Organisation beitragen“, d.h. der Umsetzung von Zielen dienen, die „oben“ entschieden und überprüft werden. Individuelle Ziele und Werte werden am obersten Ziel aller Entwicklungsbemühungen gemessen (quantitativer Qualitätsbegriff). Einzelne müssen sich selbst optimieren (Selbstvertrauen, Problemlösekompetenz, Lernbereitschaft), quasi ‚Unternehmer ihrer selbst‘ sein

und dafür eigene Ressourcen und Besonderheiten explorieren, um Schwächen offen zu legen und zu deren Überwindung in Selbstentwicklung investieren. „Wer Erfolg hat, hat ihn verdient, wer keinen hat, hat etwas falsch gemacht.“ (Bröckling 2000, S. 158 f.). Probleme von Kindern und Lehrern sind in dieser Lesart persönliche Defizite: fehlende Selbstwertschätzung, Motivation, Selbstdisziplin. (Lehmann-Rommel 2004, S. 20 f.).

Supervision und Coaching geraten damit in die Gefahr, Verantwortung ebenfalls zu individualisieren. Damit würden sie sich an subtilen Führungsmethoden auf den verschiedensten Hierarchieebenen („Regieren“ nach Foucault) gemäß dem Diktat der ökonomischen Effizienz beteiligen und Beratung zur Erfolgskonditionierung verkommen lassen. Denkt man „Konditionierung“ nicht im behavioristischen Lernverständnis, so bedarf die hier angenommene weitaus komplexere Dynamik, die zur permanenten Selbstverbesserung verführt, einer Erläuterung:

Die Subtilität der Machtausübung zeigt sich nach Foucault in einer globalen Verschiebung von „Disziplinar- zu Kontrollgesellschaften“ (Deleuze). Neoliberale Machtpraktiken kontrollieren nicht mehr direkt durch Vorschriften, Verbote und Repression, sondern durch Kommunikation. Fremdregieren wird durch Selbstregieren ersetzt, indem sich Normen und Erwartungen etablieren, die sich scheinbar „von selbst verstehen“, aber sehr unterschiedliches bedeuten können, z.B. Autonomie, Verantwortung, Qualität, Reflexion, Planung, Evaluation. Um als KommunikationspartnerIn anerkannt zu werden, müssen diese Normen erfüllt werden. „Wer es an Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine und ihre Unfähigkeit, ein freies und rationales Subjekt zu sein. ... Entscheidend ist die Durchsetzung einer ‚autonomen‘ Subjektivität als gesellschaftliches Leitbild, wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht.“ (Lemke u.a. 2000, S. 30). Analog zu dem oben dargestellten Beispiel der paradoxen Verwendung von ‚Autonomie‘ durch einen Lehrer im Klassengespräch liefert dieser neoliberale Umgang mit ‚Autonomie‘ der Schulen die Kollegien in der individualisierenden Selbstbezüglichkeit den fernerer und anonymen Zwängen und Standardisierungen sozialer Kontrollen des Bildungssystems aus (vgl. obiges Fallbeispiel „Bei der Themenwahl für Halbjahresarbeiten ...“).

Die ZEIT-Reportage „Ende einer Dienstzeit“ über den Tod einer bei SchülerInnen und Eltern beliebten, eher konventionellen Lehrerin (Spiewak 2007, S. 38) liest sich wie eine Illustration dieser Analyse:

„Der notwendige Wandel an den Schulen untergräbt das Selbstbewusstsein vieler erfahrener Pädagogen. Eine Schule im Aufbruch hin zur Ganztagschule mit Teamarbeit, neuem Schulprogramm, Elterncafé – und einer 51-jährigen Lehrerin, die nach einer Schulinspektion als „Minderleisterin“ qualifiziert wurde, schwer erkrankt und stirbt. Über sie wird gesagt: ‚Die Schule war Familie. Für sie lebte sie, über den Pausengang hinaus‘.“ (ebd.)

Dieser Fall lässt sich so wenig monokausal (Reformdruck führt zu Krankheit/Tod) erklären wie jeder andere. Zu wenig wissen wir von dem komplexen Geschehen in dieser

Schule und in dieser Person. Und schon gar nicht geht es darum, die dringend notwendigen Veränderungen im Bildungssystem als krankmachend abzulehnen. Es geht im Sinne menschenwürdiger Veränderungsprozesse um einen kritischen Blick auf Steuerungspraktiken durch offene, scheinbar demokratische Kommunikation. Gesundheitsverhalten, Rollenverhalten, Umgang mit Schwächen und Ängsten von Einzelnen werden mehr oder weniger öffentlich reflektiert. Dies sind berufsrelevante und auch für die persönliche Entwicklung hoch attraktive Themen, deren kreative Bearbeitung einem echten Bedürfnis vieler engagierter PädagogInnen – nicht zuletzt dem wachsenden Supervisionsklientel aus Schulen – entspricht. Zu bedenken ist jedoch, inwieweit diese Bearbeitung an Normen ausgerichtet ist, die „Erfolg“ versprechen. Oft ganz persönliche, auf die berufliche Identität zielende Rückmeldungen von SchülerInnen, Eltern, KollegInnen und Vorgesetzten wirken normierend, wenn die Definition von Erfolg und seine Überprüfung nicht in der Hand der einzelnen liegt bzw. kein Ergebnis wirklich demokratischer Aushandlungsprozesse ist. „Die Schulen werden einbezogen, aber nur, so weit und so lange sie sich den administrativen Vorgaben beugen.“ (Terhart 2001, S. 64).⁷

