

Schlee, Jörg

## Kollegiale Beratung und Supervision. Hilfe zur Selbsthilfe

*Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 496-505*



Quellenangabe/ Reference:

Schlee, Jörg: Kollegiale Beratung und Supervision. Hilfe zur Selbsthilfe - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 496-505 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311417 - DOI: 10.25656/01:31141

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311417>

<https://doi.org/10.25656/01:31141>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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)

---

Jörg Schlee

## Kollegiale Beratung und Supervision

Hilfe zur Selbsthilfe

---

Um den vielfältigen Belastungen des schulischen Alltags gewachsen zu sein und um *resignative Tendenzen überwinden* zu können, benötigen Lehrer Ermutigung und psychische Unterstützung. Optimal wäre es, wenn solch eine Unterstützung unabhängig von außenstehenden Experten, möglichst nah am Schulort (also nicht in abgelegenen Tagungshäusern) und für die jeweiligen Situationen möglichst flexibel und unbürokratisch erfolgen könnte. Dieser Wunsch führte zu der Idee, Kollegiale Unterstützungsgruppen (Schlee 1990) zu bilden. Lehrer sollen also zur *Selbsthilfe und Eigeninitiative* (Mühlhausen 1991) ermutigt und befähigt werden. Allerdings sollten solche Unterstützungsgruppen nicht in lamentierender Lehrerfolklore (Grell) oder in Stammtisch- bzw. Kaffeekränzchenmentalität steckenbleiben, sondern die bestehenden Probleme wirklich bearbeiten (können). Wenn dies ohne Experten gelingen soll, dann sind dazu präzise Handlungsanleitungen und -hilfen nötig. Wie diese theoretisch begründet werden können, soll im folgenden verdeutlicht werden.

### 1. Subjektive Theorien als theoretisches Fundament

Denken und Handeln sind nicht voraussetzungslos, sondern sie stehen immer unter bestimmten objektiven Vorgaben und subjektiven Annahmen. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (vgl. Groeben/Scheele 1977, Groeben u.a. 1988) begreift den Menschen als handelndes Subjekt, das sich an Sinn und Bedeutungen orientiert und zur Bewältigung seiner Aufgaben Theorien ‚erfindet‘ und anwendet. Unter dieser Perspektive wird der *Mensch als ein aktiv und intentional handelndes Subjekt* angesehen, das zur Rationalität, Reflexivität, Kommunikation und Autonomie befähigt ist. Es wird angenommen, daß sich die internen Vorstellungen von Menschen als Subjektive Theorien rekonstruieren lassen, die sich in ihrer Funktion und in ihrer Struktur nicht prinzipiell von wissenschaftlichen Theorien unterscheiden. Mit diesen Annahmen wird ein Menschenbild entworfen, das keine prinzipiellen Unterschiede zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Erkenntnis kennt. Dieses Verständnis wird auf Beratungs- und Supervisionsprozesse übertragen und hat sich in anderen pädagogischen Feldern bereits bewährt (vgl. z. B. Tennstädt 1988).

Entscheidend ist, daß dieses Menschenbild nicht auf der Ebene von Analysen und Beschreibungen verbleibt, sondern eine ausgesprochen normative Komponente enthält. Aus diesem normativ-präskriptiven Anteil heraus wird gefordert, daß Psychologie und Pädagogik (hier: Beratung und Supervision) in Theorie und Praxis die betroffenen Menschen befähigen soll, in immer mehr Situationen und in immer größerem Ausmaß rational, reflexiv, autonom und kommunikativ zu handeln. Mit anderen Worten: Das

Forschungsprogramm Subjektive Theorien basiert nicht nur auf Vorstellungen darüber, wie Menschen sind (sein können), sondern es enthält auch Vorstellungen davon, wie Menschen sein sollten.<sup>1</sup>

## **2. Konzeptionelle Konsequenzen**

### *2.1 Übertragung metatheoretischer Modelle*

Wenn man nun diesen Annahmen folgt, dann wird klar, daß Probleme, Schwierigkeiten, Konflikte und andere Belastungen des beruflichen Alltags nicht als konkrete Wesenheiten oder Substanzen existieren. Vielmehr handelt es sich um Erfahrungen, Deutungen, Interpretationen und Erlebnisse, die nur vor dem Hintergrund von Subjektiven Theorien denkbar sind. D. h. die Welt und deren Abläufe werden von Menschen nie neutral wahrgenommen, sondern immer durch ihre internen Vorstellungen – ihre Überzeugungssysteme – gedeutet und bewertet. Daraus folgt, daß man in einer Beratung bzw. Supervision das Problem nicht wie einen existierenden Gegenstand direkt bearbeiten kann. Vielmehr können Berater und Supervisor nur *versuchen, die Sichtweisen (Subjektiven Theorien) zu verändern*, die die Problemsicht (mit-)konstituieren.

