

Karin Deppe

Supervision für Lehramtsanwärter*innen in der Pandemie

Krise Referendariat – Krise Corona – Krise im Lot?

Zusammenfassung

Lehramtsanwärter*innen in der Zeit von COVID-19 müssen sehr flexibel und krisenfest sein, um die zusätzlichen Herausforderungen der Pandemie in ihrer Ausbildung zum Zweiten Staatsexamen zu bewältigen. Szenarien ihres beruflichen Alltags spiegeln sich innerhalb von Supervision wider, sei es im Erleben der „Krise“ Referendariat oder der „Krise“ Pandemie in Form von struktureller, organisatorischer, pädagogisch-didaktischer Praxiserfahrungen oder im Fallerleben. Wenn Deutungs- und Handlungsrouninen nicht mehr ausreichen, um die Situation routiniert zu bewältigen, bedarf es solcher krisenhaften Situationen, um die noch fehlenden Deutungs- und Handlungsrouninen aufzubauen und sich somit zu professionalisieren. Lässt sich da nicht Supervision als ein möglicher Weg von Professionalisierung verstehen, um Erfahrungen von „Krise im Lot“ zu ermöglichen, und Supervisand*innen darin zu unterstützen, die Widersprüche, Antinomien und Paradoxien zwischen pädagogischem und unterrichtlichem Handeln im Lehrer*innenberuf zu verstehen und zu bearbeiten? Allerdings kann hier kritisch die Frage nach dem Stellenwert bzw. den Möglichkeiten von Supervision in der Ausbildungszeit gestellt werden, zumal diese Professionalisierungsform nicht fest etabliert, sondern nur optional und eigeninitiativ angeboten wird.

1. Einleitung

Wie häufig höre ich aus Schulleitungskreisen das Wort „VUCA“ als Erklärungsansatz für Krisen. Die COVID-19-Pandemie als dynamisches Beispiel für VUCA? Diese Mischung aus Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit hat in allen gesellschaftlichen Bereichen Einzug gehalten und versucht, den ständigen Veränderungen zu begegnen. Ein Zauberwort der Gegenwart, auch im Kontext von Supervision?

Die Auswirkungen der aktuellen COVID-19-Pandemie werden nicht nur als neu und einzigartig, sondern auch als „multidimensionaler und potenziell toxischer Stressfaktor“ gedeutet (Brakemeier et al. 2020, S. 1). Gruber et al. (2020) spezifizieren diese Pandemie als eine massive Herausforderung für die psychische Gesundheit mit signifikanten Kennzeichen (vgl. S. 1): So erweist sie sich als allumfassend, zeitlich flexibel und kann Ängste und Unsicherheit auslösen. Die je unterschiedlichen individuellen Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche können privat wie beruflich psychisch sehr belastend sein und als Kontrollverlust mit Hilflosigkeitsgefühlen verknüpft sein. Letztlich greift die Pandemie in alle Lebensbereiche und Gruppen der Gesellschaft hinein und wird mit zeitweiligen Einschränkungen, Blockaden bzw. Lockdown versehen. Dieser besondere Stressfaktor erfordert von jeder und jedem Einzelnen eine individuelle Anpassungsleistung an die kurz- und langfristigen Folgen, weshalb die eigene psychische Flexibilität hier im besonderen Maße gefordert ist (vgl. auch Hayes et al. 2020; Presti et al. 2020).

Dies zeigt sich auch im Feld Schule, insbesondere für Lehramtsanwärter*innen, deren Erfahrungen und Selbstwahrnehmungen im Folgenden im Vordergrund stehen sollen. In der Professionalisierungsforschung gilt das Referendariat als krisenanfällige Phase (vgl. Dietrich 2014; Košinár 2014). Referendar*innen müssen eine Vielfalt von Aufgaben und Handlungsfeldern (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen sowie der eigenen Schule) und Erwartungen (Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen, Vorgesetzte, Studienseminar, Öffentlichkeit) erfüllen. Sie durchlaufen ihre Einsozialisierung in ihren Beruf in einer Doppelrolle – zugleich Lehrende und Lernende, wobei jegliches Tun einer kontinuierlichen Bewertung und einem Belastungsdruck unterliegt (vgl. Rothland & Terhart 2007). Dies hat Anpassungsleistungen an Normen, Regeln, Erwartungen von der Ausbildungsschule und dem Studienseminar zur Folge (vgl. Kunze 2014; Hericks 2006). Das Referendariat bedeutet aber auch noch einen Schutzraum, da im fachlehrkraftbegleitenden Unterricht die letztendgültige Verantwortung für den Unterricht und die Schüler*innen die jeweiligen Fachlehrer*innen innehaben. Der berufsbiographische Professionalisierungsansatz geht davon aus, dass sich lehrberufliche Professionalität „im Prozess des Lehrerwerdens“ (Terhart 2001, S. 56) entwickelt und sich auf bisherige berufsbiographische Erfahrungen bezieht. Helsper (2018) u.a. geht so weit, dass er sagt, dass sich bereits in der eigenen Schulzeit Orientierungen und

pädagogische Lehrer*innenpraktiken im Schülerhabitus festsetzen mit dem dazu passenden Lehrerbild als „Schattenriss eines Lehrerhabitus“ (S. 126), der sich im Referendariat als Möglichkeitsraum weiterentwickelt. Wenn es also so ist, dass der Erwerb eines Lehrerhabitus erst in der letzten Ausbildungsphase, also dem Referendariat, vollständig möglich wird, welche Folgen haben dann die Auswirkungen der Pandemie im konkret erfahrbaren Schulalltag für den Habitus der Referendar*innen? Welche Lösungen von Erfahrungskrisen beeinflussen sie – auch im Hinblick einer Transformation des Lehrer*innenhabitus? Oder wird gerade eine Transformation vor dem Hintergrund von Anpassungszwang langfristig verhindert (vgl. von Rosenberg 2011)?

