Reflexive Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen

Ein Plädoyer für Supervision in Schule und Ausbildung

Gabriele Schauer & Alexandra Heinzle

Professionelles Lehrer:innenhandeln entsteht im Spannungsfeld von Beziehung, Rolle und Organisation. Der Beitrag zeigt, dass Supervision eine zentrale Infrastruktur der Professionalisierung über Studium und Beruf sein kann. Sie verbindet rekonstruktives Fallverstehen mit Reflexion, stärkt Urteilskraft, Rollenklärung und Organisationssensibilität und schließt Theorie-Praxis-Lücken. Empfohlen wird die curriculare und schulische Verankerung in bewertungsfreien, qualifiziert begleiteten Formaten.

Keywords
Supervision, Lehrpersonenprofessionalisierung, systemische Beratung

Einleitung

Ein sozialer Beruf wie das Lehramt verlangt, sich Schüler:innen als Person zuzuwenden. Daraus entsteht ein Spannungsfeld: Lehrkräfte sollen engagiert Beziehung gestalten und zugleich ihre institutionellen Aufgaben professionell erfüllen. Dieser Doppelauftrag erfordert, persönliche Motive und Affekte reflektiert einzubringen und zugleich im schulischen Kontext formale Rollenwahrnehmung zu sichern (Albers, 2023, S. 58). Vor dieser Ambivalenz wird deutlich, dass es Professionalisierung für einen professionsspezifischen Umgang mit diesen Herausforderungen bedarf.

Zugleich lässt sich pädagogisches Handeln nicht standardisieren, folgt aber einer eigenen Logik und Sinnstruktur (Rhein, 2022). Supervision stärkt die Fähigkeit, diese Eigenlogik zu rekonstruieren: Typische Fälle werden verstehend erschlossen und in situativ passende, verantwortete Entscheidungen übersetzt. Sie schafft einen strukturierten Reflexionsraum, in dem Theorie, Praxisanforderungen und persönliche Selbstverständnisse systematisch aufeinander bezogen werden. *Damit verbindet die Supervision rekonstruktives Verstehen mit systematischer Reflexion, einem Kern des Lehrberufs und der Lehrer:innenbildung* (Rhein, 2022).

Der Beitrag begründet Supervision als Methode der Professionalisierung über die Ausbildungsphasen hinaus: zu Beginn als Begleitung beim Zusammenführen der Wissensdomänen und beim Umgang

Zitationshinweis: Schauer, G., & Heinzle, A. (2026). Reflexive Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen: Ein Plädoyer für Supervision in Schule und Ausbildung. *F&E Edition*, *32*, 17–22.

mit Rollenambivalenzen; im Berufsalltag als kontinuierliche Unterstützung, um Beziehungsgestaltung, institutionelle Anforderungen und fachliche Ansprüche fallangemessen zu balancieren. Supervision wird so zur Infrastruktur, die die notwendige Reflexion für lernförderliche Interaktionen, tragfähige Entscheidungen und ein verantwortetes, dauerhaft professionelles Handeln sichert.

Supervision als Möglichkeit zur Professionalisierung

Supervision ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Formate (Einzel-, Gruppen-, Teamsupervision) und vielfältige Kontextuierungen – von administrativer über Ausbildungs- bis zur berufs- und organisationsbezogenen Supervision (Rappe-Giesecke, 2009, S. 15). Diese Vielfalt ist nicht nur organisatorisch bedeutsam, sondern professionstheoretisch zentral: Sie ermöglicht es, Professionalisierung in unterschiedlichen Lern- und Praxissettings systematisch zu verankern. Indem Supervision zudem verschiedene paradigmatische Bezüge integriert (systemisch, psychoanalytisch, gruppendynamisch, gestaltpsychologisch u. a.; Rhein, 2022, S. 18), schafft sie einen methodisch adaptiven Rahmen, in dem (angehende) Lehrpersonen berufsrelevante Kompetenzen entwickeln können – von fallbezogener Analyse über kooperative Aushandlung bis hin zu Rollen- und Organisationsbewusstsein.

