

Jugert, Gert; Tänzer, Uwe

Schulinterne Supervision. Das "Bremer Modell"

Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 490-495



Quellenangabe/ Reference:

Jugert, Gert; Tänzer, Uwe: Schulinterne Supervision. Das "Bremer Modell" - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 490-495 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311406 - DOI: 10.25656/01:31140

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311406>

<https://doi.org/10.25656/01:31140>

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)

In Bremen werden seit 1989 verschiedene Formen der schulinternen Supervision praktiziert, die auf unterschiedliche theoretische Ansätze zurückgeführt werden können. Im Laufe der Zeit haben SupervisorInnen die Gemeinsamkeiten der Lehrerteam-Supervision herausgearbeitet. Die übergeordneten Ziele und eingesetzten Methoden der Supervision möchten wir in diesem Artikel vorstellen.¹

1. Die Ziele der pädagogischen Supervision

Obwohles für den Modellversuch „Pädagogische Supervision“ kein einheitliches Handlungskonzept gibt, das für alle SupervisorInnen verbindlich festgeschrieben ist, haben sich alle beteiligten SupervisorInnen auf die folgenden Ziele für den Supervisionsprozeß geeinigt:

Prävention

Supervision soll dazu beitragen, berufsbedingte Störungen, Streß und Belastungen zu mindern sowie die Lebens- und Arbeitsqualität und die Gesundheit der SupervisandInnen zu fördern:

- Reduzierung der Belastung bei aktuellen und chronischen Problemen durch Gespräche und Austausch.
- Bearbeitung von aktuellen und chronischen Problemen; Erarbeitung und Austausch von unterschiedlichen Problemlösestrategien.
- Erarbeitung möglicher Aktivitäten in der Schule, die zu verbesserten sozialen Kontakten der KollegInnen untereinander führen.
- Veränderung der Verarbeitung von Problemen: Den SupervisandInnen soll ermöglicht werden, Problemen konstruktiv zu begegnen. Unter Umständen könnte es genügen, den auftretenden Problemen gelassener, nicht jedoch unbeteiligt zu begegnen.

Selbsteinschätzung

In der Supervision soll die Selbsteinschätzung der SupervisandInnen im Beruf thematisiert und ggfs. korrigiert werden:

¹ Die eingesetzten Methoden und Ergebnisse der Evaluationstudie werden in einem abschließenden Bericht publiziert. Da eine ausführliche Beschreibung der unterschiedlichen theoretischen Ansätze und der Evaluationsmethoden den vorgegebenen Rahmen sprengen würde und an dieser Stelle auch nicht interessiert, werden wir im folgenden lediglich die für LehrerInnen praxisrelevanten Anteile des Supervisionsprozesses vorstellen.

- SupervisandInnen beschreiben individuelle berufliche Probleme, Situationen und Befindlichkeiten sowie den persönlichen Umgang mit diesen.
- Durch Nachfragen, Verständnisfragen und die Formulierung in eigenen Worten werden die Gegebenheiten aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet.
- Durch einen Perspektivenwechsel wird es ermöglicht, daß die SupervisandInnen ihre eigene Sichtweise/Selbsteinschätzung überdenken und gegebenenfalls korrigieren.

Denken/Strukturieren/Planen

Supervision soll ein flexibles, in Alternativen denkendes und systematisches Strukturieren der Berufstätigkeit fördern:

- Die SupervisandInnen tauschen sich darüber aus, wie sie Lernprozesse (kognitiv, emotional, sozial) strukturieren und planen; bei der Vorstellung und Besprechung unterrichtlicher Probleme werden verschiedene Lösungsmöglichkeiten entwickelt. In der Analyse schulischer Probleme wird das Denken in Systemen gefördert.
- Reflexion des systemischen Zusammenhangs zwischen subjektiven und institutionellen Bedingungen der Berufstätigkeit.

Kommunikative Kompetenz

PädagogInnen sollen ihr Kommunikationsverhalten dahingehend verbessern, daß sie sich mehr in ihre Partner einfühlen, deren Gefühle wahrnehmen und verbalisieren, die eigenen Gefühle erkennen und äußern können, ihren Partnern Rückmeldung über deren Verhalten geben sowie angemessen verstärken können:

- Die SupervisandInnen analysieren problematische Gesprächsverläufe; es lassen sich dabei ungünstige Verhaltensweisen erkennen und gesprächsfördernde Verhaltensweisen aufzeigen und üben.
- Schulung der Wahrnehmung des Gegenüber.
- Feedback geben und angemessen verstärken können.
- Konstruktive und faire gegenseitige Unterstützung sowie Selbstbehauptung.