Aus strukturtheoretischer Sicht ist die Erfahrung einer Krise der Ausgangspunkt für transformative Prozesse und sorgt für die Entstehung von etwas Neuem (vgl. Oevermann 1996; Combe 2010). Verschiedene Bildungstheoretiker sehen in der Krise einen Neubeginn eines Bildungsprozesses (vgl. Nohl et al. 2015, S. 111f.). Voraussetzung für eine Lösung der Krise ist allerdings, dass „die in der Habitusdifferenz angelegte Krisenhaftigkeit auch transformatorisch bewältigt werden kann“ (Kramer 2013, S. 21). Der Krisenbegriff wird als „Entselbstverständlichung“ (Combe 2015, S. 57) verstanden, die schon als kleine Abweichung vom Gewohnten deutlich werden kann. Mit Blick auf das Entwicklungsaufgabenkonzept (Keller-Schneider & Hericks 2011) können berufliche Anforderungen – wie hier im Referendariat zu Pandemiezeiten – Krisen auslösen, wenn die Handlungsroutinen zu deren Bearbeitung nicht mehr oder (noch) nicht ausgebildet sind. Wird die Irritation oder Krise angenommen und als Herausforderung gedeutet, kann der Prozess der Lösungssuche beginnen (Combe & Gebhard 2007, S. 48). Die reflexive Verarbeitung der Irritation bzw. Krise ist die Voraussetzung dafür, dass der eigene Habitus irritierende und nicht-passende situative Gegebenheiten umdeuten kann und somit zu einer Neuorientierung und einem professionellen Habitus, also einer Habitustransformation, führen kann (Helsper 2018, S. 131f.).

Für das Referendariat NRW ist während der Ausbildungszeit in der OVP (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung, § 10, Abs. 4) eine „Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen“ (POB-C) verpflichtend vorgesehen (Schade 2016), in der es um die eigene Lehrer*innenbiographie, Klärung der Lehrer*innenrolle u.a. in einem bewertungsfreien Raum, im Vier-Augen-Gespräch, unter dem Verschwiegenheits-

gebot, mit speziell dafür ausgebildeten Studienseminarleitungen geht. Darüber hinaus ergeben sich eigene Initiativen für Supervision, z.B. durch die Ausbildungskoordinator*innen, die Supervision nach Absprache mit Referendar*innen einfordern und koordinieren können. Erfahrungen mit „Supervision“, terminologisch und inhaltlich, stellen für Referendar*innen Neuland dar. Der Terminus „Coaching“ ist ihnen geläufiger, zumindest formal durch ihre OVP, ansonsten bekannt durch Sport-Coaching oder eventuell auch Lern-Coaching. Vielleicht ist dies auch ein Grund, warum Referendar*innen der Supervision als Reflexionsangebot zunächst positiv gegenüberstehen, aber deren Kontinuität – erst recht in der Pandemie – brüchig zu werden scheint.

2. COVID-19 in seinen schulischen Auswirkungen – insbesondere für Lehramtsanwärter*innen

„[...] und über all dem schwebt die Sorge, was das final für die eigenen Staatsprüfungen bedeutet.“

Im Februar 2020 läuft Schule noch im Regelbetrieb, Planungen für Klassenfahrten und Exkursionen sind realisiert, Lehramtsanwärter*innen absolvieren noch sukzessive ihre Examina. Mitte März bis Mitte April 2020 erfolgt in NRW eine ministeriell verordnete Zwangspause für den Schulbetrieb im Schulgebäude, aber unter Fortsetzung von Lehre und Lernen – jetzt digital. Aus ehemaliger Nähe wird geforderte Distanz. Alle schulischen Planungen werden gecancelt, Digitalität gilt als oberste Leitlinie. Ende April/Anfang Mai 2020 werden Abschlussjahrgänge für Prüfungen in Teilgruppen wieder in der Schule unterrichtet, nach und nach folgen die anderen Jahrgänge in halbierten Klassen- und Kursstärken. Ein neuer Referendariatsjahrgang startet in diesem versetzten Schulszenario Ende Mai und Ende November 2020 in einer Zeit, in der Präsenzunterricht eher die Ausnahme ist. Mitte Dezember 2020 bis Ende Januar 2021, Mitte April – Ende Mai 2021 folgen weitere schulische (Teil-)Lockdowns und Modelle von Wechselunterricht. Anschließend und nach den Sommerferien 2021 wird vollständig in Präsenz unterrichtet. Also kann jetzt der Regelbetrieb bzw. „normaler Unterricht“ wieder stattfinden?

Das Deutsche Schulbarometer ermittelt – im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT – in einer im Dezember 2020 durchgeführten repräsentativen Befragung von Lehrkräften u.a. Herausforderungen durch die Schulschließungen im Zuge der Corona-Krise (vgl. Dohmen & Hurrelmann 2021, S. 81f.). Als solche werden genannt: Umsetzung der Corona- und Hygiene-Regeln, Einhalten der Abstandsregeln (16%) und das permanente Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung (15%). Hinzukommen neben weiteren Punkten die fehlende Akzeptanz für die Corona-Maßnahmen bei einigen Schüler*innen (6%) und die Ansteckungsgefahr (12%). Bei der Unterrichtsorganisation werden vor allem die Versorgung und Integration der Schüler*innen im Fernunterricht als das größte Problem (22%) angesehen, hinzukommen allgemeine Probleme bei der Organisation und Koordination des Unterrichts (11%), fehlende Kolleg*innen (10%), zahlreiche Zusatzaufgaben (8%), Einschränkungen beim Fach-, Sport-, Sprach- und Musikunterricht (7%), unterschiedliche Kenntnisstände (4%) und Motivation der Schüler*innen (3%) sowie deren Benotung (2%). Als weitere Probleme werden die schnell wechselnden politischen Beschlüsse (11%), die sich teilweise widersprechenden Maßnahmen (3%) und die damit zusammenhängende fehlende Planungssicherheit (6%) genannt. Etwa jede fünfte Lehrkraft (22%) nennt technische Probleme als große Herausforderung, aber auch psycho-soziale Aspekte wie die psychische Belastung von Schüler*innen und Lehrkräften (9%), Verunsicherung bzw. Ungewissheit über die kommenden Entwicklungen (5%), die fehlende soziale Nähe zu Schüler*innen und Kolleg*innen (2%) sowie die fehlende Bewegung für die Schüler*innen (2%) (vgl. auch Fickermann & Edelstein 2021).

