

Sandra Bischoff
Pferdehof 16
24107 Kiel

**Abschlussarbeit
für die Weiterbildung in
Supervision**

Zur Bedeutung von Supervision für die Lehrerausbildung

Berliner Institut für Familientherapie
Systemische Therapie, Supervision, Beratung
Fortbildung e. V.

Zur Bedeutung von Supervision für die Lehrerausbildung

Einleitung.....	2
Aktuelle Bezüge.....	2
Situation der Referendare und Referendarinnen an beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein.....	4
Was leistet die derzeitige Ausbildung von Referendaren und Referendarinnen?.....	6
Welchen Supervisionsbedarf haben Lehrkräfte in Ausbildung?	7
Die Auswirkungen der Postmoderne auf Lehrkräfte	7
Der schulinterne spezifische Supervisionsbedarf von Lehrkräften in Ausbildung.....	8
Wie lässt sich Supervision sinnvoll in die Lehrerausbildung einbinden?	10
Selbstsupervision	11
Was ist Selbstsupervision?.....	11
Unterschiedliche Konzepte zur Selbstsupervision im Überblick.....	12
Kritische Reflexion von Selbstsupervision für Lehrkräfte in Ausbildung.....	13
Kollegiale Supervision.....	14
Was ist kollegiale Supervision?	14
Wie kann ich kollegiale Supervision in der Praxis durchführen?	16
Was kann kollegiale Supervision in der Lehrerausbildung leisten?.....	16
Welche Grenzen hat kollegiale Supervision?	17
Fazit kollegialer Supervision für Referendare und Referendarinnen.....	18
Professionelle Supervision.....	19
Was ist Supervision?	19
Interne oder externe Supervision?	21
Fazit der supervisorischen Ansätze	23
Ausblick: Umstrukturierung der Lehrerausbildung.....	23
Literatur.....	25

Einleitung

Seit Februar 2001 unterrichte ich als Referendarin in der Beruflichen Schule im Königsweg in Kiel. Das Referendariat gilt als eine sehr anstrengende Zeit, u. a. weil Referendare unterschiedlichsten Anforderungen ausgesetzt sind. Ich möchte an dieser Stelle nur ein paar exemplarisch nennen: Schulalltag, zwei Mentorinnen (s. u.) mit unterschiedlichem Rollenverständnis, Studienleiter (s. u.) mit verschiedenen Ansprüchen etc.. Die unterschiedlichen Anforderungen unter einen Hut zu bekommen ist nicht immer einfach. Hinzu kommt, dass für Referendarinnen keine Supervision vorgesehen ist, obwohl in vielen sozialen Berufen Supervision obligatorisch ist und als Zeichen der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung gewertet wird.

Meine These ist, dass Referendarinnen unbedingt Supervision in ihrer Ausbildung benötigen. Diese Arbeit lässt sich demnach auch als Streitschrift für Supervision in der Lehrerausbildung lesen. Sie setzt sich u. a. mit der Frage auseinander, wie Supervision sinnvoll in die Ausbildung integriert werden kann und stellt verschiedene supervisorische Vorgehensweisen mit ihren Vor- und Nachteilen dar: Selbstsupervision, kollegiale Supervision sowie die Arbeit mit externen oder internen Supervisorinnen und kommt zu dem Schluss, dass Referendare durch interne Supervisoren begleitet werden sollten.

Aktuelle Bezüge

Anfang Dezember 2001 sind die Ergebnisse der Pisa-Studie veröffentlicht worden. "Pisa" ist ein internationaler Leistungsvergleich von 15jährigen Schülerinnen, der in drei Phasen (2000, 2003, 2006) vorgenommen wird. In der ersten Phase sind vor allem die Lesekompetenzen der Schülerinnen getestet worden. Das Erschreckende an den Ergebnissen ist, dass deutsche Schüler im internationalen Vergleich verhältnismäßig schlecht abschneiden. Sie werden im unteren Drittel der Rangliste geführt.

Vor diesem Hintergrund werden von führenden Pädagoginnen und den Bildungsministerien erste Vorschläge gemacht, wie die Bildung von Schülerinnen entscheidend verbessert werden kann. In Anlehnung an Klieme und Steinert (2002) halte ich folgende Veränderung von Schule für wichtig und nötig:

- Es muss mehr Ganztagsangebote an den Schulen geben. Insbesondere Kinder aus sozial schwachen Familien und Migrantenkinder – die Verlierer im deutschen Schulsystem – müssen durch das Angebot von mehr Lernzeit gezielt unterstützt werden. So ist zu erwarten, dass weitere erzieherische Aufgaben auf Lehrkräfte zukommen.

- Die Schulen müssen mehr Autonomie erfahren. Die Pisa-Studie hat deutlich gemacht, dass Schulen mit Finanz- und Personalhoheit ihren Schülerinnen bessere Lernvoraussetzungen bieten.
- Ein positives und leistungsförderndes Schulklima sowie eine engagierte Arbeitshaltung der Lehrkräfte sind Voraussetzung für gute Schulleistungen der Schüler. D. h. Lernen bzw. die Anstrengung zu lernen muss wieder zu einem gesellschaftlichen Wert werden und auch Lehrkräfte in Deutschland müssen Wertschätzung erfahren. Somit müsste sich das gesamtgesellschaftliche sowie das schulinterne Klima deutlich wandeln.

In diesem Veränderungsprozess kann Supervision einen wichtigen Beitrag leisten.

Die Bildungsministerin von Schleswig-Holstein Erdsiek-Rave (2001) fordert eine Verbesserung der Lehrerausbildung an den Hochschulen. "Die Ausbildung muss praxisnäher und Weiterbildung muss verpflichtend werden." "Der einmal eingeschlagene Weg der Qualitätsentwicklung und –sicherung mit Hilfe von interner und externer Evaluation muss weitergegangen werden".

In der aktuellen Diskussion wird Supervision selten thematisiert. Dabei kann Supervision Lehrkräfte unterstützen, dem eigenen Berufsstand Wertschätzung entgegenzubringen und langfristig dazu beitragen, dass Lehrkräfte Wertschätzung durch die Allgemeinheit erfahren. Weiterhin kann Supervision zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften beitragen und damit nicht nur zu einer veränderten Arbeitshaltung der Lehrkräfte, sondern auch zu einem besseren und leistungsfördernden Schulklima. Supervision sollte sowohl in der Lehrerausbildung als auch Fortbildung zentraler Inhalt werden. Sie kann damit der Qualitätsentwicklung und –sicherung dienen (vgl. Schreyögg 2000).

Auch Teamarbeit wird an deutschen Schulen kaum gefördert. In Schweden, bspw., wird Teamarbeit unter Lehrkräften gefordert und dadurch gefördert, dass Lehrkräfte eine bestimmte Kernarbeitszeit an der Schule anwesend sein müssen, die über ihre bloße Unterrichtszeit deutlich hinaus geht. Flankiert wird dies durch Arbeitsplätze und Arbeitsräume an der Schule, um Teamarbeit zu ermöglichen.

Teamarbeit wird zunehmend von unserem Klientel in den beruflichen Schulen verlangt, insbesondere von angehenden Erzieherinnen, aber auch von Auszubildenden anderer sozialwirtschaftlicher, technischer und wirtschaftlicher Berufe. In unserer Rolle als Pädagogen bzw. Vorbilder wäre es besonders wichtig, dass wir den Auszubildenden Teamarbeit vorleben. Paradoxerweise sind Lehrkräfte jedoch eher Einzelkämpfer und bieten wenig Möglichkeit, ihre Rolle als Vorbild wahrzunehmen. In der Supervision können Teamarbeit und Teamentwicklung thematisiert und weiter entwickelt werden.

Situation der Referendare und Referendarinnen an beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein

Das kommende Kapitel habe ich auch genutzt, um meine momentane berufliche Situation zu reflektieren.

Referendarinnen an beruflichen Schulen bewegen sich in einem Spannungsfeld unterschiedlichster Anforderungen. Montags bis mittwochs stehen wir der Schule zur Verfügung und Donnerstag und Freitag nehmen wir an landesweiten Seminaren teil, d. h. wir besuchen uns gegenseitig im Unterricht und besprechen diesen anschließend.

Unser Arbeitgeber ist das Institut für Praxis und Theorie der Schule (IPTS), d. h. beispielsweise Anträge für Weiterbildungen werden über den Dienstweg, sprich über die Schulleitung zum IPTS gesandt und kommen auf eben dem gleichen Dienstweg zurück. Der Abteilungsleiter für die beruflichen Schulen mit Sitz am IPTS ist unser direkter Vorgesetzter. In der Praxis sind viele Entscheidungswege so komplex, dass leicht Formfehler auftreten, die je nach Schule dem Referendar negativ ausgelegt werden können.

Das IPTS ist für die Ausrichtung sogenannter allgemeiner Seminare zuständig. In diesem Rahmen werden zwei- bis dreitägige Seminare mit folgenden Schwerpunkten obligatorisch angeboten: Lehrerrolle, Methodik, Schulrecht, Leistungsmessung, Personalentwicklung sowie ein fünftes Seminar unserer eigenen Wahl, z. B. Stimmbildung oder Supervision. Geleitet werden sie vom Abteilungsleiter des IPTS. Referendarinnen aller Fachrichtungen, bspw. aus Sozialwirtschaft, Wirtschaft oder Technik, nehmen daran teil.

