

Feurle, Gisela; Lenk, Karin; Wäcken, Martina
Kollegiale Supervision. Methode, Erfahrungen in der Praxis und ein Fortbildungskonzept

Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 99-109



Quellenangabe/ Reference:

Feurle, Gisela; Lenk, Karin; Wäcken, Martina: Kollegiale Supervision. Methode, Erfahrungen in der Praxis und ein Fortbildungskonzept - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 99-109 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274460 - DOI: 10.25656/01:27446

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274460>

<https://doi.org/10.25656/01:27446>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gisela Feurle, Karin Lenk, Martina Wäcken

Kollegiale Supervision

Methode, Erfahrungen in der Praxis und ein Fortbildungskonzept

„15 Jahre habe ich mir schon so eine Gruppe gewünscht!“

Kollegiale Supervision – hört sich gut an, aber kann sie uns bei unseren Problemen im Schulalltag überhaupt helfen? Ist sie nicht einfach nur ein weiterer anstrengender Termin? Solchen Zweifeln begegneten wir ebenso wie der Begeisterung einer Kollegin nach der ersten Sitzung einer neu gebildeten Supervisionsgruppe nach einer unserer Fortbildungen: „Fünfzehn Jahre habe ich mir schon so eine Gruppe gewünscht!“ Wir selbst haben zehn Jahre gute Erfahrung als kollegiale Supervisionsgruppe gemacht. Können wir etwas davon an andere Lehrerinnen und Lehrer weitergeben?

Im Laufe unserer Beschäftigung mit diesem Thema¹ wurde uns deutlich, dass wir uns damit nicht nur auf einem pädagogischen, sondern auch auf einem bildungspolitischen Feld bewegen: Die KollegInnen, die wir in unseren Fortbildungen zu kollegialer Supervision trafen, suchten nicht nur interessiert und engagiert nach einer Methode, ihren Arbeitsalltag professioneller und entlastender zu bewältigen, sie stellten auch *kritische Fragen*. Etwa, ob Supervision nicht auch dazu diene, strukturelle Probleme zu individualisieren, ob damit nicht der Sichtweise Vorschub geleistet werde, für das Burnout-Phänomen z.B. sei die jeweils einzelne Person und nicht die belastenden Bedingungen verantwortlich, da ja mit der kollegialen Supervision eine Methode zur Verfügung stünde, sich zu entlasten. Sie fragten nach den Grenzen der Zumutbarkeit zusätzlicher Arbeitstermine und äußerten die Befürchtung, kollegiale Supervision könne sich zu einem weiteren Kontrollinstrument, zu einem weiteren Pflichttermin im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung und Evaluation einsetzen lassen.

Kann kollegiale Supervision trotz solcher Bedenken ein Weg zur Entlastung und Professionalisierung sein? Wenn ja, wie und unter welchen Bedingungen? In welcher Beziehung steht sie zu Schul- und Qualitätsentwicklung und Evaluation? Wir wollen im Folgenden versuchen, einige Antworten zu geben.

1 Wir beschäftigten uns am Oberstufen-Kolleg (Bielefeld) im Rahmen eines Forschungsprojekts mit unserer eigenen Praxis der kollegialen Supervision und dem möglichen Transfer an Schule und Hochschule. Daraus entstanden auch die Fortbildungen. Das „Lehrer-Forscher-Konzept“ ist wesentliches Element des Oberstufen-Kollegs in seiner ursprünglich von Hartmut von Hentig entwickelten Konzeption, die allerdings in jüngster Zeit im Rahmen einer grundlegenden Umgestaltung des Oberstufen-Kollegs zu einer schulnäheren Einrichtung verändert und eingeschränkt wurde. Die Lehrenden verfolgen neben ihrer Unterrichtstätigkeit ein eigenes Forschungsvorhaben im Rahmen eines für zwei Jahre gültigen Forschungs- und Entwicklungsplans. Drei der fünf Mitglieder der Supervisionsgruppe machten in diesem Kontext „Kollegiale Supervision“ zu ihrem Forschungsprojekt.

1. Kollegiale Supervision: Die Methode

Supervision als *berufsbezogene Beratung* mit einem Experten oder einer Expertin – eben dem Supervisor oder der Supervisorin – ist mittlerweile in vielen Berufsfeldern, vor allem im psychosozialen und pädagogischen Bereich, bekannt und relativ selbstverständlich geworden.

Demgegenüber ist die kollegiale Supervision weniger bekannt und verbreitet. Daher hier eine *Definition* und einige Informationen zu dieser Methode: „Kollegiale Supervision ist eine berufsbezogene Beratung und Reflexion in einer Gruppe ohne externe Anleitung aber nach einem festen Ablaufschema und mit einer in der Gruppe wechselnden Leitung.“

Der entscheidende Unterschied ist dabei nicht, dass *kollegiale* Supervision immer eine Gruppe voraussetzt, denn es gibt ja auch Gruppen- und Teamsupervision, sondern dass an die Stelle der externen Leitung ein festes Ablaufschema und die Leitung durch jeweils ein Mitglied der Gruppe tritt. Dies unterscheidet die kollegiale Supervision zum einen von der Supervision, zum anderen aber auch von eher informellen Beratungsgesprächen unter KollegInnen (‘Gespräch im Lehrerzimmer’) und von Selbsthilfegruppen, obwohl der Selbsthilfedanke bei der kollegialen Supervision durchaus eine Rolle spielt.