In diese Situation kommen die Lehramtsanwärter*innen hinein: Die Corona-Pandemie stellt die Ausbildungsbedingungen des Referendariats auf den Kopf – und macht es noch stressiger. Das Ziel des ersten Ausbildungsabschnittes im *Referendariat* ist es, so viel Praxiserfahrung wie möglich zu sammeln, Unterrichtsmethoden auszuprobieren, eine Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen, Feedback über die ersten Unterrichtsbesuche zu erhalten und seine eigene Lehrer*innenpersönlichkeit weiterzuentwickeln. Der Vorbereitungsdienst lässt angehende Lehrkräfte unter COVID-19 mit seinem Wechsel vom 1.-3. (vielleicht auch 4.?) Lockdown jeweils in den digitalen Fernunterricht bzw. in hybride Unterrichtsformen noch isolierter werden und so haben sie bisher noch keinen „normalen“ Schulbetrieb kennengelernt. Außerschulische Veranstaltungen wie Feste, Konzerte, Wettkämpfe, Projekte und Klassenfahrten fehlen, so dass ein Beziehungsaufbau

mit Kollegium und Schüler*innen erschwert wird. Die Maske erhöht diese Distanz, zumal Mimik und nonverbale Kommunikation im Beziehungsaufbau eine maßgebliche Rolle spielen: „Die Schüler*innen kennen mein Gesicht gar nicht, da ich nur mit Maske in der Schule bin.“ So geht der Einstand zu Beginn des Referendariats unter, weil die Debatte um das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes u.ä. alles dominiert. Folgende Zitate von Referendar*innen verdeutlichen ihre Not: „Ich habe immer noch Schwierigkeiten, mich in diesem Wust der Corona-Aufgeregtheit in die Schulorganisation einzufinden.“

„Der Start war ein Schock, weil an der Schule alles leer war. Nur die Abschlussklassen kamen im Wechselmodell“. Viele leere Klassenräume, Onlinestudienseminare, Quarantäne, schwer erreichbare und teils überforderte Kolleg*innen. Ansprechpartner*innen gibt es zwar, aber: „Ich habe das Gefühl, dass alle Lehrkräfte so unter Druck stehen, dass meine Fragen eine zusätzliche Last wären“.

Die Relevanz der schulmentoriellen Begleitung – u.a. auch hinsichtlich der digitalen Professionalisierungsmöglichkeiten – steht außer Frage, kann aber z.T. nicht hinreichend ausgeübt werden, da Ressourcen dafür z.T. fehlen, u.a. bedingt durch steigenden Personalmangel.

Auf die Konzeption und Gestaltung von Fernunterricht fühlt sich keine*r gut vorbereitet. „Mit den digitalen Unterrichtsmöglichkeiten bin ich ähnlich überfordert wie ältere Kolleg*innen“. Die an der Schule genutzte Videokonferenzsoftware Microsoft-Teams und Iserv sind ebenso neu wie viele digitale Unterrichtstools. Zusammen mit anderen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst werden mit den unterschiedlichsten Tools und Plattformen gearbeitet und diese privat getestet, alle unterrichten sich gegenseitig. Aber eine technische Einweisung fehlt häufig – erst recht eine didaktische Reflexion zum Fernunterricht. Die Präsenzzeiten vom Studienseminaren laufen z.T. weiter, aber auch hier gibt es hybride Formen. Die Unterstützung durch die Seminare scheint derweil unterschiedlich: Teils werden die Gestaltung von Onlineunterricht und Videokonferenzen ausführlich behandelt, und die Leitungen gehen auf die Wünsche der Teilnehmenden ein, teils werden Inhalte und Tipps als recht theoretisch und unkonkret empfunden. Viele Texte und Aufgaben müssen bearbeitet werden, der Überblick schwindet. Die Seminare werden z.T. als Videokonferenz durchgeführt, Inputs werden gehalten, Aufgaben bearbeitet,

Gruppenarbeiten durchgeführt und Inhalte werden präsentiert – fast analog zum schulischen Distanzunterricht. Übersicht über Termine, immer wieder wechselnde Abläufe und Absprachen, wenig Planungssicherheit bei Referendar*innen wie auch bei Schüler*innen führt zu Unmut, aber auch zu Ohnmachtsgefühlen.

Die ausfallende Praxiserfahrung lässt sich ohnehin nur schwer ausgleichen:

„Die ganze Erziehungsarbeit fällt weg, alles, was neben der Vermittlung des Unterrichtsstoffs stattfindet“. „Im Präsenzunterricht lernt man ja auch Dinge wie Klassenraum-Management und Beziehungsarbeit.“ Selbst wie man eine Pausenaufsicht führt, muss geübt werden. „Wer bin ich an dieser Schule als Lehrerin überhaupt?“ – diese Frage lässt sich momentan kaum beantworten. Die Referendar*innen beobachten in ihrer Hospitationszeit pandemiebedingt nur Frontalunterricht und stellen nun fest: „Mein Bild von Unterricht ist, glaube ich, etwas verfälscht, weil ich methodisch nicht viel Abwechslungsreiches gesehen habe.“

Videokonferenzen verdeutlichen die Grundproblematik: Die meisten Schüler*innen zeigen sich per se fast nur durch „schwarze Kacheln“, verweigern Bildkontakt oder senden Störfrequenzen. Technische Störung als eigene Kommunikationslosigkeit in der Pubertät? Referendar*innen suchen per Telefonat, Mail, Messenger den Kontaktaufbau und wollen alle Wochenpläne und Hausaufgaben nachsehen und zurückmelden. Individuelles Lernen in Reinkultur?

Bestimmte Fächer u.a. Sport sind nicht nur im Fernunterricht, sondern generell wegen der Abstandsregeln besonders schwierig zu gestalten.

