

Fatzer, Gerhard; Hinnen, Peter

## Supervision, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 311-320*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Fatzer, Gerhard; Hinnen, Peter: Supervision, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 311-320 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132691

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Supervision, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung

Gerhard Fatzer und Peter Hinnen

*Wir beschreiben in einem ersten Abschnitt, was Supervision alles nicht ist. Gerade in einer Zeit, da die Schule als interessantes Beratungsfeld von Anbietern aller Art überschwemmt wird, scheint eine solche klärende Abgrenzung nötig zu sein. In einem zweiten Abschnitt beschreiben wir aufgrund des Dreiecks Individuum-Rolle-Organisation verschiedene Formen von "Supervision", die sich letztlich alle als Formen von Organisationsentwicklung (OE) verstehen lassen. In einem darauf folgenden Exkurs zeigen wir auf, wie die traditionelle Fallsupervision sich in Supervision von Fall zu Fall verwandeln kann. In einem weiteren Teil wird auf die Bedeutung der Information über Supervision in der Lehrerausbildung hingewiesen. In einem abschliessenden Teil werden Anmerkungen zu notwendigen Qualifikationen von Supervisoren, die in der Lehrerfortbildung tätig sind, gemacht.*

### Was "Supervision" alles nicht ist ...

"Supervision"<sup>1</sup> wird in zunehmendem Mass auch im schulischen Bereich salonfähig, nachdem sie recht lange Zeit von vielen Lehrern und Mitgliedern von Schulbehörden eher skeptisch bis ablehnend betrachtet worden ist.

Von vielen Seiten wittert man einen wachstumsträchtigen Markt, und die Anbieter versprechen zum Teil das Blaue vom Himmel, was "Supervision" alles bewirken könne.

Umso wichtiger scheint es uns deshalb zu sein, "Supervision" in einen grösseren Zusammenhang zu stellen und Möglichkeiten und Grenzen der neuen Wunderwaffe gegen "burnout", "Gewalt in der Schule", "desillusionierte Lehrer", usw. aufzuzeigen.

Leicht lässt sich sagen, was "Supervision" *nicht* ist. Von dieser gleichsam *negativen Definition* her lassen sich dann erste *positive Annäherungen* an das, was "Supervision" sein könnte, machen.

*"Supervision" ist kein Mittel, bildungspolitische (Fehl-)Entscheidungen, auf welcher Ebene sie auch immer getroffen werden, zu korrigieren.* Das fängt mit der Schulbehörde einer Gemeinde an, die einen angeblich unfähigen Lehrer (dem sie eigentlich kündigen möchte, sich das aber aus dorfinternen Rücksichtnahmen versagt) durch einen externen Supervisor wegberaten möchte und hört mit jenem deutschen Kultusministerium auf, das den Missmut der Lehrerschaft wegen der Erhöhung der Klassenbestände durch "Supervision" verringern möchte.

"Supervision" kann bildungspolitische Entscheide, die bestimmte Folgeprobleme schaffen, weder sinnvoll diskutieren, noch aus der Welt schaffen. Die Überprüfung und Diskussion von Entscheiden und deren Folgeprobleme hat dort zu geschehen, wo sie kreierte worden sind. Diese Maxime lässt sich in Bezug auf "Supervision" übrigens

<sup>1</sup> "Supervision" steht hier als Sammelbegriff für das, was wir später in *Supervision, Teamsupervision und Organisationsentwicklung* aufgliedern werden.

als wichtiges Entscheidungskriterium für die Wahl des *settings* generalisieren. So wird man etwa in einer Teamsupervision eines Lehrerkollegiums, an welcher der Schulleiter nicht teilnimmt, die Arbeit des Vorgesetzten nicht thematisieren können. Dort, wo es um die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Behörden geht, ist es sinnlos, ja kontraproduktiv, bloss mit den Lehrern (oder dem Behördengremium) zu arbeiten, sondern man wird eine Form der Beratung zu wählen haben, die beide *Subsysteme* miteinander *verknüpft*.<sup>2</sup> Dies führt zum nächsten Bestimmungspunkt dessen, was "Supervision" nicht ist:

"Supervision" *ist keine gewerkschaftliche, parteinehmende Veranstaltung*. Manche Supervisoren geben ihr Herzblut her, wenn sie mit Lehrern an deren Problemen arbeiten. Sie regen sich mit ihnen zusammen über praxisferne Erlasse von Behörden auf, ermuntern sie zum Kampf gegen unverständliche Sparbeschlüsse, etc. etc. Diese Form von Parteinahme führt regelmässig dazu, dass die *Gegenseite* verständlicherweise irritiert bis ablehnend reagiert; dass *symmetrische Eskalation* (ein sich gegenseitig aufschaukelnder Konflikt) in Gang kommt und dass diese Art von "Supervision" mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitert. Vorgesetzte und Behörden erleben diese Art von "Supervision", was gut nachvollziehbar ist, als das *Installieren einer heimlichen Führung durch den Supervisor*.<sup>3</sup> Seriöse Formen von "Supervision" besitzen klare Vorstellungen darüber, wie das *Verhältnis Supervisor-Supervisand* so zu gestalten ist, dass die *Grenzen zwischen beiden Systemen erhalten* bleiben. Wo dies nicht geleistet wird, geschehen unbewusst (und manchmal auch sehr bewusst und mit Absicht!) *Grenzverletzungen, Grenzverwischungen*. Dazu zählen wir nicht allein die *heimlichen Führer*, sondern auch all die *Heilsbringer*, die entweder *einfachste psychologische Modelle* oder *in sich geschlossene Ideologien als Aller-Heil-Mittel* anbieten. Häufig besteht diese Art von Supervision entweder aus *Indoktrination* oder *kursorischer Vermittlung von "Inhalten"*. Gerade bei der zweiten Form wird man bei der Durchsicht von entsprechenden Programmen feststellen, dass dabei *über-rasch-ende, verblüffend einfache Veränderungen* versprochen werden. Lehrer nehmen solche Versprechungen aufgrund ihrer beruflichen Not-Lage häufig begierig und unkritisch auf und entdecken erst im Nachhinein, dass *es im Feld der Schule keine leicht anzurührenden Instant-Lösungen gibt*.