Die *Entwicklung der kollegialen Supervision* ist verknüpft mit der Entstehungsgeschichte der Supervision, deren Wurzeln weit in die frühe Sozialarbeit und die Psychologiegeschichte zurückreichen. Ein früher Anwendungsbereich waren und sind bis heute Therapieausbildungen. Hier ist es üblich, dass neben der Supervision auch die kollegiale Supervision der AusbildungskandidatInnen untereinander fester Bestandteil der Ausbildung ist. Auch für viele ausgebildete PsychotherapeutInnen ist die kontinuierliche kollegiale Supervision selbstverständlich.

Seit den 70er Jahren haben sich in der Sozialarbeit und -pädagogik Formen der kollegialen Supervision entwickelt und auch die ersten Anleitungen zur kollegialen Supervision in Lehrergruppen – oft „Fallbesprechungsgruppen“ genannt – stammen aus dieser Zeit. Mittlerweile gibt es für die kollegiale Supervision in LehrerInnengruppen *zahlreiche Ansätze*. Einige dieser Ansätze sind den psychologischen Schulen zuzuordnen, andere sind eher eklektisch oder verzichten weitgehend auf einen theoretischen ‘Unterbau’.

Alle Ansätze beinhalten konkrete Praxisanleitungen, d.h. schlagen jeweils ein Ablaufschema für die Supervisionssitzungen vor. Diese Ablaufschemata variieren in Abhängigkeit vom jeweiligen theoretischen Hintergrund und sind unterschiedlich komplex, haben aber auch Gemeinsamkeiten – quasi ein gemeinsames Gerüst. Die Schrittfolge nach Gudjons (s.u.) ist ein relativ typisches Beispiel für so ein Ablaufschema. Einen guten Überblick über 14 dieser Verfahren und den zugrundeliegenden Ablauf gibt Fiege (Fiege 1999, S. 14-27).

2. Kollegiale Supervision : Unsere Erfahrungen

Wir sind eine Gruppe von fünf Lehrenden des Bielefelder Oberstufen-Kollegs: Fünf Frauen, alle seit ungefähr 15 Jahren am Oberstufenkolleg – insofern sind wir eine sehr homogene Gruppe. Begonnen haben wir vor ca. 13 Jahren als *Supervisionsgruppe*. Als unsere Supervisorin, eine ehemalige Kollegin, uns

nach einem Jahr verließ, waren wir bereits so überzeugt vom Nutzen der Supervision, dass wir beschlossen, als kollegiale Supervisionsgruppe, ausgerüstet mit einem kurzen Ablaufschema unserer Supervisorin, weiterzuarbeiten.

Wir treffen uns ein- bis zweimal monatlich für zwei Stunden tagsüber im Oberstufen-Kolleg, wobei die Terminfestlegung jeweils für eine Unterrichtsphase erfolgt und gelegentlich schwierig ist. Die in unseren Sitzungen bearbeiteten Themen oder 'Fälle', umfassen das ganze Spektrum der im pädagogischen Alltag anfallenden Fragen und Problemsituationen: Konflikte mit einzelnen SchülerInnen, mit ganzen Klassen, mit KollegInnen oder der Schulleitung, didaktische und institutionelle Fragen, Arbeitsüberlastung und vieles mehr, wobei in einer Sitzung nur ein 'Fall' bearbeitet wird.

Es gab in diesen Jahren natürlich auch Phasen, in denen wir uns seltener getroffen haben, meist in Zeiten allgemeiner Arbeitsüberlastung. Aber wir haben, auch nach mehrmonatigen Unterbrechungen, immer wieder zusammengefunden. Für uns hat sich die kollegiale Supervision als eine gute und (vergleichsweise) zeitlich und finanziell unaufwendige Methode zum Umgang mit beruflichen Problemen, als Weg zur eigenen Entlastung und Professionalisierung erwiesen.

Dies war der *Ausgangspunkt unseres Forschungsvorhabens*, das zum Ziel hatte, unsere Erfahrungen noch zu erweitern, auszuwerten und einem größeren Kreis von KollegInnen zugänglich zu machen.

So haben wir zunächst nach unserem langjährig erprobten Verfahren weitergearbeitet, es allerdings intensiviert und systematisiert, z.B. die Sitzungen protokolliert. Parallel dazu beschäftigten wir uns theoretisch mit anderen Ansätzen der kollegialen Supervision und haben dann zwei weitere Verfahren erprobt.² Die seit Jahren gut funktionierende Gruppe war dabei ein ideales Setting. Sie bot die Möglichkeit, in einem vertrauten Rahmen die Umsetzung der Theorie in die Praxis zu erproben, Schwierigkeiten zu erkennen, das Fortbildungskonzept sukzessive zu entwickeln und von vorneherein auf praktisch fundierte Füße zu stellen.