In den Fachseminaren werden wir in zwei Fächern ausgebildet. In diesen Seminaren sitzen etwa 15 Referendarinnen sowie ein Studienleiter. Die Studienleiterinnen sind letztlich für unsere Benotung zuständig. D. h. in den Seminaren befinden wir uns in einer ähnlichen Situation wie unsere Schülerinnen in der Schule, jedoch sind wir bei der Benotung in erster Linie von zwei Studienleitern abhängig, d. h. wenn wir mit ihnen fachlich und menschlich nicht übereinstimmen, ist die Gefahr einer schlechten Beurteilung groß.

Unsere Studienleiterinnen stellen oft sehr unterschiedliche Anforderungen an uns, die je nach Persönlichkeit manchmal diffus bleiben.

Montags bis mittwochs unterrichten wir an beruflichen Schulen. Berufliche Schulen zeichnen sich durch die heterogene Schülerschaft aus. Ich unterrichte beispielsweise in der Fachschule für Sozialpädagogik angehende Erzieher. Als Eingangsvoraussetzungen haben diese entweder Abitur oder Realschulabschluss mit abgeschlossener Berufsausbildung, d. h.

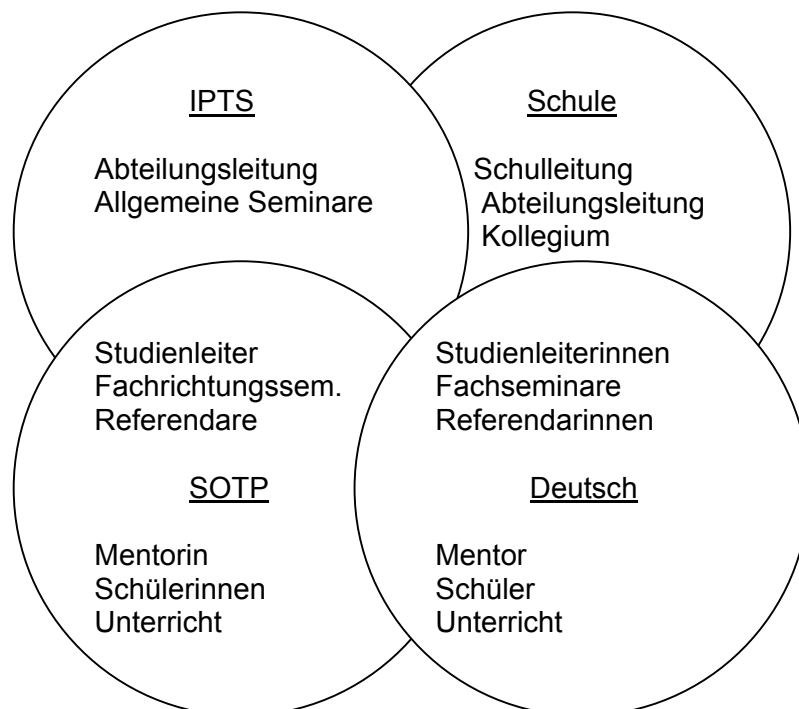
das Lernniveau in diesen Klassen ist verhältnismäßig hoch, im Gegensatz zu Schülerinnen der Berufsfachschule für Sozialwesen, die als Voraussetzung einen in der Regel schwachen Hauptschulabschluss haben. Weiterhin bedeutet das, dass es kein Fach Deutsch an der Erzieherfachschule gibt, sondern einen Lernbereich "Kommunikation und Gesellschaft", der an mich als Lehrkraft andere, bisher nicht geklärte Anforderungen stellt. Unklarheiten entstehen nicht zuletzt aus der Umsetzung der neuen Ausbildungsordnung.

Im Unterricht werde ich durch zwei Mentoren begleitet, die regelmäßig meinen Unterricht begutachten. Ich hospitiere in ihrem Unterricht. Auch die Mentoren haben sehr unterschiedliche Erwartungen. Darüber hinaus treffe ich mich vierzehntägig mit meiner Schulleiterin, um bei ihr Schulrecht zu lernen. Die Schulleitung und die beiden Mentoren geben Beurteilungen über mich und meine Leistungen an der Schule ab, die vom Studienleiter in der Vornote berücksichtigt werden.

Damit habe ich die Personen beschrieben, die letztlich für meine Ausbildung zuständig sind. Zusätzlich bestehen natürlich die Anforderungen der Schülerinnen, des Kollegiums, der Abteilungsleitung an der Schule sowie anderer Referendare zu erfüllen.

Graphik 1: Spannungsfelder von Referendarinnen und Referendaren:

Fehler! Keine Indexeinträge gefunden.



Referendare befinden sich einerseits in der Ausbildung, müssen auf der anderen Seite jedoch die gleichen Anforderungen erfüllen wie ausgebildete Lehrkräfte. Oft wird gesagt, wir hätten es gut, weil wir bei den Schülerinnen als junge Lehrkräfte ein Stein im Brett hätten. Vergessen wird dabei, dass wir leider oft auch, allein aufgrund unseres Status, nicht die Autorität einer ausgebildeten Lehrkraft haben. Wir sind in Ausbildung und bilden aus und wir sind dabei uns in unsere Lehrerrolle einzufinden.

Was leistet die derzeitige Ausbildung von Referendaren und Referendarinnen?

Lehrkräfte in Ausbildung unterrichten durchschnittlich zwischen 8 und 10 Unterrichtsstunden eigenverantwortlich. Die beiden Mentorinnen schauen sich regelmäßig den Unterricht ihrer Auszubildenden an und geben uns dazu ein Feedback. Insgesamt machen wir bei jedem Mentor 11 Unterrichtsübungen über zwei Jahre, d. h. wir bereiten den Unterricht schriftlich vor, unterrichten und reflektieren dann, erst die Referendarin und anschließend gibt die Mentorin ein Feedback. Die Qualität des Feedbacks ist sehr vom Wissen und den Fähigkeiten der einzelnen Mentorinnen abhängig.

Auf der Ebene der Seminare wiederholt sich dieses Vorgehen. Innerhalb von 2 Jahren unterrichten wir pro Fach(richtung) jeweils viermal vor dem gesamten Seminar und reflektieren den Unterricht nach einer bestimmten Struktur. Nach einem Jahr haben wir mit unseren Studienleiterinnen sogenannte Jahresgespräche. Diese sind vergleichbar mit Mitarbeitergesprächen in anderen Organisationen.

Insgesamt bekommen wir mindestens 26mal, verteilt über zwei Jahre, ein Feedback zu unserem Unterricht. Berücksichtigt wird dabei in erster Linie das Lehrerverhalten und die didaktisch-methodische Aufbereitung eines Themas.

Trotz der Versuche in den Seminaren ein wertschätzendes Klima herzustellen, ist es für mich, aber auch für viele andere Referendare immer wieder schwer, sich der nicht immer konstruktiven Kritik der jeweiligen Beurteilerinnen auszusetzen und diese dann konstruktiv umzusetzen. Es geht soweit, dass viele Lehrkräfte in Ausbildung diese Zeit auch als eine kontinuierliche Prüfungszeit erleben.

Darüber hinaus zeigen wir Lehrkräfte in Ausbildung natürlich einen möglichst guten Unterricht, um letztlich auch gute Noten zu bekommen. Auch die Schüler wissen, dass wir in diesen Situationen unter Druck stehen und arbeiten in der Regel besser mit als im alltäglichen Unterricht (zumindest solange sie uns wohlgesonnen sind).

Vorteile dieses Vorgehens sind: eine eingehende Einarbeitung und Vorbereitung eines bestimmten Themas, das genaue Durchdenken des Unterrichts und eine kritische Reflexion des Lehrerverhaltens sowie des methodisch-didaktischen Vorgehens.

Nachteilig ist, dass bestimmte Themen aus der Unterrichtsreflexion ausgeklammert werden. Über Disziplinschwierigkeiten, Konflikte mit den Mentorinnen oder Studienleitern, das Einfinden in eine neue Berufsrolle kann hier nur unzureichend besprochen werden. Hinderlich ist manches Mal, dass wir von unseren Studienleitern bewertet werden und dass die Mentoren in Kontakt mit der Schulleitung stehen, so dass wir keinen bewertungsfreien Raum zur Reflexion unseres Unterrichts und der Rahmenbedingungen haben. Immer wieder stellt sich die Frage, was geben wir von uns gegenüber den Mentoren und Studienleiterinnen preis. Vieles kann uns negativ ausgelegt werden. Und genau hier, meine ich, müsste Supervision ansetzen.

Welchen Supervisionsbedarf haben Lehrkräfte in Ausbildung?

Die Auswirkungen der Postmoderne auf Lehrkräfte

In den letzten dreißig Jahren haben sich die Aufgaben von Schule, die Rolle der Lehrkräfte und damit auch deren Belastungssituation stark verändert. An dieser Stelle möchte ich kurz ein paar Veränderungen darstellen (vgl. Beck 1986, Hagemann/Rottmann 1999, Joswig 2001).

Mit dem Eintreten der Postmoderne geht einerseits die verstärkte Individualisierung und andererseits eine Internationalisierung bzw. Globalisierung einher.