„Man könnte so viel ausprobieren, wird aber total ausgebremst. Coole neue Ideen wie Parcours lassen sich nicht umsetzen. Im Unterrichtsbesuch kann man ja auch nicht immer das gleiche Thema machen – das frustriert.“

Eltern wünschen sich u.a. individuelle Rückmeldungen und motivationssteigernde (Zusatz-)Aufgaben für ihre Kinder. Schüler*innen klagen über eine zu intensive Aufgabekultur mit zu geringem Erklärungsgehalt und wünschen mehr Unterstützungsformen bzw. Feedback, insbesondere die Abschlussjahrgänge fordern mehr verlässliche Informationen zu ihrer Prüfungsgestaltung. Ein Bedürfnis nach mehr Erreichbarkeit, Austausch und Verständnis wird deutlich. Aufgrund der mehrmonatigen Schließung von Schulen fällt es Schüler*innen z.T. schwer, sich wieder in Abläufe und Zeitstrukturen der Schulen einzufinden. Es treten schnell Frustration, Vermeidung und Ermüdung auf, die die Referendar*innen kaum auffangen können. Schule mit ihren Personengruppen und Studienseminar mit jeweils eigenen regelmäßigen Updates über das weitere Vorgehen, Aufgaben- und Terminvielfalt sorgen für einen erhöhten psychischen Druck.

Die Referendar*innen nehmen Veränderungen ihrer Überzeugungen hinsichtlich der Unterrichtsziele und ihrer Wahrnehmung der Rolle als zukünftige Lehrperson wahr. Sie gehen sowohl auf weniger gelungene als auch auf gelungene Praktikumsformate in Zusammenhang mit der Umstellung auf Distanzunterricht ein und betrachten die Ausgestaltung von Bildungsangeboten während der Pandemie nicht nur als Herausforderung, sondern sehen darin auch Chancen: Die Kooperation der Studienreferendar*innen wird gefördert, Digitalität wird zwangsläufig mehr und mehr fokussiert.

Unterrichtsbesuche sind in Corona-Zeiten mit einem erhöhten Arbeitspensum und Stresslevel verbunden. Da sich oft erst kurzfristig entscheidet, ob die Stunde im Präsenzunterricht oder per Videokonferenz abläuft oder möglicherweise alternativ ein theoretisches Kolloquium stattfindet, müssen vorab mehrere Szenarien vorbereitet werden.

„Ich kenne jemanden, der wusste zwei Stunden vor dem Unterrichtsbesuch immer noch nicht, wie dieser durchgeführt werden sollte. Da fehlt der Blick darauf, was das emotional für uns bedeutet.“

„Die Unterrichtsbesuche sind jetzt sehr theoretisch“.

„Ich schreibe einen Entwurf für eine Stunde, die nie stattfindet – und muss mir hypothetische Schülerreaktionen überlegen. Das ist total schwierig – ich habe ja noch kaum erlebt, wie die Schülerinnen und Schüler reagieren könnten.“

Alle wünschen sich wieder Präsenzunterricht als Normalfall, erst recht, wenn ihr zweites Staatsexamen ansteht. „Man hat die Kinder und Jugendlichen dann meist auf seiner Seite, die sind in Prüfungssituationen unfassbar entgegenkommend.“ Allerdings können die Referendar*innen, die zweimal einen Lockdown durchlaufen haben, kaum Präsenzunterrichtserfahrungen sammeln und das erschwert massiv die Prüfungsbedingungen. Hinzu kommt eine reduzierte Anzahl von Unterrichtsbesuchen durch Fachleitungen, so dass Reflexionen minimiert sind. Die Schulschließungen in der Ausbildung bewirken eine Situation, die vom Festhalten an Regularien bestimmt wird. Zugeständnisse im Kontext der Prüfungsordnung sind nicht vorgesehen. „Die ganze Zeit seit der Schulschließung dreht es sich nur um Prüfungen, um die Planung der Prüfungen und um Noten.“

3. Supervision für Lehramtsanwärter*innen in pandemischen Zeiten

Supervision ist eine Reflexions- und Beratungsform für Fragen und Probleme aus der beruflichen Praxis. Angesichts wachsender Anforderungen im Berufsfeld Schule bietet

sie die Möglichkeit, in Begleitung einer professionellen Beratung Erfahrungen aus dem Schulalltag zu reflektieren. Ziel dieses Reflexionsprozesses ist es, die Qualität der pädagogischen Arbeit zu stützen, die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit zu stärken, Potenziale und Ressourcen zu beleben und neue Sichtweisen zu eröffnen. Das Gespräch über berufliche Erfahrungen und deren strukturelle Anbindungen kann zudem emotional entlasten und sich positiv auf Arbeitszufriedenheit und Gesundheit auswirken. Zusätzlich kann Supervision die Teamfähigkeit fördern und leistet somit auch einen Beitrag zur Personal- und Schulentwicklung.

Im Referendariat kann Supervision als ausbildungsbegleitendes Reflexionsangebot die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsinhalte etwa um die Bereiche Selbstreflexion, Mehrperspektivität, kommunikative Handlungskompetenz ergänzen und für mehr Transparenz sorgen. Der Austausch über die Ausbildungssituation erleichtert zudem das Hineinwachsen in neue Rollen und die Übernahme von Verantwortungsbereichen, wie z.B. Klassenleitung und Elternarbeit. Eine supervisorische Begleitung kann diesen Einstiegsprozess stützen, Strategien des Selbstmanagements entwickeln helfen und damit die Professionalität schulischer Arbeit fördern. Supervision bedeutet während der Berufstätigkeit ein Innehalten, bei dem abseits der täglichen Routine die eigenen Rollen und Ziele im Berufsfeld Schule neu in den Blick kommen. Supervision will Impulse geben für die Balance von beruflichem Engagement und Privatzeit. Anlass zur Reflexion sind darüber hinaus Veränderungen im Verhalten von Schüler*innen, Eltern, Kollegium, im System Schule mit ihrer Organisation, auch in der Institution Referendariat – erst recht unter den Rahmenbedingungen einer Pandemie. Die Arbeit am Fall, „einer mehr oder weniger gravierenden Krise“ (Wernet 2006, S. 112), ist die Chance der Professionalisierung durch Supervision, indem die Referendar*innen befähigt werden können, ihre „Krise“ im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu verstehen und einen, ihren je eigenen Weg der Lösung daraus zu entwickeln.