"Supervision" ist dementsprechend *keine leicht anzurührende Instantlösung* zur zauberhaften Trance-Formation von schulischen Problemen. Sie beinhaltet vielmehr *sorgfältige Begleitung und Beobachtung, die Grenzen respektiert und würdigt*. Inbegriffen ist bei diesem Konzept, dass nicht auf der einen Seite *Unwissende* und auf der anderen *Wissende* stehen. Wir gehen von einem *ressourcenorientierten Konzept* aus, das Aus-

<sup>2</sup> In Nonprofitorganisationen (z.B. Hilfswerke, Krankenhäuser, die von Religionsgemeinschaften geführt werden) und Schulen existiert zwischen den professionellen Mitarbeitern der Institution und den meist ehrenamtlich tätigen Laien der Aufsicht führenden Trägerschaft eine Art unruhiger, erdbebengefährdeter Zone, die es bei Beratungen besonders zu beachten gilt. Generell lässt sich sagen, dass Beratungen in diesem sensiblen Bereich nur dann gelingen, wenn die Arbeit beider Subsysteme (Laien und Profis) angemessen gewürdigt wird und die Zusammenarbeit in den Fokus der Überlegungen kommt.

<sup>3</sup> Es ist nach unserer Erfahrung ein recht häufiger Vorgang, dass in Organisationen mit unklarer oder schlecht definierter Führungsstruktur Supervision unter der Hand zur Parallelführung verkommt. In Institutionen, deren Ideologie Führung eigentlich nicht erlaubt ("Wir sind doch alle gleich"), lassen sich analoge Prozesse beobachten. Es zeigt sich oft, dass Supervision, gleichgültig, ob sie vom Supervisor oder von einer schwachen oder unwilligen Führung als Parallelführung installiert wird, zur unbewussten Inszenierung und Thematisierung einer problematischen Führungsstruktur mutiert. Dies wäre an und für sich nicht negativ, kann aber in der Regel für die weitere Entwicklung nicht utillisiert werden, weil der Zusammenhang zwischen Inszenierung durch Supervision und problematischer Führungsstruktur nicht aufgedeckt wird, nicht aufgedeckt werden kann. In der Regel verbleibt so der schwarze Peter bei der ("gescheiterten") Supervision, die man dann im Sinn eines Verschiebungsprozesses für all das, was innerhalb der Organisation nicht funktioniert, verantwortlich machen kann.

schau hält nach (bisher nicht erlaubten, bisher nicht genutzten) Fähigkeiten - und den Fokus *nicht auf Defizite und Mängel* legt. Der Supervisor ist *kein Experte, der andere belehrt*, sondern ein *Beobachter, der aufgrund bestimmter Konzepte Prozesse begleitet*. Das Ausmass der expliziten Diskussion der beiden entsprechenden Schlüsselbegriffe *Beobachtung und Prozessbegleitung* in den einzelnen Supervisionsschulen ist ein guter Gradmesser für die Qualität der entsprechenden Richtungen. Umgekehrt ist das Fehlen der entsprechenden Diskussion ein Hinweis auf *unqualifiziertes Einmischen durch Indoktrination und Belehrung*.

"Supervision" *ist keine Psychotherapie*. Es ist eine der (begründeten) Ängste von Lehrerinnen und Lehrern, dass in der "Supervision" Psychotherapie *gemacht* wird, die verknüpft wird mit Begriffen wie *Störung, Defekt, Neurose, Seelenstriptease und Heilung*. Häufig hat diese Fehlform von "Supervision" mit dem Fehlen eines klaren Supervisionskonzeptes beim Supervisor bzw. mit dessen Vorbildung zu tun.

Psychologen, Psychotherapeuten und auch vermehrt Psychiater übernehmen zunehmend Aufträge als Supervisoren, ohne dafür ausreichend theoretisch und praktisch qualifiziert zu sein, was dann zur unkritischen Weiterführung des therapeutischen Konzeptes verleitet. Psychotherapeuten, gleich welcher Couleur, gleich welcher Qualifikationsstufe, haben, sofern sie keine Zusatzausbildung als Supervisoren haben, keinerlei Berechtigung, als Supervisoren tätig zu werden. Wir werden weiter unten eine Definition von "Supervision" geben, die deutlich macht, dass dort, wo nicht die *Arbeit* im Zentrum der *Supervisionsarbeit* steht, nicht mehr "Supervision", sondern eben eine andere Form von Beratung geleistet wird.

