

Pallasch, Waldemar

Unterrichtliche Supervision

Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 482-489



Quellenangabe/ Reference:

Pallasch, Waldemar: Unterrichtliche Supervision - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 482-489 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311394 - DOI: 10.25656/01.31139

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311394>

<https://doi.org/10.25656/01.31139>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 4

Am 20. September 1994 ist

Dr. Alfred Blumenthal

im 87. Lebensjahr gestorben.

Er hat 1956 diese Zeitschrift (zusammen mit H. Roth, E. Schütte und G. Hausmann) wiederbegründet und ihr pädagogisches, insbesondere ihr schulpraktisches Profil geprägt. 26 Jahre lang hat er Monat für Monat die Last der Redaktionsarbeit getragen. Daß „Die Deutsche Schule“ in den 60er und 70er Jahren so erfolgreich gewesen ist, war nicht zuletzt sein Verdienst.

Herausgeber und Schriftleitung werden sein Wirken
in dankbarer Erinnerung behalten.

Peter Kaßner

Widerstand im Dritten Reich: Der Pädagoge Adolf Reichwein 388

Vor 50 Jahren, am 30. Oktober 1944, ist Adolf Reichwein als Mitglied des Kreisauer Kreises hingerichtet worden. In seiner Biographie sind schon früh „Signale des Widerstands“ zu erkennen, wie sie unter dem Deckmantel scheinbarer Anpassung in Briefen, Schriften und Reden zu finden sind.

Heinz Kumetat

Eine Schule findet ihren Weg 406

Die Gründungsjahre einer Peter-Petersen-Schule

Der damalige Leiter der Schule „Am Rosenmaar“ in Köln berichtet, wie sich in den 50er Jahren eine Schule entwickelt hat, in der Jugendliche leben und gern arbeiten wollen. Manches könnte für Schulen unserer Zeit hilfreich und anregend sein. Texte aus der damaligen Schulzeitung vermitteln einen authentischen Eindruck.

Gotthilf Gerhard Hiller

Plädoyer für eine Archäologie der Formen des Lehrens und Lernens 420

Gegen den Glauben, daß mit Hilfe der Wissenschaft eine „präskriptive Technologie“ des Unterrichts gefunden werden könne, setzt der Autor die These, daß das Lehren eine „Kunst“ bleiben wird. Er findet in der Geschichte des Lehrens vier „Grundmuster“ und bestimmt deren jeweilige Funktionen. Eine – provozierende? – These zur Lehrerbildung beschließt diese „Ausgrabung“.

Manfred Weiß und Brigitte Steinert

Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich:

Internationale Perspektiven

439

Manche Bildungspolitiker und Schulreformer meinen, daß im Ausland vieles viel besser sei, weil es dort mehr private Schulen gebe. Hier wird ausführlich dargelegt, wie es sich tatsächlich verhält: Trotz privatschulfreundlicher Gesetzgebung und Finanzierung kann von einem „Privatisierungstrend“ in den OECD-Ländern nicht gesprochen werden. Zudem können Vorteile von Schulen mit besonderem Status und ausgewählter Klientel nicht auf ein ganzes Schulsystem extrapoliert werden.

Ulf Preuss-Lausitz

Werte, Ethik und Religion in der pluralistischen Schule

457

Die aktuelle Wertedebatte stellt auch die Frage (neu), welchen Stellenwert der Ethik- bzw. Religionsunterricht haben soll. Der Autor kommt zu dem Schluß, daß über Religionskunde hinaus die staatliche Schule keine Religion bevorzugen darf, daß aber gleichwohl ein Ethikunterricht für alle verbindlich werden sollte.

Karl Haußer und Max Kreuzer

Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern

470

In Heft 3/94 dieser Zeitschrift wurde die Problematik der Zeugniszensuren diskutiert und als Alternative für Lernentwicklungsberichte plädiert. Diese Untersuchung macht verständlich, wie Schülerinnen und Schüler ihre ersten Zensuren deuten und wie sie diese emotional verarbeiten. Die Ergebnisse werden vorsichtig interpretiert, sprechen aber nicht gerade für die herkömmliche Praxis.