COVID-19 stellt alles auf den Kopf, mit neuen Anforderungen, Belastungen und Unsicherheiten für beinahe jede*n. Transformation ist gefragt, da sich mit rasender Geschwindigkeit räumliche und technische Veränderungen ergeben, die kaum noch zu bewältigen sind. Schule 4.0 wird gefordert, währenddessen sich die Lehrkräfte noch in der Orientierungsphase von verschiedensten Terminologien wie „Flipped classroom“, Hybrid- und

Wechselunterricht, Homeschooling, distance learning (vgl. Gold et al. 2020), auf der Suche nach Nutzung gemeinsamer Lernplattformen befinden – und dies alles ohne jegliche pädagogische Konzepte. Dazu kommt die Einhaltung vorgegebener Curricula, unabhängig von Wechselunterricht und Schulschließungen. Die Anschaffung der notwendigen technischen Voraussetzungen, Fortbildungen etc. ersetzen aber nicht die damit verbundene Transformation dieses Berufsfeldes. Lehrkräfte wie Referendar*innen, aber auch Supervisor*innen, fühlen sich in ihrer Rolle, in ihrem Arbeitsumfeld verunsichert, können nicht auf alte und gewohnte Muster zurückgreifen. Die Biologie-Chemie-Referendarin klagt über fehlende Experimentierphasen und alles durch selbst erstellte Erklärvideos abzufedern, dafür benötige sie viel Zeit. Der Sport-Referendar betont, dass nur Theorie zu vermitteln, sehr schwer und alles in praktische Übungen zu verpacken, auf Dauer auch nicht erhellend sei: In den Schnee gehen, wandern, Schneemann bauen, das alles per Foto zu dokumentieren und ihm als Lehrkraft per E-Mail zuschicken... All das sei mehr als unbefriedigend im Fach Sport, zumal eine Bewertung ebenfalls zu leisten sei – eine „normale“ Bewertung in einer „nicht normalen“ Unterrichtssituation. Er habe jetzt als Referendar einen Bürojob, den er sich niemals gewünscht habe. Die Monotonie des Alltags lasse „die Farben fehlen“. Probleme der Selbst- und Fremdmotivation nehme er an sich wahr.

Perspektivwechsel kann an dieser Stelle sehr hilfreich sein: Wie sieht die Rolle der Eltern in der Begleitung ihrer Kinder aus? Wie dynamisch offen sind sie dem Digitalen gegenüber? Wie bewältigen sie ihre Mehrfachbelastungen verschiedener Rollen und Aufgaben? Wer hilft ihnen bei der Begleitung der schulischen Phasen ihrer Kinder? Wie müssen Aufgaben aussehen, damit sie die Schüler*innen selbstständig bearbeiten können und zugleich motivieren können? Was bieten Staat bzw. Schule zur konkreten Unterstützung an? Wie sieht die Notbetreuung aus? Wer hilft wem? Was können und müssen Pädagog*innen in dieser Zeit leisten? Was gehört zur Profession einer Lehrkraft? Wieviel Pädagogik spielt noch eine Rolle?

Zudem kommt die Ungewissheit des weiteren Verlaufs der Pandemie und die Suche nach Orientierung, Entlastung, Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns beginnt. Referendar*innen fühlen sich jetzt einem immensen Handlungs- und Leistungsdruck ausgesetzt, nehmen eine Ermüdung und Erschöpfung wahr, verschieben sogar ihre Supervisionstermine.

Zunächst, weil ihnen die Zeit fehle, aber auch, weil ihnen eine Online-Supervisions-sitzung auf Grund der gehäuften schulischen Videokonferenzen nicht behage. Zeitgleich betonen sie allerdings deren Relevanz und mit zeitlicher Verschiebung werden letztlich auch die Online-Settings angenommen. Für alle Beteiligten wird dies zu einer neuen Situation, dabei kann Supervision über Formen der Krisenbewältigung nachdenken und neue Denkräume schaffen, die den Beteiligten Struktur und mentale Entschleunigung geben können.

Beschleunigung und Resonanz in Zeiten der Corona-Krise

Hartmut Rosa (2020) sieht im Virus den radikalsten Entschleuniger: „Wir befinden uns in einem historisch beispiellosen Prozess der Entschleunigung.“ Noch in seinem Werk „Beschleunigung“ bestimmt Rosa (2005) soziale Beschleunigung sowohl als das Grundprinzip (vgl. S. 441) als auch als die Grunderfahrung der Moderne (vgl. S. 51). Beschleunigung als gesellschaftliches Prinzip beinhaltet erstens die technische Beschleunigung, zweitens die Beschleunigung des sozialen Wandels und drittens die Beschleunigung des Lebenstempos. Diese drei Dimensionen seien ineinander in einem „Akzelerationszirkel“ (S. 243) verwoben und stabilisierten sich gegenseitig. Zusätzlich zu diesem internen, sich selbst antreibenden Beschleunigungskreislauf werde jede Dimension durch äußere Faktoren, sogenannte Motoren, zusätzlich angetrieben. Individuelle Folgen der Beschleunigung bündelt er unter dem Begriff der „Entfremdung“, erfahrbar in den fünf Dimensionen von Raum, Dinge, Handlungen, Zeit und Beziehungen. „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.“ (ders. 2016, S. 13). In seiner „Soziologie des guten Lebens“ (S. 14) fragt er nach den gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten für die „Qualität der Weltbeziehungen“ (S. 19) und erkennt die „Notwendigkeit einer Dialektik von Resonanz und Entfremdung“ (S. 316). Die Moderne bietet für Rosa einerseits die gesteigerte Möglichkeit der Resonanz, weil in ihr die Selbstwirksamkeit der Subjekte enorm gesteigert wird – die Moderne als „Steigerung der Resonanzsensibilität“ (S. 624). Andererseits sind es aber gleichzeitig die (spät)modernen Verhältnisse einer beschleunigten Gesellschaft, die die Resonanz einschränken und verhindern (vgl. S. 57) – die Moderne als „Geschichte der Resonanzkatastrophe“ (S. 624). „Resonanz bleibt das Versprechen der Moderne, Entfremdung aber ist ihre Realität.“ (ebd.).