"Supervision" *ist kein Mittel, Führungskräfte zu schulen*. Dort, wo deutlich wird, dass eine Führungskraft, z.B. ein Schulleiter, Unterstützung und Förderung braucht, um seiner Berufsrolle wirklich gerecht zu werden, ist es sinnlos, ja sogar kontraproduktiv, gleichsam um ihn herum eine Supervision des Lehrerkollegiums aufzubauen. Hier ist es vielmehr angezeigt, ein sogenanntes *Coaching* (Einzelberatung für Führungskräfte) zu installieren, das dem Betreffenden hilft, seine Rolle adäquater zu übernehmen. W. Looss beschreibt in seinem Buch *Coaching für Manager (1991)* entsprechende Verfahrenswesen.

"Supervision" *ist keine pädagogische Veranstaltung*. So wenig man "Supervision" den Psychologen allein überlassen sollte, so wenig ist es empfehlenswert, wenn Pädagogen sich "Supervision" zur alleinigen Verfügung einverleiben. Wird "Supervision" wie etwa bei *Waldemar Pallasch (1991)* zur *Pädagogischen Supervision* verkürzt, die am Ende gar (kopierfähige) Arbeitsblätter zur Verfügung stellt, fallen wesentliche Bereiche der *Arbeit an der Arbeit*, wie "Supervision" hier in einer ersten Annäherung definiert werden soll, ausser Abschied und Traktanden. Wenn es im Untertitel des Buches von *Pallasch* heisst *Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*, so wird damit der Vermischung von Begriffen Vorschub geleistet. *Praxisbegleitung* meint *Reflexion unterrichtlicher Fragen* und ist damit dem Bereich der *Didaktik* verpflichtet. Diese Einengung auf unterrichtliche Fragen mag in bestimmten Situationen sinnvoll sein, trifft aber nach unserer Erfahrung sehr häufig den Kernbereich der beruflichen *Existenz* von Lehrern und Lehrerinnen nicht.

"Supervision" *ist kein Qualifikationsinstrument bzw. kein Führungsinstrument*. Früher würde Einzel- oder Gruppensupervision<sup>4</sup> in Ausbildungskontexten (z.B. in Schulen für Sozialarbeit) als Mittel der Überprüfung der Fähigkeiten der Kandidaten eingesetzt, indem zum Beispiel Berichte über die Supervision an die Schulleitungen gingen. Diese Art der Supervision schuf institutionelle Paradoxien von der Art "Sei jetzt ganz ehrlich

<sup>4</sup> Definition Einzel- und Gruppensupervision siehe weiter unten auf dieser Seite.

und berichte von Deinen Schwierigkeiten in der Arbeit, die wir dann natürlich der Schulleitung melden müssen..." und war nicht eben geeignet, freiwilliger "Supervision" den Weg zu ebnet. Eine verwandte Art der Instrumentalisierung findet sich, gleichsam in Umkehrung zum verdeckten Coaching, dort, wo etwa eine Schulleitung oder eine Schulbehörde findet, das Lehrerkollegium benötige eigentlich *Nachhilfestunden* (sei es in Didaktik, sei es im Umgang mit Eltern, usw.) und versucht, eine entsprechende "Supervision" zu installieren, ohne dass der Zweck der Übung (nämlich Überwachung und Bewertung) explizit gemacht wird.

## Das Dreieck von Individuum, Rolle und Organisation

"Supervision" in der von uns vertretenen Auffassung geht davon aus, dass Menschen als *Individuen* ihre Arbeit in Form von *Berufsrollen* in *arbeitsteiligen Organisationen* (*Institutionen*) leisten. Man stelle sich dazu ein *Dreieck* vor, das durch die drei Ecken *Individuum-Rolle-Organisation* gebildet wird. "Supervision" spielt sich innerhalb dieses Dreiecks ab. Die verschiedenen Formen ergeben sich daraus, welche *Seiten des "Supervisions"-Dreiecks* besonders akzentuiert werden.

Dort, wo ein Einzelner seine *individuelle Arbeit* zusammen mit einem Supervisor reflektieren möchte, sprechen wir von *Einzelsupervision*. Für diese Form spricht vor allem, dass dadurch ein *Schon- und Schutzraum für den Einzelnen* aufgebaut wird, der in *Krisensituationen und zum Abbau von Ängsten* hilfreich sein mag. Lehrer um die Lebensmitte, die sich in ihrer Arbeit allein und alleingelassen fühlen, die sich als ausgebrannt und ohne Zukunftsperspektiven erfahren, beanspruchen diese Art von Hilfe - sofern sie sie überhaupt kennen und sich getrauen, sie in Anspruch zu nehmen. Falls solche Lehrer die *Schwellenangst* überhaupt überwinden, geht Einzelsupervision nicht selten über entweder in *Psychotherapie bzw. Formen der Krisenberatung*, oder die Betreffenden finden Kraft und Mut, sich mit Kollegen in der praktischen Arbeit oder in Formen der gemeinsamen Reflexion *zusammen-zu-finden*. Wir denken, dass Einzelsupervision in der Lehrerfortbildung noch verstärkt als *Einstiegsform* angeboten werden sollte, wenngleich natürlich die finanziellen Aufwendungen hier um ein Vielfaches höher sind als bei anderen Formen der Supervision. Wenn man aber bedenkt, wie teuer (in menschlicher und finanzieller Hinsicht) Frühpensionierungen, zu gewährende Urlaube wegen psychischer Überlastung und all die Formen von "innerer Kündigung" sind, so erscheint das Mittel der Einzelsupervision in einem anderen Licht.