Im Kern richtet Supervision den Blick auf die Verschränkung von Person, Profession und Organisation (Rhein, 2022, S. 19). Genau darin liegt ihr Beitrag zur Professionalisierung: Kompetentes Lehrer:innenhandeln entsteht nicht allein aus Fach- oder Methodenwissen, sondern aus der Fähigkeit, persönliche Dispositionen, Standards und organisationale Vorgaben in komplexen Handlungssituationen zu koordinieren. Wo sich die Beteiligten bewusst in ihrer Subjekthaftigkeit einbringen, rückt die institutionelle Funktion der Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus (Albers, 2023, S. 57), welche ein Kernmoment professioneller Identitätsbildung darstellt. Supervision adressiert damit mehrere zentrale Dimensionen zugleich: die Ausbildung von Urteilskraft, die Entfaltung eines professionellen Habitus, die Klärung der Berufsrolle sowie die Entwicklung organisationaler Anschlussfähigkeit.

Methodisch verdichtet sich dieser Qualifizierungsprozess im Dreischritt der Fallbearbeitung (Rhein, 2022, S. 18):

(1) erfahrungsreflexiv, indem konkrete Erfahrungen inklusive affektiver Resonanzen narrativ artikuliert werden. Dies professionalisiert die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung unter Handlungsdruck und legt die Grundlage für kontrollierte Selbststeuerung.

(2) sokratisch-hermeneutisch, indem der (Eigen-) Sinn des Falls erschlossen wird. Dies stärkt das rekonstruktive Fallverstehen, also die Kompetenz, situative Strukturprobleme von individuellen Befindlichkeiten zu unterscheiden und die „Eigenlogik" pädagogischer Situationen zu erfassen.

(3) ressourcenorientiert, indem realistische Handlungsoptionen generiert werden. Dies trainiert die Übersetzung von Verstehen in begründetes Handeln, erhöht die Handlungs- und Ambivalenztoleranz und fördert die Fähigkeit, unter Bedingungen der Ungewissheit verantwortete Entscheidungen zu treffen.

Für die Lehrer:innenbildung und auch Profession selber heißt das: Supervision wirkt als Durchführungsform von (lebenslanger) Professionalisierung, weil sie Lerngewinne genau dort erzeugt, wo pädagogisches Handeln strukturell nicht standardisierbar ist und dennoch verantwortet werden muss. Sie unterstützt (angehende) Lehrpersonen darin, Antinomien pädagogischer Praxis (z. B. Nähe/Distanz, Fördern/Beurteilen) nicht vorschnell operativ zu verkürzen, sondern reflexiv zu bearbeiten. Sie stärkt

Rollenklärung und Grenzmanagement in multiprofessionellen Kontexten, sie erhöht Kooperationsfähigkeit durch perspektivübergreifende Fallarbeit und sie fördert Organisationssensibilität, indem Spannungen zwischen Einzelfallangemessenheit und standardisierten Verfahren sichtbar und bearbeitbar werden. Supervision eröffnet somit einen kritischen Blick auf die eigenen Routinen (und den eigenen Habitus). Damit ist sie nach Oevermann (2003) nicht Instrument der akuten Krisenintervention, sondern der kontinuierlichen Sicherung eines bewussten professionellen Handelns, das zwar notwendig auf alltagstaugliche Routinen angewiesen ist, jedoch nicht blind in eingeschliffene Handlungsmuster abrutschen und damit einen angemessenen Fallbezug verlieren darf (S. 272).

Gleichzeitig macht der ergebnisoffene Charakter von Supervision ihre hochschuldidaktische Integration herausfordernd (Albers, 2023, S. 57–58). Themen und Lerngewinne sind nicht vorab festlegbar und entziehen sich vollständiger Standardisierung. Die daraus resultierende Spannung zur kompetenzorientierten Logik der Überprüfbarkeit ist jedoch für Professionalisierung produktiv: Supervision legitimiert sich nicht primär über uniforme Outputs, sondern über die Qualität reflexiver Anschlussfähigkeit, also darüber, inwieweit (angehende) Lehrpersonen in der Lage sind, personale Anliegen, professionelle Normen und organisationale Bedingungen zu rekonstruktivem Fallverstehen und begründetem, verantwortetem Handeln zu verknüpfen.

In diesem Sinn ist Supervision nicht nur eine begleitende Maßnahme, sondern eine zentrale Möglichkeit der Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen: Sie schafft die Bedingungen, unter denen aus Wissen Urteilsvermögen und aus Urteilsvermögen professionelles Handeln wird.

Ist Supervision ein Desiderat in der Lehrer:innenbildung?

Obwohl Strukturprobleme und spezifische Bedingungsgefüge des Feldes Schule zunehmend rekonstruiert und benannt werden, bleiben sie in der Aus- und Weiterbildung häufig ohne supervisorische Bearbeitung (Klenner et al., 2022, S. 274). Damit fehlt ein zentraler Reflexions- und Bearbeitungsraum, in dem Spannungen zwischen individuellen Erfahrungen, professionellen Anforderungen und organisationalen Rahmenbedingungen methodisch abgesichert adressiert werden könnten. Diese Leerstelle ist vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen im Lehrberuf sowie in der Lehrer:innenbildung besonders virulent.

