

Frank Kostrzewa (Hg.)

in Zusammenarbeit mit der  
Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V.

# LEHRERBILDUNG IM DISKURS



Tagungsband der Konferenz  
"Supervision in Universität, Referendariat und Schule"

Lehrerbildung im Diskurs Bd. 4

---

LIT

## INHALT

Gunda Busley und Annette Lentze	Einführung .....	5
Walter Spiess	"The proof of the pudding is in the eating" Zur Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit von Fall-Konferenzen und (Gruppen-)Supervision an der Universität, im Referendariat und im Schulalltag .....	8
Saskia Erbring	Supervision und Lehrer(fort)bildung .....	33
Käthe Kruse	Rollenwechsel - Quintessenz aus fünf Jahren supervisorischer Begleitung von Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Umsetzung des Berliner Schul- gesetzes .....	47
Hartmut Müller	Schulpraxisreflexion ohne Bewertungs- druck. Ein neuer Weg in der Lehrer- (aus)bildung .....	58
Gunda Busley	Supervision in praktikumsbegleitenden Universitätsseminaren .....	67
Annette Lentze	Projekt "Supervision und Schule 2003 - 2006" der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V (DGSv) .....	79

## **Einführung**

Die Kooperation zwischen dem Lehrbildungszentrum (LBZ) der Universität zu Köln und der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) entstand durch die gemeinsame Fragestellung: Wie kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Supervision profitieren? Aktuell ist diese Frage, da sich der Lehrberuf inhaltlich und strukturell stark verändert. Die Lehrerbildung ist im Umbruch. Um den neuen Anforderungen wie z.B. einer zunehmenden Komplexität des Berufes gerecht zu werden, wollen (und müssen) die an der Ausbildung Beteiligten darauf reagieren.

Die DGSv startete 2003 ein Projekt „Supervision und Schule“, in dessen Rahmen sie Vertreter/innen von Kultusministerien, Landesinstituten, Studienseminaren und Hochschulen zur ersten länderübergreifenden Konferenz einlud. Die Resonanz war sehr groß, was sich bis heute an der lebendigen Vernetzung, der hohen Bereitschaft zur inhaltlichen Mitgestaltung und der zahlreichen Beteiligung zeigt. Das LBZ bot auf der zweiten Konferenz im Januar 2006 seine Kooperation für die Vorbereitung und Durchführung der dritten Konferenz „The proof of the pudding is in the eating. Was kann Supervision in der Uni, im Referendariat und in der Schule leisten?“ an.

Die Teilnehmer/innen der Konferenz schätzen an diesem Symposium, dass sie sich sowohl institutionsübergreifend z. B. Studienseminar – Hochschule - Ministerium, als auch länderübergreifend fachlich austauschen können. Dies ermöglicht, sich durch die wissenschaftlich und in der Praxis erprobten Ansätze anderer Bundesländer anregen zu lassen und Konzepte für die eigene Weiterarbeit zu übernehmen.

Sie halten nun die Veröffentlichung der Konferenzbeiträge in Händen. Diese Beiträge wurden in Form von Vorträgen und Kurzreferaten gehalten. Alle Verfasser/innen haben das Anliegen, die Machbarkeit und Wirksamkeit von Supervision in der Lehrerbildung aufzuzeigen.

Dies wird mit dem Ziel verbunden, Supervision bundesweit als festen Bestandteil in die Aus- und Weiterbildung zukünftiger Lehrkräfte zu integrieren, sowohl für die universitäre Lehrerbildung und die Referendariatszeit als auch für die professionelle Entwicklung im Beruf, hier besonders für die Berufseinstiegsphase.

**Walter Spiess** lädt zur virtuellen Teilnahme an einer Fall-Konferenz bzw. Gruppensupervision ein. Er eröffnet die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen und stellt die Implementierung eines solchen Angebotes im universitären Kontext als Szenario einer erwünschten Zukunft vor.

**Saskia Erbring** stellt ihre wissenschaftlichen Forschungsergebnisse zu der Frage, wie sich die Kommunikation von Lehrerinnen und Lehrern unter Supervision verändert, vor. Sie unternimmt quantitativ-deskriptive und qualitative Datenauswertungen.

**Käthe Kruse** stellt 12 Thesen zum Rollenwechsel von Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Umsetzung des Berliner Schulgesetzes zur Verfügung. Dies ist eine Quintessenz aus fünf Jahren supervisorischer Begleitung.

**Hartmut Müller** beschreibt ein Setting für Schulpraxisreflexion im Referendariat, in dessen Rahmen Bewertung und Beratung einander nicht in die Quere kommen. Das Modell fußt auf Erfahrungen aus den Niederlanden und Erkenntnissen des Professionstheoretikers Georg-Hans Neuweg.

**Gunda Busley** thematisiert Supervision als Praktikumsreflexion in universitären Seminaren. Sie arbeitet den Nutzen von Supervision für die Verbindung von Theorie und Praxis heraus.

**Annette Lentze** beschreibt Auszüge aus dem Projekt „Supervision und Schule“ der DGSv. Neben der Darstellung der länderübergreifenden Konferenzen thematisiert sie Standards und Richtlinien von Supervision.

Wir wünschen viel Freude beim Lesen der Beiträge!

**Gunda Busley**  
Praktikumsmanagerin  
des Lehrerbildungszentrums  
der Universität zu Köln

**Annette Lentze**  
Fachreferentin für Qualität  
und Projekte der Deutschen  
Gesellschaft für Supervision e. V.

Walter Spiess

**„The proof of the pudding is in the eating“**

**Zur Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit von Fall-Konferenzen und (Gruppen-)Supervision an der Universität, im Referendariat und im Schulalltag**

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

was müsste bis zum Ende meines Vortrags passiert sein, damit Sie sagen können: „Es ist mir gelungen, einen Nutzen daraus zu ziehen!“?

Mit dieser Frage - und der Art der Fragestellung - möchte ich gleich eingangs zum Ausdruck bringen, welche Qualitätskriterien ich anlege: an diesen Vortrag, an mein professionelles Handeln, an das professionelle Handeln anderer, insbesondere auch an professionelles Handeln im Rahmen von Fall-Konferenzen und (Gruppen-)Supervision.

Es sind die Qualitätskriterien Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit:

Die Effizienz meines professionellen Handelns im Rahmen dieses Vortrags können Sie daran erkennen, dass Sie am Ende beispielsweise sagen: „Es ist mir leicht gefallen, Ihren „Worten“ zu folgen.“ „Ich habe mich nicht anstrengen müssen.“ „Ich sehe einiges neu oder anders.“

Das heißt für mich: Allgemein verständliche Begriffe wählen, klare Satzkonstruktionen verwenden; möglicherweise Neues nachvollziehbar darstellen; dafür alles weg lassen, wofür ich keine Hinweise habe, dass es nützlich sein könnte.

Die Moralität meines professionellen Handelns im Rahmen dieses Vortrags können Sie daran erkennen, dass ich alles tue, um für Sie nützlich zu sein:

- Sie in dem bestärken, was Sie schon „gut“ machen.
- Ihnen Anregungen geben, was Sie zum Nutzen Ihrer Klientel anders oder „besser“ machen könnten, ohne Sie dabei in irgendeiner Weise, womöglich noch mit Argumenten der Wissenschaftlichkeit zu bedrängen.

- Sie im Sinne einer Verantwortungsethik dazu anhalten, dass Sie abzuschätzen versuchen, welche Folgen es für Ihre Interaktionspartner hätte, falls Sie etwas an Ihrem professionellen Handeln verändern würden.

Ich werde aber nicht moralisieren, Ihnen auch keine Normen aufzwingen, sondern Sie dazu anregen, eigene Vorstellungen zu entwickeln und eigene Bewertungen vorzunehmen.

Die Moralität meines professionellen Handelns im Rahmen dieses Vortrags kommt auch noch darin zum Ausdruck, dass ich Sie verschiedentlich zu einem Perspektiv-Wechsel animieren werde. Als Beispiel: Was würden Sie aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler oder aus der Sicht der Eltern dazu sagen? - So beziehe ich im Sinne einer advokatorischen Ethik die Zielgruppen der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern mit ein, wenn sie nicht physisch vertreten sind.

Die Nachhaltigkeit meiner „Worte“ und Ihre „Nutzung“ derselben werden Sie daran erkennen, dass Sie in den nächsten Tagen feststellen: Mein Denken und Handeln hat sich „irgendwie“ verändert. Möglicherweise werden Sie durch veränderte Reaktionen anderer oder durch deren Kommentare darauf aufmerksam.

Also: Was müsste bis zum Ende meines Vortrags passiert sein, dass Sie sagen können: „Es ist mir gelungen, einen Nutzen daraus zu ziehen!“?

Wenn ich meinen Vortrag optimal auf Ihre aktuellen Kompetenzen abstimmen wollte, müsste ich nach gängiger pädagogischer Lehre Ihren derzeitigen „Lern- oder Wissensstand“ erfassen. Nachdem ich Sie aber im voraus nicht befragen konnte oder kann, nutze ich eine Technik, die auch in Fall-Konferenzen und in der Gruppen-Supervision offenbar wesentlich zur Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit beiträgt: den Perspektiv-Wechsel.

Dem gemäß nehme ich nacheinander die Perspektive der beruflichen Rollen ein, die Sie hier repräsentieren, nämlich die als Studierender, Lehrender, Referendar, Fachleiter, Lehrer, Schulleiter, Vertreter von Bildungsbehörden, (frei schaffender) Supervisor.

Dabei muss ich mich auf eine Auswahl möglicher Fragen beschränken:

**Als Studierender möchte ich gerne wissen:**

- Wie soll ich mir Fall-Konferenzen und Gruppen-Supervision vorstellen?
- Was habe ich davon, wenn ich an solchen Sitzungen teilnehme?

### **Als Lehrender**

- Welche Modelle gibt es für Fall-Konferenzen und Gruppensupervision?
- Welche sollte man, wenn überhaupt, an der Universität anbieten?
- Wie steht es mit empirischen Nachweisen der Wirkungen und Wirksamkeit?
- Sollte eine solche Lehrveranstaltung obligatorisch sein?

### **Als Referendar**

- Inwieweit kann ich ein solches Angebot nutzen, wenn ich Schwierigkeiten mit meinem Unterricht in der einen oder anderen Klasse habe?
- Könnte die Nutzung eines solches Angebotes einen negativen Einfluss auf meine Bewertungen im Referendariat haben?

### **Als Fachleiter**

- Inwieweit kann ein solches Angebot den Theorie-Praxis-Bezug befördern?
- Sollte ein solches Angebot verpflichtend gemacht werden?
- Welche Qualifikation und welchen Status sollte eine Person haben, die ein entsprechendes Angebot macht?



### **Als Lehrer an einer Allgemeinen Schule**

- Wie sieht eine Fall-Konferenz oder eine Gruppen-Supervision aus?
- Welcher Aufwand an Zeit, Geld, „Energie“ ist damit für mich verbunden?
- Welchen Nutzen habe ich davon? Gibt es effizientere Alternativen?

### **Als Schulleiter**

- Soll ich mich dafür verwenden, dass an meiner Schule Fall-Konferenzen oder Gruppensupervision eingeführt werden?
- Inwieweit wird durch eine Teilnahme die Belastbarkeit und Psychohygiene meiner Lehrkräfte befördert?
- Inwieweit werden dadurch die Zusammenarbeit und das Schulklima begünstigt?
- Inwieweit nimmt dadurch die Häufigkeit von Verhaltensstörungen ab und die Schulleistung (gemessen an PISA-Tests oder anderen) zu?
- Wären andere Maßnahmen der Schulentwicklung vielleicht effizienter und nachhaltiger?

### **Als Mitarbeiter einer Bildungsbehörde**

- Inwieweit verbessern sich dadurch die Werte von PISA X?
- Inwieweit wird dadurch dem burn-out vorgebeugt?

### **Als freischaffender Supervisor**

- Welche Modelle von Fall-Konferenzen oder Gruppensupervision eignen sich besonders für den Kontext Schule?
- Wie komme ich an Aufträge heran?

All diese Fragen habe ich wie folgt zu bündeln versucht:

### **Fragenkomplex I**

- Welche Vorgehensweisen oder Handlungsmodelle für Fall-Konferenzen und Gruppen-Supervision kann man unterscheiden?
- Welche Wirkungen kann man diesen Fall-Konferenzen oder Modellen von Gruppen-Supervision zuschreiben? Wie sind diese Vorgehensweisen bezüglich der Qualitätskriterien Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit zu bewerten?
- Welche eignen sich in besonderer Weise für den Kontext von Schule?

### **Fragenkomplex II**

- Wie könnte eine Zukunft aussehen, in der Angebote von Fall-Konferenzen und Gruppen-Supervision im Rahmen der Hochschule, des Referendariats und der Arbeit in der Schule eingeführt worden sind? Welche Aufträge könnten sich dadurch für (frei schaffende) Supervisorinnen und Supervisoren ergeben?

## **Zur Vorgehensweise**

Wie müsste ich - didaktisch-methodisch - gesehen vorgehen, um Sie effizient, moralisch „gut“ und nachhaltig mit diesen Fragen zu befassen?

Vorträge im klassischen Stil mögen unter bestimmten Bedingungen zwar im Hinblick auf einen reinen Wissenstransfer, insbesondere zum Zweck der Prüfungsvorbereitung, relativ effizient sein. Sie vermögen aber im Hinblick auf professionelles Handeln in der Praxis und entlang der Qualitätskriterien „Moralität“ und „Nachhaltigkeit“, wie die einschlägige Forschung zeigt, nur wenig zu punkten.

Was sich für mich und meine „Hörerinnen“ bzw. „Hörer“ bewährt hat, ist eine didaktisch-methodische Variante, die ich mit dem Arbeitsbegriff „Animation“ zu fassen versuche - und das geht so:

Stellen Sie sich vor: Wir machen zusammen einen Workshop über Fall-Konferenzen und Gruppen-Supervision. Als Arbeits-Definitionen schlage ich vor: „Fall-Konferenzen“ gehen von einem konkreten „Fall“, in der Schule typischerweise wohl von einem bestimmten Kind aus. „Gruppen-Supervision“ befasst sich darüber hinaus mit Anliegen, die sich auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, den Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung usw. beziehen. Team-Supervision und Kommunikationssysteme zum Zwecke der Schul- und Organisationsentwicklung möchte ich hier ausklammern.

Die einen von Ihnen sind oder „spielen“ die Supervisorinnen und Supervisoren, die anderen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Bildungspolitiker usw., die nicht aktiv teilnehmen wollen, sitzen im Außenkreis (fish-bowl-Technik).

Im Sinne einer teilhabenden Leitung lasse ich dann die Supervisorinnen und Supervisoren unter Ihnen nacheinander verschiedene Varianten anspielen. Währenddessen können Sie als Teilnehmerinnen und Teilnehmer - gegebenenfalls auch in der Rolle der Person, die den Fall-Bericht einbringt - erfahren, wie diese Varianten wirken. Diese Erfahrungen lassen sich dann, ergänzt durch die Ergebnisse entsprechender Wirkungsstudien, im Hinblick auf die Qualitätskriterien Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit auswerten.

Zunächst also frage ich die Supervisorinnen und Supervisoren:

Nehmen wir an, wir befinden uns in der 3. oder 4. Sitzung (damit können die Besonderheiten der ersten Sitzungen außer Acht gelassen werden). Es ist bereits ausgehandelt, wer heute einen „Fall“ einbringt:

- Wie animieren Sie die betreffende Person, ihren Fall einzubringen?
- Geben Sie den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern irgendeine Anregung, was genau sie tun sollen, während die betreffende Person ihren Fall einbringt?
- Was soll in der Gruppe geschehen, nachdem die betreffende Person ihren Fall eingebracht hat?

Sie als Supervisorinnen und Supervisoren greifen auf Ihre aktuelle Praxis zurück und machen Vorschläge, die ich im folgenden aus didaktisch-methodischen Gründen auf zwei, dafür sehr verschiedene Varianten reduziere:

**Vorbereiteter Fall-Bericht** (*mit Anamnese, Unterrichtsbeobachtung, Elternbericht*): Währenddessen sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darauf achten, welches „Störungsbild“ dieses Kind zeigen könnte, welche Hypothesen bezüglich der Ursachen ihnen in den Sinn kommen und welche Maßnahmen sie als wirksam kennen. Falls ihnen Informationen fehlen, können sie unmittelbar nach dem Fall-Bericht noch Fragen stellen. Danach werden sie darum gebeten, ihre Hypothesen vorzutragen und ihre Maßnahmen zu umreißen. Schließlich wird überlegt, welche die plausibelsten Hypothesen und welche die besten Maßnahmen sind.