Als Beispiel für die Institutionalisierung dieser Art von Lehrerfortbildung sei hier die *Kantonsschule Chur* angeführt, die ihren Lehrerinnen und Lehrern nach Absprache mit der Schulleitung ermöglicht, *Beratung ihrer beruflichen Tätigkeit in Form von Einzelberatung* in Anspruch zu nehmen. Nach unserer Erfahrung wirkt dieses Angebot durchaus prophylaktisch und ermöglicht die Erfassung und Bearbeitung schwerwiegender beruflicher Krisen zu einem für mögliche Lösungen günstigen Zeitpunkt.

Methodisch gesehen, stellt die Einzelsupervision höchste Ansprüche an den Supervisor, muss er doch die beiden anderen Ecken des Dreiecks - Rolle und Institution - immer mitbedenken und in die *Arbeit an der Arbeit* miteinbeziehen, da sonst die *Vereinzelung und Vereinsamung des Lehrers* in potenziierter Form auf der Metaebene der Supervision fortgesetzt, gespiegelt und verstärkt wird. Wird in der Einzelsupervision Rolle und Organisation nicht thematisiert, setzt sich die unheilvolle Tendenz vieler Lehrer, die beruflichen Probleme entweder absolut sich selbst (*Personifizierung, Somatisierung*) oder ganz allein der *bösen Schule* (*Verteufelung, metaphernbildende Projektion*) zuzuschreiben, fort. Die Schule gehört traditionsgemäß zu jenen Organisationen, in denen Ziele, Rollen und Strukturen diffus und widersprüchlich ausgebildet

sind. Lehrer haben dementsprechend häufig bloss ein individuelles Verständnis ihrer Schule und betrachten anfänglich Reflexionen über Rolle und Organisation als blosses intellektuelles Glasperlenspiel. In der Supervisionsarbeit zeigt es sich aber immer wieder, dass der Einbezug von Rolle und Organisation *Entlastung und Erleichterung* schafft. Die Erkenntnis bzw. *Konstruktion*, dass *nicht ich es bin, der das Problem hat, sondern ich in Ausübung meiner beruflichen Rolle als Lehrer innerhalb der Organisation Schule* ermöglicht sehr schnell die *Möglichkeit neuer Betrachtungsweisen*.

Bei *Gruppensupervisionen* kann man diese Erleichterung und Befreiung noch stärker als in der Arbeit mit einzelnen Lehrern erleben. Gruppensupervision meint, dass eine Gruppe von Berufsleuten (seien sie aus dem gleichen Berufsfeld, seien es Angehörige verschiedener Berufe), die nicht in der gleichen Organisation tätig sind, sich unter der Leitung eines Supervisors zusammenfinden. Diese Art der Supervision ermöglicht es dem einzelnen Teilnehmer zu beobachten, wie andere für sich das *Dreieck Individuum-Rolle-Organisation* konzeptualisieren und organisieren. Es ist auch durchaus lehrreich, diese Art der Supervision berufsübergreifend zu organisieren, werden dabei doch die abstrakten, berufsübergreifenden Konzepte von *Individuum-Rolle-Organisation* noch viel deutlicher, als wenn man sich auf ein Berufsfeld beschränkt. Wir haben in Gruppensupervisionen immer wieder erlebt, wie Lehrer durch das Beispiel von Berufsleuten, die in stärker strukturierten Organisationen arbeiten (z.B. Mitarbeiter therapeutischer Einrichtungen, Mitarbeiter in Dienstleistungs- und Industrieunternehmen) ermuntert wurden, ihre eigene *Arbeit* im wahrsten Sinn des Wortes *professioneller wahrzunehmen*.

Nach unseren Erfahrungen ist dies auf der Ebene von Einzel- und Gruppensupervision eines der wesentlichen Ergebnisse der *Arbeit an der Arbeit*. Das verstärkte Bewusstsein der eigenen *Berufsrolle als Lehrer* führt zu einem anderen Auftreten gegenüber Kollegen, Eltern und Behörden. Es entsteht ein *berufliches Selbst-Bewusstsein*, das ganz konkret als verhaltens- und erlebnissteuernd erlebt wird. In der Gruppensupervisionsarbeit mit Kindergärtnerinnen haben wir das in beeindruckender Weise erlebt. Anfänglich definierten diese durchwegs sehr tüchtigen und kompetenten Frauen ihre beruflichen Probleme und den zum Teil herablassenden, entwertenden Umgang von (meist männlichen!) Behördenmitgliedern ihnen gegenüber als Ausfluss eines persönlichen Versagens. Es wäre ein leichtes gewesen, dies als depressive Charakterstruktur der Supervisionsteilnehmerinnen zu attribuieren und entsprechende (therapeutische) Vorkerungen dagegen zu treffen. Durch die konsequente Verwendung des *Individuum-Rollen-Organisations-Rasters* gelang es zunehmend, die Kindergärtnerinnen zu motivieren, sich als *Fachfrauen* zu definieren, die ihre Arbeit in Ausübung einer bestimmten Rolle innerhalb einer Institution zu leisten haben. Die Kindergärtnerinnen berichteten, wie sich die Interaktionsmuster gegenüber Kolleginnen, Eltern und Behördenmitgliedern zum Teil dramatisch veränderten und wie sie sich verstärkt als Fachfrauen wahrnahmen, wahrgenommen und respektiert erfuhren.