Lehrer:innen benötigen pädagogisches, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen. Im Studium liegen diese Wissensdomänen vielfach getrennt vor (Voss et al., 2015). Praxisintegrierte Phasen heben diese Trennung auf und konfrontieren Studierende gleichzeitig mit komplexen Rahmenbedingungen, der Rolle als Lehrende und Fragen professioneller Identität (Brühe & Lebeda, 2023, S. 29). Hinzu kommt, dass der dreifache Wissenschaftsbezug des Lehramtsstudiums zwar inhaltlich breit fundiert, aber die für professionelles Handeln notwendige rekonstruktive und reflexive Integration im Handlungsprozess kaum institutionell abgesichert ist (Rhein, 2022, S. 13).

> **Damit verbindet die Supervision rekonstruktives Verstehen mit systematischer Reflexion, einem Kern des Lehrberufs und der Lehrer:innenbildung.**

Supervision könnte diese Theorie-Praxis-Vermittlung begleiten und strukturieren, weil sie die Verschränkungen von Person, Profession und Organisation sichtbar und bearbeitbar macht.

In einer Analyse der bildungswissenschaftlichen Anteile aller Curricula der Lehramtsausbildung in Österreich zeigt sich, dass Supervision nur einmal

konkret genannt wird und hier beispielsweise mehr von Beratung oder Fallarbeit gesprochen wird und damit Supervision bislang nicht systematisch in der Lehrer:innenbildung verankert ist. Zwar wird Reflexion in der Lehrer:innenbildung häufig genutzt, jedoch primär als Evaluation von Unterricht oder pädagogischem Handeln mittels akademischen Wissens und Fachexpertise zur Steigerung von Handlungssicherheit (Brühe & Lebeda, 2023, S. 39). Was hierbei in der Auseinandersetzung manchmal fehlt, ist die systematische Erweiterung nach innen: die Bearbeitung des eigenen Erlebens, der Gefühle und Gedanken in Praxiseinsätzen etwa über Fallerzählungen mit affektivem Zugang (Brühe & Lebeda, 2023, S. 39). Supervision ist genau darauf angelegt, dass Studierende ihr Erleben von Schulsituationen reflexiv einbringen und sich kritisch zu sich selbst und zur Institution Schule ins Verhältnis setzen (Albers, 2023, S. 57).

> „In diesem Sinn ist Supervision nicht nur eine begleitende Maßnahme, sondern eine zentrale Möglichkeit der Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen.

Dass Supervision bislang in der Lehrer:innenbildung unterrepräsentiert ist, hat auch konzeptionelle Gründe: Die strukturelle Leistung von Supervision in der Lehrer:innenbildung bedarf weiterer theoretischer Klärung – zur analytischen Explikation von Reflexion (Zwenger, 2011), zur erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Konzeptualisierung von Erfahrung (Schnädelbach, 2002), zur methodologischen Differenz von beratungs- und bildungswissenschaftlichen Beobachtungen (Möller & Hausinger, 2009) und zur bildenden Funktion der Vermittlung zwischen disziplinärem und professionsbezogenem Wissen bzw. Wissensarten (Benner, 2020; Rhein, 2022, S. 21). Ohne diese Präzisierungen bleibt Supervision in Curricula schwer verortbar.

Schließlich steht Supervision im Lehramtsstudium in einem Spannungsverhältnis institutioneller Anforderungen: Sie zielt zugleich auf Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung und ist als ergebnisoffener Prozess nicht vollständig standardisierbar (Albers, 2023, S. 59). Dieses Spannungsverhältnis kollidiert mit Logiken der Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit. Gerade in Hinblick auf den Nutzen, den Supervision im Beruf nach der Ausbildung haben kann, wäre es jedoch hilfreich, wenn (angehende) Lehrpersonen über dieses Angebot Bescheid wüssten.