Waldemar Pallasch

Unterrichtliche Supervision

483

„Supervision“ wird vielfach als eine Art „Zauberwort“ verstanden: Nur Experten können so etwas „administrieren“. Fachliche und methodische Kompetenzen sind allerdings erforderlich, wenn Berater Lehrerinnen und Lehrern helfen wollen, ihren Unterricht zu verbessern: auf der methodischen Ebene, bei der Klärung der Ziele und bei der Persönlichkeitsentwicklung können Experten behilflich sein.

Gert Jugert und Uwe Tänzer

Schulinterne Supervision – Das „Bremer Modell“

491

Dieses Konzept richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinsam an einer Schule oder in einem Team arbeiten. Die Hilfe von außen will u.a. dazu beitragen, Störungen der Kommunikation zu vermeiden oder zu bearbeiten, Perspektiven für die weitere Arbeit zu klären und die Arbeitsbedingungen „systemisch“ zu verstehen. Dazu werden vielfältige Methoden verwendet.

Jörg Schlee
Kollegiale Beratung und Supervision – 496
Hilfe zur Selbsthilfe

Hier wird versucht, die Kolleginnen und Kollegen von der (andauernden) Hilfe von außen unabhängig werden zu lassen. Als ein Faktor, der bei der Bewältigung von Alltagsaufgaben eine zentrale Rolle spielt, werden „subjektive Theorien“ einbezogen, an denen sich das Denken und Handeln orientiert. Es werden Vorschläge für eine Beratungspraxis abgeleitet, in der solche Theorien bearbeitet werden können.

Jörg Schlömerkemper
Schultheorie und Beratung 506
Mutmaßungen über erfolgreiche Supervision in der Schule

„Supervision“ und „Beratung“ gelingen vermutlich um so besser, je offener, aber auch je deutlicher die Beteiligten ihre unterschiedlichen, in vielen Punkten gegensätzlichen Intentionen, Gütemaßstäbe und Erfahrungen einbringen können. Es werden drei Verfahren vorgestellt, mit deren Hilfe das Reden über Antinomien angeregt werden kann.

Manfred Bönsch
Defizite einer Theorie der Schule oder der Schultheoretiker? 515
Zum Beitrag von Klaus-Jürgen Tillmann in Heft 4/93

Mit diesem Beitrag möchte die Schriftleitung die Diskussion über die Theorie der Schule weiterführen, die in Heft 4/93 mit mehreren Beiträgen eröffnet worden ist. Hier werden Defizite der bisherigen Diskussion aufgezeigt.

Friedrich Schweitzer
Ist Schule noch zu verantworten? 517
Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Theorie der Schule

Hier werden zwei Herausforderungen formuliert, an denen sich eine zukünftige Theorie der Schule (mindestens) messen lassen müssen: An der Frage nach der Zukunft („Schlüsselprobleme“) und an der zunehmenden „Pluralität“, mit der die Heranwachsenden konfrontiert sind. – Unter diesen Aspekten wird deutlich, daß an einer Theorie der Schule noch gearbeitet werden muß.

Neuerscheinungen:

Historische Kommission der DGfE (Hg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Band 1. (JöS)

Heinz-Elmar Tenorth: „Alle alles zu lehren“. (HGH)

Berthold Michael: Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. (HGH)

Ulf Preuss-Lausitz: Die Kinder des Jahrhunderts. (DW)

Michele Borelli (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. (LU)

Willibald Papesch: Wenn Kinder zu(rück)schlagen. (E. Voigt)

Andrea Hilgers: Geschlechterstereotype und Unterricht. (M. Buschmann)

1. Zum Begriff „Supervision“

Der Begriff Supervision wird heute in so unterschiedlichen Bedeutungen und Zusammenhängen verwendet¹, daß es notwendig wird, die eigene Position deutlich zu machen. Es ist hier jedoch nicht der Raum gegeben, um auf die vielfältigen Definitionen und Formen von Supervision einzugehen. Dem kundigen Leser wird die Thematik und die damit verbundene Problematik vertraut sein, dem nichtkundigen Leser möge die folgende Skizze für den hier thematisierten Zusammenhang ausreichen.