Wir entschieden, uns bezüglich der Entwicklung eines Fortbildungsangebots auf den *Ansatz von Gudjons* zu konzentrieren und diesen leicht zu modifizieren. Dieser Ansatz erschien uns u.a. deshalb attraktiv, da es sich um ein offenes Konzept handelt, das Veränderungsmöglichkeiten je nach den Bedürfnissen der damit arbeitenden Gruppen explizit einschließt, methodisch sehr variabel ist, aber dennoch eine Grundstruktur vorgibt, mit der Gruppen schnell vertraut werden können.

2 Dies waren ein Ansatz zur „Fallbesprechung in LehrerInnengruppen“ von Herbert Gudjons (1977, 1998) und ein Ansatz zur Lehrersupervision mit oder ohne SupervisorIn nach Wolfgang Ehinger und Claudius Hennig (1994). Genauere Informationen zu diesen Ansätzen finden sich im Bericht über dieses Forschungsprojekt (Feurle/Lenk/Wäcken 2001).

Leitfaden für Fallbesprechungen in Lehrergruppen

- | | |
|----------|---|
| 0. Phase | Runde zur Fallfindung |
| 1. Phase | Fallbericht (spontan, unvorbereitet, ungeordnet, assoziativ); Aufgabe der Gruppe: aktiv zuhören, genau beobachten, eigene Reaktionen registrieren |
| 2. Phase | „Blitzlicht“ (= kurze Runde): Was hat der Fall in mir ausgelöst, wie fühle ich mich jetzt? (Keine Rückfragen, Gefühle ausdrücken, subjektiv bei der eigenen Befindlichkeit bleiben, sehr kurze Äußerungen) Knappe Stellungnahme des/der Berichtenden dazu |
| 3. Phase | Äußere Wahrnehmungen und Beobachtungen zum Fallbericht (keine Ratschläge und Deutungen, Leitfrage: Was ist mir an der Fall-darstellung und am/an der Darstellenden aufgefallen?) |
| 4. Phase | Innere Wahrnehmungen (> für einen Augenblick die Augen schließen) (Phantasien – auch angeleitet –, Gefühle, Bilder, Identifizierungen – auch angeleitet – mit den am Fallgeschehen beteiligten Personen) Thema: Der Fall im Spiegel der Reaktionen der Gruppe, Reaktion des/der Berichtenden |
| 5. Phase | Durcharbeiten (Vertiefen von Einzelaspekten, theorieorientierte Deutungen, diagnostische Schlüsse, institutionelle, gesellschaftliche, politische Zusammenhänge. Interpretation der Gruppenreaktion in Hinsicht auf den Fall) |
| 6. Phase | Lösungsmöglichkeiten (Ideensammlung, Verhaltensvorschläge, Handlungsalternativen, Rollenspiel etc.) |
| 7. Phase | Feedback des/der Berichtenden |
| 8. Phase | kurze Abschlussrunde |
- Nächste Sitzung: Rückmeldung – Wie ging es weiter?

(Mit kleinen Veränderungen nach: Herbert Gudjons, Didaktik zum Anfassen, Bad Heilbrunn 1998, S. 45)

Während dieses Arbeitsprozesses gewannen wir innerhalb der Gruppe – sozusagen ‘nebenher’ – weitere *Erkenntnisse*, z.T. gruppendynamischer Art, die wir dann in die Entwicklung unseres Konzepts einbezogen. So führte beispielsweise die veränderte Rollenverteilung – hier die ‘Forscherinnen-Supervisandinnen’, da die ‘Nur-Supervisandinnen’ – zu Spannungen innerhalb der Gruppe, die uns direkt zu grundlegenden Rahmenbedingungen für eine gut funktionierende Supervisionsgruppe führten.

Anzustreben sind u.E.:

- weitgehende Interessengleichheit der Gruppenmitglieder
- Vermeidung fester Rollenzuschreibungen
- Verteilung der Verantwortlichkeiten auf alle
- flache Hierarchien

Dies mündete in einer *Empfehlung* für die Bildung eher homogener kollegialer Supervisionsgruppen, in denen sich keine unüberwindlichen Gegensätze gegenüberstehen, die auf gegenseitigem Vertrauen basieren, und in denen es darüber hinaus keine Kontrollinstanz – etwa in Form von Vorgesetzten – gibt.

Eine für das Konzept besonders interessante Entwicklung war nach etwa einhalbjährigem Arbeitsprozess zu beobachten: Es wurde zunehmend schwerer, gemeinsame Termine zu vereinbaren, Gruppenmitglieder fehlten und/oder erkrankten, Sitzungen fielen kurzfristig aus.

Dies führte zu einer Supervisionssitzung, in der wir die Situation analysierten, den Gruppenprozess reflektierten und die jeweiligen individuellen Bedürfnisse der Gruppenmitglieder zum Thema machten. Es zeigte sich, dass eine Kombination verschiedener *Stressfaktoren* – institutioneller, politischer, persönlicher Art – als derart belastend und derzeit unveränderlich empfunden wurde, dass die kollegiale Supervision nur noch wenig Entlastung versprach, die Sitzungen vornehmlich als ein weiterer anstrengender Termin unter vielen gesehen wurden.