Für die Durchführung einer Beratung/Supervision wäre es daher hilfreich, wenn man sich genauer vorstellen könnte, wie sich die Subjektiven Theorien von Menschen verändern. Es ließen sich daraus Hinweise für das methodische Vorgehen ableiten. Wenn man annimmt, daß es keine prinzipiellen Unterschiede zwischen Subjektiven und wissenschaftlichen Theorien gibt, kann man zunächst davon ausgehen, daß diese sich ähnlich entwickeln und verändern wie jene. Zur Veränderung von wissenschaftlichen Theorien werden im Bereich der Wissenschaftstheorie drei Modelle beschrieben und diskutiert.

a) *Das Kumulationsmodell.* Danach verändern sich Theorien dadurch, daß sich mit der Zeit durch neue Erkenntnisse theoretisches Wissen vermehrt und ausdifferenziert.

b) *Das Evolutionsmodell.* Danach ergeben sich Veränderungen dadurch, daß sich in der Konkurrenz unterschiedlicher Teiltheorien, die alle auf denselben Grundannahmen beruhen, die erklärungsstärkste gegenüber den erklärungschwächeren durchsetzt.

c) *Das Revolutionsmodell.* Veränderungen nach diesem Modell entsprechen dem sogenannten Paradigmawechsel, d.h. es erfolgt eine Veränderung bzw. ein Austausch in den Kernannahmen, wodurch sich völlig neue (Problem-)Sichtweisen und Schlußfolgerungen ergeben.

Alle drei Veränderungsarten schließen sich nicht gegenseitig aus. Und so kann man annehmen, daß sich auch Subjektive Theorien sowohl kumulativ, evolutionär als auch revolutionär verändern können.

---

<sup>1</sup> Da die anthropologischen Kernannahmen dieses Konzepts mit den theoretischen Vorstellungen der Humanistischen Psychologie (Rogers 1973, Cohn 1976, Gordon 1972) sehr gut verträglich sind, lassen sich Vorstellungen und Erfahrungen dieser Autoren ebenfalls für die Entwicklung einer Kollegialen Beratung und Supervision nutzen, ohne die theoretische Stringenz zu gefährden.

Diese Unterscheidung macht unterschiedliche Verständnisse von Beratung/Supervision deutlich. Bei einer kumulativen Veränderung von Subjektiven Theorien käme es darauf an, dem Ratsuchenden hauptsächlich neue und zusätzliche Kenntnisse zu vermitteln. Dies ist relativ einfach. Bei einer evolutionären Veränderung müßten Einstellungen geändert werden. Dies ist schon schwieriger. Und bei einem Subjektiven Paradigmawechsel geht es um die Veränderung der persönlichen Kernannahmen. Solch radikale Umstrukturierungen kommen Konversionen gleich und dürften durch Beratungs- und Supervisionsprozesse nur sehr schwer zu erreichen sein. Sie sind allenfalls durch langfristige Therapien zu erreichen. Die meisten Probleme, unter denen Lehrer leiden, sind nicht kumulativ – also durch Belehrung – zu lösen. Vielmehr wird es bei ihnen darum gehen, die Sichtweisen und Einstellungen – evolutionär – zu verändern.

## 2.2 Die Veränderung von Subjektiven Theorien

Wie wäre also ein Setting zu gestalten, das für eine evolutionäre Veränderung von Subjektiven Theorien günstig ist? Auch auf diese Frage kann das Forschungsprogramm Subjektive Theorien relativ konkrete Antworten geben. Der Unterschied zwischen wissenschaftlichen und Subjektiven Theorien wird ja nicht als ein prinzipieller, sondern nur als ein gradueller angesehen. Und zwar ergibt er sich aus ihren unterschiedlichen Entstehungsbedingungen. *Während der Subjektive Theoretiker in der Regel seine Theorien unter Orientierungs- und Handlungsdruck entwickeln muß, hat ein Wissenschaftler zur Entwicklung von wissenschaftlichen Theorien viel mehr Muße.* Er kann Bibliotheken nutzen und sich der Kommunikation und Diskussion mit Fachkollegen über Publikationen, Tagungen, Kongresse usw. bedienen. D. h., wissenschaftliche Theorien entwickeln sich im allgemeinen in einem kommunikativen Austausch, während Subjektive Theorien häufig gar nicht kundgetan werden und damit einer Kommunikation auch nicht zugänglich sind. Wissenschaftler haben also für ihre theoretische Arbeit weit bessere Voraussetzungen. In Form von Bezahlung, Renommee und durch die Bereitstellung unterschiedlicher Ressourcen (Zeit, Räume, Geräte usw.) erhalten sie *Unterstützung*. Zugleich müssen sie sich immer wieder der Kritik von Seiten der Fachkollegen und der Öffentlichkeit stellen. Sie müssen neuen Anforderungen und kritischen Nachfragen standhalten. Sie müssen die Bewährung ihrer Theorien nachweisen. Neben die Unterstützung gesellt sich somit eine weitere Veränderungsbedingung, die als *Skepsis und Konfrontation* bezeichnet werden kann. Beide Bedingungsstränge müssen sich ergänzen, um insgesamt ein fruchtbares und anregendes Klima zur Entwicklung neuer Theorien entstehen zu lassen.