Konkret bedeutet dies für das einzelne Individuum, dass es sich weniger an Traditionen und bestehenden Werten orientieren kann, sondern selbstverantwortlich das eigene Leben in die Hand nehmen kann und muss. Heutige Generationen sind gegenüber früheren Generationen verstärkt einer Entscheidungsfreiheit, aber auch einem "Entscheidungsdruck" ausgesetzt. D. h. Eltern müssen sich bei der Erziehung ihrer Kinder einig und klar werden, welche Werte in ihrer Familie gelten sollen, um sie ihren Kindern zu vermitteln. Dies passiert in vielen Familien nur unzureichend, so dass Lehrkräfte letztlich mit mehr oder weniger unbeschulbaren Kindern zu tun bekommen, die viel Zeit und Zuwendung brauchen. Der Erziehungsauftrag der Lehrkräfte hat sich um sozialpädagogische Aufgaben erweitert.

Die Kehrseite der zunehmenden Wahlmöglichkeiten ist die ansteigende Pluralität beispielsweise der Lebensformen oder der beruflichen Möglichkeiten. Viele Familien sind heute damit überfordert, ihre Kinder auf diese zunehmenden Wahlmöglichkeiten vorzubereiten, so dass diese Erziehungsaufgaben oft von den Familien an die Lehrkräfte delegiert werden. Dass bedeutet wiederum, dass sich der Aufgabenbereich von Lehrkräften verändert (hat), weg von

der bloßen Wissensvermittlung hin zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen.

Zugleich verlieren viele Schülerinnen im Anbetracht der hohen Arbeitslosigkeit das Vertrauen in eine gesicherte Zukunft und damit auch eine klare Perspektive für ihr Leben. Damit sinkt die Motivation in der Schule auch Anstrengungen für das Lernen in Kauf zu nehmen. Lehrkräfte sind dementsprechend mit den gesellschaftlich induzierten Motivationshindernissen ihrer Schüler konfrontiert.

Neben diesen Auswirkungen der zunehmenden Individualisierung und Arbeitslosigkeit kommt es durch internationale Migrationsbewegungen zur kulturellen Pluralität in den Klassenräumen. Dies stellt neue Anforderungen an die Lehrkräfte und ist – wie die Pisa-Studie gezeigt hat – in Deutschland bisher äußerst mangelhaft bewältigt worden. Ein Großteil der in Deutschland lebenden Migrantinnen hat wenig Chancen auf eine angemessene und gute Schulbildung. Dies fällt unweigerlich auf die Lehrkräfte zurück, die in erster Linie mit dem alltäglichen Unterricht schon ausgelastet sind und die für die Anforderungen, die eine multikulturelle Klasse an sie stellt, nicht genügend vorbereitet sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass heute an Lehrkräfte ganz andere Anforderungen gestellt werden als noch zu dem Zeitpunkt als viele Lehrkräfte, die heute noch unterrichten, eingestellt wurden. Erziehungsaufgaben nehmen einen ungleich größeren Raum im Berufsalltag von Lehrkräften ein als früher. Damit hat sich die Professionalität von Lehrkräften stark verändert. Dieser Prozess der Veränderung ist m. E. zu wenig begleitet worden. Dies zeigt sich auch an den hohen Burn-out-Zahlen bei Lehrkräften. Es wird davon ausgegangen, dass zwischen 22 und 30% der Lehrkräfte stark ausgebrannt sind (Hagemann und Rottmann 1999: 24-26). Darüber hinaus orientiert sich die Ausbildung von Referendaren noch zu stark an den gesellschaftlichen Verhältnissen der siebziger und achtziger Jahre, in denen Werte den Schülern und Schülerinnen noch deutlicher waren als dies heute der Fall ist. Wünschenswert wäre eine Struktur des Referendariats, die dem Burn-out-Phänomen vorbeugt. Supervision ist anerkanntermaßen eine Möglichkeit dazu.

Der schulinterne spezifische Supervisionsbedarf von Lehrkräften in Ausbildung

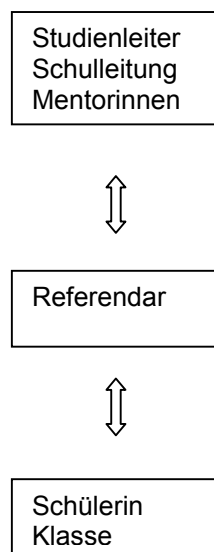
Aufgrund der Anforderungen durch die Schülerinnen und deren Lebenswelten sowie die verschiedensten Personengruppen innerhalb und außerhalb der Schulen sowie der lernenden und lehrenden Funktion ergeben sich viele mögliche Themen, die im Rahmen von Supervision aufgegriffen werden können. Ehinger und Henning (1997) haben einen tabellarischen Überblick über mögliche Anlässe und Themen für die Lehrersupervision gegeben. Die Auto-

ren sind jedoch nicht auf die spezielle Situation von Referendarinnen eingegangen, so dass ich dies im Folgenden tun werde. Meine Ergänzungen sind hervorgehoben.

Tab. 1: Anlässe und Themen für die Supervision von Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen (LiA)		
Betroffene Personen, Gruppen, Systeme	Probleme und Schwierigkeiten	Themen
1. LiA - SchülerIn LiA - Klasse	- Leistungs- und/oder Verhaltensprobleme - Disziplinschwierigkeiten	- Rollenfindung, Rollenkonflikte - Lernförderung - LiA -Schüler-Interaktion und – Kommunikation - Methodisch-didaktische Fragen
2. LiA - Eltern	- Schwierige Gesprächssituationen - Grenzverletzungen	- Rollenfindung, Rollenkonflikte - Gesprächsführung - Lehrerrolle – Elternrolle - Familiärer Hintergrund für Schulprobleme
3. LiA - MentorIn LiA – KollegIn LiA – Schulleitung LiA - Kollegium	- Konflikte - Mangelnde Kooperation - Störungen im Betriebsklima - Mangelnder pädagogischer Konsens	- MentorIn-LiA-Interaktion - Systemische Sichtweise des Kollegiums - Pädagogischer Konsens - Sympathie/Antipathie - Macht/Einfluss
4. LiA – StudienleiterIn LiA – MitreferendarIn LiA - Seminargruppe	- Konflikte - Störungen im Betriebsklima - Mangelnder pädagogischer Konsens	- StudienleiterIn-LiA-Interaktion - Systemische Sichtweise der Seminargruppe - Pädagogischer Konsens - Sympathie/Antipathie - Macht/Einfluss
5. LiA – Abteilungsleitung LiA - Seminargruppe	- Konflikte - Störungen im Betriebsklima - Mangelnder pädagogischer Konsens	- Abteilungsleitung-LiA-Interaktion - Systemische Sichtweise der Seminargruppe - Pädagogischer Konsens - Sympathie/Antipathie - Macht/Einfluss
6. LiA – Berufliche Situation allgemein Strukturelle Probleme	- Einfindung in die Berufsrolle und die berufliche Situation - Kontinuierliche Prüfungssituation - Überforderung - Berufsunzufriedenheit - Private Probleme	- Rollenfindung, Rollenkonflikte - Lehrerpersönlichkeit - Psychohygiene (Selbstschutzstrategien) - Suche nach Beratung

Kernpunkte des Supervisionsbedarfs sind die Rollenfindung als Berufsanfängerin, die konflikträchtige Beziehung zu den Mentorinnen und Studienleiterinnen, die Bereiche der allgemeinen und fachbezogenen Seminare sowie die kontinuierliche Prüfungssituation. Da wir in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis zu Mentoren und Studienleitern stehen, ist die Gestaltung der Beziehung zu ihnen besonders wichtig und oft auch besonders schwierig. Hier wiederholt sich das Verhältnis, welches wir zu unseren eigenen Schülerinnen und Schülern haben, jedoch mit entgegengesetztem Vorzeichen.

Graphik 2: Hierarchische Beziehungen von Referendaren und Referendarinnen



Vom Burnout-Syndrom sind Referendarinnen sicherlich noch wenig betroffen. Doch zeigt sich aus eigener Erfahrung, dass diese relativ viel krank sind, was sicherlich auch an dem Stressfaktor der kontinuierlichen Prüfungssituation liegt. Supervision kann hier auch als Burnout-Prophylaxe verstanden werden und wäre in diesem Sinne sicherlich sinnvoll. Die bisherige Ausbildungspraxis scheint das Burnout-Syndrom eher zu fördern.

An dieser Stelle möchte ich jedoch noch einmal zu der obigen Tabelle zurück kommen. Im Unterschied zu den von Ehinger und Henning (1999) beschriebenen Anlässen und Themen für die Supervision ist für die Referendare und Referendarinnen des berufsbildenden Zweigs der Kontakt zu den Eltern weniger wichtig. Größtenteils sind unsere Schülerinnen und Schüler volljährig. Damit erfahren wir in diesem Bereich Entlastung gegenüber Lehrkräften an Grundschulen bzw. den weiterführenden Schulen. Damit entfällt auch weitestgehend die Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen Fragestellungen in der Supervision.

Wie lässt sich Supervision sinnvoll in die Lehrerausbildung einbinden?