Unter pädagogischer (im engeren Sinne auch: unterrichtlicher) Supervision verstehen wir die *vorurteilsfreie Wahrnehmung und Beobachtung von Unterricht* und darüber hinaus die *wert-offene Reflexion* des gesamten beruflichen Tuns auf der Basis symmetrischer Kommunikation. Wir verstehen Supervision als *eine berufsbegleitende Arbeitsform*, in der bereits ausgebildete Lehrkräfte über ihr berufliches Tun mit einem pädagogischen Experten reflektieren können. Dabei hilft der Supervisor als „Klärungskatalysator“ dem Supervisanden, „mit sich selbst in Kontakt zu treten“; er bietet *Hilfe zur Selbsthilfe* an.

Supervision bedeutet *Reflexion* über das berufliche Sehen, Denken, Fühlen und Handeln des Supervisanden. Dieses kann mit persönlichen, das heißt auch immer mit biographischen Anteilen, korrespondieren. Das Ziel der Supervision ist die Reflexion selbst, aus der sich für den Supervisanden bestätigende, korrigierende oder alternative Sichtweisen, Denk- und Handlungsstrategien ergeben können.

Reflexion als Prozeß bedeutet das Nachdenken über Frage- und Problemstellungen, das Austauschen von Daten, Informationen, Gedanken, Eindrücken und Ideen, das Wahrnehmen anderer Sachverhalte oder Zusammenhänge, das Verbalisieren er- und durchlebter Ereignisse und Probleme, das In-Beziehung-Setzen verschiedener Daten, das Ausschöpfen des kreativen Potentials für alternative Möglichkeiten und das gegenseitige Stützen und Begleiten in der praktischen Umsetzung.

Die Supervision ist prinzipiell *vorurteilsfrei und wert-offen*. Aber natürlich ist kein Supervisor frei von Vorurteilen und Wertmaßstäben. Im Supervisionsprozeß kommt es jedoch darauf an, diese explizit zu machen, damit sie nicht zur heimlich-machtvollen Richtschnur der Supervisionsarbeit werden.

Symmetrische Kommunikation bedeutet das Bemühen um gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung. Beide, der Supervisor wie auch der

¹ Vgl. z.B. Lippenmeier 1984; Plessen & Kaatz 1985; Boettcher & Bremerich-Vos 1987; Fatzer & Eck 1990; Schreyögg 1991; Belardi 1992

Supervisand, verstehen sich als Experten, die auf freiwilliger Basis innerhalb eines vereinbarten Zeitraumes zusammenarbeiten.

2. „Unterrichtliche Supervision“

Diese so definierte *pädagogische Supervision* thematisiert noch nicht genau genug die unterrichtspraktische Arbeit der Lehrenden. Wir haben daher (in Anlehnung an Schönig 1990, 220) für die Supervisionsarbeit mit Lehrkräften folgende *Eingrenzung* vorgenommen:

Unterrichtliche Supervision ist die *systematische Anregung und Anleitung zur Selbstreflexion und Selbstkontrolle des Lehrers durch einen Supervisor auf der Basis gleichwertiger Kommunikation*, mit dem Ziel,

... das berufliche Wissen zu erweitern,

... das methodisch-didaktische Können zu verbessern und

... pädagogische und persönliche Zielvorstellungen, Perspektiven, Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmuster zu korrigieren.

Neben fachlichen Aspekten werden auch persönlichkeitspezifische Fragen bzw. Probleme einbezogen, wenn sie direkt oder indirekt die berufliche Arbeit beeinflussen bzw. beeinträchtigen.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war nicht, eine besondere Form von Supervision für die Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht zu entwerfen, sondern unsere praktische Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern hat uns zu theoriegeleiteten Fragen geführt: Im Rahmen eines Forschungsprojekts zum „offenen Unterricht“ wollten die Kolleginnen und Kollegen bei Einzelgesprächen zunehmend über ihren praktizierten Unterricht sprechen.