**Spontan-Bericht**: Währenddessen sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darauf achten, welcher „Film“ vor ihrem geistigen Auge abläuft: Wo die Personen und Handlungen scharf gezeichnet sind, wo die Bilder unscharf werden, welche Bilder (Personen, Orte, Handlungen) der Film nicht zeigt? Was ihnen diesbezüglich irgendwie auffällt, sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anschließend, ohne zusätzliche Fragen zu stellen, kurz benennen.

Möglicherweise schlagen Sie als Supervisorin oder Supervisor noch zusätzliche Techniken vor: den Perspektiv-Wechsel, das Brain-Storming, Rollenspiel und Rollentausch, die Struktur-Lege-Technik, die Systemaufstellung, Techniken des Psychodramas, und andere.

Lassen Sie uns nun nacheinander die beiden Varianten gewissermaßen im Zeitraffer „anspielen“, damit Sie als Teilnehmerinnen und Teilnehmer erahnen können, wie diese jeweils wirken – um anschließend eine vergleichende Einschätzung beider Varianten anhand der genannten Qualitätskriterien vorzunehmen:

Vorbereiteter Fall-Bericht (mit Anamnese, Unterrichtsbeobachtung, Elternbericht)

## **Supervisorin oder Supervisor**

*(An die betreffende Person gerichtet):* „Bitte geben Sie uns nun die Informationen, die Sie über Ihren „Fall“ zusammen getragen haben!“

*(An den Teilnehmerkreis gerichtet):* „Während Frau Meier ihren „Fall“ vorträgt, könnten Sie versuchen herauszufinden, um welches „Störungsbild“ es sich handeln mag, welche Ursachenhypothesen „passen“ würden und welche Maßnahmen Ihnen wirksam erscheinen!“

## **Person, die den Fall einbringt**

Es geht hier um Stefan. Er ist 8 Jahre alt. Nach der Schilderung seiner Mutter hat es beim Stillen bereits Schwierigkeiten gegeben.

(...)

Stefan ist im Unterricht häufig quirlig, unkonzentriert, tut nicht das, was er tun sollte. Er schaut sich die Arbeitsblätter und Aufgaben erst gar nicht genau an. Manchmal habe ich die Geduld, ihm gut zuzureden. Aber manchmal, das muss ich zugeben, reagiere ich auch entnervt. Manchmal provoziert er mich auch vor der Klasse und stört damit massiv meinen Unterricht.

(...)

Ich persönlich bin der Meinung, ich habe alles versucht mit Stefan, mit der Mutter. Ich habe ja auch noch andere Kinder in der Klasse, die etwas von mir wollen oder die mich brauchen. Ich bedaure, wenn ich dem Stefan angesichts der 25 anderen Kinder in der Klasse nicht gerecht werden kann. Vielleicht ist er in einer anderen Schule besser aufgehoben? Doch wie kann ich die Mutter davon überzeugen?

## **Supervisor oder Supervisorin** *(an den Teilnehmerkreis gerichtet)*

„Wenn Sie noch Fragen haben, können Sie diese jetzt stellen!“

## **Teilnehmer und Teilnehmerinnen**

- „Haben der Vater oder die Mutter auch schon derartige „Störungen“ gezeigt?“
- „Ist Stefan schon einmal einem Kinderarzt vorgestellt worden?“

- „Wie reagiert Stefan darauf, dass man seinen Arbeitsplatz möglichst reizarm macht?“

(...)

## **Spontan-Bericht**

### Supervisor oder Supervisorin

(Zur Person, die den „Fall“ einbringt, gewandt): „Wenn Sie uns jetzt schildern, welche Schwierigkeiten Sie beim Kind sehen und welche Schwierigkeiten Sie im Umgang mit dem Kind erleben....!?“

(Zu den anderen gewandt): „Sie bitte ich, darauf zu achten, welcher Film vor Ihrem geistigen Auge abläuft: wo die Bilder scharf sind, wo sie unscharf werden und welche Bilder fehlen!“

### **Person, die den Fall einbringt**

„Ja, das ist gerade erst heute wieder passiert. Ich habe eine Aufgabe mittels eines Arbeitsblattes gestellt. Alle beginnen mit der Bearbeitung. Nur Stefan nicht. Wie so oft sitzt er da und guckt irgendwo hin – nur nicht auf sein Arbeitsblatt. Ich gebe ihm noch Zeit. Dann denke ich: Kannst Du Dich schon wieder einmal nicht konzentrieren? Jetzt mach' schon! Ich rufe dann nur halblaut und um die anderen nicht zu sehr zu stören zu Stefan hinüber: „Stefan!!!“ Er guckt dann zu mir herüber und sagt: „Mir ist kalt!“ – und guckt zu den Heizkörpern. Das ist eine seiner üblichen Maschen. Er lenkt ab. Ich sage dann, dass ich schon weiß, dass er es gerne warm hat (wie ich übrigens auch). Bevor ich die Heizkörper noch einmal überprüfen kann - ich erinnere mich, dass ich sie vor der 1. Stunde aufgedreht hatte - springt er auch schon auf und kontrolliert eilig jeden Heizkörper. Ich weise ihn sofort an, dass er sich hinsetzt. Worauf er sich an die Klasse wendet: „Wem von Euch ist auch kalt?“ Drei, vier, alle seine Kumpels, rufen: „Mir, mir, mir ..!“ Und dann muss ich Zeit und Energie aufbringen, um die Klasse wieder zu beschwichtigen. Ich sage ihnen, dass ich noch mal zum Hausmeister gehe usw.

Das ist typisch für Stefan. Er kann sich nicht konzentrieren, braucht action, bringt Unruhe in die Klasse, mobilisiert die Klasse mit an und für sich harmlosen Dingen gegen mich. Er macht mir immer wieder meinen Unterricht kaputt – Ich spüre es jeweils schon kommen, aber ich bin irgendwie machtlos. Er lässt sich immer wieder etwas einfallen, um mich Schach-Matt zu setzen.

Wenn er krank ist und fehlt – das ist ziemlich häufig der Fall – dann geht alles viel, viel besser ....“

### **Supervisor oder Supervisorin**

(Dem Teilnehmerkreis zugewandt): „Welcher Film ist vor Ihrem geistigen Auge abgelaufen? - Was ist Ihnen an einzelnen Bildern aufgefallen?“

(Der Person zugewandt, die den „Fall“ eingebracht hat, zugewandt): „Sie können sich jetzt einfach zurück lehnen, zuhören und sich das heraus greifen, was Ihnen nützlich erscheint – ohne sich dazu zu äußern.“

### **Teilnehmer und Teilnehmerinnen**

„Mir ist aufgefallen, wie geschickt Stefan ist, immer wieder etwas zu tun – außer sein Arbeitsblatt zu bearbeiten.“

„Mir ist aufgefallen, wie Stefan es schafft, die Klasse zu aktivieren und dabei noch den Anschein zu vermitteln, als setze er sich in besonderer Weise für die Bedürfnisse seiner Mitschüler ein.“

„Mir ist aufgefallen, dass in dem Film keine Szenen vorkommen, in denen sichtbar wird, was du als Lehrerin alles schon versucht hast, das Verhalten von Stefan zu verändern.“

„Mir ist aufgefallen, wie sachlich Du Dich als Lehrerin verhältst.“

(...)

### **Supervisor oder Supervisorin**

(An den Teilnehmerkreis): „Danke für Ihre Rückmeldungen!“

(An die Person, welche den „Fall“ eingebracht hat): „Was ich Ihnen zusammen mit den anderen Gruppen-Mitgliedern als nächstes anbieten könnte, wäre ein Perspektiv-Wechsel: Wir könnten versuchen, uns in eine der genannten Personen und in eine von Ihnen gewünschte Situation hineinzusetzen!?“

„Ja gerne, ich möchte wissen, was Stefan so denken könnte, wenn er da sitzt und herum guckt statt mit dem Arbeitsblatt zu beginnen. – Ja und dann noch, was ihm so durch den Kopf geht, wenn er die Klasse gegen mich mobilisiert...“



(Die beiden Perspektiv-Wechsel werden wunschgemäß vom Supervisor oder der Supervisorin moderiert und durchgespielt. Die Person, welche den Fall eingebracht hat, hört zu und nimmt keine Stellung zu den Äußerungen der Gruppenmitglieder.)

### **Supervisor oder Supervisorin**

(An die Person, welche den Fall eingebracht hat): „Was ich Ihnen zusammen mit der Gruppe als nächstes anbieten könnte, wäre ein Brain-Storming!?- Wir versuchen uns vorzustellen, was man alles tun könnte, wenn man sich in einer von Ihnen vorgegebenen Situation mit Stefan befindet. Alle Ideen, insbesondere auch die „verrücktesten“ können nützlich sein!“

### **Person, die den Fall eingebracht hat**

„Ja, ich würde gerne wissen, wie ich verhindern könnte, dass er die Mitschülerinnen und Mitschüler gegen mich mobilisiert.“

(Der Supervisor bzw. die Supervisorin gibt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit, Einzelheiten zu der vorgegebenen Situation nachzufragen. Dann moderiert er oder sie „methodengetreu“ das Brain-Storming. Er oder sie erinnert die Lehrerin daran, sich das herauszunehmen, was ihr nützlich erscheint; und dass sie sich nicht weiter zu den Vorschlägen äußert.

## **Supervisor oder Supervisorin**

„Was wir dann noch anbieten könnten, wäre ein Rollenspiel – falls Sie eine von den genannten Ideen ganz konkret ausprobieren möchten ...“

### **Die beiden Varianten im Qualitäts-Vergleich**

Der Fall-Bericht erfordert viel Vorbereitung. Entsprechend den gesammelten Informationen nimmt das Berichten selbst längere Zeit in Anspruch. Das Kombinieren dieser Informationen im Hinblick auf Störungsbilder und auf Ursachenhypothesen erfordert hohe Konzentration, ebenso die Suche nach entsprechenden Maßnahmen.

Die Fragen im Anschluss an den Bericht erfordern ebenfalls Zeit. Darüber hinaus kann das Nachfragen bei der betreffenden Person Gefühle von mangelnder Kompetenz auslösen, was moralisch gesehen nicht „gut“ wäre.

Die Zuordnung zu Störungsbildern, das Zusammentragen von Ursachenhypothesen sowie die Ableitung von Maßnahmen erfordern Zeit. Unterschiedliche Positionen können längere Diskussionen darüber begünstigen, wer „Recht“ hat – was moralisch gesehen nicht „gut“ wäre und in die Ineffizienz führen könnte. Die Maßnahmen dürften häufig zunächst ziemlich „abstrakt“ formuliert sein und auf eine Delegation an andere Personen als die Anwesenden hinaus laufen.

Die Nachhaltigkeit könnte darin bestehen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses positivistisch ursachen-orientierte Problemlösen auch außerhalb der Fall-Konferenzen anwenden. Daneben dürfte es einen Wissenszuwachs bezüglich Störungsbilder, Ursachenhypothesen und Maßnahmen auf Programm-Ebene geben.

Der Spontan-Bericht erfordert keinerlei Vorbereitung. Im Gegenteil: Je „bunter“ die Schilderung, desto anregender scheint sie zu sein, desto vielfältiger das Feedback für die berichtende Person und somit möglicherweise auch effizienter. Die Aufgabe für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist einfach: Sie erfordert (fast) keine Anstrengung.

Die Rückmeldungen sind so angelegt, dass sie möglichst wenig (negative) Bewertungen enthalten – was man als moralisch „gut“ bezeichnen kann. Die Aktivierung von Abwehrhaltungen wird dadurch weitgehend vermieden, während die Offenheit für die

Veränderung von Sichtweisen und Einstellungen sowie für die Aufnahme von neuen Ideen begünstigt wird.

Die weiteren Schritte im Rahmen der Fall-Konferenz werden als Angebot dargestellt und sind optional. Erfahrungsgemäß geben manche Personen, die einen Fall einbringen, bereits nach dem Perspektiv-Wechsel zu erkennen, dass sie genügend von der Fall-Konferenz profitiert haben; die Mehrzahl will noch das Brain-Storming. Inwieweit das Rollenspiel zwecks Probehandeln gewünscht wird, ist offenbar von Supervisor zu Supervisorin und Gruppe zu Gruppe sehr unterschiedlich.

Wenn die Person, welche den Fall einbringt, sich nie zu den Äußerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern äußert, spart das Zeit – und lässt die Frage nach „besser“ oder „schlechter“ außen vor.

Erste Untersuchungen zur Nachhaltigkeit zeigen: Manche geben an, sich seit der Teilnahme an Fall-Konferenzen häufiger und dazu noch ganz bewusst in andere Menschen hinein zu versetzen (Nicolaisen 2004)

Die Nutzung anderer noch genannter Techniken wie beispielsweise der Systemaufstellung schätze ich aufgrund eigener Erfahrungen und der von Kolleginnen als potenziell sehr effizient ein. Mir erscheint ihr Einsatz am ehesten dann indiziert, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erste Erfahrungen mit Fall-Konferenzen in der oben beschriebenen Form gesammelt haben – und dann zunächst als Angebot zum Kennen Lernen. Ich kann mir einzelne dieser Techniken auch sehr nachhaltig hinsichtlich Einstellungs- und Verhaltensänderungen vorstellen - aber nicht im Sinne einer Denk- und Handlungsstrategie, die Sie in den Alltag „mitnehmen“ können – wie beispielsweise und nachweislich den Perspektiv-Wechsel.

The best of ...

Wenn wir nun alle gängigen Modelle (Spiess 2007) durchspielen und dann im Sinne eines theoretischen und methodischen Eklektizismus alle diejenigen Elemente auswählen (vgl. Spiess, 1996, 31), welche hinsichtlich der genannten Qualitätskriterien gut abschneiden, dürfte etwa folgendes Modell (Abb. 1) dabei herauskommen:

**Abb. 1:**

Ablaufschema einer Fall-Konferenz nach dem konstruktivistisch lösungsorientierten Modell (Spiess 2007):

1. Phase: Einstimmung
2. Phase: Aushandlung des Falles oder Anliegens
3. Phase: Schilderung des Falles oder Anliegens
4. Phase: Das Anliegen aus der Wahrnehmung der Gruppe
5. Phase: Perspektiv-Wechsel (optional)
6. Phase: Brainstorming (optional)
7. Phase: Probe-Handeln (optional)
8. Phase: Umkehr-Phase
9. Phase: Abschluss mittels „Blitzlicht“

Inwieweit Fall-Konferenzen in Orientierung an diesem Modell die Qualitätskriterien Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit erfüllen, lässt sich aufgrund einer Wirkungsuntersuchung von Nicolaisen (2004) abschätzen:

In Interviews und mittels Evaluationsbogen befragte Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben zu großen Teilen an, dass sie nach sieben Sitzungen anders mit ihren Klienten (Schülern, Kollegen etc.) bzw. Anliegen umgehen. Dieses zeigt sich darin, dass sie sich nun bewusst sind, mit ihren Anliegen nicht allein zu sein, dass sie bei der Betrachtung von Anliegen auch die Perspektive anderer Personen mit einbeziehen oder dass sie auf der Suche nach Handlungsalternativen zunächst ein Brainstorming durchführen. Brainstorming und Perspektivwechsel dienen dabei der Moralität, da sie Anregungen geben, ohne zu moralisieren. Die Untersuchung zeigt, dass der veränderte Umgang mit Anliegen und Klienten im Wesentlichen als langfristiger Effekt wahrgenommen wird. Dieses ist ein Indikator für die Nachhaltigkeit der sieben Fallkonferenzen, an denen die Befragten teilgenommen haben. Dass lediglich sieben Sitzungen notwendig waren, um eine langfristige Veränderung herbei zu führen, ist ein Indikator für die Effizienz des Modells und seiner Vorgehensweise.