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten Supervision ins Referendariat zu integrieren und damit die Ausbildung von Lehrkräften auch im Sinne der Pisa-Studie zu verbessern. Ich möchte hier drei Supervisionsmodelle vorstellen und einer kritischen Betrachtung unterziehen. In den letzten zwei Jahren hat Selbstsupervision an Bedeutung gewonnen. Dies wird sichtbar durch die steigende Anzahl der Veröffentlichungen zum Thema. Schon seit etwa zwanzig Jahren

wird wiederholt, jedoch nur am Rande über kollegiale Supervision geschrieben und schließlich möchte ich zuletzt auf die Supervision von Lehrkräften in Ausbildung durch eine interne oder externe Supervisorin eingehen. Diese drei Supervisionsmodelle könnten grundsätzlich Berücksichtigung im Referendariat finden.

Selbstsupervision

Was ist Selbstsupervision?

Selbstsupervision scheint ein neuer Begriff zu sein (vgl. Hagemann/Rottmann 1999, Kullmann 2000). Zuvor wurde dieser Begriff ausschließlich von Matthias Kröger (1989) verwendet. Synonym zu Selbstsupervision werden die Begriffe Selbstevaluation und Selbstreflexion benutzt. Während Selbstreflexion im alltäglichen Sprachgebrauch mehr eine allgemeinhin menschliche Fähigkeit zum Nachdenken über die eigenen Wahrnehmungen, Interpretationen, Gefühle und das eigene Handeln bezeichnet, legen Selbstevaluation und Selbstsupervision eher ein systematisches Nachdenken über die eigene berufliche Praxis nahe. Daher möchte ich die Begriffe Selbstsupervision und Selbstevaluation von Selbstreflexion unterscheiden. Selbstreflexion kann damit als ein Teilprozess von Selbstsupervision oder Selbstevaluation begriffen werden.

In meinen Ausführungen möchte ich mich Hagemann und Rottmann (1999) anschließen, die Selbstsupervision folgendermaßen definieren:

Unter Selbstsupervision verstehen wir den selbstinitiierten und selbstorganisierten, systematischen inneren Dialog über die eigene berufliche Praxis. Dieser innere Dialog erfolgt zu selbstgewählten Themen und Problemstellungen mit Hilfe vorgegebener Methoden und Übungsanleitungen. Ziel ist die eigenständige Analyse, Überprüfung und gegebenenfalls die Veränderung beruflichen Wahrnehmens, Denken, Fühlens und Handelns. (12)

Dabei geht es nach Ansicht der Autorinnen "nicht um die Verbesserung methodisch-didaktischer Kompetenzen, sondern um die persönliche Weiterentwicklung im beruflichen Bereich durch Selbstreflexion und Selbstkonfrontation." (13) Zweierlei wird hieraus deutlich. Erstens werden Selbstsupervision und Selbstreflexion synonym benutzt und zweitens wird deutlich, dass sich dieser Ansatz zur Selbstsupervision in erster Linie an Lehrkräfte, Dozierende bzw. Seminarleiter und -leiterinnen, d. h. an lehrende Personen richtet. Dies gilt auch für die Ansätze von Kullmann und Kröger. Demnach sind Referendarinnen in diese Konzepte eingeschlossen und es ergibt sich hieraus die Möglichkeit, die vorgestellten Konzepte zur Selbstsupervision in die Praxis von Lehramtsanwärterinnen zu übertragen.

Unterschiedliche Konzepte zur Selbstsupervision im Überblick

In der wissenschaftlichen Literatur habe ich drei Konzepte zur Selbstsupervision vorgefunden (Kröger 1989, Hagemann/Rottmann 1999, Kullmann 2000). Darüber hinaus gibt es vereinzelt Ansätze in stark verkürzter Form (bspw. Brandau/Schüers 1995), z. B. in Form eines Fragebogens.

Kröger und Kullmann beziehen sich in ihren Ansätzen auf die Themenzentrierte Interaktion (TZI), während Hagemann/Rottmann mit einem humanistischen Menschenbild arbeiten, in das Ansätze und Methoden des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) eingebettet werden.

Kröger geht es in erster Linie darum, die eigene Gruppenleitungsarbeit anhand des TZI-Dreiecks im Globe zu reflektieren. Die vier Aspekte: Ich, Wir, das Thema und der Globe sollen möglichst ins (Fließ-)Gleichgewicht kommen. Dies kann nur durch eine konsequente Reflexion vor allem der ersten drei Aspekte erreicht werden: Wie geht es mir selbst mit mir, der Gruppe und dem Thema während einer Sitzung etc.? Wie geht es – meiner Meinung nach – der Gruppe mit mir als Leiterin und mit dem Thema und wie entwickelt sich das Thema. Diese drei Gesichtspunkte können in direkten Zusammenhang mit der Struktur einer Sitzung oder einer Unterrichtsstunde gebracht werden, so dass die Methodik vor diesem Hintergrund betrachtet wird. Ziel ist, Gruppen mit Hilfe der dynamischen Balance zu leiten. Dieses Supervisionsmodell richtet sich vor allem an Menschen, die mit Hilfe von TZI Gruppen leiten wollen.

Kullmann arbeitet auch mit diesem Selbstsupervisionsmodell, es ist jedoch nur ein Aspekt unter vielen anderen. Letztlich liefert er weniger eine Theorie als viele Anleitungen zur Selbstreflexion auf unterschiedlichen Ebenen: Selbstklärung, Selbst- und Zeitmanagement, Unterricht, Kommunikation und Konflikte.

Damit unterscheiden sich die Konzepte von Kröger und Kullmann grundsätzlich von dem von Hagemann und Rottmann. Sowohl Kröger als auch Kullmann geben Anleitungen zur Reflexion der eigenen Gefühle, Interpretationen und des eigenen Verhaltens sowie Anleitung zur Reflexion des Unterrichts und damit auch methodischen Fragestellungen.

Hagemann und Rottmann (1999: 67-68) sehen es ausdrücklich nicht als ihr Ziel an, Methodik-Didaktik mit Hilfe ihres Modells selbst zu analysieren. Hierfür und für die Interaktion mit anderen Personen raten sie an, einen Supervisor zu befragen. Den Autorinnen geht es vielmehr um die Reflexion der eigenen beruflichen Werte, Überzeugungen, um das Finden eigener Wege, innerer Helfer und eigener Ressourcen etc., kurz um die mentalen und kommunikativen Fähigkeiten der Lehrenden. Während Kullmann für ganz konkrete Themen ganz konkrete Fragestellungen und Frageleitfäden entwickelt, ist das Konzept von Hagemann und Rottmann wesentlich offener für selbst entwickelte Fragestellungen. Das Konzept ist in sich rund, angefangen von einem Vertrag, den man oder frau mit sich selbst abschließt, über die

konkrete Durchführung bis hin zur Auswertung und der Entscheidung über das weitere Vorgehen. Hingegen wirkt die theoretische Einführung eher zusammengestückelt. In Bruchstücken ist ein humanistisches Menschenbild erkennbar, das mit NLP gewürzt wird.

Kritische Reflexion von Selbstsupervision für Lehrkräfte in Ausbildung

Die drei vorgestellten Selbstsupervisionsmodelle sind sehr unterschiedlich und ließen sich vielleicht zu einem Konzept ergänzen, damit käme auf jeden Fall eine methodisch-didaktische Ebene mit einer ressourcen- und lösungsorientierten zusammen.

Unabhängig von den einzelnen Konzepten ist Selbstsupervision vor allem für Menschen interessant, die gerne alleine arbeiten, sich keiner Supervisionsgruppe anschließen wollen beziehungsweise können, sowie Menschen, die "parallel, ergänzend oder unterstützend zur Supervision Selbst-Supervision durchführen möchten." (Hagemann/Rottmann 1999: 64) D. h. besonders in unangenehmen oder peinlichen Situationen bzw. zur Vorabklärung von Themen ist Selbstsupervision ein sehr gutes Verfahren. Es ist möglich für sich selbst mehr Klarheit zu gewinnen, bevor ein Thema bspw. in einer Supervisionsgruppe, einem Arbeitsteam oder mit einer Vorgesetzten besprochen wird. Dies ist für Lehrkräfte oder Lehrkräfte in Ausbildung oft wichtig, da sie in der Selbstsupervision einen geschützten Raum finden, in dem sie ihre eigenen Wahrnehmungen, Interpretationen, Gefühle und ihr eigenes Handeln reflektieren können.

Darüber hinaus ist Selbstsupervision ein sehr kostengünstiges Verfahren und könnte von daher viel Anklang u.a. auch bei den Ausbildungsinstituten für Lehrkräften in Ausbildung finden.

Letztlich ist Selbstsupervision jedoch ein Widerspruch in sich selbst (vgl. Denner 2000: 75), denn Supervision will neben individuellem, vor allem auch soziales Lernen ermöglichen. Selbstsupervision wirft jemanden auf sich selbst zurück und damit sind die Möglichkeiten der Reflexion begrenzt. Selbstsupervision dient der Reflexion der eigenen Gefühle, Gedanken und des eigenen Verhaltens, jedoch nicht der direkten Klärung eines Konfliktes mit einer anderen Person (Hagemann/Rottmann 1999: 67). Bei der Reflexion der eigenen Person, gerade auch in Interaktionssituationen fehlt eine neutrale Instanz, die beim Aufarbeiten eigener Anteile hilft, die neue Ideen und Hypothesen einbringt oder mit anderen Wirklichkeitskonstruktionen konfrontiert.