Wir denken, dass diese Art, die eigene Berufstätigkeit wahrzunehmen, auch dazu führt, dass das Versinken in depressives Gejammer und das Abgleiten in narzisstische Kränkung zurückgehen und das eigene Tun und Erleben in seiner Relativität und Verknüpfung mit anderen angenommen und kritisch gewürdigt werden kann. Gruppensupervision hat zwei weitere Vorteile gegenüber der Einzelsupervision. Erstens ist sie, leicht nachvollziehbar, finanziell günstiger. Zweitens findet hier eine *Öffnung gegenüber anderen arbeitenden Menschen* statt, ohne dass man sich als Teilnehmer schon der direkten Konfrontation mit den *eigenen Arbeitskollegen* aussetzen muss. Im Rahmen der Lehrerfortbildung kann so Gruppensupervision eine vorbereitende Mittelstellung zwischen Einzelsupervision (als im obigen Sinn beschriebene, permanente Einrichtung zur prophylaktischen Bewältigung beruflicher Krisen und existenzieller Übergänge) und *Teamsupervision bzw. Organisationsentwicklung* einnehmen.

Liegt das Schwergewicht bei der Einzelsupervision beim Verhältnis Individuum-Rolle auf dem Hintergrund der Institution, so wird bei der *Teamsupervision* die gegenseitige Verflechtung und Abhängigkeit der Rollen auf dem Hintergrund von Institution und Individuen thematisiert.

Der entscheidende Unterschied zur Gruppensupervision besteht darin, dass hier Menschen über ihre Arbeit sprechen, die sie in *einem gemeinsamen Arbeitskontext zu leisten haben*. Das heisst: Hier werden die Rollen der anderen Mitarbeiter nicht wie bei der Gruppen- und Einzelsupervision bloss fantasiert; hier tritt die Organisation nicht nur gleichsam als Hintergrundphänomen in Erscheinung. In *Gestalt des Arbeitsteams* (zum Beispiel des Lehrerkollegiums eines Schulhauses) *manifestiert sich die Organisation ganz handfest und oft gefährlich nahe*. Mit diesen Kollegen hat es der Teilnehmer an der Supervision auch am nächsten Tag zu tun und deshalb wird er sich sicher anders verhalten als im Rahmen eines Kurses, der ausserhalb seines alltäglichen Arbeitskontextes stattfindet. Unerfahrene oder mit den Verhältnissen innerhalb der Institution Schule wenig vertraute Supervisoren pflegen mit unschöner Regelmässigkeit diese *Schutzbedürfnisse* von Lehrern, die an einer Teamsupervision teilnehmen, zu übersehen oder gar als pathologische Abwehrmechanismen fehlzudeuten, was dann dazu führt, dass Teamsupervision in manchen Lehrerzimmern zu einem negativen Reizwort geworden ist. Dies ist umso bedauerlicher, als *Teamsupervision eine hochpotente Form von Lehrerfortbildung darstellt, die zugleich mit der Entwicklung der einzelnen Lehrer die Entwicklung der Organisation Schule im Auge behält, anstösst und fördert*. Wie G. Fatzer in seinem Artikel *Organisationsentwicklung als Schulentwicklung* aufzeigt, ist allein diese ganzheitliche Betrachtungsweise von Fort-Bildung von Lehrern in der Lage, die Schule so fortzubewegen, dass nicht entweder die *Lehrer zurückbleiben* (wenn nur die Strukturen verändert werden) oder aber die *Strukturen auf der Strecke bleiben* (wenn sich nur die Lehrer durch individuelle Fortbildung fort- und wegbilden).

Während Einzel- und Gruppensupervision relativ problemlos als Mittel der Lehrerfortbildung installiert werden können, muss *Teamsupervision als Organisationsentwicklung auf der Mikroebene*<sup>5</sup> (auf der Ebene der beruflichen Interaktionen) sehr sorgfältig und wohlüberlegt in die Lehrerfortbildung eingebracht werden. Sie kann nicht einfach von *aussen* (z.B. durch eine kantonale Lehrerfortbildung oder einen privaten Anbieter) einem einzelnen Lehrerkollegium angeboten werden, das dann lediglich die Bewilligung, z.B. durch die gemeindeeigenen Schulbehörden, zur Durchführung der Teamsupervision einholt. Vielmehr muss überlegt werden, was die Durchführung *einer Teamsupervision für die gesamte Organisation der Schule (hier: auf Gemeindeebene) bedeutet und welche Auswirkungen das geplante Unternehmen für das Gesamtsystem hat*. Werden diese Überlegungen nicht angestellt, bringt man unkontrolliert und unreflektiert Veränderungen in Gang, die häufig nur neue Probleme schaffen.

*Organisationsentwicklung* schliesslich, die, wie bereits erwähnt, im Artikel von G. Fatzer ausführlich beschrieben wird, befasst sich vorrangig damit, dass *Betroffene als Beteiligte ihre Organisation weiterentwickeln*. Der Fokus liegt hier bei der *Struktur der Organisation, die auf dem Hintergrund der Rollen und der in der Institution tätigen Individuen von den an der Organisationsentwicklung Beteiligten verändert wird*.

<sup>5</sup> Auch dort, wo dies nicht ausdrücklich thematisiert und formuliert wird, ist jede Form von Teamsupervision zugleich Teamentwicklung. In *Supervision und Beratung* (Hrsg. G. Fatzer, 1990) haben wir formuliert: "Teamentwicklung ist ein Lernprozess, bei dem das Funktionieren des Teams permanent evaluiert wird und bei dem neue und effiziente Formen des Zusammenarbeitens entworfen und etabliert werden. Teamentwicklung ist eine fortlaufende Erfahrung (Aktivität), d.h. sie sollte gleichzeitig oder in Verbindung mit der Arbeit geschehen." Teamsupervision ist gleichsam die Schnittstelle, wo die Reflexion der Zusammenarbeit einzelner Mitarbeiter übergeht in die Betrachtung und Veränderung der gesamten Organisation und umgekehrt die gesamte Organisation sich verdichtet und beispielhaft abbildet im Funktionieren eines Teilsystems.