Ein ähnliches Wirkungsspektrum stellt Denner (1998, 2000) für die von ihr untersuchten Formen von schulinterner Supervision und Fallbesprechung in Gruppen fest.

Wie könnte eine Zukunft aussehen, in der Angebote von Fall-Konferenzen und Gruppen-Supervision im Rahmen der Hochschule,

des Referendariats und der Arbeit in der Schule eingeführt worden sind? Welche Aufträge könnten sich dadurch für (frei schaffende) Supervisorinnen und Supervisoren ergeben?

### **Fall-Konferenzen und Gruppen-Supervision an der Hochschule**

Stellen Sie sich vor: Sie sind nochmals 17 Jahre oder etwas älter. Sie sehen vorher, später einmal als Lehrerin oder Lehrer einigermaßen glücklich zu werden.

Also schreiben Sie sich für ein Studium ein, das zunächst auf einen Bachelor (BA) in den Humanwissenschaften hinführt. Sie stellen fest, dass in den Studienunterlagen sowie im Vorlesungsverzeichnis das Wort „Pädagogik“ nur selten vorkommt. Dieser BA, so heißt es, sei berufsqualifizierend. Sie müssen jedoch zugleich erkennen, dass Sie in der Schule mit einem BA als Lehrerin oder Lehrer nicht angestellt werden, wenn Sie nicht noch einen schularten-spezifischen Master darauf gesetzt haben.

Bei der Studienplanung erregt ein obligatorisches (Teil-)Modul Ihre besondere Aufmerksamkeit:

#### **Professionelle Kommunikations- und Unterstützungsgruppen**

Sie finden sich in einer Gruppe von etwa 7 anderen Studierenden wieder und haben hier die Chance, Erfahrungen aus Ihren Praxistagen zeitnah auszuwerten und für die nächsten Praxistage oder die spätere Praxis nutzbar zu machen: Schwierigkeiten mit „Kunden“ (oder Kindern), mit „Kolleginnen“ oder „Kollegen“ oder auch mit „Chefs“. Diese Schwierigkeiten können Sie zusammen mit den anderen analysieren, dabei Zusammenhänge klären, neue Ideen für den Umgang mit diesen Personen entwickeln, die Unterstützung der anderen in der Gruppe spüren - und dann entlastet, gestärkt und inspiriert in den nächsten Praxistag gehen oder an das nächste Praktikum denken.. .

Wenn Sie eine Schwierigkeit einbringen, wird der Moderator oder die Moderatorin den Gruppenprozess so gestalten, dass Sie die Ressourcen der ganzen Gruppe optimal für sich nutzen können. Zugleich können, wie Forschungsarbeiten zeigen, auch die anderen Gruppenteilnehmer – auf nahezu spielerische Weise - durch den Perspektivwechsel

und das brain-storming für sich und ihren (beruflichen) Alltag einen Profit ziehen. Und das alles in effizienten 60 – 90 Minuten.

Das ist solidarisierende Unterstützung, wohltuende Psychohygiene und praxisorientierte Aus- und Weiterbildung in einem.

Dozentin: Frau H. Schneider,  
Supervisorin (DGSv), Lehrbeauftragte

In diesem Zusammenhang fällt Ihnen ein, dass Sie vor einiger Zeit auf der Homepage der Universität unter „Stellenangebote“ gelesen hatten: Es wird eine größere Zahl von Personen mit einer DGSv-anerkannten Ausbildung gesucht, um dieses (Teil-)Modul anzubieten.

Übrigens ist dieses (Teil-)Modul bereits Bestandteil des BA-Studiums an der Universität Flensburg - zumindest für solche Studierenden, die das Fach „Sonderpädagogik“ gewählt haben. Eine erste Evaluation hat ergeben, dass selbst unter solchen Bedingungen (keine Freiwilligkeit der Teilnahme, kaum Leidensdruck) nur 5% keine Angaben zu Veränderungen gemacht haben. Dagegen haben 95% festgestellt, dass sich durch die Teilnahme an Fallkonferenzen für sie etwas verändert hat (Nicolaisen 2004).

### **Fall-Konferenzen und Gruppen-Supervision im Referendariat**

Sie kommen ins Referendariat, das sich über einen Zeitraum von 1 ½ Jahren erstreckt. Während eines Teils Ihrer Arbeitszeit unterrichten Sie, während des anderen Teils nehmen Sie begleitende Angebote wahr:

- Themen-bezogene Treffen (als Fortsetzung der „Theorie“ universitärer Lehrveranstaltungen)
- Praxis-begleitende Treffen (als Fortsetzung von und im Rahmen von Kommunikations- und Unterstützungssystemen)

Wie Sie bald merken, bieten Ihnen die regelmäßigen praxisbegleitenden Treffen in Ihrer Kommunikations- und Unterstützungsgruppe mit derselben Leitung und demselben Teilnehmerkreis genau das, was Sie anlässlich der themenbezogenen Treffen nicht bekommen können: personelle Kontinuität, Vertrautheit und moralische Unterstützung.

Im Gespräch mit Ihrer Leitung erfahren Sie, dass sie zunächst auch Pädagogik studiert hatte und dann eine DGSv-anerkannte Ausbildung zur Supervisorin gemacht hat. Sie erwähnt auch, dass sie derzeit an einer Vergleichsuntersuchung teilnimmt: Damit soll festgestellt werden, ob Leitungen mit vs. ohne Feld-Kompetenz unterschiedliche Wirkungen auf Referendarinnen und Referendare und deren Unterrichtsqualität haben.

### **Fall-Konferenzen und Gruppen-Supervision an der Schule**

Im Einstellungsgespräch informiert die Schulleitung Sie darüber, in welcher Weise sie ihre Schule organisiert hat, um die Qualität des Schulklimas, des Unterrichts sowie der Zusammenarbeit mit den Eltern zu sichern:

„Ich erwarte von Ihnen, dass Sie zumindest periodisch eines unserer Kommunikations- und Unterstützungssysteme nutzen. Was Sie persönlich davon profitieren können und was es der Schule nutzen kann, wissen Sie bereits. Die entsprechenden Treffen finden während der Zeiten des Ganztagschulbetriebs statt und sind für Sie selbstverständlich kostenfrei.

Darüber hinaus habe ich so genannte Qualitätszirkel eingerichtet. Die funktionieren folgendermaßen: Sie machen von einigen Ihrer Unterrichtsstunden eine Videoaufzeichnung. Davon wählen Sie eine aus und zeigen sie mir und zwei, drei Kolleginnen oder Kollegen, die Sie dabei haben möchten. Wir geben Ihnen dann Rückmeldungen darüber, was unserer Einschätzung nach in Ihrem Unterricht schon gut läuft und was Sie deshalb am besten beibehalten. Zugleich geben wir Ihnen Anregungen, was Sie vielleicht anders oder noch „besser“ machen könnten ...

Ansonsten lade ich Sie jetzt schon zu unserem nächsten so genannten Mitarbeitergespräch ein: Ich werde Sie dann fragen, welche Entwicklungen Sie zwischenzeitlich bei sich haben feststellen können, welches Feedback Sie auf den Unterricht bezogen sie bei Ihren Schülerinnen und Schülern einholen und welches Sie ganz konkret erhalten haben. Und dann möchte ich von Ihnen gerne noch wissen, in welcher Richtung und in welcher Weise Sie sich weiter entwickeln möchten ....“

## **Literatur**

- Denner, Liselotte** (1998): Supervision und Pädagogische Fallbesprechung an Schulen. Entwicklung und Design einer Evaluationsstudie. In: Berker, P./Buer F. (Hrsg.) im Auftrag der Kommission Wissenschaft und Forschung der Deutschen Gesellschaft für Supervision: Praxisnahe Supervisionsforschung. Münster, 148-182.
- Denner, Liselotte** (2000). Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn.
- Nicolaisen, Wencke** (2004): Die Wirkung von Gruppensupervision nach dem handlungsfeldspezifischen Modell – Einschätzungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Unveröffentlichte Examensarbeit am Institut für Heilpädagogik der Universität Kiel. [www.uni-kiel.de/erziehungshilfe/downloads/](http://www.uni-kiel.de/erziehungshilfe/downloads/)
- Spiess, Walter** (1996): Gruppen- und Teamsupervision nach dem handlungsfeldspezifischen Modell. In: Mutzeck, W. und Schlee, J. (Hg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg, 126-148.
- Spiess, Walter** (2007): Fallkonferenzen. In: Brönstrup, U./Heldmann, K.-U./Schardt, M. (Hrsg.): Konferenzen und Projekte erfolgreich steuern. Methoden, Materialien und Beispiele für die Schulentwicklung. Berlin: Raabe, Lose-Blatt-Sammlung.
- Spiess, Walter** (Hrsg.)(2007): Für alle „Fälle“. Band I: Modelle für „Fall“-Konferenzen und Gruppen-Supervision. In Vorbereitung.
- Spiess, Walter** (2007): Für alle „Fälle“. Band II: Das konstruktivistisch lösungsorientierte Modell für „Fall“-Konferenzen und Gruppen-Supervision. In Vorbereitung.



---

**Prof. Walter Spiess, PhD**

Universität Flensburg, Thomas-Fincke-Straße, 24943 Flensburg

Tel. 0461/805-2671

[spiess@uni-flensburg.de](mailto:spiess@uni-flensburg.de) - [www.uni-flensburg.de/~spiess](http://www.uni-flensburg.de/~spiess)

**Saskia Erbring**

### **Supervision und Lehrer(fort)bildung**

Bevor ich gleich ausführen werde, welche Bedeutung Supervision für die Lehrerbildung hat, möchte ich die Frage vorausschicken, wie verbreitet Supervision bei der Berufsgruppe der LehrerInnen ist. Für die Beantwortung dieser Frage fehlen uns jedoch, dies muss ich leider feststellen, repräsentative Daten und Statistiken. Die ‚Deutsche Gesellschaft für Supervision‘ (DGSv) beantwortet die Frage aus der Einschätzung des Berufsverbandes heraus und schreibt in ihrer Broschüre ‚Professionelle Beratung in der Schule‘ (1999), dass Supervision von LehrerInnen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen selten genutzt wird. Sieben Jahre später, also im Jahre 2006, wird in der neu aufgelegten Broschüre eine steigende Akzeptanz von Supervision bei LehrerInnen konstatiert. Nennen wir diese Aussage die optimistische Einschätzung. Die pessimistische Einschätzung könnte dagegen lauten: In den vergangenen zehn Jahren hat die Teilnahme an Supervision bei LehrerInnen keine nennenswerte Veränderung erfahren, obwohl es inzwischen Studien gibt, welche die Wirksamkeit von Supervision für die Professionalisierung von Lehrpersonen belegen (z.B. Erbring 2007; Denner 2000).

Ich persönlich halte Supervision für sehr geeignet, um die Professionalisierung von Lehrpersonen zu fördern. Zu dieser Einschätzung bin ich aufgrund einer empirischen Studie gekommen, deren Ergebnisse und Implikationen ich Ihnen gleich näher bringen werde. Heute gehe ich jedoch nicht näher auf die Gründe ein, aus denen ich die Teilnahme an Supervision für LehrerInnen empfehle. Dies kann bei Interesse in meinem Buch oder auch in der Broschüre der DGSv nachgelesen werden. Ich möchte vielmehr einige Perspektiven auf das (Fort-)Bildungsangebot ‚Supervision‘ entwickeln, die dabei helfen können, Supervision – zumindest gedanklich und zunächst rein visionär – in der Lehrerbildung zu verorten. Dabei werde ich Ihnen eine Forschungsperspektive nahe bringen, die einen neuen Zugang auf Supervision in der Lehrerbildung eröffnet. Diese Forschungsperspektive nimmt die Kommunikation von Lehrpersonen unter Supervision in den Fokus. Nachdem ich diesen Fokus kurz erläutert habe, werde ich die Fragestellung meiner empirischen Untersuchung und die Untersuchungskategorien skizzieren. In einem dritten Schritt erläutere ich einige Ergebnisse der Studie und ziehe dann Schlussfolgerungen für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Dabei konzentriere ich mich auf Chancen und Probleme der Implementierung von Supervision in der Lehrer(fort)bildung. Zuletzt ziehe ich ein persönliches Fazit zur Zukunft von Supervision in der Lehrerbildung.

### **Fokus ‚Kommunikation‘**

Pädagogische Professionalität ist ohne kommunikative Fähigkeiten der Lehrperson kaum vorstellbar: Nicht nur ist Unterricht zu einem großen Anteil kommunikativ gestaltet, so dass der Zusammenhang von Kommunikation und Didaktik nahe liegt; Kommunikation ist auch als Kommunikation im Kreis des Kollegiums und in der Teamarbeit in den letzten Jahren mehr und mehr in die Aufmerksamkeit der Forschung zur Bildung und Professionalisierung von LehrerInnen gerückt.

In einem noch weiter gefassten Untersuchungsradius wird die Kommunikation an Schulen zum Indikator für Schulentwicklung angesehen. Ein gutes Gesprächsklima an Schulen ist demnach geeignet, um Lehrende und Lernende in professionellen Lerngemeinschaften lebenslanges Lernen zu ermöglichen.

Forschungsmethodisch bietet der Fokus ‚Kommunikation‘ konkrete Anhaltspunkte für die Analyse. So lassen sich kommunikative

Aushandlungsprozesse in Bild und Ton, analog oder digital aufzeichnen, sie lassen sich mittels sprach- und kommunikationstheoretischer Ansätze präzise begründen und anhand von Transkriptbeispielen für Lesende anschaulich darstellen.

In meiner Studie habe ich mich auf die Analyse der Kommunikation von Lehrpersonen unter Supervision konzentriert und dabei vor allem die Beziehungsebene der Kommunikation – in Abhebung von der Inhaltsebene der Kommunikation – analysiert. Die Operationalisierung orientiert sich an Karl Bühlers Kategorien und verwendet diese zur Ausdifferenzierung der Beziehungsebene der Kommunikation.

### **Fragestellung und Untersuchungskategorien**

Die Fragestellung meiner Untersuchung lautet: Wie verändert sich die Kommunikation von Lehrpersonen unter Supervision? Das Forschungsdesign wurde dabei explorativ angelegt und eine Supervisionsgruppe, welche von einem systemisch ausgebildeten Supervisor geleitet wurde, ein Jahr lang wissenschaftlich begleitet. Die teilnehmenden Lehrpersonen sind für das Lehramt für Sonderpädagogik oder mit dem Lehramt für allgemeinbildende Schulen qualifiziert. Sie arbeiten an einer Gesamtschule mit Gemeinsamen Unterricht. Zehn Personen haben regelmäßig an den Sitzungen teilgenommen.

Der Auftrag der Gruppe an ihren Supervisor zielt auf die Verbesserung der Kommunikation ab. Dieser Auftrag zeugt von einem hohen Reflexionsniveau der Gruppenmitglieder, die also bereits zu Beginn der Supervision vor Augen haben, dass eine Orientierung an der Kommunikation die Professionalisierung begünstigen könnte. Wir werden später auf diesen Aspekt nochmals zu sprechen kommen.

Das methodische Vorgehen beruht auf meiner Teilnehmenden Beobachtung während des Forschungszeitraums von einem Jahr, in dem fünfzehn Sitzungen stattfanden (die Supervisionsgruppe bestand auch nach meiner Datenerhebung noch weiter). Die Datenauswertung erfolgte diskursanalytisch und orientiert sich an der Grounded Theory – diese Vorgehensweise stammt aus der qualitativen Sozialforschung und beruht auf einem Wechsel zwischen Datenerhebung und –analyse. Auf diese Weise lässt sich eine Theorie entwickeln, welche empirisch überprüft ist.