Ein weiteres Problem ist, dass die vorgestellten Selbstsupervisionsmodelle didaktisch-methodische Fragen, die Lehrkräfte in Ausbildung betreffen, nicht berücksichtigen.

Des Weiteren haben Hagemann und Rottmann den institutionellen Rahmen der Schule in ihrem Selbstsupervisionskonzept ausgeklammert. Um Schule weiter zu entwickeln, also

Schulentwicklung zu betreiben wäre es nötig, nicht nur auf dieser individuellen Ebene, sondern auch auf einer institutionellen Ebene weiter zu denken (vgl. Denner 2000: 74).

Was jedoch am schwersten wiegt ist, dass Lehrkräfte im Alltag eher Einzelkämpfer sind und oft auch ungern andere an ihren alltäglichen Schwierigkeiten bzw. an ihrem Unterricht teilhaben lassen. Selbstsupervision unterstützt dieses Einzelkämpfertum noch. Zugleich meine ich, dass es im Anbetracht der Pisa-Studie dringend notwendig ist, den Lehrerberuf zu verändern. Wenn man oder frau über den Tellerrand schaut, wird deutlich, dass in anderen Ländern die Lehrkräfte viel mehr als in Deutschland zusammen arbeiten (Gerster/Nürnberger 2001). Im Sinne eines guten Unterrichts, z. B. zur Abstimmung der Unterrichtsinhalte halte ich es für unerlässlich in Zukunft die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften zu verstärken und sich auch gegenseitig im Unterricht zu besuchen bzw. im Team zu unterrichten. Das bedeutet, Lehrkräfte müssen sich anderen öffnen. Selbstsupervision hat hier eindeutig Grenzen. Supervision bzw. kollegiale Beratung kann schon in der zweiten Ausbildungsphase als Unterstützung dienen.

Kollegiale Supervision

Was ist kollegiale Supervision?

Kollegiale Supervision ist ein Konzept, das seit den 70er Jahren in Deutschland diskutiert wird, jedoch insgesamt wenig Beachtung findet.

In der Literatur werden unterschiedlichste Begriffe nebeneinanderher benutzt: "kollegiale Fallbesprechung" (Gudjons 1977, nach Thiel 1994), "kollegiale Supervision" (Rotering-Steinberg 1983, 1992, 1999, Pallasch 1991), "Peer-Group-Supervision" bzw. "Peer-Supervision" (Fengler 1992, 1994), "kollegiale Praxisberatung" (Mutzeck 1997) und "Intervision" (Hendriksen 2000). Gemeinsam ist allen Konzepten, dass sich Gleichgesinnte in einer Gruppe treffen, um systematisch berufliche Fragestellungen und Probleme zu erörtern sowie Handlungsalternativen zu entwickeln. Fengler et al. (1994) und Schlee (1996, 188) vergleichen diese kollegialen Unterstützungsgruppen daher auch mit Selbsthilfegruppen speziell für den beruflichen Bereich. Im Folgenden werde ich kollegiale Beratung und kollegiale Supervision synonym verwenden.

Eine brauchbare Definition für kollegiale Supervision bieten Fengler et al. (1994: 188) an:

[Kollegiale Supervision] ist durch Arbeit in vergleichbaren Berufsfeldern, Gleichrangigkeit, Fallarbeit ohne Honorar, Wechselwirkung von Lernen und Lehren, funktionale Autorität und [...] von Freiwilligkeit [...] der Beteiligten zu charakterisieren.

In der Regel treffen sich Menschen des gleichen Berufsfelds bzw. ähnlicher Berufsfelder, oft kommen auch Personen einer Einrichtung zusammen. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, dass zwischen fünf und zehn Personen an einer kollegialen Supervisionsgruppe teilnehmen, um einerseits ausreichend Anregung zu bekommen und andererseits den Prozess gut bewältigen zu können.

Die Gleichrangigkeit der Gruppenmitglieder wird u. a. dadurch gewahrt, dass die Rollen untereinander verteilt werden. Folgende Rollen lassen sich bspw. unterscheiden: ein Gastgeber, eine Gesprächsleitung, eine Zeitwächterin und ein Ratsuchender (vgl. Schlee 1996). Diese Rollen rotieren von Sitzung zu Sitzung, so dass möglichst kein Ungleichgewicht zwischen den Teilnehmenden entsteht. Da es in kollegialen Supervisionsgruppen keine Supervisorin gibt, werden innerhalb der Gruppe die Rollen je nach Fähigkeiten der einzelnen Personen verteilt. Diesen Umstand nennen Fengler et al. "funktionale Autorität" (1994: 188 – 190). Für Gleichrangigkeit sorgt auch der Umstand, dass sich alle Mitglieder der kollegialen Supervisionsgruppe mit eigenen Fallbeispielen einbringen und die Chance für eine kollegiale Beratung nutzen sollten, da es sonst zu einem Ungleichgewicht kommen kann. Jemand der sich nicht oder nur wenig in den Prozess einbringt, sorgt für Aufmerksamkeit, schlimmstenfalls für Misstrauen bei den anderen Gruppenmitgliedern.

Da es bei dieser Art der Supervision keinen professionellen Leiter gibt, entstehen für die Arbeit keine Kosten. Dies wird häufig als ein Vorteil von Beratung verstanden.

Lehren und Lernen stehen in direkter Wechselwirkung miteinander. Einerseits bekommen die Gruppenmitglieder Hilfestellung für ihre eigenen Fragen und Anliegen und können bei der Reflexion der Fälle anderer ihre Kenntnisse erweitern. D. h. die Mitglieder erleben günstigenfalls einen Zuwachs ihrer beruflichen Handlungsmöglichkeiten und ihrer Selbstkompetenz. Andererseits sind die Beteiligten Experten für ihren Beruf und beraten vor diesem Hintergrund andere Gruppenmitglieder. Darüber hinaus lernen sie, eine kollegiale Supervisionsitzung zu strukturieren und zu leiten.

Kollegiale Supervisionsgruppen treffen sich in der Regel wie professionelle Supervisionsgruppen freiwillig. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil sonst ein produktives Arbeiten an den Anliegen aller Beteiligten aufgrund möglicher Widerstände nur eingeschränkt möglich ist.

Hier könnte der Eindruck entstehen, es gäbe ein einheitliches Konzept kollegialer Beratung. Dies ist nicht der Fall. Thiel (1994) schreibt, es gibt etwa sechs unterschiedliche Konzepte kollegialer Beratung, die den unterschiedlichsten therapeutischen Schulen entstammen. Grundsätzlich ist jedoch anzumerken, dass die praktische Durchführung kollegialer Beratung von den Fähigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder abhängig ist und daher eher ein eklektizistisches Supervisionsverfahren ist.

Wie kann ich kollegiale Supervision in der Praxis durchführen?

Es gibt in der einschlägigen Literatur unterschiedliche Vorschläge, wie die Kompetenzen zur kollegialen Supervision erlernt werden können. Sie reichen von einem "Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor" (Ehinger/Henning 1997) über eine Anleitung zur kollegialen Supervision (Rotering-Steinberg 1983, 1992, 1999) bis hin zum Vorschlag einer Fortbildungsphase, die der kollegialen Supervision vorgeschaltet wird (Schlee 1996).

Meist gibt es eine Art Gesprächsleitfaden, an dem sich die Gruppe entlang hangelt. Brauchbare Leitfäden für das autodidaktische Erarbeiten von kollegialen Supervisionsmodellen finden sich in Thiel (1994), Ehinger und Henning (1997) sowie Rotering-Steinberg (1999). Ein schrittweises Vorgehen empfiehlt sich, um "voreilige Lösungen" bzw. "schnelle, gute Ratschläge, die nicht zur Wirklichkeit der Beteiligten passen" zu vermeiden (Armgar/Maschke 1998: 30). Oft werden die Rollen der einzelnen Gruppenmitglieder – wie oben beschrieben - verteilt, so dass die einzelnen Moderationsaufgaben auf mehrere Personen verteilt werden. Diese Leitfäden werden je nach Kompetenzen der Gruppenmitglieder mit Leben gefüllt.

Für Lehrkräfte in Ausbildung kann dies bedeuten, sich einerseits anhand der "Anleitungen zur kollegialen Supervision" (Rotering-Steinberg 1999) selbst auf die Durchführung kollegialer Supervision vorzubereiten. Eine zweite Möglichkeit ist, durch Anleitung einer Supervisorin kollegiale Beratung zu erlernen. Drittens ist es auch möglich, durch eine Fortbildungsphase zu Beginn des Referendariats kollegiale Supervision einzuüben.

Was kann kollegiale Supervision in der Lehrerausbildung leisten?