Administrative Vorgaben lassen sich leichter erkennen, als die unausgesprochenen, subtilen normierenden Erwartungen „zwischen den Zeilen“ z.B. in Gesprächen unter KollegInnen, bei denen es um Beziehungsklärung, Selbstreflexion und Rückmeldungen geht. Dies sei am Beispiel einer Protagonistinnenarbeit demonstriert:

Tabea K. (6. Berufsjahr) befindet sich mit einer Kollegin in angestrengender Rivalität um Regeldurchsetzung und Beliebtheit in ihrer eigenen Klasse. Sie erlebt diese Kollegin im Bündnis mit dem Rektor, der jünger ist als sie selbst und von dem sie sich zu wenig wertgeschätzt fühlt. Ihr Auftrag für diese Gruppensupervisionssitzung ist die Klärung der Frage: „Wo ist für mich ein guter Platz im Kollegium?“ Eine Aufstellung ihres Kollegiums ergibt, dass sich dieses in zwei Hälften teilt, deren Achse der Rektor und „die Rivalin“ bilden. Deren Beziehung ist von gemeinsamen inhaltlichen Positionen, energetischer Verwandtschaft und auch von zwischengeschlechtlichem „Kribbeln“ geprägt. Im Rollenwechsel und an dichteren Stellen im Rollentausch wird deutlich, dass die eine Hälfte aus unterschiedlich motivierten, in der Schulentwicklung aktiven KollegInnen besteht, für die Rektor und „Rivalin“ die wichtigsten Bezugspersonen sind. In der anderen Hälfte, an deren Rand sich auch die Supervisorin positioniert hat, stehen gesundheitlich, sozial (Teilzeit, Alleinerziehende) oder psychisch eingeschränkte KollegInnen. Als Veränderungsimpuls stellt sich die Fallgeberin entschieden in die Mitte der KollegInnen, die sie als „die Loser“ bezeichnet. Hier fühle sie sich gut aufgehoben („Hier finde ich Menschlichkeit, ‚Wertschätzung.‘“). Dies löst eine Dynamik aus, bei der sich Rektor und „Rivalin“ noch enger zusammenschließen. Aus der Polarisierung im Kollegium entwickelt sich eine Trennung mit sichtbarem Graben zwischen den beiden Hälften (Impuls der Spielerinnen, von der Fallgeberin bestätigt).

In diesem Spiel hat sich gezeigt, dass die von der Fallgeberin erlebte Anerkennungsbedingung in diesem Kollegium neben persönlichen Faktoren (z.B. ein Hadern mit einer bestimmten Norm von ‚Weiblichkeit‘) nicht von der Teilnahme an dem Schulentwicklungsprozess zu trennen ist, wie er – maßgeblich bestimmt von dem Rektor – an dieser Schule verläuft. Sie kann im Rollentausch Erwartungen von Seiten des Rektors und der

ihm verbundenen KollegInnen benennen wie „Einsatz für eine gute Präsentation der Schule nach außen“, „Unterstützung für den jungen Schulleiter gegen die ‚Blockierer‘“, „Offenheit für Unterrichtsbesuche und Interesse an Rückmeldungen durch den Rektor“. Den Rektor stellt sie im Rollentausch als beschlagenen, karrierebewussten und persönlich teilweise unsicheren Mann dar, der sich seiner Stellung in der Schule bisweilen ungewiss ist. Er scheint der Rückversicherung seiner ehrgeizigen Reforminitiativen durch die Schulbehörde zu bedürfen und erhält sie auch. Die Supervisorin selbst zeigt sich in Reflexionsrunden in der Gruppensupervision als kompetente Pädagogin mit faktenreichen Hintergrundkenntnissen über ihre SchülerInnen, mit denen sie kaum Schwierigkeiten zu haben scheint. Dennoch fühlt sie sich im Kollegium und insbesondere durch den Rektor nicht anerkannt. Der Schritt, sich im Schutz der Psychodramabühne auf die Seite der ‚Loser‘ zu stellen, kostet sie ganz offensichtlich Mut und bewirkt eine spürbare und nachhaltige Entlastung – so ihre Rückmeldung in der darauffolgenden Sitzung. Angesichts der durch ihren Schritt im Spiel ausgelösten Dynamik erklärt sie, dass sie sich hier durchaus nicht abschotten möchte. Sie will nicht zu einer weiteren Polarisierung beitragen, da sie an einer Weiterentwicklung des Ganzen selbst interessiert sei.

Dieser Mut und die Fähigkeit, sich mit herrschenden Normen in offenen Dissens zu begeben, war ihr in dem geschützten Supervisionsraum – situationsnah zwar, aber mit Abstand und unterstützt durch Gruppe und Begleitung – möglich. Die Supervisorin erlebte so vielleicht für einen Moment ein Stück Freiheit. Auf dieser Probebühne konnte sie etwas von dem praktizieren, was Foucault die „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ nennt (Foucault 1992, S. 11). Die nicht ausgesprochenen, ja möglicherweise nicht einmal bewusst gedachten Normen und Anerkennungsbedingungen, die feinen Mechanismen von Aus- und Eingrenzung, die heimlichen Ziele und (Lehr)pläne in den Klassen, Kollegien und Organisationen des Bildungssystems auf den jeweils für die Betroffenen relevanten Ebenen zu erspüren, zu erfassen, benennbar und entscheidbar zu machen – das könnte eine hilfreiche Aufgabe von Supervision und Coaching sein, um die Freiheitsgrade der handelnden Subjekte auszuloten – und so zum Verhindern von Burnout beizutragen. Was heißt das konkret?