„Sprechen“ hieß dabei: über den Unterricht professionell nachdenken, reflektieren, sich austauschen, eigene blinde Flecken entdecken und sich Anregungen holen. Es entstand – wenn man das im herkömmlichen Sinne umschreiben würde – eine besondere Form von Unterrichtsbesprechungen. Diese Unterrichtsbesprechungen unterschieden sich in mehrerer Hinsicht von den traditionellen Formen:

(1.) Die Lehrkräfte wünschten von sich aus, also *freiwillig*, eine Reflexion ihrer unterrichtlichen Arbeit.

(2.) Die Lehrkräfte verstanden sich als *Experten* in ihrem Arbeitsfeld (Unterricht) und fühlten sich bei diesen Besprechungen als gleichberechtigte Partner.

(3.) Frage- und Problemstellungen wurden von den Lehrkräften selbst eingebracht; sie benannten die – aus ihrer Sicht – kritischen bzw. fragwürdigen Punkte, die reflektiert werden sollten. Diese kritischen Punkte waren immer *an den konkreten Unterricht gebunden* bzw. ergaben sich aus ihm. Und: Unterricht bedeutet – aus der Sicht der Lehrkräfte – in erster Linie die Betrachtung der didaktischen und methodischen Frage- und Problemstellungen:

Bei *Fragen aus der konkreten Unterrichtsgestaltung bzw. -arbeit* ergaben sich zwangsläufig Frage- und Problemstellungen, die zum einen die pädagogischen Ziel(vor)stellungen der Lehrkräfte und zum anderen die individualpsychologische Sphäre berührten, denn fast immer fühlte sich die Lehrkraft

auch als Individuum in ihrer Privatheit mit ihren Sorgen und Problemen angesprochen. Beide Aspekte jedoch, sowohl die pädagogischen Zielfragen als auch die persönlichkeitspezifischen Problemlagen ergaben sich aus der konkreten Unterrichtsarbeit. Die *persönlichkeitspezifischen Aspekte* wurden allerdings von uns nur dann vertiefend thematisiert, wenn die Lehrkraft dies ausdrücklich wünschte oder zumindest einen solchen Wunsch signalisierte.

Aus dieser Art von Unterrichtsbesprechungen ergaben sich für uns *drei idealtypische Arbeitsebenen* für das Vorgehen, die von uns im Laufe der Zeit systematisiert wurden:

- die methodisch-didaktische Ebene (der Unterricht, das Unterrichten);
- die zielorientierte Ebene (pädagogische Ziele und Absichten);
- die persönlichkeitsorientierte Ebene (die Lehrkraft als Privatperson).

(4.) Das Ergebnis dieser Form von „Unterrichtsbesprechungen“ war schließlich eine *gemeinsam erarbeitete Analyse bzw. Bewertung*, aus der sich Ideen oder alternative Planungen für den weiteren Unterricht ergaben.

(5.) Um die durch die Reflexionsarbeit eingeleiteten Prozesse gemeinsam verfolgen zu können bzw. um erneute Reflexion zu ermöglichen, wurde ein *zeitlicher Rahmen* vereinbart, in dem die Lehrkraft und der Begleiter in einen regelmäßigen Austausch traten.

Diese Arbeit mit Lehrkräften – einzeln oder in kleinen Gruppen – vor Ort und an ihrem konkreten Unterricht bewogen uns einerseits, die bisherigen Formen von Unterrichtsbesprechungen zu analysieren und veranlaßten uns andererseits nach Beratungspraktiken Ausschau zu halten, die unseren theoretischen Vorstellungen einer praktischen Vorgehensweise (Praxisberatung und –begleitung) annähernd entsprachen. Erst in diesem Zusammenhang ist von uns die Supervision als eine mögliche theoretische wie praktische Alternative entdeckt worden. Die Sichtung adäquater Literatur ergab Hinweise auf Formen von Praxisberatung bzw. -begleitung, die mit dem Begriff Supervision beschrieben und benannt wurden (vgl. Pallasch 1991).