Als Ergebnis dieser Sitzung vereinbarten wir, eine Arbeitspause einzulegen und die Sitzungen erst wieder aufzunehmen, sobald die Belastungen sich reduziert hätten. Mittlerweile treffen wir uns wieder.

Konsequenz dieser Erfahrung für unsere Forschungsarbeit war, dass wir in unserem Optimismus was die Möglichkeiten kollegialer Supervision angeht, professionelle Probleme in einer konstruktiven Weise zu bearbeiten, etwas vorsichtiger – oder realistischer – geworden sind. Wir hatten erfahren, dass es bestimmte Konstellationen bzw. ein Ausmaß an Überlastung geben kann, bei dem Supervision nicht mehr funktioniert, wo erst nach anderer Entlastung gesucht werden muss, um wieder 'supervisionsfähig' zu werden.

Genau auf diesen Vorbehalt trafen wir, wie oben erwähnt, des Öfteren bei KollegInnen in den Fortbildungen. Genau da liegt die Krux einer für sich genommen entlastenden Methode, die in der oft extrem belasteten schulischen Alltagssituation leicht zur zusätzlichen Anstrengung werden kann. Ausgerüstet auch mit diesen praktischen Erfahrungen konnten wir dann unsere Fortbildungen durchführen.

3. Kollegiale Supervision: Ein Fortbildungskonzept

Die Idee Fortbildungen durchzuführen entstand erst im Verlauf des Forschungsprozesses. Ursprünglich hatten wir an die Erarbeitung einer Handreichung für interessierte LehrerInnengruppen gedacht. Durch eine kleine Befragung von LehrerInnen in unserem weiteren Bekanntenkreis wurde uns jedoch deutlich, dass Informationsstand und *Bereitschaft zu kollegialer Supervision in Schulkollegien* eher gering sind. Gründe liegen in der Überlastung der Lehrerinnen und Lehrer und ihrem Zeitmangel, der Skepsis gegenüber „Psychologisierungen“, einer geringen Bereitschaft, Einblick in den eigenen Unterricht zu geben, in Konflikten und Antipathien innerhalb der Kollegien und auch Zweifeln, dass so eine Methode mehr bewirkt, als die üblichen Lehrerzimmer-Gespräche. Die Befragung zeigte jedoch auch großen Bedarf nach einer verbesserten Bearbeitung von Problemen des Schulalltags und einer damit verbundenen Entlastung.

Aufgrund der Einschätzung, dass allein durch eine Handreichung die genannten Vorbehalte nicht zu überwinden seien, entwickelten wir dann eine *Fortbildungskonzeption*, um KollegInnen einen unmittelbaren Einblick in Wirkung und Nutzen kollegialer Supervision zu vermitteln. Das Fortbildungskonzept gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil und enthält folgende Bausteine:

Theoretischer Teil:

- Kurze Darstellung der Erfahrung der eigenen Supervisionsgruppe
- Theoretische Einführung in kollegiale Supervision (Definition, Zielbestimmung, Einordnung in psychologische Richtungen, Systematisierung von Fällen)
- Vorstellen eines Ansatzes und Leitfadens (nach Gudjons) in Verbindung mit praktischen Beispielen (vgl. Kasten)
- Rahmenbedingungen für kollegiale Supervision, Probleme und Möglichkeiten der Umsetzung

Praktischer Teil:

- Erste Phase einer Supervisionssitzung (Fallfindung) *oder* eine vollständige Sitzung
- Praxis für einen Teil der Gruppe (Fishbowl) *oder* die gesamte Gruppe
- Gemeinsame Reflexion und Feedback

Materialpaket:

- Leitfaden
- Einführender Artikel
- Literaturliste

Je nach Größe und Bedürfnis der Zielgruppe und verfügbarer Zeit gingen wir flexibel vor und variierten diese Bausteine in ihrer Tiefe und Länge. Die Arbeit im Team bewährte sich und ermöglichte eine abwechslungsreiche Gestaltung.

Mit Hilfe dieses Konzepts führten wir *Fortbildungen* mit ReferendarInnen in der Mitte der Ausbildung durch, mit den AusbildungskoordinatorInnen eines Studienseminars, mit einer Gruppe von LehrerInnen im Rahmen eines pädagogischen Tages einer Schule, und mit LehramtsstudentInnen eines Pädagogikseminars. Weiterhin begleiteten wir die ersten beiden Sitzungen einer neu gebildeten kollegialen Supervisionsgruppe an einer Schule³.