Die meiner Untersuchung zugrunde liegende These lautet: Die Professionalität von Lehrpersonen ist abhängig von deren Umgang mit Selbstverantwortung. Lehrpersonen haben einerseits den Auftrag, ihre SchülerInnen zur Übernahme von Selbstverantwortung zu erziehen. Die Selbstverantwortungsanteile sind also in der Kommunikation adäquat auszubalancieren. Auch ihren KollegInnen gegenüber sind Lehrpersonen zu selbstverantwortlichem Handeln verpflichtet, welches zugleich die Übernahme von Selbstverantwortung ermöglicht. Es lässt sich schlussfolgern, dass sowohl instruktionistische, stark kontrollierende Kommunikationsformen ebenso wie überverantwortliches, bevormundendes Kommunizieren ungeeignet sind, um diesen Prämissen standzuhalten. Auch die kommunikativ gezeigte Hilflosigkeit, welche sich als Unterordnung gegenüber den GesprächspartnerInnen äußert, erscheint unprofessionell. In allen der zuletzt genannten Kommunikationsformen wird aufgrund der ungünstig verteilten Selbstverantwortungsanteile die Beziehung der Kommunizierenden asymmetrisch. Diese Kommunikationsformen lassen sich als unreflektierte, gewohnheitsmäßige Kommunikation zusammen fassen und werden in Abgrenzung zur pädagogisch professionellen Kommunikation als *habituelle Kommunikation* bezeichnet.

Ich illustriere dies anhand einiger Beispiele: In der Supervisionsgruppe bringt eine Supervisorin ihr Thema auf die Frage des Supervisors mit folgender Einleitung ein: „Ja, dann fang ich mal an, ich hab nämlich schon ... ich hab mir nämlich was überlegt, weil ich ja letztes Mal kein Thema hatte und ich ein Thema habe, was wirklich ein Thema ist“. Diese lange Begründung erscheint unnötig und ist, insbesondere vor dem Hintergrund, dass beliebig viele Themen in die Supervision eingebracht werden dürfen und diese erst in einem nächsten Schritt verhandelt werden, als ungünstige Kommunikationsweise. Diese Kategorie wurde von mir als Kategorie ‚Rechtfertigung‘ bezeichnet und definiert durch die Abgabe von Selbstverantwortung mit der Tendenz, andere indirekt zur Bestätigung oder Ablehnung der eigenen Äußerung einzuladen. Die Kategorie gehört also zu den Kategorien habitueller Kommunikation.

Ein anderes Beispiel für die Kategorien habitueller Kommunikation ist die Kategorie ‚Hilfe‘. Diese Kategorie ist definiert als die Verhinderung der Selbstverantwortungsübernahme anderer Personen. Indem sich beispielsweise eine Person in ein Gespräch einmischt, die Äußerung einer anderen Person ungefragt verbessert oder die Person

durch einen Ratschlag beeinflusst, geraten die Selbstverantworfungsanteile der beteiligten Personen in ein ungünstiges Missverhältnis. Aus der Supervisionsgruppe wähle ich zur Veranschaulichung folgendes Beispiel: Eine Teilnehmerin bringt als ihr Thema die Frage ein „Wie kann ich Erwachsene in ihre Schranken weisen, ohne dass sie im Extremfall aufstehen und gehen würden?“ Eine andere Teilnehmerin mischt sich mit folgender Ergänzung ein: „Nicht Erwachsene, sondern Eltern von Schülern, für die du eine besondere Verantwortung übernimmst.“

Die Kategorien *pädagogisch professioneller Kommunikation* sind gekennzeichnet durch die gelungene Ausbalancierung der Selbstverantworfungsanteile der Kommunizierenden, so dass die beteiligten Personen selbstverantwortlich kommunizieren und zugleich anderen die Übernahme von Selbstverantwortung ermöglichen. Dies kann beispielsweise bei der sachorientierten Vermittlung von Auskünften der Fall sein (Kategorie ‚Auskunft‘) oder auch mit dem Ausdruck eigener Beweggründe (Kategorie ‚Selbstkundgabe‘).

Die theoretische Fundierung des Kategorienschemas wurde aus den Ansätzen von Jürgen Habermas, Eric Berne und Martin Buber gewonnen. Die Ausdifferenzierung der Kategorien im Hinblick auf pädagogische Professionalität orientiert sich an den Ansätzen von Werner Helsper, Gabi Reinmann-Rothmeier/Heinz Mandl und Christopher Clark. Wie oben bereits erwähnt, sind die Kategorien im Wechsel zwischen Theorie und Datenmaterial entstanden. Das fertige Kategorienschema umfasst zwölf Kategorien auf der Beziehungsebene der Kommunikation (sechs Kategorien pädagogisch professioneller Kommunikation und sechs Kategorien habitueller Kommunikation) und vier Kategorien auf der Inhaltsebene der Kommunikation (d.h. in die Supervision eingebrachte Themen wie beispielsweise Themen zur Teamarbeit oder zur pädagogischen Arbeit). Die Überprüfung des Kategorienschemas hinsichtlich seiner Reliabilität ergab auf der Beziehungsebene der Kommunikation 89% Übereinstimmung, auf der Inhaltsebene der Kommunikation 93% Übereinstimmung.

### **Ergebnisse der Studie**

Die quantitativ-deskriptive Auswertung der Häufigkeit des Auftretens der Kategorien im Jahresverlauf zeigt, dass die professionelle Kommunikation zunimmt, während sich die habituelle Kommunikation verringert. Die TeilnehmerInnen der Supervisionsgruppe kommunizieren demnach zu Beginn der Supervision vorwiegend

habituell und im Verlauf des Jahres zunehmend mittels Kategorien professioneller Kommunikation. Auf der Grafik unten wird sichtbar, dass der Anteil der Kategorien habitueller Kommunikation in der ersten Sitzung 72% beträgt und in der fünfzehnten Sitzung nur noch 16%, während die Kategorien professioneller Kommunikation von 9% auf 68% zunehmen. Der Anteil der Kategorie ‚Sonstige‘ hält sich auf Werten um 15%.<sup>1</sup>

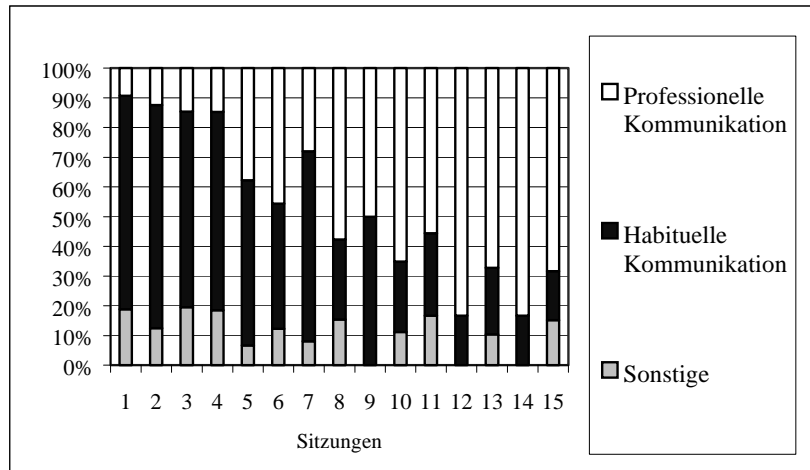


Abb.1: Anteile professioneller und habitueller Kommunikation im Verlauf des Jahres (15 Sitzungen)

Der Supervisor, dessen Äußerungen separat und mit den gleichen Kategorien wie die der TeilnehmerInnen kodiert wurden, kommuniziert im Verlauf des Jahres gleichbleibend professionell. Durchschnittlich beläuft sich der Anteil habitueller Kommunikation bei ihm im Verlauf des Jahres auf zirka 1,2%. Trotz dieses verhältnismäßig geringen Anteils wurden die Kontexte, in denen bei ihm Kategorien habitueller Kommunikation auftraten, von mir genau untersucht, um Aufschlüsse über seinen Beitrag zum Lernprozess der TeilnehmerInnen zu erhalten (siehe hierzu Erbring 2007, S. 192ff).

Die Kommunikation von sechs TeilnehmerInnen der Supervisionsgruppe wurde von mir im Rahmen von Einzelfallstudien untersucht, um individuelle Ausprägungen des kommunikativen Lernprozesses unter Supervision im Verlauf des Jahres zu erfassen. Hier wurde beispielsweise bei dem Supervisionsteilnehmer Tim deutlich, dass vor

<sup>1</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass mit der Kategorie ‚Sonstige‘ zu einem verhältnismäßig geringen Anteil Äußerungen kodiert wurden, die akustisch nicht verständlich waren. Es handelt sich dabei lediglich um ein Fünftel, die restlichen vier Fünftel entfallen auf Murmeln, „Mhm“ oder „Ja“ ohne eindeutige Zuordnung.

allem seine Fähigkeit sachbezogen adäquat zu kommunizieren zunimmt. Er formuliert seine sachorientierten Aussagen demnach wesentlich seltener manipulierend oder abwertend, sondern bleibt auf einem sachlichen Niveau: Die sachorientierte professionelle Kommunikation nimmt zu, während die sachorientierte habituelle Kommunikation abnimmt. Auch im Bereich empfängerorientierter Kommunikation, der beispielsweise die oben erwähnte Kategorie ‚Hilfe‘ zuzuordnen ist, ist bei Tim eine deutliche Abnahme zu verzeichnen. In meinem Buch habe ich die hier erfassten Veränderungen der Kommunikation den Inhalten der Kommunikation in Bezug gesetzt, also die von den TeilnehmerInnen eingebrachten Themen zur Interpretation der Veränderungen einbezogen.

Insgesamt erwies sich das von mir entwickelte Kategorienschema als tragfähig, so dass der Umgang mit Selbstverantwortung als Indikator für pädagogische Professionalität geeignet erscheint. Dieses Ergebnis ist nicht nur für die Lehramtsausbildung interessant, sondern möglicherweise auch für die Ausbildung von SupervisorInnen. Demnach kann das von mir entwickelte Kategorienschema für SupervisorInnen, die mit LehrerInnen arbeiten möchten, eine Orientierung für den geeigneten Kommunikationsmodus geben.

Betonen möchte ich an dieser Stelle, dass die kommunikativen Fähigkeiten der Lehrpersonen bereits nach fünfzehn Sitzungen à 120 Minuten verbessert waren! Festzuhalten bleibt auch, dass die Förderung kommunikativer Fähigkeiten bei Lehrpersonen offenbar dringend nötig ist – denken Sie an den hohen Anteil habitueller Kommunikation zu Beginn der Supervision. Bemerkenswert erscheint mir dabei der Umstand, dass die TeilnehmerInnen der von mir begleiteten Gruppe bereits zu Beginn des Jahres ein hohes Reflexionsniveau zeigten, da sie die Verbesserung der Kommunikation bereits als Auftrag an den Supervisor formulierten. Inwiefern würden sich die Entwicklungsverläufe bei einer Gruppe, die auf einem niedrigeren Reflexionsniveau beginnt, von den Ergebnissen meiner Studie unterscheiden?

### **Schlussfolgerungen für Supervision und Lehrer(fort)bildung**

Als strategisch gut geeigneten Ansatzpunkt für die Verbreitung von Supervision als Fortbildung für Lehrpersonen sehe ich die Schulämter an: Sie können Lehrpersonen sowohl durch finanzielle Unterstützung und Zuschüsse, als auch durch das Angebot von Supervision in Fortbildungskatalogen zur Teilnahme an Supervision anregen. Da

Supervision auch mit fachspezifischer Lehrerfortbildung kompatibel zu sein scheint (z.B. Staub 2004) könnte die Weiterentwicklung von Supervisionskonzepten in diese Richtung lohnend sein. Dies ruft Wissenschaft und Forschung zur Aktivität auf.

Folgende Probleme sehe ich bei der Implementierung von Supervision als Lehrerfortbildung:

- Um als Kollegium einer Schule zur Entscheidung für eine schulinterne Fortbildung zu gelangen, sind Entscheidungsprozesse zu durchlaufen, welche den daran beteiligten Lehrpersonen kommunikative Kompetenzen abverlangen. Ohne entsprechende kommunikative Fähigkeiten im Kollegium stehen Fortbildungsangebote wie Supervision in der Gefahr, nicht mehrheitsfähig zu werden. Da entsprechende kommunikative Fähigkeiten bei Lehrpersonen aber offenbar nicht vorausgesetzt werden können, mindert dies die Chancen, Supervision in Form einer schulinternen Fortbildung zu etablieren.
- Lehrpersonen scheinen beratungsorientierten Fortbildungen mit Vorbehalten zu begegnen (Denner 2000). Supervisionsangebote erreichen demnach nur Lehrpersonen, die Beratungsangeboten bereits aufgeschlossen gegenüber stehen.
- Als präventive Maßnahme wird Supervision bisher kaum angesehen. Hier besteht ein massiver Nachholbedarf, der sowohl seitens der Supervisionsanbieter, als auch der lehrerbildenden Institutionen schnellstmöglichst zu beheben ist. Supervision ist keine Feuerwehr bei ‚Burnout‘! Supervision hat aus meiner Sicht exzellente vorbeugende Qualitäten, da Lehrpersonen mit der Reflexion der eigenen Arbeitsweise ihre Motivation und Leistungsfähigkeit steigern können. Auf diese Weise werden ungünstige berufsbiografische Entwicklungsverläufe bereits im Vorfeld kanalisiert und gegebenenfalls gestoppt.
- Insgesamt wird die bestehende Vielfalt bei supervisorischen Angeboten bisher kaum offensiv genutzt und die unterschiedliche Arbeitsweise aufgrund der therapeutischen Grundorientierung bleibt häufig verdeckt. Auch erscheinen mir bestehende Supervisionsangebote für Lehrpersonen selten auf



das spezifische Berufsfeld ‚Schule‘ abgestimmt zu sein und die Frage nach einer notwendigen Feldkompetenz von SupervisorInnen im Bereich schulischer Arbeit wird kaum diskutiert.

Meine persönliche Vision ist, dass Supervision zum Teil des professionellen Selbstverständnisses von Lehrpersonen wird. Eine einmalige oder sehr kurze Teilnahme an einer Supervision halte ich für nicht ausreichend. Im Idealfall sehe ich die Teilnahme an Supervision als berufsbegleitenden Prozess, so wie dies bei anderen Berufsgruppen wie beispielsweise den PsychologInnen oder den SozialpädagogInnen üblich ist. Eine verpflichtende Teilnahme, die seitens der Landesregierungen eingefordert werden könnte, sehe ich dabei als möglichen Schritt in eine richtige Richtung an.

Das Lehramtsstudium kann dazu beitragen, dass Supervision schon zu einem möglichst frühen Zeitpunkt in die berufsbiografische Prägung eingeht. Im Lehramtsstudium für Sonderpädagogik habe mich als Mitglied im Beirat für Studium und Lehre und zuvor als Vertreterin des Makromoduls ‚Universitär begleitete Praxistätigkeit‘ dafür eingesetzt, dass Supervision in Seminaren zur Begleitung und Reflexion von Schulpraktika angeboten wird. Wir haben damit gute Erfahrungen gemacht und denken, dass Supervision eine Brücke zwischen Lehrinhalten des Studiums und erlebter Unterrichtspraxis sein kann.

Wie die Ergebnisse meiner Studie nahe legen, sind Lernprozesse eng mit der gelungenen sozialen und emotionalen Einbindung in die Lerngruppe verknüpft. Diese nicht neue Erkenntnis ist in Seminarangeboten im Lehramtsstudium selten berücksichtigt. Hier kann Supervision entscheidende Impulse geben, um die Lehramtsausbildung zu optimieren. Verbesserungsbedürftig erscheint mir auch das Selbstverständnis der Lehrenden in der Lehramtsausbildung zu sein: Von den Dozierenden an lehrerbildenden Universitäten und von den SeminarleiterInnen im Referendariat ist aus meiner Sicht einzufordern, dass sie sich ihrer Vorbildfunktion stärker bewusst werden und die eigene Professionalisierung vorantreiben. Ich denke, dass die Teilnahme an Supervision auch diesen Berufsgruppen Anregungen bietet, die eigene professionelle Rolle auszugestalten. Als Teilnehmerin der Supervisionsgruppe für Dozierende unserer Fakultät spreche ich dabei aus eigener Erfahrung.

Die Einordnung des Lernens unter Supervision in lehr-lern-theoretischer Hinsicht steht zwar noch aus, aber das Lernen am

Modell und die Forschungsprogramme zum situierten Lernen scheinen hier naheliegende theoretische Konzeptionen zu sein, um die Lernerfolge unter Supervision zu erklären. Hier bieten sowohl der aktuelle Diskussionsstand der ‚Didaktik der Lehrerfortbildung‘ als auch der ‚Hochschuldidaktik‘ gute Anknüpfungspunkte.