3. Ebene

Der Unterricht ist ein *kompliziertes wechselseitiges Interaktionsgeschehen*. Jeder Versuch, diesen komplexen Prozeß aufzugliedern, läuft Gefahr, das Gesamtgefüge aus den Augen zu verlieren. Um jedoch für die unterrichtliche Supervisionsarbeit eine möglichst optimale Zugriffsmöglichkeit zu schaffen, die einerseits nicht das komplexe Gefüge aus den Blick verliert, die andererseits aber auch eine analytisch-systematische Supervisionsarbeit ermöglicht, bietet es sich an, die folgenden drei Ebenen zu unterscheiden:

- die methodisch-didaktische Ebene (der Unterricht, das Unterrichten);
- die zielperspektivische Ebene (die Ziele und Absichten des Lehrers);
- die persönlichkeitsorientierte Ebene (der Lehrer als individuelle Persönlichkeit).

Es ist einsichtig, daß die drei Ebenen miteinander eng verwoben und verzahnt sind; mehr noch: sie sind nur verständlich, wenn sie zusammenhängend gedacht werden; sie werden hier nur aus arbeitsanalytischen Gründen künstlich getrennt.

3.1 Die methodisch-didaktische Ebene

Auf der methodisch-didaktischen Ebene gilt es, an exemplarisch ausgewählten Unterrichtssituationen das Kategoriale des Lehrens und Lernens zu exemplifizieren; es gilt, fundamentale Fragen und Probleme des Unterrichts aufzuwerfen und anzusprechen, die zum einen das handwerkliche Geschick des Lehrers thematisieren, die aber zum anderen auch Rückschlüsse auf die Ziele und Perspektiven bzw. auf die Persönlichkeit des Lehrers zulassen. Auf der methodisch-didaktischen Ebene kann Supervision aus einem engen (1) und aus einem weiten (2) Blickwinkel erfolgen:

(1.) Unter dem *engen Blickwinkel* beschränkt sich die Supervision auf das Nachvollziehen der angestrebten Unterrichtsziele und deren angemessene Transformation auf die Lerngruppe (Schulklasse). Es geht hier nicht primär darum, was „besser“ oder „schlechter“ ist, sondern um die Frage, ob und wie die gesteckten Ziele sach- und altersadäquat auch anders erreicht werden können.

(2) Unter dem *weiten Blickwinkel* werden methodische, didaktische, erzieherische, soziologische und lernpsychologische Fragestellungen angesprochen, die sich zwar aus dem konkreten Unterricht ergeben, die aber einen über den konkreten Unterricht hinausgehenden Stellenwert einnehmen.

3.2 Die zielperspektivische Ebene

Angesprochen werden die Ziele, Absichten und Perspektiven des Lehrers, wie sie sich aus der methodisch-didaktischen Aufarbeitung anbieten oder erschließen lassen; beispielsweise: Welche pädagogischen Ziele verfolgt der Lehrer in seiner beruflichen Tätigkeit? Welche pädagogischen Vorstellungen hat er inzwischen verworfen – und warum?

Das Dilemma ist bekannt: Viele Zielvorstellungen, Erwartungen, Hoffnungen und Absichten werden durch die schulische Realität im Laufe der Zeit zunichte gemacht. Resignation und Enttäuschung stellen sich ein! Zwischen den persönlichen pädagogischen Zielvorstellungen und Absichten und der realen Praxis kommt es zur Diskrepanz. Der Lehrer agiert und reagiert vielfach in einer Weise, die ihm selbst nicht behagt, die seinem pädagogischen Konzept, seiner pädagogischen Haltung und Einstellung widerspricht. Supervision auf dieser Ebene hat nicht nur das Ziel, diese Diskrepanz aufzudecken, sie hat vornehmlich die Aufgabe, die persönlich-pädagogischen Ziele wieder zum Thema zu machen. Ein Supervisor hätte herauszufinden, inwieweit methodisch-didaktische Unzulänglichkeiten oder Defizite mit der Veränderung pädagogischer Zielvorstellungen bzw. mit berufsspezifischen Einstellungsveränderungen zu erklären sind. Er könnte hier durch seine Arbeit wie ein Katalysator wirken, der dem Lehrer hilft, diese Diskrepanz bzw. Unausgewogenheit zu erkennen, mit dem Ziel, ihm wieder zu einem inneren Gleichgewicht zu verhelfen.