Möglicherweise klingt es wie „kalter Kaffee“: Als SupervisorInnen sollten wir aufmerksam sein gegenüber einer ‚Wiederholung desselben‘, indem wir im Supervisionssetting eigene, nicht bewusst gewollten Normsetzungen und Erwartungen gegenüber den SupervisorInnen wirksam werden lassen – insbesondere bezogen auf unsere Vorstellungen von Effizienz, Qualität und Kontrolle. Und doch ruft dies eine Reihe „heißer Fragen“ in mir hervor: Ist nicht in der Losung „Betroffene zu Beteiligten machen“ bereits eine Normsetzung enthalten, nämlich die Erwartung einer aktiven Beteiligung an Veränderungsprozessen? Kann ich es als Ausdruck von Subjektivität und Freiheit unterstützend begleiten, wenn Betroffene keine Beteiligten sein wollen? Wie bewerte ich LehrerInnen, die sich dem ‚Selbstregieren‘ im Sinne von Effizienz und Erfolg, dem Druck zur permanenten Selbstoptimierung entziehen möchten?

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen schulischer Veränderungsprozesse lassen sich mit fortgesetzten Kürzungen im Bildungsbereich, einseitigen gesellschaftlichen

Schuldzuschreibungen für die Bildungsmisere an die Adresse von LehrerInnen, politischen Ränkespielen in Form von Reformfeuerwerken mit unzureichender materieller Absicherung und Begleitung in Verbindung mit der oben dargestellten Intensivierung subtiler Kontrollmechanismen skizzieren. Da fällt es nicht schwer zu verstehen, wenn sich LehrerInnen gegen Erfolgs- und Effizienzverführungen wappnen, sich gegen nicht immer als Arbeitszeit anerkannte Aktivitätsverpflichtungen (z.B. Fremd- und Selbstevaluationen) mehr oder weniger offen (z.B. durch oberflächliches Erledigen oder gar Täuschen) wehren. Verständlich ist auch, wenn sich – durchaus nicht nur ältere – KollegInnen vor der Flut alternativer Methoden, sogenannten „neuen Lernformen“ verschließen und gegenüber Fortbildungsangeboten zum noch besseren, noch schnelleren Transfer neuester Erkenntnisse konstruktiven Lehrens und Lernens bisweilen sperrig zeigen: Häufig sind die Konzepte mit heißer Nadel gestrickt – oder werden zumindest so rezipiert. So könnte es – gern am Beispiel z.B. schülerzentrierter Methoden – um eine vertiefende und damit zeitaufwendige Auseinandersetzung mit gewordenen eigenen Haltungen und oft unintendierten inhaltlichen Wirkungen von Lehrverhalten („heimlicher Lehrplan“) gehen. Stattdessen werden in kürzester Zeit eingängige Verfahren trainiert und ggf. ihre Umsetzung per Schulaufsicht kontrolliert (vgl. Spiewak 2007).

Droht ein solches Verständnis für die Widerständigkeit von LehrerInnen in eine Stabilisierung von zähen Routinen zu münden, die einer Weiterentwicklung der Organisation Schule im Wege stehen? Oder wird hier eine zum herrschenden Effizienzdiskurs entgegengesetzte Normierung der Widerständigkeit etabliert? Vermutlich kann weder die eine noch die andere Normierung durch SupervisorInnen mit Sicherheit ausgeschlossen werden. Eben darum ist das wache Wahrnehmen jener feinnervigen Abläufe während der Supervisionssitzungen, mit denen SupervisandInnen von Supervisorinnen und Supervisoren bewertet werden, so wichtig. Supervision ist nicht zuletzt eine Modellsituation, in der selbstbezüglich-biographische, fallbezogene und organisationsbezogene Reflexion stattfindet. Es ist ein geschützter Rahmen – und doch finden auch hier Normalisierungsprozesse statt. Dies möchte ich an meiner eigenen Arbeit exemplarisch problematisieren:

Wie „selbstverständlich“ sind mir als Supervisorin Erwartungen wie z.B. Teamarbeit, partizipativer Unterricht, demokratisches Engagement, interkulturelle Kompetenzen, Sensibilität für Diskriminierungen? Ich bin an der Entwicklung einer menschenwürdigen Schule interessiert, an der Stärkung einer Pädagogik der Anerkennung und Vielfalt und damit an einer Veränderung des Bildungssystems. Ich bin nicht gleichgültig gegenüber (struktureller und personaler) Gewalt in Schulen, Ausgrenzungsmechanismen von Minderheiten, krankmachenden Arbeitsbedingungen und vielem mehr. Ich verfüge über einiges Fachwissen zu diesen Themen. Muss und kann ich mich konsequent auf Distanz halten? Tabea K. versichert, nachdem sie entschieden den Schritt in die „Loserecke“ ihres Kollegiums getan hat, dass sie sich nicht abschotten wolle, um eine schulische Entwicklungsprozesse lähmende Polarisierung zu vermeiden. Habe ich sie zu dieser Äußerung eingeladen? Mit welchen körpersprachlichen Signalen, mit welchen Worten habe ich sie möglicherweise bewegt, diese Norm einer aktiv gestaltenden Lehrerin zu erfüllen? Deutlicher wurde mir mein normalisierendes Verhalten in folgendem Beispiel:

Ulrich Sch. kommt fünf Jahre vor seiner Pensionierung infolge einer Auflage des Schulamts wegen seiner Wutausbrüche, bei denen er gegenüber Schülern handgreiflich geworden ist, in Einzel-supervision. Er kann sich dennoch auf die Supervision einlassen, erlebt sich selbst in einer Krise und sucht Unterstützung. In die Zielfindung für seinen Prozes steigen wir mit einem Objekt seiner Wahl ein. Ausgehend von dessen Qualitäten wie „veränderbar sein, jemanden in den Arm nehmen können, Behaglichkeit ausstrahlen, Stöße aushalten können, über Flecken hinweg sehen können ...“ formuliert er seinen Zielsatz: „Ich verletze andere nicht.“ In den folgenden Sitzungen bringt er eine Serie von Szenen auf die Bühnen, in denen es zunächst um Konflikteskalationen in der ‚Besserswisserschleife‘, später um ‚Ertapptwerden‘, Beschämung, riskantes Zeigen von ‚Schwäche‘ geht, die von ihm als existenziell bedrohlich erlebt werden. Kaum eine dieser Szenen spielt im Schulkontext, sondern in der dörflichen Kultur (Vereine, Nachbarschaften, teilweise eigene Kindheit) des Supervisanden. In der Mitte des Prozesses kommt seine Familie ins Spiel: Sein erwachsener Sohn wird in die Psychiatrie eingeliefert und hat sein Outcoming als Schwuler. Für den Supervisanden „bricht eine heile Welt zusammen“. Im wiederholten Rollentausch mit seinem Sohn (und einer ansatzweisen vertikalen Vertiefung in die eigene Biographie) gelingt es ihm auf der Bühne, sich mit seinem Sohn und seinem eigenen sich verändernden Weltbild zu versöhnen. In der Realität ist er tatsächlich in der Lage, auf ihn neu zuzugehen. Er kann eigene Verhaltensmuster benennen, im familiären Kontext Neues probieren und schließt den Prozess sichtbar stabilisiert ab mit den Worten: „Jetzt will ich nur noch ein alter Mann werden und nicht unbedingt weise“. Meine immer wieder ausgesprochenen Einladungen, das jeweils Erarbeitete auf die Schule zu beziehen, beantwortet er ‚gehorsam‘, indem er Verhaltensverbesserungen im beruflichen Kontext aufzählt.

Auf einem Erfolgsbarometer in der Abschlussitzung hat er nach eigener Einschätzung sein von ihm selbstdefinierten 100%- Ziel (inzwischen ergänzt um „Partner des Sohnes in die Familie aufzunehmen/das eigene Altwerden akzeptieren“) zu 81 % erreicht. Bezogen auf Schule gibt er bei 100 % an „allem Neuen uneingeschränkt offen entgegen-treten“ und kurz darunter „Nähe zu Schülern ermöglichen“. Er selbst verortet sich hier bei 67 %.

Mit dem Transfer des in sich runden persönlich-privaten Prozesses auf die Welt der Schule habe ich ungewollt das Angst- und Schammuster des Supervisanden reproduziert und gefestigt⁸. Seine von ihm auf die Schule bezogenen inhaltlichen Ziele („allem Neuen uneingeschränkt offen entgegen-treten“) schätze ich nicht als die wirklich eigenen Ziele des Supervisanden ein, denn sie kamen bei der in analoger Methode erarbeiteten Zielsetzung zu Beginn des Prozesses nicht vor, während seine persönliche Zielsetzung („Ich verletzte andere nicht/den Partner des Sohnen in die Familie aufnehmen/das eigene Altwerden akzeptieren“) diesen Assoziationen durchaus entsprachen: „veränderbar sein, jemanden in den Arm nehmen können, Behaglichkeit ausstrahlen, Stöße aushalten können, über Flecken hinwegsehen können ...“. Die von Ulrich Sch. formulierte schulbezogene Erfolgsskala sehe ich als ein Dokument des „Selbstregierens“, mit der dieser Lehrer selbst in dem Schutzraum einer externen, schulamtsunabhängigen Supervision *vorgab*, Erwartungen und Normen seiner Arbeitgeber erfüllen zu wollen. Mein Vorschlag, zum Abschluss ein „Erfolgsbarometer“ für die beiden Bereiche (Familie/Schule) zu erstellen, ließ uns insofern gemeinsam in die Falle der Funktionalisierung

dieses Supervisionsprozesses für ein Effizienz- und Erfolgsregime tappen, statt dem Supervisanden darin zu unterstützen, seine Freiheitsgrade auch in schulischen Raum auszuloten. Freiheit – im Sinn des Rechts auf und der Möglichkeit des Artikulierens von Dissens – ist in diesem Feld mit seiner langen Tradition von Staatsloyalität (Beamtentum) ein empfindliches Gut. Supervision, die ähnlich wie Therapie in Deutschland nicht zuletzt in einer christlichen Tradition der Enthüllung als eine Art säkuläre Beichte steht, wertet Enthüllung um in die Stärkung der eigenen Wahrheit, die wiederum Voraussetzung ist für Aushandlungsprozesse um Zielvereinbarungen bei der Entwicklung von Organisationen. Das System fordert also Selbstreflexion – und paralyisiert damit potenzielle Rebellion bzw. Äußerungen von Dissens. (Greco 2000, S. 276/277). Sich hier zu verschließen, kann ein Ausdruck von selbst-bewusster Widerständigkeit sein oder es werden, wenn es im Rahmen von Supervision als solcher gespiegelt wird.