Verhalten in Problem- und Konfliktsituationen

Supervision soll dazu beitragen, daß PädagogInnen in Konflikten ihre eigenen Gefühle wahrnehmen, ihren eigenen Anteil an Konflikten erkennen und diesen artikulieren können, daß sie ihre Konfliktpartner realistischer sehen, deren Gefühle wahrnehmen und gleichfalls verbalisieren können, daß sie Unsicherheiten aushalten und sich bei der Suche nach Lösungen flexibel und offen, jedoch zielgerichtet verhalten:

- Analyse von Konfliktsituationen; alternative Gedanken und Handlungsmöglichkeiten sollen aufgezeigt werden.
- Wenn nötig, werden Wissensanteile über Interaktionen vermittelt.

2. Die Rahmenbedingungen

Im Rahmen des Modellversuchs findet Supervision an sechs Bremer Schulen statt, die mit zum Teil neu entwickelten Methoden der Unterrichts-

beobachtung, standardisierten Fragebögen für die SupervisorInnen und deren SchülerInnen sowie halbstrukturierten Interviews evaluiert wird.

Die SupervisorInnen arbeiten mit Teilkollegien (Kersting & Krapohl 1992) von Schulen zusammen. Jede Gruppe besteht aus KollegInnen einer Schule, welche jedoch nicht unbedingt in einem „Team“ zusammenarbeiten müssen. Die Supervisionssitzungen werden von zwei SupervisorInnen geleitet, wobei darauf geachtet wird, daß es sich um eine Supervisorin und einen Supervisor handelt. Die Anzahl der LehrerInnen in einer Supervisionsgruppe bewegt sich zwischen sechs und zwölf TeilnehmerInnen.

Die Sitzungen finden alle zwei bis drei Wochen mit einem Umfang von zwei bzw. drei (Schul-)stunden statt. Theoretisch besteht Einigung darüber, daß es auch möglich wäre, sich jede Woche für eine Stunde oder aber alle vier Wochen für vier Stunden zu treffen. Diese Form der Zusammenkunft wurde im bisherigen Verlauf jedoch noch nicht gewählt.

Für jede Supervisionsgruppe werden zunächst ein bis drei „Probesitzungen“ vereinbart. Anschließend wird verbindlich die Dauer der Supervision festgelegt. Diese kann zwischen ein und zwei Jahren liegen. Im Modellversuch haben sich alle Gruppen auf eine Zeitspanne von zwei Jahren geeinigt.

Die Räumlichkeiten sollten sich stets außerhalb der Schule befinden. Nach Aussage der SupervisorInnen und betroffenen LehrerInnen sind Räume in der Schule durch die kognitive und emotionale Verbundenheit denkbar ungünstig (vgl. auch Pallasch 1991).

3. Phasen einer Supervisionssitzung

In den meisten Fällen sind die Supervisionssitzungen wie folgt gegliedert (vgl. auch Pallasch 1991, S. 103; Pallasch & Reimers 1987)²

(1.) *Einführungsphase*: Die Supervisionssitzung wird mit einem kurzen Blitzlicht begonnen. Jede(r) TeilnehmerIn beschreibt ihre/seine momentane emotionale Befindlichkeit in ein bis drei Sätzen. Dem schließt sich entsprechend den Wünschen der TeilnehmerInnen eine kleine Entspannung, Atemübung, Körperselbstwahrnehmung oder Phantasiereise an.

(2.) *Entscheidungsphase*: Es wird festgestellt, wer von den TeilnehmerInnen einen „Fall“ vortragen möchte. Diese „Fälle“ werden kurz skizziert; anschließend befindet die Gruppe gemeinsam mit den Betroffenen über die Dringlichkeit und entscheidet, welche behandelt werden sollen. In der Regel werden ein oder zwei Fälle besprochen. Wenn in einer Sitzung keine aktuellen Fälle behandelt werden, besteht die Möglichkeit, von den SupervisorInnen eingebrachte Themenarbeit durchzuführen. Zu diesem Bereich gehören bspw. Veränderung von Kommunikation und Interaktion, Wahrnehmungsschulung, Theoriearbeit und die Vermittlung von Informationen. Ebenso besteht die Möglichkeit, daß SupervisorInnen Themen vorschlagen wie Schulklima, Konferenzarbeit etc.

(3.) *Falldarstellung*: Die/der SupervisorIn stellt den „Fall“ so ausführlich

² In dem Beitrag von Pallasch (in diesem Heft) wird mit dem Phasen-Modell nicht der Ablauf einer einzelnen Sitzung beschrieben, sondern der Entwicklungsprozeß der gesamten Supervision.

dar, wie sie/er möchte. Die Darstellung schließt die Rahmenbedingungen ein und kann mit einem konkreten Wunsch (etwa nach Lösungsvorschlägen oder nach gezielter Rückmeldung etc.) beendet werden.