## **Literatur**

**Denner, Lieselotte** (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen: eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

**Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.** (Hrsg.) (1999): Professionelle Beratung in der Schule. Bonn.

**Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.** (Hrsg.) (2006): Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule. Köln.

**Erbring, Saskia** (2007): Pädagogisch professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Staub, Fritz** (2004): Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (Beiheft 3), 113-141.

---

### **Dr. Saskia Erbring**

Lehrerin für Sonderpädagogik,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, Department für Heilpädagogik und Rehabilitation

**Käthe Kruse**

## **Rollenwechsel – Quintessenz aus fünf Jahren supervisorischer Begleitung von Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Umsetzung des Berliner Schulgesetzes**

### **Vorwort**

Abgeordnet als interne Supervisorin und Organisationsentwicklerin habe ich von 2002 bis Anfang 2007 die Vorbereitung und Umsetzung des Berliner Schulgesetzes im Bereich Personalentwicklung des Berliner Landesinstitutes für Schule und Medien (LISUM) begleitet. Es war für mich die Chance, langjährige Leitungserfahrung mit dezentraler Fach- und Ressourcenverantwortung und Beratungskompetenz zusammenzubringen.

In Leitungssupervisionen, Fortbildungsmaßnahmen für Schulaufsicht und Schulleitungen, Trainings und hierarchieübergreifender Konfliktberatung sowie Mediationen habe ich tiefe Einblicke in das Innenleben von Organisationen (und Menschen!) in Veränderungsprozessen gewonnen. Meine Erfahrungen - sehr komprimiert in 12 Thesen zusammengefasst - möchte ich Ihnen als Denkanlässe zur Verfügung stellen.

### **These 1**

#### **Erster unter Gleichen**

Macht und Abhängigkeit sind zentrale Themen in Schulen und zugleich das größte Tabu. Schulleiter/innen waren Lehrer/innen, die in der Regel die Leitungsfunktion übernahmen, weil „einer ja die Verwaltungsarbeit machen muss.“ Ihr Selbstverständnis war es, primus inter pares zu sein. Dieses Rollenverständnis deckte sich mit dem Selbstverständnis der Kollegien, die sich als Macher ihrer Schulen verstanden. Die Bösen – das waren, wenn es hart auf hart kam, immer die anderen, sprich die Schulaufsicht oder die Senatsverwaltung.

### **These 2**

#### **... und plötzlich war ich Chef!“**

Mit dem neuen Schulgesetz, das zum 1.2.2004 wirksam wurde, veränderte sich die Rolle der Schulleitungen. Dienstvorgesetztenfunktionen wurden von der Schulaufsicht auf die Schulleitungen

„abgeschichtet“. Der Preis für einen erweiterten Spielraum bei der Mittelvergabe (Personal- und Sachmittel) ist die Veränderung des Verhältnisses zu den Kolleginnen und Kollegen. Jetzt hat der Schulleiter / die Schulleiterin die Verantwortung für die pädagogische Qualität der Schule, ihm / ihr obliegt die dienstliche Beurteilung der Kolleg/innen, die Verantwortung für die Entwicklung eines Schulprogramms im Sinne einer Zielvereinbarung zwischen Schulaufsicht und Schulleiter/in, die Entwicklung schulinterner Evaluation. Auf ihnen lastet der Druck, die Vorgaben der schulpolitischen Veränderungsprozesse vor Ort umzusetzen und mit den Widerständen umzugehen.

### **These 3**

#### **Freiheit versus Bindung**

Als zentrale Akteure der Veränderungsprozesse vor Ort wurde den Schulleitungen einerseits mehr Macht eingeräumt, andererseits wurden per Gesetz auch demokratische Bindungsinstrumente installiert. Es können auf Antrag der Gesamtkonferenz erweiterte Schulleitungen mit gewählten Lehrervertreter/innen eingerichtet werden. Die Schulkonferenz, bestehend aus Schulleitung, Lehrer- und Schülervvertreter/innen sowie einer schulfremden Person, erhält maßgebliche Rechte. Ihre Beschlüsse sind für die Schulleitung bindend. Der Schulleiter / die Schulleiterin muss also Verantwortung in einem hohen Maße übernehmen, ohne in allen Fällen entscheidend auf das Zustandekommen von Beschlusslagen einwirken zu können (keine Blockademacht, nur bei Rechtsverstößen).

### **These 4**

#### **Dienstvorgesetztenrolle versus partizipatorische Leitkultur**

Schulleitungen werden jetzt als pädagogische Führungskräfte definiert, die für das Produkt „Guter Unterricht“ die Ergebnisverantwortung tragen, die für Personalentwicklung und - damit verbunden - Fortbildung sorgen und die Lehrerinnen und Lehrer dienstlich beurteilen. Gleichzeitig unterrichten sie jedoch auch weiterhin, sind Kollegin und Kollege, Mitglied in einem oder mehreren Fachbereichen und müssen sich an ihren eigenen Unterrichtserfolgen messen lassen. So wie Zeugnisse für die Schüler/innen über die Möglichkeiten entscheiden, einen Platz in der Arbeitswelt und damit in dieser Gesellschaft zu finden, entscheiden

dienstliche Beurteilungen über den Zugang zu den relativ wenigen Aufstiegspositionen, die es im schulischen Feld gibt. Die Konfliktlinien zwischen Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen, auf deren über den Unterricht hinausgehende Mitarbeit an Schulentwicklungsvorhaben sie angewiesen sind, weil eine partizipatorische Leitkultur gilt, sind vorgezeichnet.

## **These 5**

### **Druck von oben – Widerstand von unten**

Da Schulleitungen zugleich die vor Ort greifbaren Repräsentant/innen der Berliner Schulpolitik sind, bekommen sie zusätzlich die Widerstände der Kollegien gegen die erhöhten Anforderungen und die forcierte Reformpolitik zu spüren, bzw. sie werden gezwungen, sich zu positionieren: wie halte ich es mit der Obrigkeit? Sie befinden sich in einer typischen Sandwich-Position.

## **These 6**

### **Spannungsfeld Kontrolle versus Beratung**

Die Schulaufsicht gerät ihrerseits unter Druck. Sie erlebt subjektiv einen großen Bedeutungsverlust. Zwar sind die Beamt/innen jetzt „Führungskräfte von Führungskräften“, sie schließen über die Genehmigung der Schulprogramme faktisch Zielvereinbarungen mit den Schulleitungen und werden Mitarbeiter/innen-Vorgesetzten-Gespräche führen sowie für Personalentwicklungsmaßnahmen zuständig sein. Doch das erleben sie als Verlust direkter Macht, die durch die Ausweitung der Beratungsanteile in der Arbeit nur unzureichend kompensiert wird – insbesondere da bisher kein ausreichend definiertes Beratungsverständnis erarbeitet wurde und das Verhältnis von Kontrolle (Dienstvorgesetztenfunktion) und Beratung nur unzureichend reflektiert wird.

## **These 7**

### **Schulinspektion als „dritte Kraft“**

Mit der Einrichtung der Schulinspektion im November 2005, die aus 15 Schulaufsichtsbeamten (davon sind 9 mit ganzer und 6 mit halber Stelle) und je 15 zur Hälfte abgeordneten Lehrkräften und Schulleiter/innen besteht, kam ein weiteres neues Element in das Berliner Schulleben. Eine dritte Institution zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht, die auf der Grundlage des Handlungsrahmens Schulqualität mit 6 Qualitätsdimensionen und 25 Indikatoren über die Qualität von Schulen befindet, gibt jetzt Rückmeldungen an alle Systembeteiligten, auch an den Schulträger und den verantwortlichen Stadtrat.

## **These 8**

### **Lehrende Institutionen werden zu lernenden Organisationen**

Führungsverantwortung in einem solch komplexen und auf Beteiligung ausgelegten System stellt hohe Anforderungen an die Führungskräfte. Sie brauchen im hohen Maße die Fähigkeit, visionäre Entwicklungskonzepte bei gleichzeitig hoher Regulierung zu entwickeln, für die unterschiedlichen Gruppen Teilhabe einzulösen, ohne dass das System handlungsunfähig wird, bzw. in der puren Organisation des Alltags oder gar in Agonie versinkt. Deshalb hat die Stärkung der personellen und sozialen Kompetenzen Vorrang, um in Zeiten der Veränderung lehrende Institutionen auch zu lernenden Organisationen zu machen.



## **These 9**

### **Selbstreflexiver Führungsstil**

Supervision stellt Führungskräften Raum und Zeit zur Verfügung, um über die Veränderungen in ihren Rollenanforderungen nachzudenken, deren Wirkungen aufmerksam zu studieren und individuell angepasste Wege für ihre Kollegien zu finden, sich nach Maßgabe der anders definierten Rollen neu in Beziehung zu setzen. Gleichzeitig ist es nützlich, wenn Führungskräfte Instrumente zur Verfügung haben, die sie im Rahmen der Personalentwicklung, als Teil eines kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozesses und/oder als Burnout-Prophylaxe für Lehrkräfte im Rahmen des Gesundheitsmanagements anbieten und einsetzen können.

## **These 10**

### **Aufsichts- und steuerungsmäßig überversorgt, psychohygienisch unterversorgt?**

Institutionen regulieren menschliche Ängste, bzw. dienen der Angstabwehr. Auch Standardisierungen haben Abwehrcharakter. Sie dienen dazu, die persönlichen Ängste im Zaume zu halten. Es ist geregelt, was von mir verlangt wird und woran meine Leistung gemessen wird. Der Erfolg von Lehrtätigkeit lässt sich jedoch nur bedingt in einzelne Wirkungsmerkmale zerlegen, weil das Agieren stark persönlichkeitsgebunden ist und von der Art und Gestaltung der Beziehungsaufnahme zu den Lernenden und deren Intensionen und Reaktionen abhängt.

Der rasante Veränderungsprozess im schulischen Feld, die Notwendigkeit schulinterner Evaluation als Voraussetzung für externe Evaluation, die Notwendigkeit der Entwicklung der Einzelschule und des schulpolitischen Feldes setzen in den Übergangsphasen viele Ängste frei. Hinzu kommt, dass Führungskräfte in Transformationsprozessen dazu neigen, ihre eigene Angstabwehr auf Kosten einer Gruppe, die dann Angst hat, zu organisieren. Auch deshalb gilt für diesen umfassenden Transformationsprozess: *langsamer ist schneller*. Die Akteure dieses Veränderungsprozesses müssen Raum und Zeit haben, um ihre neuen Rollen zu finden.

Unterstützungsinstrumente wie Supervision, Coaching, Konfliktberatung und großgruppendedynamische Interventionen durch erfahrene Moderator/innen (Studententage z. B. zum Schulklima: Wie wir mit-

einander arbeiten wollen. Konfliktkultur, Kommunikation und Kooperation an unserer Schule) sowie Fusionsbegleitung durch in der Organisationsentwicklung erfahrene Berater/innen sind dabei hilfreich.

## **These 11**

### **Supervision als Allheilmittel? Wirkungen und Nebenwirkungen**

Supervision ersetzt nicht professionelles Veränderungsmanagement. Sie nimmt den Führungskräften nicht die Aufgabe ab, politische Vorgaben in Verwaltungshandeln umzusetzen, Veränderungsprozessen einen soliden Rahmen zu geben, die Akteure zu instruieren und für Veränderungsprozesse zu gewinnen. Sie hilft jedoch zu überprüfen, ob alles bedacht ist, ermöglicht, die Perspektive der „Betroffenen“ mitzudenken, und hilft, sich selber Klarheit über das eigene Führungshandeln im Dschungel der neuen Zielorientierungen und Aufgaben zu verschaffen. Supervision unterstützt bei der Aufgabe, die eigenen Ziele immer wieder auf ihren Realitätsgehalt und ihre Stimmigkeit zu überprüfen. Denn: wer keine klaren Ziele hat, geht in der Fülle der Aufgaben unter.

Supervision stärkt die Ambiguitätstoleranz, ohne die heute keine Führungskraft mehr auskommt. Die Paradoxiefähigkeit allerdings darf nur bis zu einem bestimmten Grad ausgeprägt sein, sonst ist Entwicklung nicht möglich. Wenn die Komplexität steigt, muss die Struktur mithalten, und es muss genug Zeit für die Akteure vorhanden sein, damit sich die Organisation auf einer neuen Entwicklungsstufe reorganisieren kann. Bricht die Struktur, sinkt die Motivation. Kommt dann noch Zeitmangel dazu, wird aus der Krise eine „Katastrophe“. Supervision hilft, solche Prozesse zu reflektieren, und damit enthält sie immer auch sowohl ein emanzipatorisches als auch ein organisationskritisches Element.

## **These 12**

### **Konsequenzen für die Profession Supervision**

Damit es der Supervision nicht ergeht wie der Schulentwicklung: viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung (Rolff 1998), wäre es gut, wenn die DGSv diesen Bereich weiterhin als Schwerpunktbereich begleitet – auch aus gesellschaftspolitischer Verpflichtung und bildungspolitischer Verantwortung. Es muss Foren geben zum Austausch zwischen im System Schule verantwortlichen Akteuren der Reformen in den Schulverwaltungen und in der Bildungspolitik sowie

den „freien“ Berater/innen, damit top-down und bottom-up-Prozesse im Kontext betrachtet werden können. Feldkompetenz ist eine unerlässliche Voraussetzung, wenn die Komplexität hoch und die Ressourcen an Zeit, Nervenkraft und Geld gering sind. Berlin hat hier einen beispielhaften dialogischen Prozess eröffnet.

---

**Käthe Kruse**

Diplom-Pädagogin, Supervisorin DGSv, Mediatorin Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Referat Weiterbildung, lebenslanges Lernen [kaethe.kruse@senbwf.verwalt-berlin.de](mailto:kaethe.kruse@senbwf.verwalt-berlin.de)  
[www.kaethekruse-berlin.de](http://www.kaethekruse-berlin.de)

**Hartmut Müller**

# Schulpraxisreflexion ohne Bewertungsdruck

## Ein neuer Weg in der Lehrer(aus)bildung

### 1. Problemaufriss

Nach wie vor besteht Unklarheit darüber, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer ihr professionelles Können erwerben. „Eines der zentralen Defizite innerhalb der Lehrerbildungsdiskussion (...) ist die Tatsache, dass zu wenig detailliertes Wissen über ihren tatsächlichen Zustand und die tatsächlichen Wirkungen von Lehrerbildung vorhanden ist“ (Terhart 2002, S. 13). Bekannt ist, dass Lehrerinnen und Lehrer zumeist in nur geringem Maße auf Theoriewissen zurückgreifen. Stattdessen vertrauen sie eher ihren eigenen subjektiven Erfahrungen (vgl. Neuweg 2005, S. 15) und lassen ihr Handeln weitgehend unbewusst über subjektive Theorien geringer und größerer Reichweite beeinflussen (vgl. Wahl 2005, S. 25). Darüber hinaus ist zu bedenken, dass das professionelle Können von Lehrerinnen und Lehrern nicht vollständig durch Wissensvermittlung aufzubauen ist, sich als intuitiv-improvisierendes Handeln sogar weitgehend einer Explizierbarkeit entzieht (vgl. Neuweg 2002).

Vor diesem Hintergrund stellt sich für die Lehrerausbildungspraxis die Frage nach alternativen Konzepten, die das Erfahrungslernen mit dem Prinzip der reflexiven Distanz verbinden. Als wesentliches Hindernis auf diesem Weg hat sich in der bisherigen Ausbildungspraxis gezeigt, dass Seminar und Schule für Lehramtsanwärterinnen und –anwärter typischerweise als zwei verschiedene „Lernwelten“ (vgl. Abbildung 1) gelten, was u. a. auch die seit langem beklagte „Feiertagsdidaktik“ (vgl. Meyer 1980, S. 181) befördert haben mag.