Wie sieht dies jetzt unter Corona aus? Verstärkt die Pandemie diese Resonanzkatastrophe? Für Rosa bedeutet „Resonanz“ das Zustandekommen von menschlichen Beziehungen, dass wechselseitig ein „geistiges Berühren und Berührtwerden“ stattfindet, das zu einem Erlebnis der Selbstwirksamkeit führt. Etwa, wenn es einer Lehrkraft gelingt, die Aufmerksamkeit der Schüler*in zu fesseln. Die Resonanzerfahrung kommt auf einen zu, ohne dass man sie erzeugen kann. Um in resonante Beziehungen zu kommen, muss man sich berühren und affizieren lassen. Dass nun aber Resonanzerfahrungen sich nicht erzwingen lassen und im Zweifelsfall eher ausbleiben, anstatt sich einzustellen, bringt Rosa durch die Idee der „Unverfügbarkeit“ (Rosa 2019, S. 41, 131) zum Ausdruck. Totale Verfügbarkeit „Resonanz auf Knopfdruck“ und totale Unverfügbarkeit „Unerreichbarkeit“ sind die beiden Pole der Resonanzverhinderung (S. 68). Gelingende Resonanzbeziehungen, so die zentrale These, stehen immer im Spannungsverhältnis von Verfügbarkeitsstreben und Unverfügbarkeit. Bleibt das Bemühen ohne Resonanz, entwickelt sich keine lebendige Beziehung. Wenn der/die Referendar*in in Videokonferenzen ins Leere redet, weil die Schüler*innen sich nicht per Bild zeigen und ansonsten auf Fragen z.T. ebenfalls stumm bleiben, entsteht kein Resonanzraum.

Die Referendar*innen nehmen sehr wohl die Kontakt- und Kommunikationslosigkeit ihrer Schüler*innen wahr: „Es ist kein zwischenmenschlicher Kontakt zu den Schüler*innen möglich, dabei ist das für mich als Lehrerin essentiell wichtig“. Sie stehen dem neuen Unterrichtsformat hilflos gegenüber. Sie fühlen sich von den Fachkolleg*innen allein gelassen, möchten diese in ihrer Belastung nicht noch mehr belasten und erfahren von diesen kein gelingendes Unterrichtsmodell, da auch erfahrene Kolleg*innen auf der permanenten Suche des Gelingens sind. Die Situation stellt für die Lernenden wie auch für das Kollegium – genauso für die Eltern – eine enorme Herausforderung bzgl. Selbstregulationsfähigkeit und Kompetenz zum selbstregulierten Lernen dar. Einerseits bieten sich in diesen Akutsituationen Potenziale für neue Strategien und kreative Lösungen, andererseits beschränken Angst, Unsicherheit und kurzfristige Perspektiven eigene neue Ideen. Die Referendar*innen bemerken unterschiedliche familiäre Unterstützung, sowohl digital als auch psychosozial, und sehen sich vor eigene Grenzen gestellt. Soziale Unterschiede in den Lernleistungen werden z.T. von ihnen erkannt, aber nicht angesprochen, wie sie behoben werden können. Die provozierende Frage, inwieweit Referendar*innen durch Zusatzaufträge die Eltern fast schon obligatorisch mit einplanen, sie die Profession von

Lehrkräften übernehmen müssen, löst großes Schweigen in der Supervisionsrunde aus. Ziehen sich die Pädagog*innen aus ihrem Erziehungsauftrag zurück? Verändern sich die Professionen unter der Corona-Krise? Schule entwickelt im Laufe von COVID-19 verschiedene Formen von Notbetreuung für die Kinder, denen zuhause eine Unterstützung fehlt oder, die aus psychischen Gründen den Kontakt zu Mitschüler*innen benötigen. Weitere Aspekte der konkreten Unterstützung werden in der Supervision thematisiert, aber von den Referendar*innen als Überforderung gedeutet. Die sich ständig ändernde Situation an den Schulen verursacht bei den Beteiligten Unsicherheit, aber auch Sorgen um Schüler*innen, denen sie nur bedingt helfen können. Die eigene Selbstwirksamkeit kann nur bedingt wahrgenommen werden, zumal die Reaktionen der Schüler*innen unterschiedlich ausfällt oder gar nicht wahrnehmbar sind. Die Situation verlangt eine hohe und folgenreiche Eigenverantwortung der Referendar*innen, viel Engagement und eine ständige Passung, was bisher so nicht notwendig gewesen ist. Manche Referendar*innen berichten dabei aber auch über die Chancen, ihre Schüler*innen und deren Bedürfnisse jetzt besser kennen zu lernen, und dass veränderte Formen des Unterrichtens jetzt ermöglicht werden, die vorher undenkbar gewesen sind.

Bedeutung des Haltens

Reden und sich austauschen sind in einer Krisensituation wichtige Elemente, um Emotionen Raum zu geben, ohne von ihnen vollständig gelähmt zu werden. Wenn Referendar*innen ihre Rolle erfüllen sollen, pädagogisch sensibel, resonant und empathisch mit ihren Schüler*innen umzugehen, sind sie nicht außerhalb der Krise, sondern ein Teil davon – mit Ängsten und Sorgen. Ebenso die Verantwortlichen im Studienseminar, die scheinbar nicht ansatzweise über die Corona-Situation, Optimierungsvorschläge oder aber Entlastungsformen für Referendar*innen kommunizieren. Angeblich führen sie ihre Routinen kompromisslos weiter fort. Dabei verfallen die Referendar*innen noch mehr in Belastungsformen und sehen einen großen Mehraufwand in der Vor- und Nachbereitung von Videokonferenzen, und dies bei kaum Resonanz bzw. fast Kontaktlosigkeit mit Schüler*innen wie Kolleg*innen.