Dabei waren bei allen angebotenen Veranstaltungen sowohl theoretische Aspekte als auch konkrete Beispiele aus der Praxis gefragt. Der praktische Teil mit konkreter Supervisionsarbeit fand großen Anklang – auch in seinen kurzen und reduzierten Formen (die Fallfindungsphase einer Sitzung, das Fishbowl-Verfahren). Die *Praxisphase* erwies sich als besonders produktiv, da sie eine intensive und eigene Erfahrung bedeutete und eine konzentrierte Veranschaulichung bot. Durch sie wurden konkrete Fragen aufgeworfen und Interesse geweckt. Die Einbettung in unseren eigenen Erfahrungshintergrund ließ die Arbeit in einer kollegialen Supervisionsgruppe als machbar erscheinen und ermutigte, sie auszuprobieren.

Insgesamt zeigte sich, dass die meisten TeilnehmerInnen sich für (kollegiale) Supervision interessieren, da sie das Bedürfnis haben, Probleme des Schulalltags konstruktiv zu bearbeiten und zu lösen. Gleichzeitig wurde jedoch auch deutlich, dass die große Belastung der LehrerInnen durch den Schulalltag und die gegebenen Rahmenbedingungen an Schulen die realen Umsetzungsmög-

3 In dieser Gruppe fiel auch der am Anfang des Artikels zitierte Satz. Vollständig lautete er: „Fünfzehn Jahre habe ich mir schon so eine Gruppe gewünscht, und jetzt werde ich in zwei Jahren pensioniert.“

lichkeiten erheblich einschränkt – noch in viel stärkerem Maß als in der besonderen Situation des Oberstufen-Kollegs.

Wenn bei einzelnen KollegInnen jedoch trotz aller laufenden Aufgaben und Belastungen eine *Bereitschaft* für zusätzliche Termine für Supervisionssitzungen entstehen soll, dann nur, wenn vorher konkret in Ansätzen erfahren wird, dass diese Termine Erkenntnisgewinn und Entlastung, bessere Bewältigung von Konflikten und Problemen und persönliche Weiterqualifizierung bringen können und der Aufwand relativ gering bleibt. Dies konnte u.E. durch die Fortbildungsangebote vermittelt werden.

4. Kollegiale Supervision als Element von Schulentwicklung

Viele der in unserer kollegialen Supervision oder Fortbildung bearbeiteten 'Fälle', wie auch das beschriebene Fallbeispiel (s.u.), sind typische Probleme des Alltags als LehrerIn und weisen auf die vielfältigen geforderten Kompetenzen hin – in fachlicher, pädagogischer, kommunikativer und reflexiver Hinsicht. Sie zeigen die *Komplexität der Arbeit als LehrerIn* und die zugrundeliegenden widerstreitenden Anforderungen, die einen Teil der Belastung ausmachen: das Bemühen, den pädagogischen Anforderungen ebenso gerecht zu werden wie den auferlegten Anforderungen an Profil und Ansehen der Schule und dabei auch mit den je eigenen Ansprüchen an Professionalität in beiden Dimensionen umzugehen.

Die Bearbeitung in der Supervisionsgruppe kann neben konkreten Lösungsschritten die strukturellen Bedingungen, objektive Zwänge und widersprüchlichen Aspekte deutlich machen und dazu beitragen, dass das Problem nicht nur an der vermeintlich eigenen Unzulänglichkeit festgemacht wird.

Die Notwendigkeit einer solchen Klärung und Bearbeitung von Problemen wird u.E. eher zunehmen, denn es ist zu befürchten, dass angesichts der gegenwärtigen Entwicklung im Bildungswesen und in der Bildungspolitik – nochmals verstärkt *nach der PISA-Studie* –, die Belastung durch erhöhte Aufgaben und widerstreitende Anforderungen wachsen wird. Da die Profilbildung von Schulen und die Einrichtung „autonomer Schulen“ auch darauf abzielt, Marktmechanismen in Gang zu setzen, werden sich absehbar *Widersprüche* verstärken, wie dies im englischen Schulwesen bereits deutlich erkennbar ist: z.B. zwischen den Prinzipien des Marktes, welche die Möglichkeit der freien Schulauswahl und Auswahl von SchülerInnen beinhalten, und den Prinzipien der Chancengleichheit (vgl. Radtke/Weiss 2000). Wachsende Anforderungen an schnelle Leistung und Effizienz kommen in immer stärkeren Widerspruch zu anderen Ansprüchen an die eigene Tätigkeit, z.B. einem pädagogischen Verständnis von Zeit für persönliche Fortschritte und Entwicklung. Diese Widersprüche kristallisieren sich für die LehrerInnen an zahlreichen konkreten Konfliktpunkten im Unterricht, mit SchülerInnen, Eltern, KollegInnen und der Schulleitung.

Gleichzeitig nimmt jedoch auch ihre sonstige Arbeitsbelastung zu: durch Erhöhungen der Pflichtstunden, Vergrößerung der Klassen und vermehrten Aufgaben und Arbeitsterminen u.a. zu Schul- und Profilentwicklung.