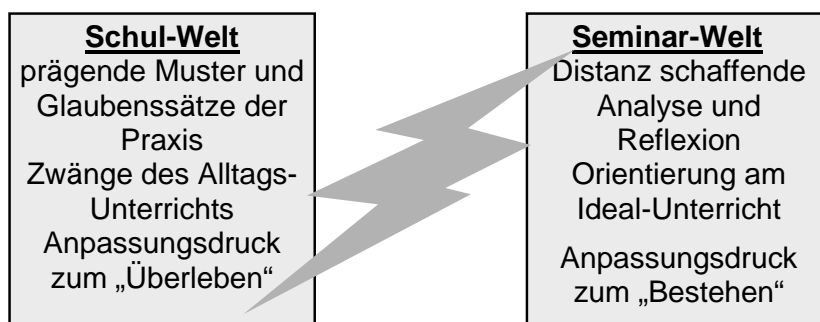


Abb. 1: Duale Ausbildung in zwei Welten und ihre Folgen - „Zwei-Welten-Modell“

Insgesamt erscheint dem Lernort Schule insofern die größere Bedeutung zuzukommen, als dort die prägenden Alltagsmuster und Glaubenssätze entstehen bzw. verfestigt werden.

Gerade die fehlende Trennung zwischen Beratung, Anleitung und Bewertung löst viele Zweifel an der Wirkung traditioneller Lehrerbildungskonzepte im Hinblick auf eine Professionalisierung des Lehrerhandelns aus. Die Unverträglichkeit dieser bisher von einer Ausbildungsperson zugleich ausübenden Funktionen führt dazu, dass sich Offenheit und Vertrauen als notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung nicht oder nur schwer entwickeln können (vgl. Schlee 2004, S. 20). Von Freiwilligkeit als wesentliche Voraussetzung für professionelle Beratung kann in solchen Kontexten nicht die Rede sein. „Obwohl in diesem Zusammenhang die Verwendung des Beratungsbegriffs als Schönfärberei längst durchschaut worden ist, wird an ihm festgehalten.“ (Schlee 2004, S. 20).

## 2. Bezugspunkte einer reflexiven Lehrerbildung

Angesichts der in hohem Maße biografisch erworbenen subjektiven Theorien über Unterricht geht es im Zuge der Entwicklung von Professionalität im Wesentlichen darum, Überzeugungen, Einstellungen und Bilder von Unterricht situationsbezogen zu reflektieren, um eventuell problematische Aspekte dieser Basis leichter erkennen und abändern zu können. Im Mittelpunkt einer solchermaßen verstandenen Lehrerinnen- bzw. Lehrerbildung steht die Reflexion als mentaler Prozess zur Strukturierung bzw. Restrukturierung berufsbezogener Erfahrungen (vgl. Korthagen 2002, S. 48). Ein solcher von Korthagen als *realistische Lehrerausbildung* bezeichneter Ansatz sieht eine Verknüpfung zwischen Theorie, Schulpraxis und Persönlichkeit der jeweiligen auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer vor (vgl. Korthagen 2002, S. 22).

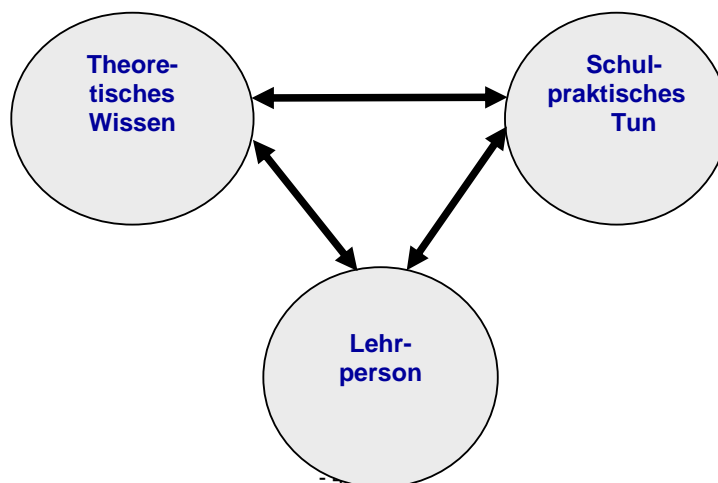


Abb. 2: Triangel zum Aufbau von Professionalität im Lehrer/Lehrerinnen-Beruf

### 3. Das Instrument Schulpraxisreflexion (SPR)

Im Kontext einer solchen *realistischen Lehrerausbildung* ist im Leverkusener Seminar das Instrument *Schulpraxisreflexion* entwickelt worden. Im Kern geht es darum, dass der Unterricht von ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen gemeinsam mit Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern unter Anleitung einer Seminarausbilderin bzw. eines Seminarausbilders strukturiert reflektiert wird. Ein solcher Rahmen bietet für alle Beteiligten die Möglichkeit, sich ohne Beurteilungsdruck auf die Reflexion von Unterricht einzulassen. Evaluationsergebnisse zeigen, dass sowohl die schulische Fortbildung profitiert (vgl. Schneider 2005, S. 301) als auch die durch das Seminar betriebene Ausbildung (vgl. Müller 2005, S. 257).

#### 3.1 Leitende Prinzipien

**Die nachfolgende Abbildung 3 verdeutlicht die grundlegenden Prinzipien, die für das Gelingen einer Schulpraxisreflexion bedeutsam sind.**

Prinzipien der Schulpraxisreflexion	Konkretisierungen
Ressourcenorientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrgenommene Ressourcen als Lehrerin/Lehrer werden von den Beteiligten positiv verstärkt.</li> <li>• Die Reflexion dient der Förderung beruflicher Handlungskompetenz als Lehrerin/Lehrer.</li> </ul>
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Reflexion folgt einer erkennbaren Phasenstruktur mit klarem Beginn und Ende.</li> <li>• Die Reflexionsgegenstände werden strukturiert bearbeitet.</li> </ul>
Transparenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ablauf und Struktur der Reflexion sind offen gelegt.</li> <li>• Der Bezug zwischen Reflexionsgegenständen und erlebtem Unterricht soll stets deutlich sein.</li> <li>• Allen Beteiligten ist die fördernde Funktion der Praxisreflexion deutlich.</li> </ul>
Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Reflexionsgegenstände werden gemeinsam festgelegt.</li> <li>• Alle Beteiligten können und sollen sich aktiv in das Geschehen einbringen.</li> <li>• Ablauf und Struktur der Reflexion sind flexibel</li> </ul>

	änderbar.
Feedbackkultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Beteiligten orientieren sich an den Regeln konstruktiven Feedbacks.</li> <li>• Wahrnehmende, deutende und bewertende Äußerungen zum erlebten Unterricht werden bewusst unterschieden und jeweils förderlich eingebracht.</li> </ul>
Lernkultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle Beteiligten begreifen sich als aktiv Beteiligte in einem Prozess des wechselseitigen Lehrens und Lernens.</li> <li>• Alle Beteiligten sind offen und bereit, eigene Lernanliegen vor dem Hintergrund des erlebten Unterrichts einzubringen.</li> <li>• Alle Bemühungen der Reflexion sind dem Lernen der Schülerinnen und Schüler verpflichtet.</li> </ul>

**Abb. 3: Prinzipien der Schulpraxisreflexion**

Zu den wesentlichen Koordinationsaufgaben gehört die rechtzeitige Kontaktaufnahme mit denjenigen Kolleginnen und Kollegen, die ihren Unterricht für eine solche Reflexionsveranstaltung anbieten. Folgender Kontrakt zwischen den an einer Schulpraxisreflexion teilnehmenden Personen gilt dabei als Basis:

- Alle Beteiligten kommen mit einer forschenden Grundhaltung über Unterricht miteinander ins Gespräch.
- Gegenstand der Schulpraxisreflexion ist Alltagsunterricht.
- Die Beteiligten lassen sich auf einen Prozess des wechselseitigen Lernens und Lehrens ein.
- Die Reflexion findet im bewertungsfreien Raum statt.
- In Abstimmung mit der Schulleitung nehmen die Protagonisten für ca. eine Stunde an der Reflexionssitzung teil.

**3.2 Prozesselemente einer Schulpraxisreflexion**

Schulpraxisreflexionen finden am Seminartag mit einem Zeitbedarf von ca. drei Zeitstunden in Anrechnung auf Haupt- bzw. Fachseminare statt. Alle Lehramtsanwärterinnen und –anwärter nehmen durchschnittlich einmal pro Monat an einer solchen Veranstaltung in Gruppen zu jeweils 4 – 10 Teilnehmern teil.

Die Phasenstruktur basiert auf dem von der Gruppe Schlee entwickelten Unterrichtsbesprechungsmodell (vgl. Goll 1999), wobei die Phase 6 einem eigenständigen Binnen-Zyklus unter Verwendung des ALACT-Modells (vgl. Korthagen 2002, S. 49) folgt.

1	Transparenzphase	Struktur und Rollen im Rahmen der Praxisreflexion werden verdeutlicht
2	Die Lehrperson hat das erste Wort	Gelegenheit für erste Äußerungen zum Unterricht; hier werden evtl. auch bereits Reflexionsanliegen eingebracht
3	„Das hat mir gut gefallen!“	Phase der Ressourcenstärkung; alle Beteiligten geben positive Rückmeldungen zum erlebten Unterricht.
4	„Darüber möchte ich gerne reflektieren.“	Kartenabfrage zu möglichen Reflexionsanliegen
5	Festlegung von Reflexionsanliegen	Strukturierung der eingebrachten Anliegen und Auswahl von Schwerpunkten
6	Bearbeitung der ausgewählten Reflexionsanliegen	Situationsbezogene Reflexion der gewählten Besprechungsanliegen (ALACT-Modell)
7	(Zwischen-)Blitzlicht	Vergewissern über den persönlichen Lerngewinn

Abb. 4: Rahmenstruktur einer Schulpraxisreflexion (1. Teil)

### 3.3 ALACT-Modell als Kern des Reflexionsprozesses

Die Nutzung des in Abbildung 5 gezeigten ALACT-Modells innerhalb der Phase 6 (Bearbeitung der ausgewählten Reflexionsanliegen) dient als unterstützende Strukturierung eines systemischen Beratungsprozesses.

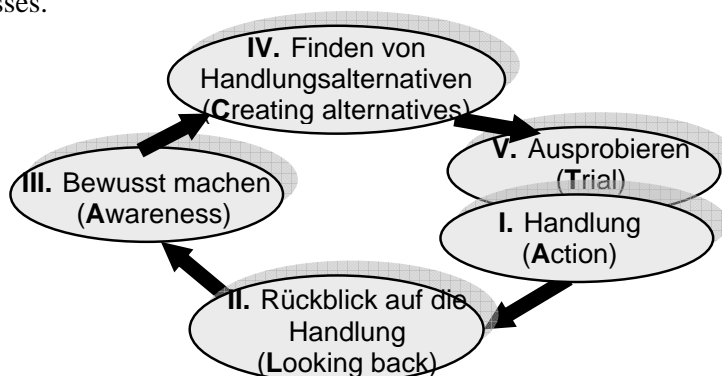




Abb. 5: ALACT-Modell (Korthagen)

Der Prozess wird durch konkretisierende Fragen unterstützt, die sich auf das Wollen, Denken, Fühlen und Tun sowohl der Lehrperson als auch der Schülerinnen und Schüler beziehen. Diese den Perspektivwechsel anregenden Fragen sind gleichermaßen an die Protagonistin/den Protagonisten wie auch an die Runde der hospitierenden Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gerichtet. Diese können mittels eigener Identifikationsprozesse und damit verbundener alternativer Sichtweisen sowohl die Protagonistin bzw. den Protagonisten wie auch sich gegenseitig in der Gewinnung neuer Erkenntnisse im Rahmen eines kollegialen Beratungsprozesses unterstützen. Analog zu der systemischen Wirkung von „Reflecting Teams“ (vgl. Reich 2004), werden durch das Setting einer Schulpraxisreflexion wechselseitige Impulse aus erlebender wie auch aus zuhörender bzw. beobachtender Position befördert. Die Teilnehmer können auf diese Weise geschützte Räume für die inneren Dialoge des Überdenkens und Abwägens in Anspruch nehmen, ohne dafür gleich Rede und Antwort stehen zu müssen. Dies kann auch dazu beitragen, dass die Schwelle für das Zulassen von Veränderungen herabgesenkt wird.

Die Ausbilderinnen und Ausbilder sorgen dafür, dass der Reflexionsprozess (z. B. in der Phase IV „Finden von Handlungsalternativen“) entsprechend der eingebrachten Anliegen mit Theoriewissen – als theorie mit kleinem „t“ und Theorie mit großem „T“ (vgl. Korthagen 2002, S. 29ff.) - angereichert werden kann. Zur Sicherung wesentlicher Erkenntnisse aus der Schulpraxisreflexion können zusätzliche Instrumente (LOG-Buch, Portfolio) zum Einsatz kommen.

#### 4. Fazit

Schulpraxisreflexionen bieten aufgrund ihres speziellen Settings die Möglichkeit, ohne direkten Bewertungsdruck verinnerlichte subjektive Theorien über Unterricht so ins Bewusstsein zu holen, dass Neustrukturierungen als Teil einer professionellen Entwicklung möglich werden. In Abkehr von der traditionellen Vorstellung, nach der sich das pädagogische Können vor allem durch Transfer erworbener Theoriekenntnisse auf die Praxis entwickeln soll, verfolgt der hier vertretene Ansatz eine Theorie integrierende Reflexion erlebter Berufspraxis. Darüber hinaus geht es insbesondere auch darum, bereits in der Lehrerausbildung die Entwicklung einer professionell-reflexiven Grundhaltung zu fördern. Es geht nicht nur um die Notwendigkeit einer professionellen Begleitung des Erfahrungslernens. „Es heißt vor allem auch, dass sich der an der Erfahrung Lernende selbst begleiten können muss“ (Neuweg 2006, S. 37). Eine solche Ausrichtung sehe ich als unverzichtbaren Bestandteil einer Lernkultur zur künftigen Entwicklung von Unterricht und Schule.

**Gelöscht:** In der praktischen Weiterentwicklung des Instruments *Schulpraxisreflexion* wird u. a. der Frage nachzugehen sein, auf welche Weise die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter darin unterstützt werden können, ihre aus Schulpraxisreflexionen gewonnenen Erkenntnisse in konkrete Vorsätze umzuformen, deren praktische Umsetzungen dann erneute Reflexionszyklen auslösen.¶

## 5. Literatur

- Terhart, Ewald (Hg.) (2002):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim.
- Korthagen, Fred (2002):** Schulwirklichkeit und Lehrerbildung, Reflexion der Lehrertätigkeit, Hamburg.
- Meyer, Hilbert (1980):** Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein.
- Müller, Hartmut (2005):** Schulpraxisreflexion als Brücke zwischen Theorie und Praxis. Erprobung neuer Wege der Lehrer(aus)bildung. In: *Wirtschaft und Erziehung* 57 (2005) 7-8, S. 256 – 263. Nachveröffentlicht in: *Seminar, Lehrerbildung und Schule*, 3/2005, S. 133 – 145.
- Neuweg, Georg Hans (2002):** Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (202) 1, S. 10 – 29.
- Neuweg, Georg Hans (2005):** Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: *Seminar, Lehrerbildung und Schule*, 3/2005, S. 7 – 25.
- Neuweg, Georg Hans (2006):** Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz.
- Reich, Kersten (2002):** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.
- Wahl, Diethelm (2005):** Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn.
- Schlee, Jörg (1999):** Beraten lernen. Herausgegeben v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest.
- Schlee, Jörg (2004):** Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart.
- Schneider, Karl-Heinz (2005):** Schulpraxisreflexion als Instrument der Unterrichtsentwicklung. Unterrichtsbesuche ohne Bewer-

tungsbefürchtungen. In: Wirtschaft und Erziehung 57 (2005) 9, S. 299 – 302.

---

**Hartmut Müller**

Studienseminar für Lehrämter an Schulen - Seminar Berufskolleg  
Brückenstraße 10 - 12, 51379 Leverkusen  
h.mueller@studienseminar-leverkusen.de  
www.studienseminar-leverkusen.de

**Gunda Busley**

**Supervision in praktikumsbegleitenden  
Universitätsseminaren**

Machbarkeit und Wirkung von Supervision als Methode der Praktikumsreflexion in universitären Seminaren werden in diesem Beitrag thematisiert. Ich werde darstellen, wie in Seminaren, die eine vertiefende Reflexion der Erfahrungen aus dem Orientierungspraktikum zum Inhalt haben, mit Studierenden supervisorisch gearbeitet werden kann und welche Empfehlungen für die universitäre Lehrerbildung im Bereich schulpraktischer Phasen sich daraus ergeben.