Diejenigen, die bislang bereits Supervision kennengelernt haben, wünschen sich diese weiterhin, weil sie wissen, was sie davon haben können. Diejenigen, für die das ein Neueinstieg ist, kommen mitten im Krisenmodus nicht auf diese Idee, sondern müssen diesbezüglich angesprochen werden. Hier bietet es sich für alle Referendarinnen an, die, auch im permanenten Handlungsdruck, konkret über etwas nachdenken wollen, sich emotional sortieren und entlasten wollen oder eine Situation strukturieren, Schwerpunkte setzen und Prioritäten überprüfen wollen. Einzelfallberatung kann genauso wie Prozesse entscheidend werden, um Erfahrungen aus bestehenden Abläufen zu sammeln, gemeinsam zu reflektieren und die nächsten Schritte auf der Grundlage dieser Reflexion – vielleicht bewusster und mehr abgesichert – durchführen zu können.

Referendar*innen fragen sich, wie bekommen sie unter veränderten, häufig erschwerten Bedingungen ihre Arbeit hin, wie arbeiten sie jetzt zusammen, wie kommen ihre Schüler*innen zu den notwendigen Leistungen und wie schaffen sie trotz der erschwerten Rahmenbedingungen ihre Prüfungen? Ängste über Ängste werden deutlich und werden auch in den Supervisionssitzungen thematisiert: Darf ich sagen, dass ich mich überfordert fühle oder etwas nicht beherrsche? Versagensangst. Darf ich zugeben, dass ich mir mehr Sicherheit, mehr Freiheit, mehr Eigenverantwortung wünsche? Oder werde ich dann sanktioniert: Strafangst. Kann ich den Erwartungen von Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen und Schulleitung gerecht werden? Versagensangst. Supervision kann hier den Wert von Kontrolle und Sicherheit thematisieren und der Frage von Eigenverantwortung und Gestaltungsspielräumen nachgehen. Wichtig ist hierbei, Nichtbesprechbares besprechbar zu machen. Die Aufmerksamkeit auf das richten, was nicht beachtet, gesehen oder möglicherweise auch (bewusst) vermieden wird. Von den Referendar*innen und ihren Ängsten her denken. Die supervisorische Antwort auf Angst ist das Halten im Sinne der Objektbeziehungstheorie. Es geht hier nicht um die Entwicklung von Lösungen, sondern um die Erarbeitung von Vertrauen und Selbstvertrauen als Antwort auf die Entfesselung der Angst durch die Pandemie und ihre institutionelle Bearbeitung.

Die Pandemie als Einschnitt in die biografischen Prozessstrukturen

Referendar*innen im Alter von 24-28 Jahren erfahren ihre Zeit des Transitionsalters als psychosozialen Umbruch mit Entwicklungsaufgaben als Grundlage für ein gesundes Erwachsenenalter. Gerade in diesem Lebensabschnitt werden die sogenannten „Fahrpläne des Lebens“ (Schütze 1981) als biografischer Entwurf auf den Beruf und Berufsverlauf und die Statuspassage als berufstätige Professionelle wichtig. Das Referendariat stellt eine, wie zu Anfang beschrieben, wesentliche Statuspassage im Lebenslauf dar. Nicht nur die Nichterfüllung des Professionsideals und die Entwicklung völlig neuer, nicht geplanter oder ggf. auch nicht ausgebildeter Handlungsschemata verändern möglicherweise die „Fahrpläne des Lebens“, das vorläufige Ende des Studiums erfordert zur Bewältigung der neuen Statuspassage und des Übergangs eine Art „goldene Fantasie der Hoffnung“.

Dies stellt sie vor große Herausforderungen. COVID-19 bewirkt Rollenkonflikte bzw. Rollenkonfusionen, da erfahrene bzw. theoretisch erworbene Rollenbilder so nicht mehr greifen. Gravierende Einschränkungen im Sozialleben bedeuten z.T. einen Verzicht auf Kontakte, Verlust einer geordneten Tagesstruktur. Durch COVID-19 erlebter Kontrollverlust bewirken bei den Referendar*innen u.a. Hilflosigkeit und Machtlosigkeit und erzeugt nicht selten gesteigerte Prüfungsängste. Der Wunsch, alles wieder unter Kontrolle zu bekommen, über alles zu verfügen und alles zu optimieren wird auch in den Sitzungen thematisiert. Supervision kann hier Erfahrungen ermöglichen, dass den Supervisand*innen zugehört und geantwortet wird, dass der Modus „Gesellschaft in Krise“ hier als „Solidarität in der Krise“ durch die Gemeinschaft der Referendar*innen bzw. das Team der Supervisand*innen erlebt werden kann, dass es nicht immer um ein Erledigen und Optimieren geht. Der Blick auf die Nahwelt wird gestärkt und dazu kann auch gehören, wie bekomme ich Resonanz zu den Schüler*innen und nicht nur, wie schaffe ich es, die Schüler*innen mit Kompetenzen zu versehen? Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, hingegendessen beinhaltet Resonanz Momente der Offenheit und der Unverfügbarkeit und lässt ein prozesshaftes In-Beziehung-Treten mit einer Sache zu.

Schule als Resonanzraum (vgl. Rosa 2016, S. 402) mit vier Achsen der Resonanzbeziehungen: Menschen sind auf Kontakte geeicht. Soziale Beziehungen sind eine der vier Achsen der Resonanzbeziehungen, die unter Corona fast vollständig entfällt, weil Schüler*innen wie Referendar*innen sich nicht mehr umarmen oder treffen können. Diese

Krise gibt allerdings die Chance, die anderen drei Resonanzachsen wieder zu entdecken. Die eine ist die Beziehung zu Dingen, etwa zu konkreten Hobbies wie Zeichnen, Musizieren. Dann gibt es noch die Achse der existenziellen Sphären, also die intensivere Hinwendung zu Kunst, Natur, Religion. Die letzte Achse ist die Selbstachse: sich selbst wieder mehr zu spüren und wahrzunehmen:

„Mit der Welt in Beziehung treten, sich Welt anverwandeln. Auch in der Lernwelt Schule.“ (Rosa & Endres 2016, Vorwort).