3.3 Die persönlichkeitsorientierte Ebene

Daß es zwischen dem Privatleben und dem Berufsleben wechselseitige Bedingtheiten gibt, wird niemand bestreiten. Mehr noch: In jeder sozialen Beratung, in jeder Therapie, in jedem erzieherischen Akt spielen biographische Anteile des Beraters, des Therapeuten bzw. des Erziehers (des Leh-

rens) eine Rolle. Die Frage heißt: Wie intensiv soll der privat-persönliche (biographische) Anteil im Rahmen der unterrichtlichen Supervision thematisiert werden?

Für die Konzeption der unterrichtlichen Supervision gilt der Grundsatz: Die persönlichen Anteile werden nur dann angesprochen, wenn sie sich für den Supervisor aus der unmittelbaren Praxis (methodisch-didaktische Ebene) ergeben, anbieten, erschließen lassen oder wenn der Supervisand sie selbst einbringt. Gemeint sind jene Selbstanteile des Lehrers, die unbearbeitet oder unverarbeitet die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers verändern bzw. verändert haben.

Die Supervision auf dieser Ebene konzentriert sich auf den privaten und persönlichkeitsorientierten Bereich, soweit er einen Bezug zur beruflichen Tätigkeit erkennen läßt. Die Aufarbeitung bzw. Bearbeitung solcher persönlichen Anteile kann sich während der Supervisionsarbeit phasenweise völlig vom beruflichen Kontext lösen, muß sich aber immer wieder auf diesen zurückführen lassen. Wir halten es für legitim, sich über einen längeren Zeitraum nur den persönlichen Problemen des Supervisanden zu widmen, wenn dabei stets die Abgrenzung zur Therapie oder zu therapeutischen Interventionen gesehen und nicht überschritten wird.

4. Merkmale der unterrichtlichen Supervision

Die unterrichtliche Supervision unterscheidet sich von anderen Supervisionsformen durch drei Charakteristika.

(1.) Im Zentrum steht das pädagogisch Gemeinte und Gewollte: Die unterrichtliche Supervision hat das genuin pädagogisch Gemeinte und Gewollte herauszuarbeiten und zu fokussieren. Die arbeitsleitenden Fragen innerhalb des Supervisionsprozesses werden folglich die pädagogische Intention der unterrichtlichen Arbeit und die Intuition des Supervisanden zu erfassen versuchen. Solche Fragestellungen werden demnach abstrakter und ideeller Natur sein und auf die Langfristigkeit des pädagogischen Prozesses abgestellt sein müssen, um sie sodann als Verifikationsinstrumente auf die konkrete Handlungsebene zu transformieren. Die Diskrepanz zwischen den pädagogischen Idealen und Zielen und der Realität (Praxis) muß aus pädagogischer Sicht in einem übergeordneten Rahmen eingeordnet und bearbeitet werden. Die sofortige und unmittelbare Praxisbewältigung kann immer nur als Zwischenschritt in bezug auf das übergeordnete Ziel angesehen werden.

(2.) Das Ziel ist die Auflösung verknoteter Zusammenhänge: Die unterrichtliche Supervision ist nicht primär auf sofortige Lösungen programmiert, sondern bemüht sich um die Auflösung verknoteter Zusammenhänge im Denken, Wahrnehmen und Handeln des Supervisanden. Was dem Lehrer Schwierigkeiten bereitet, und was sich in der täglichen Praxis als Probleme, Konflikte oder Friktionen niederschlägt, ist das Ergebnis der Unvereinbarkeit oder Unverträglichkeit pädagogischer Zielvorstellungen oder Absichten mit dem pädagogischen Handeln, also mit der konkret vorfindbaren Praxis. Diese Diskrepanz oder Unverträglichkeit, die sehr oft das tägliche Dilemma ausmacht, ist in erster Linie ein kognitives und emotionales und erst in zweiter Linie ein praktisches Problem des Supervisanden:

Das Denken und Wahrnehmen stimmen mit dem Handeln in der Praxis nicht überein! Das schließt selbstverständlich nicht aus, daß auch kurzfristige Lösungen zur konkreten Alltagsbewältigung und zur Entlastung des Supervisanden notwendig werden, doch sollte dabei die länger angelegte pädagogische Perspektive nie aus den Augen verloren gehen. Es ist ohne Frage leichter und verführerisch, immer und sofort die konkrete Praxis zu sehen, um sich von einem akuten Leidensdruck zu befreien, aber dieser Weg bleibt unter einer langfristigen Perspektive kurzatmig und daher relativ wirkungslos.