In dieser Gemengelage kann kollegiale Supervision eine gute Möglichkeit zur Reflexion, Klärung und Entlastung für LehrerInnen sein und damit unmittel-

bar zur *Verbesserung von Unterricht* und mittelbar zur *Schulentwicklung* beitragen. Unsere eigenen Erfahrungen und die Rückmeldungen und Fragen der LehrerInnen auf den Fortbildungen (zum Widerspruch zwischen Bedürfnissen nach kollegialer Supervision und den realen zeitlichen Bedingungen und objektiven Möglichkeiten im Schulalltag) zeigen aber, dass dies ein bestimmtes Verständnis von Schul- und Qualitätsentwicklung und von (Selbst-)Evaluation voraussetzt.

Dabei gehen wir – anschließend z.B. an Überlegungen der GEW oder des im „Institut für Schulentwicklung“ schon lange erarbeiteten Konzepts zur „*Schul-internen Lehrerfortbildung*“ (SchiLF) – davon aus, dass die Verbesserung der Arbeit an den Schulen von allen Beteiligten weitgehend selbst entwickelt und getragen werden muss, dass angestrebte Veränderungen nicht dekretiert werden können und eine Umsetzung möglich sein muss, ohne Raubbau an den Kräften und der Motivation der in der Schule arbeitenden Menschen zu treiben.

Auch wenn kollegiale Supervision als Teil von Schulentwicklung und Selbstevaluation begriffen wird, kann und darf sie keine Pflichtveranstaltung sein, sondern kann nur auf der Grundlage individueller *Freiwilligkeit* stattfinden.

Wenn Schulentwicklung die Stärkung von Initiativen von unten meint, müsste die Institution Schule LehrerInnen jedoch ermutigen und unterstützen, wenn sie die Bereitschaft zeigen, sich in dem professionellen Kontext einer Supervisionsgruppe fortzubilden und sich so um Qualitätsentwicklung bemühen. Da angesichts der herrschenden Überlastung zusätzliche Termine durch kollegiale Supervision für viele KollegInnen nur schwer oder gar nicht vorstellbar sind, sollte sich eine *institutionelle Unterstützung* in einer *zeitlichen Entlastung* niederschlagen.

Dies darf allerdings *nicht* nach dem Prinzip geschehen, diese Entlastung als nächstes anderen KollegInnen als zusätzliche Arbeit aufzubürden, wie dies z.B. das sog. „*Bandbreitenmodell*“ des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW zur „Weiterentwicklung der Arbeitszeit“ vorsah. Die absehbaren Konflikte, die so über die Teilnahme an kollegialen Supervisionsgruppen in den Kollegien aufbrächen, würden die Zielsetzung des Ansatzes ins Gegenteil verkehren. Denn es geht ja gerade darum, sowohl eine Verbesserung der individuellen beruflichen Situation der einzelnen Lehrerin zu erzielen als auch die Möglichkeiten zu *kollegialer Zusammenarbeit* zu erweitern, und somit zu einer breit getragenen Weiterentwicklung des Systems Schule beizutragen.

Fallbeispiel aus der Praxis einer kollegialen Supervision:
Darstellung und Reflexion

Im Anschluss an eine unserer Fortbildungen begleiteten wir die erste kollegiale Supervisionssitzung einer neugebildeten Gruppe. Acht KollegInnen (5 Frauen, 3 Männer) nahmen an der zweistündigen Sitzung am Abend teil. Es wurde nach dem von uns etwas veränderten Leitfaden von Gudjons gearbeitet.

In der Runde (Phase 0) zur *Fallfindung* wurde deutlich, dass etwa bei der Hälfte der TeilnehmerInnen großer Stress am Schuljahrsbeginn herrscht. Es hatte für einige der KollegInnen, die erschöpft nach einem langen Arbeitstag waren, gewisse Überwindung bedeutet, zu diesem Abendtermin zu kommen.

In dieser Runde wurden folgende Themen genannt: Vier TeilnehmerInnen nannten allgemeinen Stress und permanente Belastung durch die Schule, eine Teilnehmerin nannte ihren Ärger, dass sie – im Zusammenhang mit einem Drogenfall an der Schule – trotz Zuständigkeit nicht angesprochen worden war, ein anderer nannte Ärger wegen der Beschwerde einer Schülerin, eine Teilnehmerin war durch anstehende Praktikumsbesuche und eine Lehrprobe belastet, eine Kollegin hatte gerade kurz vor der Sitzung den Anruf einer Mutter mit der Bitte um einen Gesprächstermin bekommen. Da würde es vermutlich um die Frage der Beteiligung der Tochter am Schulorchester gehen – die Schülerin war nicht für eine wichtige Rolle ausgewählt worden.

In einem kurzen Gespräch wurde geklärt, welcher 'Fall' gewählt werden sollte. Alle sprachen sich für den letztgenannten aus. Sie erkannten darin spontan auch eigene Fragen, wie die kritische Rückmeldung zu Leistung und das Auswählen. Die Stress-Themen waren zu allgemein.