4. Ausblick

Die COVID-19-Krise ist auch für Supervision eine Prüfsituation: Was kann Supervision Referendar*innen in dieser Zeit Wichtiges bieten?

Einen Raum für vertieftes Nachdenken und Reflektieren über Handlungsanforderungen, über die Chance, mehr Unverfügbarkeit zuzulassen, auch wenn auf gewohnte Lebensumstände nicht mehr in gewohnter Weise zurückgegriffen werden kann. Neben einer offenen und wohlwollenden Haltung den Referendar*innen, ein Containment im Sinne des Container-Contained-Modells (vgl. Bion 1990) ermöglichen, in dem es darum geht, Unbewusstes und Ungedachtes aufzunehmen und in Bewusstes und Gedachtes zu transformieren. Supervision als Prozess, in dem sich die Referendar*innen gegenseitig Halt geben und auch sicher fühlen können. Und dies ggf. digital, besser noch in Präsenz.

Fallarbeit entfaltet normalerweise Beziehungsdynamiken zu den Schüler*innen im Kontext von institutionellen Hierarchien und (Macht-)Dynamiken sowie deren biografische „Verlaufskurven“ (Schütze 1995) im Spiegel der eigenen Biografie. Aber nicht immer gelingt es, an einem professionellen Lehrer*innenhabitus anzusetzen und die Fallarbeit vor dem Hintergrund eines biografischen Fallverstehens oder der Entwicklungsaufgaben der Schüler*innen einzuordnen. Manchmal verläuft Fallarbeit aus Sicht der Referendar*innen als Möglichkeit von Stabilisierung, Vergemeinschaftung und Entlastung, was positiv gewichtet wird, aber nicht zwangsläufig zu einer Lehrer*innenprofessionalität beiträgt. Aber gerade diese wird nötig, um eine „Krise“ verstehen und lösen zu können.

Supervision dient der Reflexion von Handlungsroutinen im „Arbeitsbündnis“ zwischen professionellen Supervisor*innen und ihren Referendar*innen, wobei es nicht vornehmlich um das Bewältigen von Problemen, sondern um die Reflexion einer immer schon „krisenhaften“ Praxis geht, die sich im je konkreten Fall zeigt. Wieviel „Aufklärung“ und Fragen werden in der Supervision zugelassen? Wie hat die Corona-Krise die Gesellschaft verändert? Fehlen von Solidarität als Kultur der Gesellschaft? Wer sind ihre Gewinner und Verlierer? Was ist durch die Krise mit den Professionen geschehen?

Supervision darf nicht mit dem Referendariat enden, sondern sollte Teil einer verpflichtenden Organisationskultur werden.

Literatur

- Bion, Wilfred R. (1990): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brakemeier, Eva-Lotta; Wirkner, Janine; Knaevelsrud, Christina; Wurm, Susanne; Christiansen, Hanna;
- Lueken, Ulrike & Schneider, Silvia (2020): Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. Erkenntnisse und Implikationen für die Forschung und Praxis aus Sicht der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie (2020), 49 (1), S. 1-31.
- Combe, Amo (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus Sicht der Erfahrungstheorie. In: Pädagogik, 62. Jg., H. 7, S. 72-78.
- Combe, Amo (2015): Dialog und Verstehen im Unterricht. Lernen im Raum von Phantasie und Erfahrung. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-66.
- Combe, Amo & Gebhard, Ulrich (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Dohmen, Dieter & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2021): Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (Hrsg.) (2021): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In: Die Deutsche Schule (DDS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 17. Beiheft. Münster: Waxmann.
- Gold, Johanna; Kaiser, Sabine; Hartmann, Ulrich & Wittbrock, Albert (2020): „Wir mussten uns erst einmal eingrooven.“ Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften an der Laborschule Bielefeld zum Umgang mit Distance Learning und Home Schooling. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2 (6),

S. 123-138.

- Gruber, June; Prinstein, Mitchell; Abramowitz, Jonathan S; Albano, Anne M.; Aldao, Amelia; Borelli, Jessica L.; et al. (2020): Mental Health and Clinical Psychological Science in the Time of COVID-19: Challenges, Opportunities, and a Call to Action. In: *American Psychologist*, 76(3), S. 409-426.
- Hayes, Steven C.; Hofmann, Stefan G. & Stanton, Cory E. (2020): Process-based functional analysis can help behavioral science, step up to novel challenges: COVID-19 as an example. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, S. 128-145.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Amo (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Stephan G.; Helm, Christoph; Günther, Paula S.; Schneider, Nadine; Schwander, Marius; Pruitt, Jane & Schneider, Julia (2020): COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), S. 27-44.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11. Jg., H. 1, S. 20-31.
- Košinár, Julia (2014): *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013): Habituswandel im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. *Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14. Jg., H. 1, S. 13-32.
- Kunze, Katharina (2014): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3. Jg., S. 44-57.
- Nohl, A.-M./von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015): *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Amo & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Presti, G Giovambattista; McHugh, Louise; Gloster, Andrew; Karekla, Maria & Hayes, Steven C. (2020): The Dynamics of Fear at the Time of COVID-19: A Contextual Behavioral Science Perspective. In: *Clinical Neuropsychiatry*, 17 (2), S. 65-71.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2013): *Beschleunigung und Entfremdung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Rosa, Hartmut (2019): *Unverfügbarkeit*. Wien & Salzburg: Residenz.
- Rosa, Hartmut (2020): *Pfadabhängigkeit, Bifurkationspunkte und die Rolle der Soziologie*. Ein

- soziologischer Deutungsversuch der Corona-Krise. *Berliner Journal für Soziologie* 30, S. 191-213.
- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Rothland, Martin & Terhart, Ewald (2007): *Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation*. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–33). Wiesbaden: Springer VS, S. 11-33.
- Schade, Ann Katrin (2016): *Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen. Persönlichkeitsentwicklung im Vorbereitungsdienst*. Münster: LIT.
- Schütze, Fritz (1995): *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 116-157.
- Wernet, Andreas (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.