(3.) Instrumentelle Methoden dienen lediglich als Hilfen: Die unterrichtliche Supervision ist auf Methoden, Techniken und Verfahrensweisen anderer Wissenschaftsdisziplinen bzw. anderer Supervisionskonzepte angewiesen. Diese fachfremden Instrumente müssen für die unterrichtliche Supervision adaptiert und sinnvoll in das pädagogische Setting eingepaßt werden. Es besteht sonst die Gefahr, daß disziplinfremde Methoden und Techniken als Selbstzweck eingesetzt werden.

An diesen Merkmalen und Zielsetzungen wird möglicherweise bei jenen die Kritik ansetzen, die allzu rasche pragmatische Lösungen erwarten und verlangen.

5. Phasen der unterrichtlichen Supervision

Wir haben im Laufe der Zeit die von Plessen & Kaatz (1985) entwickelten Phasen eines Supervisionsprozesses als sehr hilfreich empfunden und sie für die eigene Arbeit adaptiert und ergänzt.

(1.) Sondierungs- bzw. Entscheidungsphase: Der Lehrer muß sich zunächst selbst entscheiden, ob und in welcher Form er seine berufliche Arbeit auf- oder bearbeiten will. Die Supervision stellt nur eine Möglichkeit dar. Es gibt verschiedene andere und sehr bewährte Formen, allgemeine oder spezifische Probleme zu bearbeiten. Die Supervision als eine spezielle Form der Praxisberatung muß dem Verdacht entgegenwirken, sie sei für alle Frage- bzw. Problemstellungen die ideale Form, wie es leider die Angebote von Supervision mitunter suggerieren. Ein versierter Supervisor wird in einem Vorgespräch dieses mit dem Lehrer auszuloten haben.

(2.) Klärungsphase: Sind sich der Lehrer und der Supervisor einig, gemeinsam arbeiten zu wollen, geht es darum, die Problematik bzw. die Fragestellung genau einzugrenzen. Beide vereinbaren ein Arrangement (Kontrakt) und das methodische Setting.

(3.) Informationsphase: Gemäß der Zielsetzung und des Settings beginnt das Sammeln und Zusammentragen der Daten (Beobachtungsdaten, Ereignisse, Vorkommnisse, besondere Situationen, Eindrücke usw.), die für die Bearbeitung der Problematik nützlich sind. In der Regel erfolgt dies durch Unterrichtsbesuche (Hospitationen), in denen der Supervisor das Material zusammenträgt. Ob andere oder zusätzliche Formen der Datensammlung, wie Falldarstellungen, Videomitschnitte oder Verbalprotokolle, sinnvoll(er) sind, ergibt sich aus der Fragestellung.

(4.) Gewichtungphase: Bezogen auf die Fragestellung bzw. die Problematik wird das vorhandene Material gewichtet. Es wird überprüft, inwieweit es für die weitere Arbeit nützlich und brauchbar ist, und es wird daraufhin gesich-

tet, ob es noch andere und zusätzliche Informationen enthält, die die Problematik bzw. Fragestellung in einem anderen Licht erscheinen läßt.

(5.) *Rückmeldephase*: Die erhobenen und gesichteten Daten werden gemeinsam mit dem Lehrer analysiert und ausgewertet, und es muß entschieden werden, ob sie als Grundlage für eine konstruktive Bearbeitung ausreichen oder ob zusätzliche Informationen eingeholt werden müssen.