Potenziale von psychodramatischer Supervision

Bei einer – trotz allem Ernst teilweise recht vergnügten – soziodramatischen Bearbeitung⁹ eines ähnlichen Themas („Angst und Scham“) im Rahmen einer Gruppensupervision stand dagegen ein im Schutz von Rollen distanzierteres Betrachten, ein den eigenen Gefühlen intensives Nachspüren und – bei aller ganz persönlichen Vertiefung – Herausarbeiten von strukturell bedingten „Schnittmengen“ kollektiver Muster im Mittelpunkt:

Elisabeth V., aufstrebende Grundschullehrerin im 5. Berufsjahr, erzählt von schlaflosen Nächten und Schwierigkeiten, abschalten zu können. Sie habe Angst – ein diffuses Gefühl, scheinbar ausgelöst durch Spannungen in der Klasse, aber im Grunde ohne eindeutigen Anlass. Bei der soziometrischen ProtagonistInnenwahl stellt sich schnell eine Erwärmung der ganzen Gruppe (8 Teilnehmerinnen) für die Klärung dieses Anliegens heraus. Ich schlage eine protagonistinnenorientierte soziodramatische Arbeit vor und bitte die Supervisandin, ein Symbol für diese Angst zu suchen. Sie stellt ein Krokodil in die Kreismitte, das sich im Rollentausch als gefräßig und allgegenwärtig im ganzen Schulgebäude zeigt. Ich lade die Gruppe zum mentalen Rollenwechsel ein: Wo in der Schule spaziert dieses Angstkrokodil auf welche Weise herum? Von was nährt es sich? Auf wessen Brust sitzt es in welcher Situation? Wann wird es besonders kräftig und wann eher kleiner? Eine Vielzahl von Einzelszenen (kurze Vignetten als Standbilder) entsteht. Unter dem Titel „Pfeifen im Wald“ wird anschließend die von der Gruppe gewählte exemplarische Szene von Elisabeth V. (leitungsschwache Konrektorin spannt Lehrerin als Puffer zwischen sich und Kollegium ein) als Mini-Forumtheater (nach Boal) bearbeitet: Veränderung des Bildes in Zeitlupe in drei Schritten auf Impuls der Lehrerinnendarstellerin hin, andere Gruppenmitglieder können sich in diese Rolle eintauschen und Verschiedenes ausprobieren. Bei der Auswertung tragen wir Funktionsweisen von Angst zusammen und je individuell hilfreiche Haltungen im Umgang damit.

Beim szenischen Bearbeiten dieses Themas scheinen besondere Potenziale sichtbar zu werden: Das psychodramatische Ziel, blockierte Spontaneität und Kreativität freizusetzen, trifft sich mit Bourdieus Gedanken von der „Erfinderkunst“, „Spontaneität“ oder „geregelter Improvisation“ des Habitus, mit dem der im Habitus angelegte Raum für In-

novation, für die Veränderung sozialer Strukturen zur Sprache gebracht wird (Bourdieu 1987, S.104/104). Beim körperlichen Gestalten von Szenen werden Gefühls- und Realitätsschichten zugänglich, die den Supervisandinnen vorher nicht unbedingt bewusst waren. Beim Gestalten von Figuren in dem Szenenaufbau einer Vignette stellen sie Beziehungen (Begegnungen) her: zwischen ihren eigenen Erfahrungen und denen der Figuren, zwischen den Figuren untereinander und zwischen ihnen und einer sozialen und gegenständlichen Umwelt. In den Körperhaltungen der Spielenden werden dabei Gefühle und Lebenshaltungen transportiert, die Ausdruck individueller wie kultureller Normen sind (vgl. der „sozialisierte Körper“ oder der inkorporierte soziale Sinn des Habitus, Bourdieu 1987, S. 135 f.). So werden diese durch ihre szenische Darstellung der bewussten, begrifflichen Reflexion zugänglich – und damit einer bewussten, verantwortlichen Wahl, einer Entscheidung.

Indem die Supervisandinnen z.B. einen problematischen Interaktionsmoment aus ihrer eigenen Erfahrung gestalten, verhalten sie sich aktiv verstehend, begreifend. Der kreative Akt des szenischen Gestaltens bringt innere Bilder, nicht bewusstes Wissen über Gefühle und ihre Einbindung in soziale Situationen im körperlichen – oder besser leiblichen – Ausdruck mit Sprache (Begriffen) in Verbindung. Die subjektive Deutung der gegenständlichen und sozialen Welt kann den Spielenden so be-greif-bar werden. „Die aktive Tätigkeit des Begreifens und Ver-Stehens vermittelt die soziale Situation mit Sprache und mit den inneren Informationsmustern des spielend lernenden Organismus“ (Gipsier 1999, S.156). Insbesondere in Situationen, bei denen der Habitus in die Krise gerät, richtet sich der Blick bei der Klärung von Beziehungsblockierungen so untrennbar auch auf institutionelle Strukturen und in ihnen herrschende Normen. Gemeinsam ist dem Denken von Foucault, Bourdieu und Moreno (bei letzterem auch den damit verbundenen Methoden) insofern die zentrale Bedeutung, die dem Menschen als handelndem Subjekt gegeben wird. Morenos „Mensch als Schöpfer“ entspricht darin Bourdieus sozialen, leiblichen Akteuren, ohne die es keine Praxis gibt und damit keine „objektive“ Struktur.

Wieweit wird nun aber die Entscheidungsfreiheit der SupervisandInnen durch das ebenfalls nicht hierarchie- und machtfreie Setting der Supervision wieder eingeschränkt? Wenn das Supervisionsetting ein Modell sein soll, bei den SupervisandInnen eine Erfahrung von Freiheit und eigensinniger Handlungsfähigkeit zu stärken, so ist es – wie bereits ausgeführt – die Aufgabe der SupervisorInnen, auch die dort ablaufenden Normalisierungsprozesse zu erfassen und sie für die KlientInnen so transparent wie möglich zu machen. Psychodramatische – wie auch andere analoge, kreative Methoden können aufgrund der oben skizzierten Potenziale, auch nicht Bewusstes sicht- und fassbar zu machen, hilfreich sein, heimliche Normen und Erwartungen für alle Beteiligten zugänglich zu machen, wenn die Supervisorin für dieses Thema sensibilisiert ist:

Carina E. stellte bei ihrem Spiel mit den Antinomien „Sozialbär versus Leistungsfrosch“ sich selbst gegenüber einen Stuhl auf, den sie zunächst als „Political correctness“ benannte. Im Laufe des Spieles wurde dieser Stuhl durch Rollentausch deutlicher belegt: zunächst als die Stimme der sozial engagierten Rektorin, später – auf meine Nachfrage hin – als die Stimme von mir, der Su-

pervisorin, deren inhaltliche Position der SupervisandIn aus meinen Expertinnen-Inputs in der Supervision und aus Fortbildungen bekannt war.