(4.) *Fallbearbeitung*: Nach einer (kurzen) Phase der informativen Nachfragen zum Fall, zu den Rahmenbedingungen etc. durch die TeilnehmerInnen werden einige SupervisorInnen die TeilnehmerInnen um eine (*kurze*) Blitzlichtrunde mit durch die Falldarstellung ausgelösten Assoziationen, Bildern, Emotionen, Wahrnehmungen (z.B. am Supervisanden) bitten. Dem schließt sich eine Phase an, in der mit Hilfe verschiedener Gesprächstechniken und Methoden der Fall weiter bearbeitet und analysiert wird: Es werden das Bezugssystem, die persönlichen Konstrukte, die subjektive Theorie des/der SupervisandIn im Sinne verständnisvollen Zuhörens expliziert. Die Anteile, Motive, Interessen der beteiligten Fall- oder Konfliktpartner werden eruiert, die Einflüsse der Institution(en), der Umwelt beleuchtet. In dieser Phase darf nicht bewertet werden. Ebenfalls sind Ratsschläge unerwünscht.

(5.) *Lösungsphase*: In dieser Phase, die nur als solche stattfindet, wenn der/die SupervisandIn es wünscht, produzieren die TeilnehmerInnen Ideen, Vorschläge, Anregungen, Handlungsalternativen, die sämtlich auf eine Lösung des Falles, Problems oder Konfliktes zielen. Diese Vorschläge werden ggfs. konkretisiert, diskutiert oder modifiziert.

(6.) *Bewertung*: Der/die SupervisandIn nimmt Stellung zu den Vorschlägen, bewertet sie, gibt Rückmeldung.

(7.) *Konkretisierung und Erprobung*: Es besteht die Möglichkeit, die vorgeschlagenen „neuen“ Handlungsmöglichkeiten im Rollen- oder szenischen Spiel probeweise zu realisieren und zu reflektieren. Das ermöglicht es dem/der SupervisandIn, eine Handlungsalternative oder Methode, die ihm/ihr zwar zusagt, jedoch unvertraut ist, im geschützten Raum der Supervisionsgruppe zu erproben und damit den Transfer in den beruflichen Alltag zu erleichtern. Diese Möglichkeit kann sowohl von den SupervisorInnen, als auch von den SupervisandInnen vorgeschlagen werden.

(8.) *Abschlußblitzlicht*. Ein abschließendes Blitzlicht macht noch einmal allen die Gefühlslage der anderen deutlich. Es ist dies zugleich eine Rückmeldung über die subjektive Einschätzung des Erfolgs der Supervision durch die TeilnehmerInnen.

4. Methoden in der Supervision

Das Besondere am Bremer Modellversuch Pädagogische Supervision ist der integrative und pragmatische Aspekt. Der theoretische Hintergrund der SupervisorInnen reicht von sozial-kognitiver Lerntheorie bis zum Psycho-drama. Auch im Einzelfall/Supervisorenteam sind die theoretischen Ansätze wiederum eher eklektisch bzw. integrativ ausgeprägt, das heißt z. B. daß das Kommunikationsverhalten und die Gesprächsregeln etwa durch die Humanistische Psychologie (Rogers 1973; Cohn 1975) bestimmt werden, die Methoden der Fallbearbeitung bis hin zur Lösung jedoch durch die Verhaltenstheorie bzw. Verhaltenstherapie.

(1.) *Die Darstellungsart*: Die Darstellung des Problemfalls erfolgt in der Regel verbal, seltener schriftlich. Umfang, Inhalt und Wortwahl bleiben in

jedem Fall der/dem SupervisandIn vorbehalten. Als Methode der Darstellung kommen hier auch das Rollenspiel (Thomann & Schulz von Thun 1988) oder eine szenische Darstellung in Frage, wobei die KollegInnen aktiv mit einbezogen werden. Die Protagonisten (Hauptdarsteller und SupervisandIn) setzen ihren Konflikt bzw. ihre Problemlage mit auf die KollegInnen (Hilfs-Ich) verteilten Rollen in Szene. Das Umsetzen in eine Szene soll möglichst spontan und konkret – mit nur wenigen Worten – geschehen (acting out). Schon bei der Darstellung kommt es zu Selbst- und Du-Erfahrungen für die Protagonisten, ihre Mitspieler und die Gruppe.