(6.) *Strategiephase*: In der Regel ist ja der Lehrer mit seiner Arbeit unzufrieden bzw. erkennt oder empfindet selbst Defizite. Die Defizite zeigen sich in seiner konkreten und alltäglichen Unterrichtsarbeit. Das Ausgleichen der Defizite muß sich also auch immer auf die praktische Arbeit beziehen bzw. in ihr ihren Niederschlag finden. Die Bearbeitung der Problematik bzw. Fragestellung wird also in irgendeiner Weise konkret werden müssen. Dazu bedarf es Strategien, die als Handlungsalternativen in den pädagogischen Arbeitsprozeß eingebracht werden müssen. Die Strategiephase bietet die Möglichkeit und den Schutzraum, sich solche Strategien, die der Zielsetzung gerecht werden müssen, zu überlegen und planerisch zu durchdenken.

(7.) *Umsetzungs- und Kontrollphase*: Der Lehrer wird nun versuchen, die konkretisierten Strategien in seinem Unterricht umzusetzen. Die Begleitung durch den Supervisor erfolgt direkt oder indirekt. Die direkte Begleitung bedeutet, daß der Supervisor als Hospitant (Beobachter) die Umsetzung unmittelbar im Unterricht verfolgt, die indirekte Begleitung bedeutet, daß der Supervisor sich vom Versuch der Umsetzung berichten läßt. Jede dieser beiden Formen hat ihre Vor- und Nachteile; der Supervisor und der Lehrer müssen entscheiden, welche Form der Begleitung sich unter den gegebenen Bedingungen am besten eignet. Entscheidend ist in jedem Fall eine intensive Nachbesprechung und Auswertung, die letztlich über das weitere Vorgehen entscheidet.

Dieses Phasen-Modell ist natürlich idealtypisch angelegt, aber es steht doch eine gewisse Sachlogik dahinter, die sich auch darin ausdrückt, daß in der Praxis die genannten Schritte durchlaufen werden müssen, wenn Supervision gelingen soll.

Literatur

- Belardi, N. 1992: Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (Hg.) 1987: „Kollektive Beratung“ in Schule, Schulaufsicht und Referendarsausbildung. Frankfurt, Bern, New York, Paris: Lang
- Fatzer, G. & Eck, C. D. (Hg.) 1990: Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln: Agentur Himmels
- Lippenmeier, N. (Hg.) 1984: Beiträge zur Supervision. Gesamthochschule Kassel. Fachbereich 04 (Sozialwesen), 2. Aufl.
- Pallasch, W. 1993: Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, München: Juventa, (2. Aufl.)
- Pallasch, W. 1993: Pädagogische Supervision – die Idealformel? Pädagogische Wesenszüge der Supervision in Abgrenzung zu therapeutischen und psychologischen Ansätzen. In: Sozialmagazin, Heft 1, S. 23-27
- Pallasch, W. 1993: Supervision – Auch eine Alternative für den Unterricht? In: Lehrmittel aktuell, Heft 1 (Teil 1), S. 59-60, Heft 2 (Teil 2), S. 17-19

- Pallasch, W., Reimers, H. Kölln, D. & Strehlow, V. 1993: Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual zur unterrichtlichen Supervision und Kopiervorlagen zur unterrichtlichen Supervision. Weinheim und München: Juventa
- Pallasch, W. & Kohls, E. im September 1993: Supervision und Unterricht. Anmerkung zu einer Herausforderung. Sonderdruck zum Workshop „Unterrichtliche Supervision“ anlässlich der Tagung „Lehrer und Lernen aus der Sicht der Humanistischen Pädagogik“, Pädagogische Hochschule Kiel
- Pühl, H. (Hg.) 1992: Handbuch der Supervision. Berlin: Wissenschaftsverlag (2. Aufl.)
- Plessen, U. & Kaatz, S. 1985: Supervision in Beratung und Therapie. Salzburg: Müller
- Schönig, G. 1990: Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung. Freiburg i. Br.: Lambertus
- Schreyögg, A. 1991: Supervision. Ein integratives Modell. Paderborn: Junfermann
- Waldemar Pallasch*, geb. 1938, Dr.sc.paed., Dipl.-Päd., Professor für Pädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Arbeitsschwerpunkte sind Interaktion und Kommunikation, Verhaltenstraining, Pädagogische Therapie und Supervision sowie Unterrichtsforschung.
Anschrift: Düppelstr. 6; 24105 Kiel