Diese direkte Inszenierung der von der Supervisandin mir zugeschriebenen Erwartungen und Anerkennungsbedingungen ermöglichte der Supervisandin, ihre eigenen Gefühle und Haltungen dazu spielerisch-deutlich auszudrücken bzw.u bearbeiten. Mir als Supervisorin gab es die Möglichkeit, im Rahmen der Spielauswertung auf Wunsch der Supervisandin, mir selbst über meine Erwartungen zu dem Thema explizit klar zu werden und – hier auf Wunsch der Supervisandin – dazu offen Stellung zu nehmen. Auch in dem oben beschriebenen Prozess von Ulrich Sch. führte die spielerische Phase mithilfe selbst gewählter Objekte nicht zufällig zur Vertiefung und Formulierung seiner ureigensten Ziele, wodurch seine Differenz zu den Erwartungen seiner Arbeitgeber erst indirekt deutlich wurde. So hätte ich auch hier die Möglichkeit gehabt, meine ihn einschränkende Normsetzung wahrzunehmen. Und jederR PsychodramaleiterIn kennt die Situationen auf der Bühne, in denen ProtagonistInnen überraschend andere Wege gehen oder sich selbst andere, für sich passendere Ratschläge geben, als der Leiter oder die Leiterin erwarten oder sogar vorgeschlagen haben. Die glücklicherweise vorhandene Fülle solcher Situationen darzustellen würde den Rahmen dieses Artikels endgültig sprengen. Jedenfalls sind genau diese Situationen von Dissens auch Momente von Freiheit und damit ein dankbares Material für die SupervisorInnen, sich über an diesen Stellen möglicherweise stattfindende Normalisierungstendenzen (sie handlungsleitende, nicht immer bewusste Normsetzungen) nachzudenken.

Fazit

Angesichts des neoliberalen Effizienz- und Erfolgsdrucks im schulischen Bereich, der sich mittels subtiler Kontrolle, per Kommunikation als ein ‚Selbstregieren‘ der einzelnen LehrerInnen durchzusetzen droht, steht Supervision also vor der Aufgabe, Freiheitsgrade zu eröffnen und sensibel zu sein gegenüber – oft nicht bewussten – Normsetzungen, mit denen sie für diesen Druck ungewollt vereinbart werden kann. Lehrersupervision darf sich nicht in die Dynamik eines ‚Höher-Besser-Schneller‘, eines die vorhandenen Antinomien einseitigen Auflöserns einspannen lassen. Lehrersupervision hat die Aufgabe, eine selbst-bewusste Haltung stärken, die den SupervisandInnen ermöglicht, eigene Ziele zu entwickeln, eigene Wege zu gehen und frei zu entscheiden ob und ggf., wie sie etwas zu demokratischen Einigungsprozessen beitragen wollen. Neben den unverzichtbaren professionell begleiteten schulinternen Steuerungsgruppen und teambezogenen Beratungsangeboten bzw. kollegialen Beratungsgruppen wird darum immer mehr ein Angebot an Supervision zur sichernden Entlastung notwendig, das einen Schutzraum darstellt und eine relative Distanz zum schulischen Verwertungszusammenhang garantiert.¹⁰ In der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sollte darum Supervision auch und gerade von ausgebildeten externen SupervisorInnen angeboten

werden, die nicht Teil des Schulsystems sind, d.h. nicht demselben Arbeitgeber verpflichtet sind.¹¹ Je näher SupervisorInnen dem System Schule sind – sei es aufgrund un- aufgearbeiteter Schulerfahrungen, sei es durch eigene berufliche Tätigkeiten in diesem Feld im weitesten Sinne – , desto notwendiger und gleichzeitig schwieriger ist es, feld- typische ‚Selbstverständlichkeiten‘, die hier wirksam sind, zu reflektieren. Neben der üblichen Kontrollsupervisionen, regelmäßigen Intervention und sorgfältigen Dokumenta- tion der Sitzungen (z.B. auch mit analogen, assoziativen Methoden) zum Erfassen eigen- er Anteile an Normalisierungsprozessen brauchen LehrersupervisorInnen darum päd- agogisches Fachwissen über professionstypische Normen und aktuelle Entwicklun- gstendenzen im Feld Schule.

Abschließend einige methodische Hinweise, die sich bei Lehrersupervisionen als hilfreich gezeigt haben:

- Die Phase der Zielformulierungen sollte mit großer Aufmerksamkeit und Vorsicht bearbeitet werden. Analoge, kreative Verfahren (Arbeit mit Objekten, Körperskulpturen, Malen von Visionen u.ä.) können das Auffinden tatsächlich ureigenster Zielformulierung erleichtern. Beim Rückkoppeln des Prozesses an dieses Ziel und ggf. beim Überarbeiten stehen die Wahrnehmung des Eigenen, ggf. der Differenzen zum Umfeld im Mittelpunkt: „Was steht *für mich* jetzt gerade an? Wie positioniere *ich* mich in meinem beruflichen Kontext? Wie verhalten sich mein Ziel und mein Prozess hier in der Supervision zu den Erwartungen des Umfeldes wie z.B. der Schulleitung, der Kultusbehörde, der Gesellschaft, des Marktes?“
- Bei Gruppensupervisionen wirkt die klare Einhaltung der klassischen Struktur entlastend: ausführliche Anfangsrunde /Entscheidung über das Thema – z.B. soziometrische ProtagonistInnenwahl/Themenbearbeitung: Interview, ggf. als Gruppeninter- view, Actionphase/Sharing/Rollen- und Identifikationsfeedback/Prozessanalyse mit Rückbindung an die Ausgangsfrage der Supervisandin, ggf. kurze Theorieimpulse, /Dyaden zur Rückkopplung des Erlebten an die eigene Zielsetzung, ggf. nonverbal z.B. mit Standbildern, und Verabredungen für den beruflichen Alltag, auf die in der nächsten Sitzung Bezug genommen wird (ähnlich bei Buer 1999, S. 115/116).
- Das Einbeziehen von pädagogischem Theoriewissen (z.B. bei der Prozessanalyse) kann zu einem Perspektivenwechsel beitragen und eine distanzierte Wahrnehmung stärken. Alle an der Gruppe beteiligten können hier Beiträge leisten. Kommen sie von der Supervisorin, haben sie ein größeres Gewicht. Im Sinne der Transparenz von Normen, Erwartungen und Anerkennensbedingungen im Supervisionssetting kann ein explizites Ausführen des Theoriehintergrundes den SupervisandInnen dann mehr ‚Freiheiten zum Selberdenken‘ geben, wenn diese Beiträge erwünscht sind (was von der Supervisorin zu erfragen ist) und als ExpertInnenbeiträge vorab benannt wurden.

Supervision mit Lehrerinnen –insbesondere mit psychodramatischem Ansatz – kann Chancen zum vertieften Reflektieren, zum Durchatmen, zum gemeinsamen Erleben von Spaß und Lernvergügen bieten. Die Ökonomisierung der Pädagogik bedeutet vor allem ein Einsparen an Tiefe und Begegnung. So wächst in Zeiten erhöhten Drucks für Schu-

len und LehrerInnen die Bedeutung einer Supervision, die modellhaft Erfahrungen von Entschleunigung, Respekt und Achtsamkeit als Teilbedingungen von Freiheit ermöglicht und in diesem Sinn menschenstärkend wirken kann.

Anmerkungen

- 1 Als Hintergrund habe ich für meine Arbeit konstruktivistische Professionalisierungstheorien (Dewe u.a. 1992), Bourdieus Habitusbegriff (Bourdieu 1987, 1993), Systemtheoretisches u.a. nach Maturana (Maturana/Pörksen 2002), Psychodramatheorie (u.a. Leutz 1996, Buer 1999, Moreno 1995, 1967²), den Dialogansatz nach Isaacs (Isaacs 2002) sowie Impulse aus der Foucaultrezeption (insbesondere Bröckling u.a. 2000).
- 2 Alle Namen wurden von mir geändert.
- 3 Genauer nachzulesen u.a. bei Autoren wie Terhart, Combe, Helsper, Schütze. Literaturhinweise und Zitat bei Bastian/Helsper 2000: S. 174.
- 4 Der Habitusbegriff ist nicht deterministisch zu verstehen, sondern eher im Sinne einer bedingten Freiheit. Bourdieu möchte mit diesem Begriff gesellschaftliche, gruppen- bzw. klassenspezifische Praxisformen erklären, die von den individuellen Praktikerinnen aber dennoch jeweils akteurspezifisch genutzt werden können. Dabei hängen die individuellen Unterschiede von der spezifischen Stellung des Akteurs innerhalb der Struktur seiner Klasse und von Besonderheiten seiner sozialen Laufbahn ab (Bourdieu 1987, S.113).
- 5 Ein Beispiel für über das schulische Feld hinausgehende habituelle Prägungen: Für das Thema „Selektionsauftrag“ der Schule wurde für eine ältere Lehrerin, die bis zum Zerebrum unter dem Auftrag litt, Noten zu geben, die Nachfrage zur Familiengeschichte während der NS-Zeit zum Durchbruch. Ihr Vater hatte als Christ und Nationalsozialist seine unverarbeitete Doppelmoral auch in Bezug auf Fragen der Selektion von lebenswerten, tüchtigen Menschen an seine Tochter delegiert, die sich nun an die Aufarbeitung machen musste und wollte.
- 6 „Foucault verbindet im Begriff der Gouvernementalität ‚Regieren‘ (gouverner) und ‚Denkweise‘ (mentalité). Ihm geht es dabei darum, die wechselseitige Konstitution von Machttechniken und Wissensformen wie vom modernen souveränen Staat und autonomen Subjekt zu untersuchen (Foucault 2000, vgl. Lemke 2000); sein Begriff des Regierens setzt daher unterhalb der Sphäre des Staates an und bezeichnet „die Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleistet“ (Foucault 1996, S. 118 f.). Macht, so Foucault, muss insofern als „Führung von Führungen“ verstanden werden und bezieht sich daher nicht nur darauf, andere überhaupt zu führen, sondern diese zunehmend qua Selbstführung zu führen. Eine solche Perspektive erlaubt auch, die gegenwärtigen Strategien neoliberaler Politik als Verlagerung und Vertiefung von Führungstechniken – vom Staat weg auf sich selbst regierende und ökonomisch-rationale Individuen – zu verstehen.“ (Lehrmann-Rommel 2004, S. 19, Anm.1)
- 7 Dies wurde besonders bei Lehramtswärterinnen aus einem Studienseminar spürbar, das für seine ‚fortschrittliche‘ Einbeziehung von personenbezogenem Feedback bekannt war. Hier wurde Arbeit an der Persönlichkeit mit Prüfungsdruck verbunden, was viele ReferendarInnen schwer belastete.