Die Kollegin stellte in der ersten Phase („Fallbericht“) den Fall und seine Geschichte dar. Die Aufgabe der Gruppe bestand darin, aktiv zuzuhören, zu beobachten und die eigenen Reaktionen zu registrieren. Die Kollegin hatte als Orchesterleiterin eine Schülerin für die erste Flöte im Hinblick auf eine bestimmte Schulaufführung ausgewählt, weil sie sehr gut und zuverlässig ist. Sie hatte allerdings erst einmal an der Probe des Orchesters teilgenommen. Eine andere Schülerin kam danach zusammen mit einem Schüler zu der Kollegin und beschwerte sich, nicht weil sie neidisch sei, sagte sie, sondern weil die Wahl ungerecht war. Die Kollegin gab ihr eine Rückmeldung, warum sie nicht gewählt hatte (Fähigkeit, Zuverlässigkeit). Sie sieht sich im Dilemma ein qualitativ gutes Orchester aufzubauen und gleichzeitig auch pädagogische und soziale Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Sie hatte bereits versucht einen Kompromiss zu finden, indem auch einige nicht so gute SchülerInnen am Orchester teilnehmen sollten und auch für die betreffende Schülerin schon eine Aufgabe vorgesehen. Die Kollegin empfand den Anruf der Mutter als irritierend, da diese um einen Termin für ein persönliches Gespräch bat, ohne zu sagen, worum es sich handelte. Sie selbst hatte auch nicht nachgefragt und zunächst versucht, den Termin möglichst weit hinauszuschieben. Dann hatte sie sich jedoch besonnen und einen Termin zwei Tage später verabredet. Dieser Termin stand ihr jetzt bevor und sie befürchtete, das Gespräch würde ihr die ganze Zeit im Kopf herumgehen und sie belasten.

In der kurzen Blitzlichtrunde „was hat der Fall in mir ausgelöst?“ (Phase 2) ging es wie in den folgenden Phasen nicht um Ratschläge oder Deutungen, sondern um die eigenen Reaktionen und Gefühle. Es zeigten sich ganz unterschiedliche Reaktionen: Identifizierung mit der Schülerin, Erinnerung an ein eigenes ähnliches kränkendes Erlebnis in der Schulzeit, nicht für eine Musikaufführung ausgewählt worden zu sein, Identifizierung mit der Kollegin, da gerade selbst ähnliche Probleme bei kritischer Rückmeldung zu Leistung erfahren worden war. Bei einer Teilnehmerin war das Bild eines Drachenkämpfers entstanden, der einen Kopf des Drachens abschlägt, und gleich zwei neue nachwachsen sieht, d.h. ein Problem, das man zu lösen versucht, zieht gleich mehrere neue nach sich – man kommt mit dem Lösen von Problemen nicht hinterher.

Bei der Runde zu äußeren Wahrnehmungen (Phase 3) wurden Beobachtungen zum Fallbericht und der Art der Darstellung mitgeteilt. So war z.B. aufgefallen, dass der erste Teil der Darstellung des Hergangs sehr sachlich war, sich dann aber veränderte. Für eine Teilnehmerin wurde „die Darstellung unruhig und nervös“, ein anderer beschrieb sie als „lebendig“.

In der vierten Phase schlossen zunächst alle eine Minute lang die Augen, um sich inneren Wahrnehmungen zum Fall zuzuwenden. Dies ergab ganz unterschied-

liche Bilder und Gefühle, z.B. einen riesigen Telefonhörer, um den ein kleiner Mensch herumspringt, ein Minenfeld auf dem überall existentielle Minen hochgehen, das Gefühl der Hilflosigkeit als Lehrerin vor solchen Fragen, eine Identifikation mit der Schülerin.

Alle diese Phasen dienen dazu, den **Fall im Spiegel der Gruppe** erscheinen zu lassen, durch die verschiedenen Reaktionen unterschiedliche, vielleicht verborgene Dimensionen wahrzunehmen und um 'hinter die Kulissen' zu schauen.

All dies lieferte auch 'Material' für die **fünfte Phase des Durcharbeitens**. In dieser Phase wurde der Fall analysiert, um herauszuarbeiten, worin das Problem begründet ist. Es wurde deutlich, dass ein Zielkonflikt zugrundeliegt: Auf der einen Seite die hohe Qualität des Orchesters, um den Erwartungen der Schule sowie eigenen Erwartungen und Ansprüchen gerecht zu werden und auf der anderen Seite die pädagogischen Anforderungen, die auch mit einem hohen Anspruch verbunden sind, eine gute Pädagogin zu sein. Die Haltung und Gefühle des Mädchens wurden besprochen und die potentiellen Haltungen der Mutter. Durch die unterschiedlichen Reaktionen der TeilnehmerInnen wurde deutlich, dass es verschiedene Möglichkeiten für die Haltung und das Verhalten der Mutter gibt, bei der betreffenden Kollegin jedoch v.a. die Vorstellung bzw. Befürchtung vorherrscht, Vorwürfen begegnen zu müssen, wie „Sie denken gar nicht an das Kind, Sie machen das nur für sich“ etc. Die Lehrerin hatte das Gefühl, dass die Art wie der Termin gemacht wurde, sie zappeln lassen sollte. Die TeilnehmerInnen spiegelten andere Möglichkeiten, z.B. könnte es auch als sachliche Art und Weise, einen Termin zu machen, aufgefasst werden.