Rotering-Steinberg (1992) beschreibt, was kollegiale Supervision bringen kann:

1. Entlastung durch Darstellung einer Situation (Psychohygiene)
2. Die Kolleginnen hören aufmerksam zu und geben einem dadurch das Gefühl wichtig und wertvoll zu sein. (Gegenseitige Wertschätzung)
3. Systematische Besprechung einer Situation. Die Wahrnehmungen und Bewertungen der Kollegen ermöglichen einen Perspektivwechsel.
4. Reflexion verschiedener Lösungs- und Handlungsmodelle in einem geschützten Raum.
5. Durch Zuhören von anderen lernen. (429)

Fengler et al. (1994) beschreiben die Vorteile von kollegialer Beratung. Kollegiale Supervision ist eine "selbstverständliche und übliche Form der Selbsthilfe und Selbstversorgung", die kontinuierlich über einen längerfristigen Zeitraum durchgeführt werden kann. Professionelle Supervision ist immer befristet.

Kollegiale Supervisionsgruppen leben

1. vom Gründungsenthusiasmus;
2. von der Flexibilität in der Gestaltung der Rahmenbedingungen, z. B. Zeit; Ort;
3. von der Aktivierung bestehender Ressourcen und der Erweiterung eigener Aufgaben. Die Durchführung kollegialer Beratungssitzungen erhöht die eigenen Moderationsfähigkeiten und die Besprechung privater und beruflicher Probleme auch in anderen Kontexten.
4. Kollegiale Beratung kostet kein Geld.

In einer kollegialen Supervisionsgruppe von Lehrkräften in Ausbildung wäre es möglich systematisch sowohl Unterricht auf den anerkannten Ebenen der Lehrerrolle und der didaktisch-methodischen Umsetzung des Unterrichts zu reflektieren. Darüber hinaus wäre es auch möglich, die Beziehungen zu Mentoren, dem Kollegium und den Studienleiterinnen zu betrachten.

Welche Grenzen hat kollegiale Supervision?

Pallasch (1991: 135) weist darauf hin, dass kollegiale Beratung Supervision nicht ersetzen kann. Er sieht kollegiale Supervision als Vorstufe professioneller Supervision. Und in der Tat kann kollegiale Beratung anleiten zu Selbstreflexion und konkreter Fallbearbeitung. Es fehlt andererseits jedoch der professionelle Blick von außen, der manchen blinden Fleck innerhalb einer Organisation oder eines Systems aufdecken kann. Darüber hinaus sind beispielsweise systemische Supervisorinnen befähigt, bestimmte Muster mit Hilfe von Organigrammen, Genogrammen, zirkulären Fragetechniken und anderen Methoden aufzudecken. Eine besondere Rolle kommt der Ressourcenorientierung zu, die entscheidend das Klima einer Supervisionsgruppe mitbestimmt und damit den Blick eines Teams oder Kollegiums auch einschneidend verändern kann.

In der kollegialen Beratung ist es darüber hinaus schwierig, Konflikte unter Mitgliedern eines Teams oder Kollegiums näher zu betrachten und beizulegen, da die Moderatoren selbst Teil der Gruppe sind und ihnen daher eine neutrale Haltung gegenüber den Konfliktparteien sehr viel schwerer fällt als einer professionellen Supervisorin.

Fengler et al. (1994: 194 – 196) beschreiben weitere Grenzen bzw. "Klippen" von kollegialer Supervision:

1. Es kann zu einem überhöhten Anspruch an die kollegiale Beratung kommen, so dass Gruppenmitglieder versuchen, einen Falleinbringer in eine bestimmte Richtung hin auf eine Lösung zu lenken. Hier hilft es, zu Beginn eine klare Vereinbarung zu treffen, beispielsweise kann jemand einfach "stop" rufen, wenn es ihm oder ihr zu persönlich bzw. zu heiß wird.

2. Gruppenmitglieder können denken, "was nichts kostet, ist nichts wert" und damit die kollegiale Beratung verhindern.
3. Kein Mitglied darf Weisungen an andere erteilen, da sonst die Gleichrangigkeit der Gruppenmitglieder in Frage gestellt wird und es damit zu Konkurrenzen untereinander kommen kann.
4. Die Probleme können größer als die Ressourcen sein. In solchen Situationen wäre es sicherlich sinnvoll eine Supervisorin oder einen Supervisor von außen, eventuell auch einen Therapeuten oder eine Therapeutin einzuschalten, um den Blick für Ressourcen zu erweitern.
5. Es fehlt ein supervisorisches Vorbild, das z. B. den Blick für Ressourcen verstärkt und das Zusammenwirken von Institution und Gruppe einbezieht.
6. Zur Scheinkollegialität kann es kommen, wenn sich Vorgesetzte an der kollegialen Supervision beteiligen. "Der Vorgesetzte will einerseits Kollege unter Kollegen sein." (196) Andererseits hat er faktisch durch seine Funktion oft die Strukturierungskompetenz und ist Kontrollinstanz für die Mitarbeiterinnen.

Diese Grenzen von kollegialer Supervision können durch das phasenweise Hinzuziehen eines professionellen Supervisors zumindest teilweise aufgefangen werden. Durchaus denkbar ist eine Mischform aus kollegialer und professioneller Supervision.

Fazit kollegialer Supervision für Referendare und Referendarinnen

Für eine kollegiale Beratungsgruppe könnten Referendarinnen aus einer Fachrichtung bzw. einem Fach sich zusammenfinden, d. h. sie kämen aus unterschiedlichen Schulen. Vorteile dieser Beratungsform sind insbesondere das Erweitern der eigenen Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen sowie der eigenen Moderationsfähigkeiten. Als Nachteile sehe ich, dass noch höhere Anforderungen an die Selbstorganisation der Lehrkräfte in Ausbildung gestellt würden. Diese sind ohnehin mit Berufseinstieg sehr stark gefordert, so dass es für die Referendare eher eine Entlastung wäre, professionelle Supervision zu bekommen. Weiterhin wäre es sehr wichtig die methodisch-didaktischen Fähigkeiten noch zu verstärken und auch hierfür wäre eine professionelle Supervisorin mit einer hohen Feldkompetenz hilfreich. Von daher halte ich kollegiale Supervision eher für eine Beratungsform, die Lehrkräfte mit Berufserfahrung nutzen sollten.

Professionelle Supervision

Was ist Supervision?

Über Supervision wird viel veröffentlicht, so dass ich mich hier auf ganz bestimmte, für Referendarinnen relevante Aspekte von Supervision beschränken möchte: ich werde kurz auf unterschiedlichen Definitionen pädagogischer bzw. unterrichtlicher Supervision eingehen, den Supervisionsbegriff im Zusammenhang mit Unterricht diskutieren und auf einige Besonderheiten von Supervision und Schule eingehen.

Bisher gibt es relativ wenig Material zur "pädagogischen" (Petermann 1995, Pallasch 1991, 1996, Schlee 1996), "Gruppensupervision mit LehrerInnen" (Eichberger 1994) bzw. zur "unterrichtlichen" Supervision (Pallasch 1991, 1996). Denner (2000) und Joswig (2001) haben die Konzepte von Pallasch und Petermann kritisch bewertet.

Petermann schreibt:

Die Pädagogische Supervision weist folgende Bestimmungsstücke auf:

- Supervision dient der Professionalisierung [...]
- sie soll die fachliche Reflexion anleiten, die sich auf
- das berufliche Handeln sowie
- die Kommunikation und Kooperation in Institutionen bezieht;
- sie soll persönliche Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen verbessern und
- institutionelle Arbeitsabfolgen auf der Organisationsebene optimieren. (1995, 13)

Der Supervisionsbegriff von Pallasch hebt die vorurteilsfreie, wert-offene und symmetrische Kommunikationskultur von Supervision hervor. Er bezeichnet Supervision als berufsbegleitendes Verfahren für bereits ausgebildete Lehrkräfte (1996: 202). Pallasch hebt damit in erster Linie auf die Haltung der Supervisorin ab, während Petermann die Inhalte und Wirkungen von Supervision betont. Aus beiden Definitionen geht jedoch nicht hervor, was das Besondere an pädagogischer oder unterrichtlicher Supervision ist. Pühl schreibt in den einleitenden Worten seines Handbuchs, dass Supervision ohnehin der pädagogischen Tradition entstammt (1992a: 3). Von daher lassen die Autoren pädagogischer Supervision uns mit einer klaren Definition im Dunkeln. Die Frage bleibt also, was pädagogische und unterrichtliche Supervision von anderen Supervisionsprozessen unterscheidet.

Denner (2001) differenziert vier Möglichkeiten des supervisorischen Vorgehens in Zusammenhang mit Schule:

- "Fallarbeit": Analyse von Interaktionen und Beziehungsdynamik,
- "Selbstthematisierung": Selbstreflexion von Person und Berufsrolle,
- "Institutionsanalyse": Analyse der Institution Schule, ihrer Organisation und Dynamik
- "Unterrichtsanalyse": Analyse der inhaltlichen, didaktischen und methodischen Entscheidungen und Handlungen. (187)

Sicherlich hat Schule sowohl was die Beziehungen, die eigene Person und die Berufsrolle sowie die Institution angeht ihre Eigenheiten, doch der Bereich, der sich von allen anderen Berufsfeldern deutlich abgrenzt, ist die Unterrichtsanalyse. Für die Unterrichtsanalyse brauchen die Supervisorinnen unbedingt Feldkompetenz in der methodisch-didaktischen Umsetzung von Inhalten. Denner (2000) weist daraufhin, dass die Reflexion des Unterrichts stark von "didaktischen und methodischen Konzepten und Modellen sowie Theorien schulischen Lernens und Wissenserwerbs" abhängt (193). Referendare in Schleswig-Holstein orientieren sich bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts an dem Berliner-Didaktik-Modell nach Heimann (1965). Im Nachfolgenden werde ich zwischen pädagogischer Supervision, die sich auf alle pädagogischen Arbeitsfelder bezieht, und unterrichtlicher Supervision unterscheiden, die sich auf die Profession der Lehrerin bezieht.