Faszinierend ist hier die Idee und Erfahrung, dass die daran Beteiligten zu den Experten ihrer eigenen Organisation werden. Diese Art der Lehrerfortbildung bildet gleichsam den hochinteressanten und komplexen Gegenpol zur *Praxisbegleitung*, die sich nach unserer Erfahrung unnötigerweise selbst einengt, indem sie sich darauf beschränkt, Unterricht zu verbessern und zu optimieren. Die Beteiligung an Organisationsentwicklungsprojekten (abgekürzt: OE) bringt eine neue Qualität in die Tätigkeit als Lehrer, indem durch die gemeinsame Untersuchung von Rollen und Organisation eben diese Rollen verändert und bereichert werden. Hier schliesst sich der Kreis: Kann in der Einzel- und Teamsupervision der Lehrer behutsam angeleitet werden, sich anderen gegenüber in seiner beruflichen Tätigkeit zu öffnen, so findet der einzelne Lehrer in OE-Projekten neue, individuelle Sinn- und Bedeutungshorizonte, die ihm helfen, lähmende Stagnation und allmähliches Verdämmern in Richtung Pensionierung zu überwinden.

## Statt Fallsupervision - Supervision von Fall zu Fall

Mancher Leser mag in dieser Darstellung die sogenannte *Fallsupervision* vermissen, jene Supervision also, in deren Zentrum das eigentliche *Objekt des Bemühens, der Schüler also, steht*.

Aus unserem *systemischen Verständnis von Supervision, Teamentwicklung und OE* heraus halten wir allerdings die klassische Form der Fallsupervision, die sich lediglich mit der Interaktion des betreffenden Lehrers mit einem bestimmten Problemkind beschäftigt, für überholt. Diese Form der Reflexion ist häufig bloss geeignet, Gefühle der Ohnmacht beim betreffenden Lehrer zu bestätigen und zu verstärken, bzw. eine Lösung in die Wege zu leiten, die sich auf die Veränderung der Zweierbeziehung Lehrer-Kind konzentriert und beschränkt.

Hier haben wir bessere und eindrucklichere Erfahrungen mit dem gesammelt, was wir *Supervision des Helfersystems* nennen möchten. Die daran beteiligten Lehrer haben uns bestätigt, dass diese Form nicht allein ganz handfeste Hilfe im konkreten Einzelfall brachte, sondern darüber hinaus eine Form der (situativ verankerten) Fortbildung darstellte, die sie auch in anderen Zusammenhängen zunehmend praktisch verwerten und anwenden konnten.

Wir bitten bei der *Supervision des Helfersystems alle an der Erziehung und Schulung eines bestimmten Kindes Beteiligten*, an einer oder mehreren Sitzungen teilzunehmen.

Da kommen etwa (Beispiel: CP-Heim Chur) zusammen: Zwei Lehrerinnen, eine Physiotherapeutin, eine Sprachtherapeutin, eine Internatserzieherin, der Heimleiter, Vater und Mutter des betreffenden Kindes. Dabei geht es darum, *Ziele und Methoden der zu leistenden Erziehung und Schulung des betreffenden Kindes durch die einzelnen Beteiligten zu diskutieren und zu koordinieren*. Bei solchen Sitzungen zeigt es sich jeweils mit grosser Eindringlichkeit, wie *Symptome von Verhaltensauffälligkeiten* bei dem betreffenden Kind häufig symbolische Inszenierungen der Unterschiede, die zwischen den Auffassungen der Erzieher bestehen, sind. Es geht den Beteiligten dabei relativ rasch auf, welch grosse, kreative Anstrengungen ein Kind eigentlich unternehmen muss, um zwischen all den Glaubenssätzen und Ansprüchen der Erwachsenen einigermassen unbeschadet lavieren zu können und doch allen irgendwie gerecht werden zu können! Für Eltern und Lehrer gleichermaßen entlastend ist die dabei gemachte Erfahrung, dass das (problematische) Verhalten des Kindes sich durch das Wechselspiel aller Beteiligter entfaltet und (in der Regel) nicht durch das schuldhafte Vorgehen eines Einzelnen oder eines Paares (etwa der Eltern). Lehrer wissen zwar theoretisch um diesen Sachverhalt, erleben aber oft genug, dass sie von aussen als Ursache von Probleme-

men bezeichnet werden oder geben selbst den Ball wieder nach aussen (sei es zum Schulpsychologischen Dienst oder sei es zu den Eltern) zurück. Die Form der heute noch seltenen *Supervision des Helfersystems* könnte hier entscheidend zu einer veränderten Sicht- und Handlungsweise führen. Nachzutragen bleibt, dass diese Form der Supervision höchstens drei bis vier Sitzungen von ca. eineinhalb Stunden Dauer beansprucht und in der Regel zu dauerhaften neuen Formen der Kooperation der Beteiligten und zu raschen Verhaltensänderungen beim Kind führt. Denkbar ist diese Form auch unter Einbezug von Mitarbeitern eines schulpsychologischen bzw. schulpsychiatrischen Dienstes, die so in das Netzwerk des Helfersystems eingebunden werden könnten, was der oft beklagten mangelnden Kooperation zwischen Lehrern und Schulpsychologen entgegenwirken würde.