Eine Erkenntnis für die Berichterstatterin, aber auch alle anderen TeilnehmerInnen, bestand darin, die verschiedenen Facetten des Falles wahrzunehmen, die alle ihre Berechtigung haben (Pädagogik, Qualität, eigene Ansprüche), aber teilweise auch im Widerspruch zueinander stehen können. Die Komplexität der Angelegenheit wurde deutlich und dass all dies notgedrungen Belastung nach sich zieht.

Bei der Frage des anstehenden Gesprächs mit der Mutter ging die Analyse des Falls in die **sechste Phase**, die Suche nach **Lösungsmöglichkeiten** über. (In dieser Phase oder auch schon zur Analyse des Problems hätte alternativ auch die Methode des Rollenspiels eingesetzt werden können: Das Nachspielen des Telefonanrufes oder das Spielen des Gesprächs mit der Mutter, eventuell in verschiedenen Varianten).

Das Problem der Kollegin lag offensichtlich nicht in der Vorbereitung der sachlichen Darstellung und der Begründung der Entscheidung, sondern auf der emotionalen Ebene und der Ebene der Beziehung. Die Kollegin wünschte sich, durch das anstehende Gespräch nicht die ganze Zeit vorher belastet zu sein, sondern sich innerlich davon befreien zu können, um dann klar und unbefangen in das Gespräch mit der Mutter hineinzugehen.

Eine Voraussetzung, die in der Gruppe genannt wurde, bestand darin, sich zunächst die eigene begründete Position auch gerade angesichts der widersprüchlichen Anforderungen klar zumachen, um sich dann auch die möglichen Sichtweisen und Gefühlen der Schülerin und der Mutter zu überlegen, was nicht bedeute, diese zu übernehmen.

In ihrem abschließenden **Feedback** erklärte die Kollegin, dass es für sie hilfreich war, die verschiedenen Facetten der Angelegenheit erkennen zu können. (Wie sich später herausstellte, hatte die Behandlung in der kollegialen Supervision eine entlastende Wirkung – für die Zeit bis zu dem Gespräch und für das Gespräch selbst.)

In der anschließenden Runde äußerten sich alle TeilnehmerInnen sehr positiv und angetan über den Verlauf und den Charakter der Sitzung. Die meisten erklärten, dass ihnen in der etwa zweistündigen Sitzung die Zeit wie im Flug vergangen sei. Eine Teilnehmerin beschrieb, sie sei müde angekommen und würde sich aber jetzt richtig erfrischt und aufgemuntert fühlen. Der Leitfaden war als sehr nützlich empfunden worden. Er lege ein behutsames Vorgehen nahe. Es bestand Einigkeit, dass diese Art für die oder den Berichterstatter entlastend wirke, da die anderen TeilnehmerInnen über *ihre* inneren Wahrnehmungen sprächen, von sich ausgingen und die eigenen Projektionen einbrächten. Das sei deutlich anders als bei einem normalen Gespräch in der Schule und produktiv. Bei dem 'fremden Fall' kam vieles vor, was die eigene Arbeit und die eigenen Probleme betrifft.

Alle betonten den Vorteil und die entlastende Wirkung einer Anleitung zu Beginn der Arbeit mit kollegialer Supervision. Die Gruppe war sich einig, weiterzumachen und es wurden zwei Termine im Abstand von je ca. 4 Wochen verabredet.

Literatur

- Ehinger, Wolfgang / Hennig, Claudius 1994: Praxis der Lehrersupervision (Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor). Weinheim
- Feurle, Gisela / Lenk, Karin / Wäcken, Martina 2001: Bericht über das Forschungsprojekt „Kollegiale Supervision für Lehrerinnen und Lehrer“, Oberstufen-Kolleg Bielefeld
- Fiege, Bernd 1999: Einführung kollegialer Beratung in der Schule – Eine Evaluationsstudie, Diss. Universität Bielefeld
- Gudjons, Herbert 1977: Fallbesprechungen in Lehrergruppen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 9
- Gudjons, Herbert 1998: Fallbesprechungen in Lehrer/innengruppen. In: Gudjons, H.: Didaktik zum Anfassen. Bad Heilbrunn
- Radtke, Frank-Olaf / Weiß, Manfred (Hg) 2000: Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen
- Schlee, Jörg / Mutzeck, Wolfgang (Hg.) 1996: Kollegiale Supervision (Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer). Heidelberg

Gisela Feurle, geb. 1949, Dr. phil., Lehrende am Oberstufen-Kolleg Bielefeld für Englisch, Schwerpunkte: Afrikanische Literatur und Interkulturelles Lernen

Karin Lenk, geb. 1954, Lehrende am Oberstufenkolleg für Englisch

Martina Wäcken, geb. 1959, Dipl. Psychologin, Lehrende für das Fach Psychologie am Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Adresse: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

e-mail: gisela.feurle@uni-bielefeld.de; karin.lenk@uni-bielefeld.de; martina.waecken@uni-bielefeld.de