Supervision und Reflexion als Rekonstruktionsräume in der Aus- und Weiterbildung

Um die häufig erlebte Lücke zwischen universitär vermitteltem Wissen und schulpraktischen Anforderungen zu schließen, bieten sich kooperative Lehr-Lernformate an, die Reflexion systematisch verankern und zugleich Vergemeinschaftung ermöglichen (Conty et al., 2023, S. 45). Zentrale Bausteine sind stabil angelegte Gruppensupervisionen als „haltende“ Räume, in denen Praxiserlebnisse zunächst entlastend geteilt, verstanden und legitimiert werden (Klenner et al., 2022, S. 271), sowie Gruppencoaching-Formate, die Lernen mit und durch die Gruppe in den Vordergrund stellen (Webers, 2015, S. 58–59). Das Kollegiale Teamcoaching (KTC) nach Schley und Schley (2010) eignet sich dabei besonders, weil nicht zwingend ein konkretes Problem im Zentrum stehen muss: Eine Person schildert Situation und Erleben, die Gruppe identifiziert ein Schlüsselthema und erarbeitet angemessene Umgangsweisen (Webers, 2015, S. 61).

Inhaltlich zielen diese Formate auf professionsbezogene Selbstreflexion: das Zurückdenken auf eigenes pädagogisches Handeln, die Bearbeitung des Verwobenseins im paradoxienreichen Handlungsraum und die Sensibilisierung für emotionale Valen-

zen in Lehr-Lern-Situationen (Rhein, 2022, S. 14–16). Dabei wird die subjektive Perspektive systematisch mit Theorie verbunden, etwa dem kasuistischen Verständnis schulpädagogischer Fallvignetten und systematisierten professionellen Deutungsmustern, um das Erlebte auf allgemeine Strukturen hin zu lesen und so Theorie-Praxis-Vermittlung herzustellen (Rhein, 2022, S. 15–20). Gerade Praxisphasen erfordern diese spezifische Reflexionsarchitektur, um Rollenfindung und die Bearbeitung berufspraktischer Probleme im Studienprozess zu unterstützen (Brühe & Lebeda, 2023, S. 28). Im Ergebnis erhöhen sich Urteils- und Kritikfähigkeit sowie die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Selbstverortung; zugleich erweitert die angeregte Perspektivverschiebung das Spektrum verfügbarer Handlungsoptionen (Rhein, 2022, S. 16; Klenner et al., 2022, S. 275).

Dies zeigt auch eine interne Evaluierung an einer katholischen Privatschule in Vorarlberg mit standardisiertem Supervisionsangebot für alle Lehrpersonen. Die vom Autorinnenteam organisierte Erhebung wurde mittels Online-Fragebogen mit 4-teiliger Likertskala durchgeführt. Die 30 Teilnehmenden, davon 24 weiblich und 6 männlich, sind großteils in der Sekundarstufe beschäftigt (Sek: 22, Primar: 4, andere: 4); 37 % sind zwischen 20 und 29 Jahren, 33 % zwischen 30 und 39 Jahren, 23 % zwischen 40 und 49 Jahren sowie 7 % zwischen 50 und 59 Jahren. In den Ergebnissen wird deutlich, dass 90 % aller Befragten Supervision als wichtig für ihre eigene berufliche Entwicklung einstufen. Der gesamte Lehrkörper an dieser Schule hat pro Semester mindestens zwei Teamsupervisionen zu absolvieren. Zudem wird von 95 % aller Befragten angegeben, dass die beruflichen Belastungen durch dieses Angebot reduziert werden. Supervision verbessert laut Angaben die Kommunikation im Team (Zustimmung: 86 %) und 95 % der Lehrer:innen fühlen sich durch die Supervision in ihrer Arbeit unterstützt.

Das rekonstruktiv begründete Verständnis der Eigenlogik professionellen Lehrer:innenhandelns und die Befähigung zur kontinuierlichen Reflexion sind zentrale Bestandteile in allen Phasen der Lehrer:innenbildung (Rhein, 2022, S. 12). Ausgehend von einem Professionsverständnis, das fachliches Wissen, pädagogische Haltung und situatives Urteilsvermögen integriert (Cramer, 2023), wird argumentiert, dass Reflexivität für den Lehrer:innenberuf sowie die Professionalisierung und Weiterentwicklung im gesamten Berufsleben einer Lehrperson bedeutsam ist.