Der themenzentrierte Supervisionsansatz (Kröger 1989, Eichberger 1994, Freudenreich/Meyer 1996), wie oben dargestellt, bietet Möglichkeiten, auch methodisch-didaktische Fragestellungen zu erarbeiten. Das Problem ist, dass Referendare mit TZI nur vereinzelt in Kontakt kommen und dass das gängige Modell zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion auf dem Berliner-Didaktik-Modell nach Heimann (1965) beruht. Daher ist der themenzentrierte Supervisionsansatz nur bedingt für Referendarinnen brauchbar.

In Anlehnung an das Berliner-Didaktik-Modell hat Pallasch das Kieler Supervisionsmodell entwickelt. Er schlägt Module zu Themen wie didaktische Phasen, methodisch-didaktische Arbeitsformen, Training des Frageverhaltens usw. vor (1993). Er bietet Fortbildungen für Lehrkräfte an, die auf Supervision in der Schule vorbereiten. Die vorgestellten Module erlernen die Lehrkräfte und mit deren Hilfe führen sie Supervision durch.

Joswig (2001: 32-33) und Denner (2000: 193) kritisieren Pallasch, weil er die institutionelle Ebene kaum in den Blick nimmt. Joswig meint weiter, dass das Kieler-Supervisions-Modell leicht eine Verschulung des Supervisionsprozesses zur Folge haben könnte. Trotz dieser Einschränkungen liefert Pallasch mit seinem Supervisionmodell offenbar das einzige, für Referendare brauchbare Modell zur unterrichtlichen Supervision unter Einbeziehung methodisch-didaktischer Fragestellungen.

Interessanterweise hat Denner (2000) eine Studie zur Wirksamkeit von Supervision und Fallberatung in der Schule durchgeführt und herausgefunden, dass die Unterrichtsanalyse neben den drei weiteren oben genannten Bereichen am wenigsten bedeutsam für die untersuchten Supervisionsprozesse war (327). Ich denke allerdings, die Unterrichtsanalyse würde für Referendarinnen eine stärkere Bedeutung haben, da diese zu Berufsbeginn Didaktik-Methodik erlernen bzw. vertiefen sollten.

Ein weiterer Punkt, auf den einige Autoren hinweisen, ist, dass viele Lehrkräfte gegenüber Supervision skeptisch eingestellt sind, weil sie Supervision mit Kontrolle gleichsetzen (bspw. Pallasch 1991, Petermann 1995a, Denner 2000, Joswig 2001). Pallasch legt in diesem Zusammenhang nahe, dass eine Reflexion des Unterrichts Lehrkräften durch die üblichen Unterrichtsbesprechungen geradezu abgewöhnt werden (Pallasch 1991: 14-15). Im Lehrerberuf gibt es nicht wie in der sozialen Arbeit eine institutionalisierte Reflexion der eigenen Anteile (Pühl 1994a, 272). Dies legt nahe, Supervision insbesondere in der zweiten Ausbildungsphase für Referendarinnen anzubieten, um einerseits gar nicht erst die Angst vor Unterrichtsbesprechungen aufkommen zu lassen und andererseits sofort eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander zu fördern.

Meine persönlichen Erfahrungen sind, dass Lehrkräfte, die zur Zeit in Ausbildung sind, ein durchaus großes Interesse an Supervision haben. Zugleich sind die Unterrichtsbesprechungen teilweise sehr anstrengend, allein schon, weil eine eher defizitorientierte Unterrichtsbesprechung stattfindet und nicht immer auf eine ressourcenorientierte Reflexion geachtet wird. Gezielte ressourcenorientierte Supervision leistet einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrkräften und des Lehrerberufs.

Interne oder externe Supervision?

Im letzten Kapitel habe ich mich mit dem pädagogischen Supervisionsbegriff beschäftigt. Nun möchte ich auf zwei unterschiedliche Supervisionssettings zu sprechen kommen und mich dabei vor allem auf einen Artikel von Berker (1994) beziehen. Berker analysiert Vor- und Nachteile interner bzw. externer Supervision in der sozialen Arbeit. Ein externer Supervisor ist ein fremder Fachmensch, der gegen Honorar in eine Organisation hineingeholt wird, während eine interne Supervisorin innerhalb der Organisation eine Planstelle für Supervision inne hat. Da es in der deutschen Tradition eine klare Trennung von Leitung und Beratung gibt, schlägt Berker bei Beauftragung eines internen Supervisors vor, diesen entweder auf einer Stabstelle bzw. in der Peripherie der Organisation anzusiedeln. (344-345)

Der Autor kommt zu dem Schluss:

Je mehr Feldthemen der Supervisionsauftrag enthält, desto geeigneter ist Interne Supervision. Je mehr Organisationsthemen im Auftrag enthalten sind, desto eher ist Externe Supervision sinnvoll. (344)

Referendare befinden sich in einer besonderen Situation. Sie finden sich gerade in ihre Berufsrolle ein und müssen neben dem Einarbeiten in stets neue Inhalte sich zunehmend mit der methodisch-didaktischen Umsetzung der Lehr- und Lerninhalte vertraut machen. Hier bestehen viele Unsicherheiten, die einen erhöhten Beratungsbedarf nach sich ziehen. Gerade für Methodik-Didaktik braucht eine Supervisorin sehr viel Feldkompetenz und dies spricht

nach Berkers Argumentation für einen internen Supervisor. Die Gefahr, die für einen internen Supervisor besteht, ist, ein Fallseminar mit anschließender Zensurengebung durchzuführen. Daher halte ich es für notwendig, Supervision und Beurteilung bzw. Benotung deutlich zu trennen. Darüber hinaus ist es für Supervisorinnen in diesem Bereich besonders wichtig, sich an die Schweigepflicht zu halten.

Auf der anderen Seite kann eine interne Supervisorin einen Referendar realistisch einschätzen und feststellen, ob er oder sie überhaupt für diesen Beruf geeignet ist (349). Demnach spricht einiges dafür, gerade für Lehrkräfte in Ausbildung eine interne Supervisorin zu organisieren.

In der Schule könnte eine interne Supervisorin eventuell dem psychologischen Dienst angehören bzw. als Beratungslehrkraft tätig sein. Supervision in der Schule wird oft von diesen Personenkreisen praktiziert (vgl. Wiest 1995, Pallasch 1991, 1996). Problem ist jedoch, dass viele Schulpsychologinnen keine Unterrichtserfahrung haben und von daher für die Supervision von Referendarinnen weniger geeignet sind. Eine weitere Möglichkeit ist, Lehrkräfte aus anderen Schulen für ein paar Stunden pro Woche abzuordnen und als Supervisorinnen anzufordern.

Für Referendare kämen außerdem Studienleiterinnen als Supervisorinnen in Betracht. Boettcher et al (1987) haben Studienleiter gezielt in kollegialer Beratung ausgebildet, so dass diese wiederum ihre Lehrkräfte in Ausbildung beraten konnten. Doch halte ich aufgrund einer klaren Trennung von Beurteilung und Beratung von diesem Konzept nicht viel. Die Studienleiterinnen sind letztlich auch die Personen, die uns bewerten. Meine Befürchtung wäre, dass die bisherige Realität des Referendariats mit idealtypischen Vorführstunden und deren anschließender Reflexion, in der sich die Referendarinnen gegenseitig in Schutz vor der Studienleiterin nehmen, sich kaum verändern würde. Lehrkräfte in Ausbildung können m.E. in Anwesenheit ihrer Studienleiter nicht offen ihre Probleme thematisieren. Sie müssen befürchten, dass sie als "nicht belastbar" in den Augen ihrer Studienleiter dastehen und dies den Gesamteindruck prägt.

Letztlich könnten also Studienleiter ohne Bewertungsfunktion, Beratungslehrerinnen sowie Lehrkräfte Supervision für Referendare anbieten. Voraussetzung hierfür wäre eine Fortbildung in Supervision und die Übertragung des supervisorischen Wissens auf die besondere Situation von Referendarinnen. Hilfreich für die unterrichtliche Supervision ist das Kieler-Supervisions-Modell. Dieses Modell allein wäre mir jedoch zu wenig, da es aufgrund der Modularisierung die Gefahr der Verschulung birgt (vgl. Joswig 2001, 33). Eine Ergänzung durch andere Unterrichtstheorien wäre hier angesagt (z. B. TZI).