- I.     Universitäre Supervision - curriculare Vorgaben  
und Verwirklichung**
- II.    Beispiel einer Fallberatung nach dem  
Orientierungspraktikum**
- III.   Supervision für AusbilderInnen und Super-  
visorInnen als Ausbilder**

#### **IV. Kooperationsmöglichkeiten mit der DGSv**

## **I. Universitäre Supervision - curriculare Vorgaben und Verwirklichung**

Seit 2003 gibt es in NRW die Lehramtsprüfungsordnung, „Neue LPO“, in der festgelegt wurde, dass Lehramtsstudierende 14 Wochen Schulpraktika während ihres Studiums absolvieren müssen. Bereits nach dem ersten Semester findet das 4-wöchige Orientierungspraktikum statt. Die Studierenden sollen die Perspektive wechseln und sich ihr zukünftiges Arbeitsfeld aus Sicht einer Lehrperson erschließen, erste wissenschaftliche Untersuchungen machen, eigene Unterrichtsversuche wagen und ihre Berufswahl überprüfen. Als Praktikumsmanagerin leite ich vor- und nachbereitende Seminare zum Orientierungspraktikum. Während des Hauptstudiums lenken die Studierenden im Fachpraktikum ihren Blick auf fachdidaktische Fragen.

Die Seminare, von denen hier die Rede ist, sind nachbereitende Seminare zum Orientierungspraktikum und finden in der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, Department für Heilpädagogik und Rehabilitation, statt. Zukünftige FörderschullehrerInnen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten kommen dort ein Semester lang zur vertiefenden Reflexion ihres ersten Schulpraktikums zusammen. Die Seminargröße variiert zwischen 12 und 72 Teilnehmenden. Um eine arbeitsfähige Gruppengröße zu ermöglichen, treffen sich die Studierenden abwechselnd mit ihrer Peergruppe oder zur Supervision mit der Dozentin. In den Peergruppentreffen werden vorstrukturierte Selbsterkundungsaufgaben bearbeitet, welche die schulische Sozialisation der früheren SchülerInnen und zukünftigen Lehrenden betreffen. Einer Rückschauphase in Einzelarbeit, der Erinnerung an LieblingslehrerInnen zum Beispiel, folgt eine Phase des Austausches darüber. Gemeinsam beraten die Peers dann, welche Aspekte der inneren Bilder funktional für den späteren Beruf sind und wie sie verstärkt werden können.

**Die curricularen Vorgaben** für das beschriebene Seminar stehen unter „Universitär begleitete Praxisphasen“ im Modulkatalog Lehramt Sonderpädagogik, Universität zu Köln (S. 14-15):

### **Qualifikationsziele**

- Selbstmanagement und Selbstreflexion
- pädagogisch-didaktische Fähigkeiten

- Teamfähigkeit
- Wissen über Förderschwerpunkte, Förderorte und heilpädagogische Arbeitsfelder

### **Inhalte**

Die „Erprobung und Stärkung der pädagogischen Handlungsfähigkeit und Evaluationsfähigkeit, Einschätzung vorhandener pädagogischer Fähigkeiten, Entwicklung eines Leitbilds als Lehrperson“ steht an erster Stelle. Das Seminar soll „Erfahrungsspielräume zur Arbeit im Team eröffnen und theoretische Aspekte behandeln, Feedbackfähigkeiten vermitteln und erproben, die Bewältigung von Arbeitsaufträgen im Team und die Reflexion von Teamarbeit“ ermöglichen. Die Studierenden sollen „Transfer- und Vernetzungsfähigkeiten von Theorieinhalten und erlebter (beruflicher) Wirklichkeit erwerben durch eine vorstrukturierte Anregung zur Selbstreflexion und Beratung im Umgang mit als schwierig erlebten pädagogischen Situationen. Sie üben sich in Selbstkundgabe (sic!)“.

Nimmt man die Modulbeschreibung ernst, dann kann es nur um die Anleitung und Unterstützung individueller Bildungsprozesse gehen. Erfahrungen aus meiner Arbeit als Praktikumsmanagerin und meine Ausbildung zur systemischen Beraterin führten mich dazu, ein Konzept für universitäre „Kollegiale Fallberatung“ zu erstellen und in der Folge mit diesem Supervisionsangebot eine neue Seminarstruktur zu schaffen. Mein Ziel war es, die Praxiserfahrung der Studierenden in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen und Raum für die individuelle Integration von kognitivem und aufgrund der Involviertheit im Praktikum emotionalisiertem Wissen zu schaffen.

Dass authentische Anliegen Ausgangspunkt für die strukturierte Reflexion sind, ist selbstverständlich in der Supervisionsarbeit. An der Universität ist dies eher die Ausnahme. Die Studierenden sind sich in der Bewertung des Supervisionsseminars darin einig, dass sie selten so viel Raum bekommen, persönliche Fragen professionell anzugehen und individuelle Lösungen für ihr Rollenverständnis und ihre Studienplanung zu erwirken. Die Supervision stellt deshalb für sie eine kostbare und effiziente Arbeitsform dar. Die Studierenden erkennen den Praxisbezug und fühlen sich ernst genommen mit ihren Fragen. Ihr Blick auf „Probleme“ verändert sich. Die meisten der Studierenden äußern sich im Verlauf des Semesters dahingehend, dass

sie an der Universität sonst eine Kluft empfanden zwischen den vielen im Praktikum erlebten Problemen und der hehren Theorie.

Zur Konkretisierung stelle ich im Folgenden eine Fallberatung vor. Ich werde zeigen, wie die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis überwunden wird.



## **II. Beispiel einer Fallberatung nach dem Orientierungspraktikum**

### **Fallskizze**

Eine Studentin stellt den **Fall** eines Grundschülers, hier Peter genannt, vor. Die LehrerInnen von Peter vermuten, dass er zu Hause geschlagen wird. Er hat des Öfteren blaue Flecken und nach dem Wochenende ist er immer besonders aggressiv. Peter reizt andere Kinder, sogar ältere, so lange, bis sie ihn schlagen, damit er dann (heftig) zurück schlagen kann. Die Mentorin der Studentin, ihrer Einschätzung nach eine kompetente Lehrerin, versucht auf die Eltern des Jungen einzuwirken. Im Praktikum ist die Studentin auf dem Eltersprechtag dabei und erlebt, wie die Mentorin „an die Mutter nicht ran kommt“. Das Jugendamt sei auch schon eingeschaltet. Der Vater sei der reinste Despot.

### **Anliegen der Studentin**

Was kann ich als Lehrerin später tun, wenn ich so gar nicht an die Eltern herankomme?

### **Meine Arbeitshypothesen**

Die Studentin ist schockiert und überfordert. Sie stellt sich vor, dass sie in Zukunft an Stelle der Mentorin sein wird. Typisch für einen „Praxisschock“ ist die Kombination aus Komplexität und Dringlichkeit der Situation. Für Praktikanten und Praktikantinnen kommt dann noch hinzu, dass sie zwar involviert sind, aber kaum etwas unternehmen können. Die Studentin fühlt sowohl mit der Lehrerin als auch mit Peter. Sie ist im Grunde allparteilich, doch diese Haltung hat noch keinen Namen. Um sich weniger hilflos zu fühlen, folgt sie der Sicht der Lehrerin, dass es an den Eltern liege, dass nichts passiert.

### **Phasen der Kollegialen Fallberatung**

Zentral in der Kollegialen Fallberatung ist der Perspektivenwechsel. In zwei so genannten Ich–als–Runden denken und fühlen sich die Mitstudierenden in die Rollen der Beteiligten ein, zunächst in die Gegenwart der geschilderten Situation. Das heißt, die Beratenden formulieren im Präsens:

Was empfinde ich als Peter? Was geht mir als Lehrerin durch den Kopf? Wie geht es mir möglicherweise als Mitschülerin? Was erlebe ich als Mutter von Peter? Was fühle ich als Praktikantin?

Während dieser Sammlung hört die Falleinbringerin zu und nimmt wahr, was in ihr vorgeht. Sie gewinnt eine Ahnung davon, wie facettenreich ihr Fall ist. Die virtuellen Einblicke eröffnen der Praktikantin neue Sichtweisen auf ihren Fall und sie erfährt Empathie für ihre eigene Ambivalenz und Ratlosigkeit. Konstruktiv irritiert, „so hatte ich das noch gar nicht betrachtet“ und durch die Aufmerksamkeit der BeraterInnen sehr aufgeschlossen, ist die Fallgeberin nun interessiert, was eine zweite, zukunftsorientierte Beratungsrunde ihr bringen wird.

In der zweiten Phase der Ich-als-Runden, entwickelt das Beratungsteam Zukunftsvisionen. Das können Handlungsoptionen, auch Verschlimmerungsszenarien, Auswege, Sackgassen, Hoffnungen oder Erkenntnisse sein. Wieder wählt die Fallgeberin aus, was ihr hilfreich erscheint. Auch scheinbar abwegige Vorschläge helfen ihr dabei, ihre eigene Position zu klären.

Im geschilderten Fall erkennt die Praktikantin, dass es ihr weniger darum ging, selbst etwas für Peter zu tun, dafür sorgt ihrer Meinung nach bereits die engagierte Klassenlehrerin, als vielmehr mit den eigenen Ängsten umzugehen. Sie ist erleichtert und beschließt noch einmal Kontakt mit der Mentorin aufzunehmen. Sie will ihr ihre Wahrnehmung rückmelden und mitteilen, dass sie an Peters Entwicklung Anteil nimmt. Bei einem weiteren bereits geplanten Praktikum in der Schule wird sie die Klasse von Peter besuchen. Für ihre berufliche Zukunft möchte die Studentin sich über Kinderschutz und Jugendhilfe informieren. Weiterhin sieht sie für sich die Chance bis zu ihrer Berufstätigkeit, Seminare über kooperationsfördernde Gesprächsführung und Beratung zu belegen.

Im abschließenden Austausch, dem Sharing, unterstreichen die Mitstudentinnen, dass sie überrascht sind, wie sich ihre eigene Übernahme der Perspektive der Praktikantin, die wiederum eine Übernahme der Perspektive der Lehrerin gewesen war, im Laufe der Beratung zugunsten einer komplexen Sicht verändert hat. Das Gefühl der Überwältigung weicht durch die mehrperspektivische Auffächerung dem Gefühl der Ermächtigung. Die Studierenden äußern ein neues Interesse an ihren Studieninhalten, verbunden mit dem Wunsch nach mehr praxisbezogenem professionellem Austausch. Zu diesem Ergebnis kommt auch Fritz-Ulrich Kolbe, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Schultheorie, Schulische Sozialisation, Schulforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz:

"Evaluationsbefunde zeigen nun im Kontrast mit Vergleichsgruppen, dass Fallarbeit als didaktisches Prinzip der gesamten Ausbildung das Verhältnis der Studierenden zu wissenschaftlichem Wissen verändert. Interesse an wissenschaftlicher Theorie entsteht, weil ein Wissen gefördert wird, dessen Verwendung erfahrbar wird. Fallarbeit kann einer Haltung Studierender entgegenwirken, Ausbildungsangebote instrumentell aufzufassen. Fallarbeit kann im besten Fall ein methodisches Vorgehen einüben, das den späteren reflexiven Umgang mit der Praxis und das Lernen aus Erfahrung unterstützt. Fallrekonstruktive Seminare erscheinen also dafür geeignet, ein hermeneutisch-rekonstruktives Wissen zu vermitteln, wie konkrete Fälle beruflichen Handelns erschlossen und als singuläre erst verstanden werden können. Fall orientierte Lehrerbildung könnte insoweit das Erbe einer reformpädagogischen Lehrerbildung antreten". (Kolbe, 2004)

### **Fazit**

Supervision in der Universität vermittelt zwischen Theorie und Praxis. Zukünftige Lehrer und Lehrerinnen werden durch Supervision befähigt, in ambivalenten Situationen Anknüpfungspunkte für ihr vorhandenes Fachwissen im Alltag zu erkennen. Sie durchschauen zunehmend die Komplexität von Systemen und ihre eigene Rolle darin. So fällt es ihnen leichter, in Distanz zu erfahrenen Mentoren oder Mentorinnen zu treten. Sie sind weniger abhängig von deren Ratschlägen.

### **III. Supervision für AusbilderInnen und SupervisorInnen als Ausbilder**

In anderen psychosozialen Ausbildungen spielt Supervision auch auf Seiten der Ausbilder eine wichtige Rolle. Sie unterziehen sich regelmäßiger Supervision, denn auch sie benötigen die Fähigkeit, in Distanz zu ihrer eigenen Lern- und Berufsbiografie zu treten, um unbewusste Wiederholungen zu vermeiden. Oder es gibt zwei parallele Ausbildungsstrukturen. Auf der einen Seite arbeiten die AusbilderInnen, z.B. LehrtherapeutInnen, die für Methoden und Inhalte zuständig sind. Auf der anderen Seite begleiten Supervisoren oder Supervisorinnen die Professionalisierung, ohne Noten zu geben! Immerhin unterstützen sie einen persönlichen Veränderungsprozess. Gleiches gilt für die Ausbildung von Lehrkräften. Michael Schratz und Andreas M. Marlovitz (2003) referieren in ihrem Aufsatz mit dem sprechenden Titel „Zwischen Unbelehrbarkeit und Wandlungs-

bereitschaft“ aus einer Studie der Universität Innsbruck über die Wirkung von Lehramtsstudien. Dort heißt es:

"LehrerIn werden ist als umfangreicher Umbildungsprozess zu verstehen, der notgedrungen durch Widerstände begleitet ist [...]". (Schratz/Marlovitz, 2003)

Was qualifiziert Lehrerbildende bisher für diese Aufgabe? Welche Hochschullehrerin, welcher Fachleiter ist darauf vorbereitet, innerpersönliche Prozesse zu begleiten? Ewald Terhart, Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, hat sich in seiner Forschung intensiv mit der Qualifizierung von Lehrern und Lehrerinnen beschäftigt. Er hebt deren Prozesscharakter hervor:

"Professionalität, insbesondere pädagogische Professionalität, hat neben der kognitiven eine ebenso wichtige soziale und personale, eine intuitive und kreative Dimension. Eine solche volle Kompetenz erreicht der / die Einzelne erst in einem längeren beruflichpersönlichen Lernprozess. Professionalität ist ein berufsbio-graphisches Entwicklungsproblem. Diesen Entwicklungsprozess anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen ist die Chance und Aufgabe der Lehreraus- und Weiterbildung" (Terhart, 2001).

Wer die professionsbezogene Arbeit an der Persönlichkeit fordert, muss für geschützte, das heißt vor allem wertungsfreie, Settings und das Angebot unabhängiger professioneller Beratung sorgen. Die zumeist benoteten Phasen der kognitiven Wissensvermittlung müssen von Phasen entkoppelt werden, in denen das Wissen mit persönlichen Erfahrung in Verbindung gebracht wird.

Supervision ist das erprobte Verfahren dafür. Kontinuierliche Begleitung durch externe Supervision in der ersten und zweiten Ausbildungsphase und im späteren Berufsleben wäre wünschenswert. Ein erster Schritt wäre die Verpflichtung für Menschen, die Lehrer und Lehrerinnen ausbilden, sich regelmäßig unabhängiger Supervision zu unterziehen.

#### **IV. Kooperationsmöglichkeiten mit der DGSv**

Als Fach- und Berufsverband vertritt die DGSv Supervisoren und Supervisorinnen, die sich einem **hohen Qualitätsstandard** stellen. Wenn ein Ministerium, eine Schule oder eine Universität sich für die Implementierung von Supervision entscheidet, muss die Institution

sicherstellen, dass die Supervision ethisch vertretbar, effizient und feldkompetent durchgeführt wird. Da wäre der Standard der DGSv ein zuverlässiges Auswahlkriterium.

Auch bei Fragen der **Implementierung von Supervision in Organisationen**, und bei der **Erstellung von Curricula** wäre die Zusammenarbeit mit der DGSv möglich und wünschenswert.