(2.) *Die Problemanalyse*: Für den Sonderfall des Psychodramas kommt als Methode sowohl bei der Darstellung des Problems, als auch bei der Analyse und Problembewältigung nur die szenische Bearbeitung im Rollenspiel in Frage. Bei den anderen Ansätzen ist die szenische Darstellung als eine Methode denkbar. Weiter besteht die Möglichkeit, das Problem mit Hilfe von Standbildern oder Holzfiguren durchzuarbeiten. Weitere Methoden bestehen in der malerischen oder zeichnerischen Darstellung und im Einsatz von bildhaften Materialien (Thomann & Schulz von Thun 1988). Für die Interaktion in den Supervisionssitzungen sind aktives und verstehendes Zuhören (Thomann & Schulz von Thun 1988), Spiegelung (Kutter 1992), Konfrontation sowie Brainstorming (Spiess 1992) wichtige Verfahrensweisen.

(3.) *Die Problembewertung/Erprobungsphase*: Zur Änderung von Verhaltensweisen sind eine sehr konkrete Beschreibung des alternativen Verhaltens und Absprachen für den (Schul-)Alltag nützlich. Auch eine aktive Erprobung in einem Rollenspiel kann den Transfer in die berufliche Situation unterstützen (Pfeifer 1992).

(4.) *Die Medien*: Als Medien können neben Papier und Stiften sowie den GruppenteilnehmerInnen auch Flip-Charts, Arbeitsbögen, Texte, Tafel und Kreide, Wandzeitungen, Video und schon in der Problemanalyse angesprochene Materialien wie Holzfiguren zum Einsatz gelangen.

5. Schlußbemerkung

Nachdem die wissenschaftliche Begleitforschung vor einem Jahr die Betreuung der sechs Schulen aufgenommen hat, sind die ersten Rückmeldungen über Effekte der Supervision eingelaufen. Die SupervisandInnen beurteilen den bisherigen Prozeß als durchweg positiv. Als schwierig wurden lediglich die ersten Sitzungen bewertet, da bei fast allen Gruppen Anfangsprobleme zu überwinden waren. Explizit haben die SupervisandInnen dabei die Gegebenheiten des Settings und unterschiedliche Kommunikationsstile genannt.

Diese subjektiven Urteile der SupervisandInnen sollen letztlich von der wissenschaftlichen Begleitforschung durch objektivere Aussagen ergänzt werden, was hoffentlich dazu führen wird, daß sich Supervision im pädagogischen Bereich stärker als bisher durchsetzen wird.

Literatur

- Cohn, R.C. 1975. Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett
- Kersting, H.-J. & Krapohl, L. 1992. Teamsupervision: Eine Problemskizze. In: H. Pühl (Hg.), Handbuch der Supervision. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschafts-

- verlag Spiess, 2., unveränd.Aufl.
- Kutter, P. 1992. Das direkte und indirekte Spiegelphänomen. In: H. Pühl (Hg.), Handbuch der Supervision. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess, 2., unveränd.Aufl.
- Moreno, J.L. 1946. Psychodrama. New York: Beacon Press
- Moreno, J.L. 1959. Gruppentherapie und Psychodrama. Stuttgart: Thieme
- Pallasch, W. 1991. Supervision. Weinheim und München: Juventa
- Pallasch, W. & Reimers, H. 1987. Problem-Orientiertes Training (Pol). In: W. Pallasch (Hg.), Lehrerverhalten und Problemlösen. Weinheim und München: Juventa
- Pfeifer, E. 1992. Verhaltenstraining zur Modifikation von Lehrerverhalten – Erfahrungen mit einem Trainingskonzept für die Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Lehrkräften. In: W. Pallasch, W.Mutzek & H. Reimers (Hg.), Beratung, Training, Supervision. Weinheim und München: Juventa
- Rogers, C.R. 1973. Die Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München: Kindler
- Spiess, W. 1992. Entspannung, Metaphern, Imagination, ... Brain-storming: Das Freiburger (CH) Supervisionsmodell für Gruppen und Teams. In: W. Pallasch, W.Mutzek & H. Reimers (Hg.), Beratung, Training, Supervision. Weinheim und München: Juventa
- Thomann, C. & Schulz von Thun, F. 1988. Klärungshilfe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Gert Jugert, Dipl.-Psych.; Lehreraus- und Fortbildung; Supervisor; wissenschaftlicher Mitarbeiter im Modellversuch „Pädagogische Supervision“
 Anschrift: Elsasser Str. 17, 28211 Bremen

Uwe Tänzer, Dipl.-Psych.; Dozent an der Universität Oldenburg – Zentrum für Pädagogische Berufspraxis; freie Dozententätigkeit; Psychotherapeut für Kinder und Jugendliche; Supervisor; wissenschaftlicher Mitarbeiter im Modellversuch „Pädagogische Supervision“
 Anschrift: Schellenberg 54 a, 26133 Oldenburg