Fazit der supervisorischen Ansätze

Der Ansatz der Selbstsupervision ermöglicht Einblicke in das eigene Denken, Fühlen und Handeln und eignet sich als Vorarbeit für die weitere Reflexion problematischer Fragestellungen in einem Gruppenrahmen. Doch sind Gruppenverfahren zur Reflexion des unterrichtlichen Geschehens etc. Einzelverfahren – also auch Einzelsupervision – deutlich vielversprechender. Daher ist es denkbar einerseits angeleitete kollegiale Supervision für Lehrkräfte oder aber interne Supervision anzubieten. Da Referendare einer kontinuierlichen Prüfungssituation ausgesetzt sind, halte ich es jedoch für sinnvoll, diese zu entlasten. Bei der bisherigen Struktur des Referendariats würde ich anstatt der Fachrichtungs- und Fachseminare im wöchentlichen Wechsel fachbezogene Supervisionsgruppen einrichten, in denen Fallbesprechung, Selbstthematisierung, Institutions- und Unterrichtsanalyse stattfinden können, je nach Bedarf der Gruppe. Damit würde sich m. E. die Qualität des schulischen Lebens und Arbeitens und damit auch die Qualität des Referendariats deutlich verbessern.

Ausblick: Umstrukturierung der Lehrerausbildung

Nicht zuletzt aus den Ausführungen zu Pisa wird deutlich, dass sich sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Lehrerfortbildung viel ändern muss.

Es hat sich gezeigt, dass berufsbegleitende, längerfristige Maßnahmen von Lehrkräften besser angenommen werden als zeitlich begrenzte oder einmalige Fortbildungen (Pallasch 1991: 13). Weiterhin stellt er die These auf, dass Lehrkräfte aufgrund der kontinuierlichen Kontrolle und kritischen Beurteilung der Referendarinnen in der zweiten Ausbildungsphase nach dem Referendariat nur noch in geringfügigem Umfang bereit sind, ihren Unterricht für andere zu öffnen (14-15). Nach dem, was ich bisher erlebt habe, kann ich dies gut nachvollziehen. Als Referendarin unterliege ich anstatt einer wohlwollenden Begleitung, die an meiner Entwicklung interessiert ist, der ständigen kritischen Beurteilung, die zwar in meinem persönlichen Falle auch an meiner Entwicklung interessiert ist, aber eher mit den Mitteln von Leistungsdruck.

Daher möchte ich mich Pallasch (1991) anschließen, der die Abschaffung von Unterrichtsbesuchen und Beurteilungen und die Einführung von Supervisionsgruppen - wie auch in anderen sozialen Felder üblich - vorschlägt. Ich möchte jedoch noch über Pallasch hinausgehen und Supervision nicht nur für Lehrkräfte einführen, sondern schon in der zweiten Ausbildungsphase, sprich im Referendariat. Anstelle von Unterrichtsbesuchen und Beurteilungen sollte eine fachinterne Supervisionsgruppe für Referendare entstehen, die über das jeweilige Beziehungsgefüge hinaus und die institutionellen Rahmenbedingungen auch die Reflexion

methodisch-didaktischer Fragestellungen bzw. des konkreten Unterrichtsgeschehens ermöglicht.

Dies halte ich insbesondere deswegen für wichtig, um eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung und Unterstützung zu entwickeln, die zu gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und zur Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis motiviert.

Das Konzept fachinterner, begleitender Supervisionsgruppen ließe sich durchaus mit der zur Zeit angestrebten Modularisierung der zweiten Ausbildungsphase verbinden. Ein Teil der Studienleiterinnen könnte beispielsweise die Supervision von Referendaren durchführen.

Diese Studienleiterinnen dürften jedoch keineswegs die gleichen sein, die auch für die Benotung von Referendaren zuständig sind. Supervision und Beurteilung müssen streng getrennt werden, um einen bewertungsfreien Raum zu bieten, der wirklich der Entlastung und Reflexion dient.

Literatur

- Armgarth, Hans-Hermann/Maschke, Richard (1998): Praxisanleitung und Supervision von "kollegialer Supervision" in Arbeits-Teams. Berlin: Abschlussarbeit am BIF.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berker, Peter (1994): Externe Supervision – Interne Supervision. In: Pühl, Harald: Handbuch der Supervision 2. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Boettcher, Wolfgang (Hg.) (1987): "Kollegiale Beratung" in Schule, Schulaufsicht und Referendarsausbildung. Frankfurt a. M.: Lang.
- Brandau, Hannes/Schüers, Wolfgang (1995): Spiel- und Übungsbuch zur Supervision. Salzburg: Otto Müller.
- Denner, Liselotte (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ehinger, Wolfgang/Henning, Claudius (1997): Praxis der Lehrersupervision. Weinheim: Beltz, 2. Aufl..
- Eichberger, Michael (1992): TZI in der Gruppensupervision mit LehrerInnen. In: Pühl, Harald: Handbuch der Supervision. Berlin: Volker Spiess.
- Kultusministerin Erdsiek-Rave (2001) im Landtag zu den Ergebnissen der PISA-Studie. Internet: www.lernnetz-sh.de.
- Fengler, Jörg/ Sauer, Susanne/Stawicki, Claudia (1994): Peer-Group-Supervision. In: Pühl, Harald: Handbuch der Supervision 2. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Freudenreich, Dorothea/Meyer, Ulrike (1996): Supervision und Beratung mit der Themenzentrierten Interaktion. In: Pallasch et al (Hg.): Beratung. Training. Supervision. Weinheim: Juventa.
- Gerster, Petra/Nürnberg, Christian (2001): Der Erziehungsnotstand. Berlin: Rowohlt.
- Hagemann, Meike/Rottmann, Cornelia (1999): Selbst-Supervision für Lehrende. Weinheim: Juventa.
- Heimann (1965): Berliner-Didaktik-Modell. Internet: www.educat.hu-berlin.de.
- Hendriksen, Jeroen (2000): Intervision. Kollegiale Beratung in sozialer Arbeit und Schule. Weinheim: Beltz.
- Joswig, Klaus Dieter (2001): Supervision und Schule. Münster: Lit.
- Klieme, Eckhart/Steinert, Brigitte (2002): PISA 2000: Sicherung von Mindeststandards, Chancengleichheit und verständnisorientiertes Lernen sind unerfüllte Ziele des deutschen Bildungssystems. Internet: www.lernetz-sh.de.
- Kröger, Matthias (1989): Modell der Selbstsupervision in TZI. In: Themenzentrierte Interaktion, Hf. 2.
- Kullmann, Volker Jost E. (2000): Selbst-Supervision in der Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Mutzeck, Wolfgang (1997): Kooperative Beratung. Weinheim: Beltz.

- Pallasch, Waldemar (1991): Supervision. Weinheim: Juventa.
- Pallasch, Waldemar (1996): Unterrichtliche Supervision. In: Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hg.): Beratung. Training. Supervision. Weinheim: Juventa, 2. Aufl..
- Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hg.) (1996): Beratung. Training. Supervision. Weinheim: Juventa, 2. Aufl..
- Pallasch, Waldemar/Reimers, Heino (1995): Pädagogische Supervision. Das Kieler Konzept zur unterrichtlichen Supervision. In: Petermann, Franz (Hg.): Pädagogische Supervision. Salzburg: Otto Müller.
- Pallasch, Waldemar/Reimers, Heino/Kölln, Detlev/Strehlow, Volker (1993): Das Kieler Supervisionsmodell KSM. Weinheim: Juventa.
- Petermann, Franz (1995a): Zum Begriff der Pädagogischen Supervision. In: Petermann, Franz (Hg.): Pädagogische Supervision. Salzburg: Otto Müller.
- Petermann, Franz (Hg.) (1995): Pädagogische Supervision. Salzburg: Otto Müller.
- Pühl, Harald (1992): Handbuch der Supervision. Berlin: Volker Spiess.
- Pühl, Harald (1992a): Einleitung. In: ders.: Handbuch der Supervision. Berlin: Volker Spiess.
- Pühl, Harald (1994a): Supervision für Lehrer und Schule. In: Pühl, Harald: Handbuch der Supervision 2. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Pühl, Harald (Hg.) (1994): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Rotering-Steinberg, Sigrid (1983): Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Tübingen: Dissertation.
- Rotering-Steinberg, Sigrid (1992): Ein Modell kollegialer Supervision. In: Pühl, Harald: Handbuch der Supervision. Berlin: Volker Spiess.
- Rotering-Steinberg, Sigrid (1999): Anleitungen zur kollegialen Supervision. Tübingen: Dt. Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Schlee, Jörg (1996): Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen. In: Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hg.): Beratung. Training. Supervision. Weinheim: Juventa, 2. Aufl..
- Schlee, Jörg/Mutzeck, Wolfgang (1996): Supervision für Lehrerinnen und Lehrer. In: dies.: Kollegiale Supervision. Heidelberg: Schindele.
- Schreyögg, Astrid (2000): Supervision und Coaching als Veränderungsstrategien in der Schule. In: dies. Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. Bonn: Dt. Psychologenverlag.
- Tänzer, Uwe/Jugert, Gert/Petermann, Franz/Wiest, Uwe (1995): Das Bremer Konzept zur Pädagogischen Supervision. In: Petermann, Franz (Hg.): Pädagogische Supervision. Salzburg: Otto Müller.

- Thiel, Heinz-Ulrich (1994): Professionelle und kollegiale Supervision – Begründung und Praxis einer Kombination. In: Pühl, Harald: Handbuch der Supervision 2. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Wiest, Uwe (1995): Pädagogische Supervision – Aus der Sicht des Schulpsychologen. In: Petermann, Franz (Hg.) (1995): Pädagogische Supervision. Salzburg: Otto Müller.