- 8 Eine ausführliche Analyse von Beschämung, Schamabwehrmechanismen im schulischen Kontext und Alternativen im Sinn einer Pädagogik der Anerkennung ist nachzulesen bei Marks 2005.
- 9 Soziodramatisches Arbeiten richtet seinen Blick „auf den Nährboden, von dem unsere kollektiven Wurzeln ge- oder verformt werden“ (Spargue nach Wiener 2001, S. 7) und ist in besonderem Maße für Lehrersupervision geeignet, wenn es um „das Bewusstmachen von eigenen Mustern im Zusammenspiel mit allen Beteiligten des Systems geht.“, wie Uschi Krahl in ihrem Aufsatz zum Soziodrama in der Supervision mit Lehrern anschaulich ausführt (Krahl 2005, S. 62).
- 10 Hohelüchte-Menge/Kreft befürchten, dies könne „die bestehende Geheimniskultur verfestigen und ein Pendant bilden zur gewachsenen ‚Tür-Zu-Pädagogik‘.“ Die Autoren folgen Terhart in seiner Darstellung, dass mit der ‚Autonomie‘ der Schule die erlebte Autonomie der einzelnen Lehrkraft geringer wird, weil Entscheidungen im Kollegium gefällt werden müssen und ein Druck zur Homogenisierung beruflichen Handelns entsteht, dem der „sprichwörtliche Lehrerindividualismus“ entgegenstehe. Differenten Haltungen von LehrerInnen scheinen keinem der Autoren zu Respektierendes zu enthalten, obwohl die Autoren anschließend warnend die Problematik von verordneten Standards, zentralen Tests und öffentlichen Rankings der Schulen ausführlich darstellen (Hohelüchter-Menge/Kreft 2004, S. 8/9).
- 11 Im Gegensatz dazu meint Joswig, gerade ein Beratung durch Lehrer mit anerkannter Zusatzausbildung als Supervisoren sei sinnvoll.“Daraus ergibt sich die Möglichkeit, das Interessengegensätze und widersprüchliche Handlungslogiken in der Schule deutlicher wahrgenommen werden ... Die Profession des Lehrerberufs mit ihrem pädagogischen Auftrag kann in den Vordergrund des Geschehens rücken, und die Lehrkraft als Staatsdiener tritt in den Hintergrund.“ (Joswig 2001, S. 34/35).

Literatur

- Bastian, J./Helsper, W. (2000): Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 167-192
- Buer, F. (1999): Lehrbuch der Supervision. Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätsverbesserung professionellen Handelns. Münster: Votum.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dsb. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 50-91
- Foucault, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: Böckling, U. u.a. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.41-67
- Bröckling, U. u.a. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Gipser, D. (1999): „Der Körper unter Belagerung“. Zum Umgang mit Leib und Körperlichkeit – auch – an der Universität, in: Koch, Gerd u.a. (Hg.), Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Berlin/Milow: Schibri, S.153-157.

- Greco, M. (2000): Homo Vacuus. Alexithymie und das neoliberale Gebot des Selbstseins. In: Bröckling, U. u.a. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 265-285
- Gudjons, H. (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Helmke, A. (2004³): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./Helsper W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main, S. 521-570
- Heppekausen, J./Mägdefrau, J. (2003): Persönlichkeitsbildung in einem theaterpädagogischen Projektseminar, *journal für lehrerInnenbildung*, 3, S. 63-71
- Heppekausen, Jutta (2003): Einladung zur Begegnung von Theorie und Praxis – Supervision mit szenischen Methoden als Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung. Abschlussarbeit im Weiterbildungsstudiengang Supervision an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg
- Heppekausen, J. (2004): „Sich selbst überraschen“, *Profile. Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen Dialog*, 7, S. 106-109
- Hohelüchter-Menge, J./Kreft J. (2004): Was machst du eigentlich in der Schule, *Forum Supervision*, 23, S. 3-14
- Kant, I.(1968): Über Pädagogik. In: ders.: Werkausgabe Bd. XII, Frankfurt: Insel, S. 711
- Krahl, U. (2005): Der Umgang mit dem Klassenfeind – Soziodrama in der Supervision mit Lehrern. In: Wittinger, Th. (Hrsg.) (2005): *Handbuch Soziodrama. Die ganze Welt auf der Bühne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-63
- Lehmann-Rommel, R./Ricken, Norbert (2004): „Die Schule brennt!“ Bildungsreform zwischen Marktpraktiken und pädagogischem Eigensinn, *Forum Supervision*, 23, S.15-33
- Lemke, Th. u.a. (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In: Bröckling, U. u.a.: *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-40
- Leutz, G. (1986): *Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno*. Berlin u.a.: Springer.
- Maturana, H. L.; Pörksen, B. (2002): *Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Marks, St. (2005). Von der Beschämung zur Anerkennung, *Bildung & Wissenschaft*, 10, S. 6-13.
- Moreno, J. L.(1959): *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: Thieme.
- Moreno, J. L.(1967²): *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Köln, Opladen: Westdeutscher.
- Schweer, M./Thies, B.: Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In: Schweer, M. (Hrsg.) (2000): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-78
- Spiewak, M. (2007): Ende einer Dienstzeit. In: *DIE ZEIT* Nr. 7, 8. Februar 2007, S. 38/39
- Terhart, E. (2001) : Die Veränderung pädagogischer Institutionen. In: von Liebau, E. u.a. (Hrsg.): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*. Weinheim: Beltz, S. 49-72
- Wiener, Ron (2001): *Soziodrama praktisch*. München: inScenario
- Wittinger, Th. (Hrsg.) (2005): *Handbuch Soziodrama. Die ganze Welt auf der Bühne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Anschrift der Autorin:

Jutta Heppekausen, Holbeinstr. 19, 79100 Freiburg, heppekausen@ph-freiburg.de