## Was Hänchen nicht lernt ...

Die Vorbehalte vieler Lehrer Supervision gegenüber haben (neben schon erwähnten, berechtigten Einwänden gegenüber Fehlformen von Supervision bzw. mit eigenen schlechten Erfahrungen) viel zu tun mit Unkenntnis dieser Form von Lehrerfortbildung.

Dies wiederum verweist darauf, dass in der *Lehrerausbildung* dem ganzen Bereich Supervision samt seinen konzeptionellen Hintergründen zu wenig Gewicht zugemessen wird. Es ginge in der Lehrerausbildung weniger darum, Supervision anzubieten, als darum, *über Supervision zu informieren*.

Gegen freiwillige Supervision während der Ausbildung (im Sinn eines Angebotes der Ausbildungsinstitution) ist nichts einzuwenden, im Gegenteil. Es darf aber aus Erfahrung vermutet werden, dass Berufsanfänger zuerst einmal in ihren Beruf *hineingehen* wollen, bevor sie bereit und in der Lage sind, sich reflexiv davon distanzieren zu können. Darüber hinaus ist auch zu bedenken, dass junge Erwachsene häufig einen nur kleinen, knapp für die Alltagsgeschäfte ausreichenden Vorrat an Selbstwertgefühl besitzen, der durch Supervision im Sinn von kritischer Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit nur allzu leicht ins Wanken gebracht werden kann. Aus diesen Gründen ist ein allzufrüher, *praktischer* Einstieg in Supervision nicht zu empfehlen. Was aber in der Lehrerausbildung vermehrt gemacht werden sollte, ist die *Vermittlung von Kenntnissen über Supervision*.

Aus Erfahrung wissen wir, dass den angehenden Lehrern über *Beispiele aus der Praxis* ein erstes, anschauliches Bild von dem, was Supervision sein könnte, vermittelt werden kann. Sei es, dass ein amtierender Lehrer von seinen eigenen Supervisionserfahrungen berichtet, sei es, dass ein Supervisor eingeladen wird, von seiner Arbeit zu berichten. Wir haben auch schon Supervisionssitzungen auf Video aufgenommen und Lehrerstudenten in kommentierter Form gezeigt. Dieses Verfahren hat sich in Kombination mit der Erarbeitung entsprechender Hintergrundinformation (z.B. Rollentheorie, Psychologie und Soziologie der Organisation, etc.) sehr bewährt und zu weiterführenden, freiwilligen Aktivitäten von Lehrerstudenten (Semesterarbeiten über bestimmte Aspekte von Supervision, Interviews mit Supervisoren, Aufnahme einer eigenen Supervision) geführt.

Es ist auch darauf hinzuweisen, dass viele Themen, die traditionellerweise im Bereich Psychologie und Pädagogik der Lehrerausbildung auftauchen, zwanglos mit dem Thema der Supervision verknüpft werden können. Wir denken hier etwa an die *Beobachtung sozialer Systeme, Berufsrolle des Lehrers, Psychologie und Soziologie der Institution Schule*. Wir sind in diesem Zusammenhang immer wieder überrascht, wie selbst bestandene Lehrer Konzepte wie "Rolle" und "Institution", die sie theoretisch

zwar auf Verlangen durchaus differenziert darstellen können, nicht mit ihrer eigenen Arbeit in Verbindung bringen. Das führt uns zur Überzeugung, dass es auch in der Lehrerfortbildung selbst noch viel mehr Aufklärungs- und Informationsarbeit in bezug auf Supervision und OE braucht. Es ist nicht damit getan, dass private oder kantonale Lehrerfortbildungsinstitutionen Supervision und OE anbieten, sondern es braucht zuerst und vor allem einmal Information und Aufklärung vor Ort, d.h. draussen in den Gemeinden und Schulhäusern. Wird dies getan, so setzt auch erste Vernetzung und Implantation von Supervision und OE ein: Lehrer beginnen in ihren Arbeitskontexten das Gehörte zu diskutieren und zu verarbeiten. Wir haben mehr als einmal erlebt, dass aus solchen Vorträgen weitere Aktivitäten wie Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision herauswachsen und schliesslich in eigentlichen OE-Projekten mündeten.

## Notwendige Qualifikationen von Supervisoren im Bereich der Lehrerfortbildung

Die von uns genannte Vielfalt und Komplexität von "Supervisions"-Prozessen verweist darauf, dass Supervisoren Mehrfachqualifikationen aufweisen müssen. Wir haben bereits darauf aufmerksam gemacht, dass weder pädagogische noch psychologische (bzw. psychotherapeutische) Qualifikationen allein genügen, um als Supervisor tätig zu werden. Auch genügen weder betriebswirtschaftliche Qualifikationen und/oder Ausbildungen und Erfahrungen im Managementbereich für sich genommen als ausreichende Grundlage für die Supervisorentätigkeit.<sup>6</sup>

Ein Muss für Supervisoren ist die differenzierte Kenntnis der Organisation Schule. Ob man dieses Wissen als Lehrer, durch ein Pädagogikstudium oder auf anderen Wegen gewonnen hat, ist dabei von zweitrangiger Bedeutung. Es ist zwar auf der einen Seite von Vorteil, wenn der Supervisor im schulischen Bereich selbst Lehrer (gewesen) ist. Auf der anderen Seite gerät der Supervisor mit eigener Lehrervergangenheit, wie wir aus eigener Erfahrung nur allzu gut wissen, nicht selten in Gefahr, sich (wieder) *als Experte* aufzuführen, statt sich als *neutraler, interessierter und neugieriger Beobachter dem Klientensystem* zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus kann es auf der *unbewussten Ebene* auch zu *Reinszenierungen unbewältigter Situationen der eigenen beruflichen Tätigkeit* kommen - etwa in der Weise, dass Supervisanden endlich die *ideale Schule, die man selbst einst nicht schaffte*, verwirklichen sollen.