Mit dem Projekt „**Schule und Supervision**“ ([www.dgsv.de](http://www.dgsv.de)) initiierte die DGSv den Fachaustausch zwischen Universitäten, Studienseminaren, Schulen, Ministerien und anderen Schulbehörden. Sie wird den Dialog weiter fördern und die Forschung in diesem Bereich unterstützen. Die DGSv ist damit auch Wegbereiterin für das Thema Supervision und LehrerInnenbildung.

Als Praktikumsmanagerin danke ich für die konstruktive Zusammenarbeit mit der DGSv. Das Lehrerbildungszentrum der Universität zu Köln war gerne Gastgeber für die gemeinsame Konferenz „Was kann Supervision in der Universität, im Referendariat und in der Schule leisten?“. Ich wünsche dem Projekt „Supervision und Schule“ weiterhin eine gute Entwicklung, viele interessante Fachkonferenzen und allen zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen eine Ausbildung, in der sie von Supervision profitieren können.

## **Literatur:**

- Kolbe, F.-U.** (2004): „Verhältnis von Wissen und Handeln“. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): „Handbuch Lehrerbildung“ (2004), 206 - 232.
- Schratz, M./Marlovitz, A. M.** (2003): Zwischen Unbelehrbarkeit und Wandlungsbereitschaft. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (3/ 2003), 61-70.
- Terhart, E.** (2001): Lehrerbildung – unangenehme Wahrheiten. In: Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung, 165 - 173.

---

### **Gunda Busley**

Oberstudienrätin i. H., Praktikumsmanagerin am  
Lehrerbildungszentrum der Universität zu Köln,  
Systemische Beraterin. Arbeitsfelder: Professionalisierung von  
zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen. Supervision für Studierende,  
ReferendarInnen und DozentInnen.

### **Annette Lentze**

#### **Projekt „Supervision und Schule 2003-2006“ der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv)**

Die DGSv ist seit 1989 der Berufs- und Fachverband für Supervision in Deutschland. Ihr gehören mehr als 3.500 Mitglieder an, die Supervision und andere Beratungs- und Unterstützungsleistungen anbieten. Supervision ist arbeits- und berufsbezogene Beratung. Sie dient der Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit.

In der Supervision werden personale, interaktive und organisationale Aspekte reflektiert.

Mit der Gründung des Verbandes ging die Entwicklung von Ausbildungsstandards einher. Mittlerweile sind es über 40 Ausbildungsstätten, die ihre Ausbildung zum/zur Supervisor/in von der DGSv anerkennen lassen. Ausbildungsstätten können Institute sein, Akademien oder Hochschulen.

Mit der Verbandsgründung war das Ziel verbunden, Qualitätskriterien und Unterscheidungsmerkmale für Auftraggeber/innen und Kund/innen von Supervision zu schaffen, die in dem unübersichtlichen Beratungsangebot, das der Markt für Kund/innen bereithält, Orientierung bieten können. Zu den Qualitätskriterien zählen auch die Ethischen Leitlinien, die die DGSv für das berufliche Handeln ihrer Mitglieder entwickelt hat, das Qualitätsverfahren der DGSv, das ein Prozess der kontinuierlichen Verbesserung der supervisorischen Arbeit darstellt (KVP) und eine Ombudsstelle, die Kund/innen von Supervision die Möglichkeit zur Beschwerde über Mitglieder gibt.

Die DGSv ist fördernd beteiligt an Forschung und Wissenschaft, bietet Wissenschaftler/innen konkrete Unterstützung durch das Projekt „Promotionsförderung“ an, stellt Diskussionsforen zur Verfügung, und geht Kooperationen mit Hochschulen, Großunternehmen etc. ein, um Projekte zu aktuellen gesellschaftlichen Themen durchzuführen. In diesem Rahmen ist das Projekt „Supervision und Schule“ angesiedelt.

### **Ausgangsfragen und Ziel des Projektes**

Bildungspolitische Entwicklungen und Entscheidungen sowie soziale Fragen haben Schule in den Blickpunkt der Gesellschaft gerückt. Schulen erhalten zusätzlich wichtige gesellschaftliche Aufgaben und Lehrerinnen und Lehrer sind verstärkt in Mehrfachrollen z.B. als Lehrende, Erzieher/innen, Sozialarbeiter/in oder Berater/innen gefragt. Die Organisation Schule und die Lehrkräfte stehen erheblichen Veränderungsprozessen sowohl organisatorischer als auch inhaltlicher Art gegenüber.

Zugleich wird Schule vielfach immer noch als „geschlossenes System“ erfahren, das sich schwer damit tut, sich Beratung und hier besonders externer Beratung gegenüber zu öffnen. Wie geht das System Schule mit dem steigenden Beratungsbedarf um?

Zahlreiche Anfragen und Voten wurden von Lehrer/innen, Auszubildenden und Auftraggeber/innen aus dem Feld Schule an die DGSv herangetragen. Hierzu zählen fachliche Anfragen nach Literatur für Diplomarbeiten, die Suche nach Supervisor/innen, Veranstaltungskonzeptionen, etc. oder auch die konkrete Frage: Wie kann ich meinem Kollegium Supervision näher bringen?

Gleichzeitig bieten in der DGSv bundesweit über 1.000 Mitglieder ihre Beratungsleistung im Feld Schule an. Sie sind in der Datenbank „Berater/innen suchen“ auf der DGSv Homepage zu finden [www.dgsv.de](http://www.dgsv.de). Regional sind zahlreiche Arbeitsgruppen „Supervision und Schule“ entstanden. Hierin drückt sich eine hohe Verbundenheit der DGSv-Supervisor/innen mit dem Feld Schule aus.

Anliegen des Projektes „Supervision und Schule“ war es, Unterstützungssysteme für Schulleiter/innen und Lehrkräfte zu stärken und für strukturelle Veränderungsprozesse im Feld ‚Schule‘ Orientierung in Bezug auf die Qualität von Beratungsdienstleistungen anzubieten.

### **Länderübergreifende Befragung**

Eine Befragung der Kultusministerien der Länder und der angeschlossenen Einrichtungen nach „Richtlinien von Supervision im Feld Schule“ wurde geplant und Anfang 2004 durchgeführt. Die Rückmeldungen der 16 Bundesländer wurden zusammengestellt, ausgewertet und anschließend veröffentlicht. Die Auswertung zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Regelungen zur Supervision im Schulbereich in den einzelnen Ländern auf. [www.dgsv.de / Projekte / Schule / Umfrage\\_Schule.pdf](http://www.dgsv.de/Projekte/Schule/Umfrage_Schule.pdf)

Deutlichstes Ergebnis der Auswertung ist, dass von allen der bestehende Supervisionsbedarf an Schulen sehr differenziert gesehen wird. Falls es Angebote für Lehrer/innen gibt, so sind dies vorrangig organisationsinterne Beratungsangebote.

Mit interner Supervision wird oftmals verbunden, dass die Feldkompetenz, das Vertrautsein mit dem System Schule ein hohes Maß an Sicherheit gewährleisten und interne Supervision in der Regel zumindest in Teilen finanziert ist. Ein Pool an Supervisor/innen, die zugleich Lehrerinnen und Lehrer sind, ist für die Supervisionstätigkeit freigestellt.

Dieses Konstrukt hat neben dem Gewinn der Sicherheit aber auch Grenzen. Die Nähe zu den Kolleg/innen bzw. zu den arbeits-



rechtlichen Strukturen – worin sich auch Abhängigkeiten ausdrücken können - kann die Freiheit der Fragestellung begrenzen und Befangenheit fördern. Hier bietet sich externe Supervision an.

Die Befragung ergab weiterhin, dass finanzielle Mittel für Supervision nur begrenzt zur Verfügung stehen. Von den Befragten wurde vielfach geäußert, mehr über „Richtlinien von Supervision“ erfahren zu wollen. Dies hat die DGSv veranlasst, die Vertreter/innen der Ministerien und die Mitarbeiter/innen angegliederter Einrichtungen im April 2005 zu einer Konferenz ‚Richtlinien von Supervision im Feld Schule‘ einzuladen.

## **1. Konferenz**

### **„Richtlinien von Supervision“**

Ein Supervisionsprozess stellt einen geschützten Denk- und Reflexionsraum her, in dem gemeinsam ein Thema, eine als schwierig erlebte Situation miteinander beraten wird. Hierfür braucht es einen Rahmen und eine klare und transparente Abstimmung aller Beteiligten miteinander. Dieser miteinander vereinbarte Rahmen wird Kontrakt genannt.

Richtlinien von Supervision geben Auskunft über Aufgabenbereiche und Wirksamkeit von Supervision, über die Arbeitsformen, die Qualifikation der Supervisor/innen sowie über den institutionellen und rechtlichen Rahmen für die Genehmigung, Vergabe und Finanzierung der Supervision.

Zu dieser ersten Konferenz, die Anfang des Jahres 2005 stattfand, kamen Vertreter/innen aus elf Ländern. Vorgestellt hat das Zentrum für Organisationsentwicklung und Supervision (ZOS) der Ev. Kirche Hessen Nassau seine verabschiedeten Grundsätze für die Supervision im kirchlichen Kontext. Die Schering AG stellte das dort praktizierte Coaching Konzept vor, in dem ausschließlich der Einsatz externer Supervisor/innen und Coaches vorgesehen ist.

In der Rolle der Einladenden hat die DGSv den Vertreter/innen der Bundesländer ein Strukturangebot des Austausches ermöglicht, das mittlerweile sehr geschätzt wird und sich zu einer „ständigen Einrichtung“ entwickelt, die zunehmend von den Ländern mit fachlicher und finanzieller Unterstützung der DGSv selbst getragen wird.

Novum dieser Arbeitsform ist, dass den Ländern hiermit eine Plattform zur Verfügung steht, sich fachlich zu Fragen der Supervision im Feld Schule auszutauschen, unterschiedliche Verwaltungsebenen miteinander ins Gespräch gebracht werden können und von den Erfahrungen und Erfolgen anderer Bundesländer profitiert werden kann.

## **2. Konferenz**

### **„Supervision in der Lehrerausbildung“**

Supervision in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung ist als selbstverständliches Angebot wünschenswert. Den Studierenden und Referendar/innen würde so die Möglichkeit gegeben entgegen der Vereinzelung, ihre Fragen gemeinsam zu reflektieren. Kollegialität, Kooperation und Kommunikation würden einen angemessenen Stellenwert im System Schule erhalten, in dem neben dem Lehren das Gestalten von Beziehungen zentral ist.

Die Konferenz „Supervision in der Lehrerausbildung“ fand vorrangig mit Vertreter/innen aus dem Kontext der Lehrerausbildung im Referendariat und der Hochschule statt und ging der Frage nach, wie Supervision als fester Bestandteil in die Lehrerausbildung integriert werden kann. Das Studienseminar für Gymnasien in Frankfurt am Main stellte seine Konzeption vom Aufbau und der Bedeutung von Beratung und Supervision im Gesamtzusammenhang von Ausbildung vor.

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg brachte ebenfalls ein umfängliches Konzept für ein Lehrertraining im Referendariat ein.

## **3. Konferenz**

### **„Was kann Supervision in der Uni, im Referendariat und in der Schule leisten?“**

Am Ende der zweiten Konferenz entstand die Idee einer zukünftig wechselnden Veranstaltungskooperation. Das Lehrerbildungszentrum der Universität Köln und die DGSv planten gemeinsam die dritte Konferenz, stimmten Ideen und Ziele miteinander ab und arbeiteten für die Bundesländer ein Veranstaltungskonzept aus, das in gewinnbringender Weise umgesetzt werden konnte. In diesem Band sind die inhaltlichen Beiträge der Konferenz zusammengestellt. Gemeinsam ist

ihnen das Anliegen, die Implementierung von Supervision in der Lehrerbildung zu befördern, die Diskussion anzuregen und Beispiele aus der Praxis zu geben, die die Sinnhaftigkeit von Supervision im Feld Schule aufzeigen.

Die 4. Konferenz wird 2008 in Kooperation mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg in Potsdam sowie dem Staatlichen Studienseminar Cottbus stattfinden.

### **Weitere Aktivitäten im Rahmen des DGSv-Projektes „Supervision und Schule“**

#### **a) Konferenz im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Berlin**

Im Rahmen des DGSv-Projektes ‚Supervision und Schule‘ wurde an vielen Stellen deutlich, welche Chancen im Unterstützungssystem Supervision für Schulen liegen. Ein Beispiel dazu:

Im Dezember 2005 veranstaltete das ehemalige Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (heute Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) ein Fachgespräch Supervision und Schule, zu dem der für die Schulen Berlins zuständige Vertreter der Senatsverwaltung, der Leiter des Projektes „Lange Lehren“ der Bundesanstalt für Arbeitsschutz, die DGSv und ca. 30 Supervisor/innen und Berater/innen aus der Region eingeladen wurden. Beraten wurde über das neue Schulgesetz, seine Intentionen und Auswirkungen, sowie über die veränderten Anforderungen an die Schulleitungen.

Im Bereich Gesundheitsmanagement hat die Senatsverwaltung Gelder für Supervisions- und Coachinggruppen (mit Eigenanteil der Teilnehmer/innen) an berufsbildenden und zentralverwalteten Schulen zur Verfügung gestellt. Die Auftragsvergabe wurde an die DGSv-Mitgliedschaft gebunden. Es haben sich deutlich mehr Interessent/innen gemeldet als erwartet, insbesondere Schulleitungen.

#### **b) Öffentliche Anerkennung des Qualitätsverfahrens der DGSv**

Das Hessische Kultusministerium hat den Antrag der DGSv, das Qualitätsverfahren in Kombination mit der DGSv-Mitgliedschaft für die Akkreditierung von Mitgliedern anerkennen zu lassen, positiv entschieden. Die Teilnahme am DGSv Qualitätsverfahren dient nunmehr als Qualitätszertifikat bei der Akkreditierung in Hessen.

Grund für die Entscheidung des Ministeriums war der durch die Teilnahme am Qualitätsverfahren erbrachte Nachweis „der Steuerung fortlaufender Optimierungsprozesse“, der nach Eintritt in die DGSv kontinuierlich durchgeführt wird.

Es ist somit für eine „Trägerakkreditierung“ von DGSv-Mitgliedern im Bereich der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung nicht mehr erforderlich, bei der Akkreditierungsstelle in Hessen (Institut für Qualität) die Angaben zum Nachweis von Qualitätssicherungssystemen vorzunehmen. Ein Hinweis auf die DGSv-Mitgliedschaft in Verbindung mit der Teilnahme am Qualitätsverfahren reicht nunmehr aus.

### **Ausblick**

Das DGSv-Projekt „Supervision und Schule“ ist abgeschlossen, wobei „Abschluss“ nicht als Ende des Engagements der DGSv im Feld Schule zu verstehen ist, im Gegenteil: auf der Basis des Erarbeiteten und der entstandenen Vernetzungen, die durch das Projekt geschaffen wurden, entstehen weitere Kooperationen im Feld Schule. Der Verband ermöglicht dies durch die Investition in hauptamtliche Ressourcen.

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei Dr. Ulrike Galander, die als stellvertretende Vorsitzende der DGSv das Projekt „Supervision und Schule“ aus der berufspolitischen Perspektive begleitet hat.

## **Literatur**

**Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.** (Hrsg.) (2006): Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis wissenschaftlicher Arbeiten. Köln.

**Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.** (Hrsg.) (2006): Supervision wirkungsvolles Beratungsinstrument in Schule. Köln.

**Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.** (Hrsg.) (2006): Supervision und Coaching für Schulleitung und Lehrer/innen. Köln.

**Lentze, Annette & Fellermann, Jörg** (2006): Supervision – ein Unterstützungsinstrument für organisationsinterne Berater. In: Bamberg, Eva; Schmidt, Jana; Hänel, Kathrin (Hrsg.): Beratung, Counseling, Consulting, Hogrefe Verlag, Göttingen, 165-184.

**Supervision**, Mensch Arbeit Organisation. System Schule. Beltz Verlag, Weinheim: Heft 4.2006.

---

### **Annette Lentze**

Dipl.-Theologin, Fachreferentin für Qualität, Projekte und regionale Arbeit der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V.,

Supervisorin (DGSv), Köln

[Annettelentze@dgsv.de](mailto:Annettelentze@dgsv.de)

[www.dgsv.de](http://www.dgsv.de)