Diskussion und Ausblick

Die Verankerung von Supervision in der Lehrer:innenbildung steht in einem strukturellen Spannungsverhältnis zwischen der konzeptuellen Logik supervisorischer Arbeit (verstehend-aufschließend, komplexitätserhöhend, potenziell irritierend) und den akuten Bedürfnissen vieler Studierender nach Stabilisierung, Vereindeutigung und Lösungsfokussierung (Klenner et al., 2022, S. 271). Diese Diskrepanz wird dadurch verschärft, dass Studierende Dozierende als Teil der beurteilenden Institution wahrnehmen und selbst bei explizitem Verzicht auf Leistungsbewertung kann dies die Subjektivitätsentfaltung hemmen und Offenheit in der Fallarbeit beeinträchtigen (Albers, 2023, S. 59). Zudem zeigt sich, dass die grundsätzliche Bereitschaft, eigene Deutungs- und Handlungsroutinen in Frage stellen zu lassen, gerade in frühen Ausbildungsphasen nicht ausreichend ausgeprägt ist. Unter diesen Bedingungen droht Supervision entweder zur Überforderung zu werden oder auf Widerstand zu stoßen, wenn frühe, subjektiv sicherheitsstiftende Zuständigkeits- und Grenzvorstellungen einer kritischen Reflexion entzogen bleiben (Klenner et al., 2022, S. 271–272). In der Ausbildung spricht Vieles dafür, supervisorische Elemente stärker anschlussfähig zu gestalten durch klare Rollentrennung zwischen supervisierenden Personen und prüfenden Lehrenden, explizite Bewertungsfreiheit, freiwillige oder niedrigschwellig verpflichtende Teilnahme sowie die behutsame

Verschiebung vom lösungsorientierten Coaching zur kasuistisch fundierten Fallreflexion (Klenner et al., 2022, S. 271–275). Dies thematisiert ein noch im Aufbau befindliches Rollen- und Professionsverständnis, ohne den kritischen Kern von Supervision zu fokussieren. Zugleich legt die Evidenz nahe, Supervision als starken Professionalisierungsimpuls in der Fort- und Weiterbildung zu verankern, wo Professionalitätsvorstellungen und Habitus stabiler sind und reflexive Irritation besser integriert werden kann (Klenner et al., 2022, S. 272).

In der Lehrer:innenbildung sollten reflexive Formate curricular abgesichert, aber entwicklungsangemessen sequenziert werden, in Schulen und der Fort- und Weiterbildung gilt es, Supervision als regulären Bestandteil von Personal- und Organisationsentwicklung zu etablieren. Voraussetzung sind supervisorisch qualifizierte Externe sowie verlässliche und bewertungsfreie Räume (Rhein, 2022, S. 20–21). Gelingt diese Verbindung aus passgenauer Implementierung, klarer Rolleninfrastruktur und reflexiver Begleitung, kann Supervision ihr Potenzial entfalten: nicht als kurzfristiges Entlastungsinstrument, sondern als strukturierte Praxis der Professionalisierung, die Komplexität aushaltbar macht, Urteilskraft stärkt und verantwortetes pädagogisches Handeln in Schule und Ausbildung nachhaltig unterstützt.

Literatur

Albers, S. (2023). Versagung von Persönlichem als Herausforderung für Supervision mit Lehramtsstudierenden. *DiMawe - Die Materialwerkstatt, 5*(2), 56–64. https://doi.org/10.11576/dimawe-6278

Benner, D. (2020). Über Hochschuldidaktik aus der Sicht einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 99–121). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_6

Brühe, R., & Lebeda, D. (2023). Reflexion und Analyse von Praxisphasen. *DiMawe - Die Materialwerkstatt*, *5*(2), 28–43. https://doi.org/10.11576/dimawe-6278

Cramer, C. (Hrsg.) (2023). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen: Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068

Conty, V., Grundmann, S., & Langen, N. (2023). Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung: Best-Practice-Beispiel zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *DiMawe - Die Materialwerkstatt*, *5*(2), 44–55. https://doi.org/10.11576/dimawe-6278

Klenner, D., Griewatz, H. P., Bender, S., & Heinrich, M. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, *4*(3), 266–278. https://doi.org/10.11576/PFLB-5712

Möller, H., & Hausinger, B. (Hrsg.) (2009). *Quo vadis Beratungswissenschaft?* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0

Oevermann, U. (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Humanities Online.

Rappe-Giesecke, K. (2009). *Supervision für Gruppen und Teams* (4., aktual. Aufl.). Springer.

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

Schley, V., & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion.* Innsbruck: Studienverlag

Schnädelbach, H. (2002). *Erkenntnistheorie.* Junius.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften – Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(2), 187–223. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6

Webers, T. (2015). *Systemisches Coaching: Psychologische Grundlagen.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61336-8

Zwenger, T. (2011). Reflexion. In P. Kolmer & A.G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Band 3: Quantität – Zweifel* (S. 1842–1863). Alber.