Bei entsprechenden Kenntnissen der Organisation Schule kann es so durchaus sinnvoll und bereichernd sein, wenn der Supervisor aus einem anderen Feld kommt. Nicht selten ist ein sogenannter Nicht-Experte viel eher in der Lage, die wichtigen, die *dumpfen Fragen* zu stellen, die keinem mehr in den Sinn kommen, der länger als vierzehn Tage in der Organisation Schule tätig gewesen ist.<sup>7</sup>

Eine beraterische Grundausbildung als Voraussetzung für die Supervisorentätigkeit ist gerade im Bereich der Supervision von Lehrern ein Muss. Langjährige Berufsausübung, wenn möglich im Führungsbereich einer Organisation, bildet die Grundlage für die Ausbildung zum Supervisor an einem anerkannten Ausbildungsinstitut. Diese, von wenigen Ausnahmen abgesehen, berufs begleitenden Ausbildungen werden in der Re-

<sup>6</sup> Es gibt zunehmend Organisationsberater aus dem industriellen Bereich, die Schulen "beraten". G. Fatzer weist in seinem Artikel darauf hin, welche verhängnisvollen Konsequenzen es hat, wenn dabei die "Unterschiede, die die Unterschiede machen" zwischen betrieblicher und schulischer Organisation aus Unkenntnis heraus übersehen werden.

<sup>7</sup> Das gilt selbstverständlich auch für andere Institutionen! Fachfremde Berater sind nicht selten besser als Experten in der Lage, Schwachstellen auf den ersten Blick zu erkennen.

gel durch Lehrsupervisionen so begleitet, dass die Ausbildungskandidaten bereits während dieser Zeit ihre praktische Tätigkeit aufnehmen können. Es gibt aber auch immer wieder durchaus sehr fähige Supervisoren, die sich ihre Qualifikationen gleichsam im Eigenbau zusammengestückt haben, etwa durch die Kombination von psychologischen, psychotherapeutischen, gruppodynamischen, sozialpsychologischen, soziologischen, betriebswirtschaftlichen und arbeitspsychologischen Elementen theoretischer und praktischer Art.

Nach unserer Beobachtung kann die Verwendung *eines* bestimmten methodischen Ansatzes (z.B. Gestaltansatz, agogischer Ansatz, Balintansatz, systemischer Ansatz) durch einen speziell darin geschulten Supervisor in bestimmten Fällen zwar hilfreich sein. Häufig allerdings reicht die Verwendung *eines* Ansatzes für die Bewältigung der komplexen Beratungsaufgaben im Bereich der Schule nicht aus. Hier ist vom Supervisor eine kluge, reflektierte Integration verschiedener Ansätze, Methoden und Instrumentarien zu verlangen.

Beim Engagement eines Supervisors ist es ebenso legitim wie nötig, nach beruflichem Hintergrund und nach den spezifischen Qualifikationen als Supervisor zu fragen. Gerade bei der Supervision von Lehrern, die aus verschiedenen Gründen ein besonders heikles Geschäft darstellt, ist dies in besonderem Mass nötig. Das von uns dargestellte Dreieck *Individuum-Rolle-Organisation* kann dabei Hilfe bei der Erkundung von Supervisorqualität leisten. Besonderes Gewicht wird man dabei, sofern man unser systemisches Verständnis von Supervision unterlegt, den Qualifikationen im Bereich Organisation, Organisationsberatung und Organisationsentwicklung zumessen. Supervisoren, die Organisation nicht auch in *systemtheoretischer Sichtweise* theoretisch und praktisch zu begreifen imstande sind, werden gerade im Bereich der Schule verkürzte und einseitige Formen von Supervision anbieten.

## Literatur

Siehe Artikel "Schulentwicklung als Organisationsentwicklung" von G. Fatzer in dieser Nummer.

## Inserat



**Institut für Supervision und  
Organisationsentwicklung Zürich**

*Dr. G. Fatzer und Partner, Zelgmatt 16,  
8627 Grüningen*

2jährige, berufsbegleitende

### **Ausbildung in Supervision, Praxisberatung und Organisationsentwicklung**

für Personen aus psychologischen/pädagogischen/personalentwicklerischen Berufen, die mit der Beratung und Supervision von Einzelpersonen, Teams, Projektgruppen oder ganzen Organisationseinheiten beschäftigt sind. Zielgruppen: Personalentwickler, Organisationsberater Projektbegleiter PraxisberaterInnen, Führungskräfte aus dem Gesundheits-/Sozial-/Wirtschaftsbereich.

50 Tage Blockseminare, Lehrsupervisionen in Gruppen. Seit 10 Jahren tätiges und international anerkanntes Trainerteam, das sich im Verbund für Personalentwicklung und OE TRIAS in der Schweiz, Deutschland und Österreich organisiert hat. Vom Berufsverband BSP offiziell anerkannt.

Verlangen Sie unsere **Detailprogramme**: Institut für Supervision und OE, Dr. G. Fatzer, Zelgmatt 16, 8627 Grüningen, Telefon 01 935 45 61, Fax 01 936 14 81.