Diese beiden Bedingungen kann man nun auf den Bereich der Subjektiven Theorien übertragen. Danach müßte ein Subjektiver Theoretiker in der Beratung und Supervision für die Entwicklung und Veränderung seiner Theorien *vergleichbare Voraussetzungen erhalten wie sie Wissenschaftlern zugebilligt werden*, nämlich Unterstützung einerseits und Skepsis/Konfrontation andererseits. Der Ratsuchende bzw. der Supervisand sollte durch diese Bedingungskonstellation in der Beratung/Supervision gute (Selbst-)Erforschungs- und Veränderungsbedingungen erhalten.

### 3. Praktische Folgerungen

Aus diesen Überlegungen ergeben sich zunächst die folgenden beiden ‚Verbote‘ für eine Kollegiale Beratung/Supervision:

(1.) In der Beratung/Supervision sind *keine Ratschläge, Empfehlungen, Hinweise, Belehrungen, Tips, Tröstungen, Ursachenerklärungen* usw. gestattet. Hierfür gibt es eine pragmatische und eine theoretische Begründung. Die *pragmatische Begründung* für dieses rigide Verbot bezieht sich darauf, daß die täglichen Erfahrungen in Lehrerzimmern zeigen, daß die zumeist gut gemeinten Ratschläge ‚von außen‘ keinen wirklichen Klärungs- und Lösungseffekt haben.

Die *theoretische Begründung* sieht so aus: solche Ratschläge, Ergründungen, Tröstungen und Empfehlungen treffen auf die aktuelle Sichtweise des Ratsuchenden und übernehmen und bestätigen eben jene Problemdefinitionen und deren theoretische Konstruktionen, die an der Entstehung des Problems beteiligt sind. Und selbst Ratschläge, die den Problemträger zu einer veränderten Sichtweise auffordern („Nimm's nicht so schwer!“, „Schaff Dir ein dickes Fell an!“, „Das muß Du nicht so sehen!“) stimulieren zum Festhalten an der bisherigen Problemsicht.

(2.) Es dürfen dem Ratsuchenden in der Kollegialen Beratung und Supervision auch keine Deutungen und Interpretationen angeboten werden. Er soll nicht auf das ‚eigentliche‘ Problem, das angeblich in oder hinter seinem Konflikt steckt, hingewiesen werden. Ihm sollen auch keine unbewußten Motive aufgedeckt oder nachgewiesen werden. Denn diese Bemühungen schaffen ein ungleiches Beziehungsverhältnis zwischen Berater und Ratsuchendem. Bei solchem Vorgehen stellen sich Berater und Supervisor als kompetenter und besserwissend dar und trauen dem Problemträger kein eigenes Lösungspotential zu. Dies ist mit den anthropologischen Kernannahmen und den Zielvorstellungen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien nicht vereinbar. Umgekehrt werden durch das Verweigern von Vorschlägen, Empfehlungen, Ratschlägen, Deutungen dem Ratsuchenden Rationalität, Autonomie, Reflexivität zugetraut und eigene Lösungsbemühungen zugemutet. Es werden ihm keine Entwicklungs- und Selbstklärungschancen genommen. Sein *eigenes Lösungspotential* wird hierdurch kurzfristig gefordert und längerfristig gefördert.

Bei diesem Beratungs- und Supervisionsmodell ist die Bezeichnung „Kollegial“ daher als programmatisch zu verstehen. Damit wird das gleichgewichtige Beziehungsverhältnis unter den Teilnehmern einer Unterstützungsgruppe bezeichnet, die durchaus aus ganz unterschiedlichen Berufsfeldern und Tätigkeitsbereichen kommen können. Der Selbsthilfecharakter und die *Expertenunabhängigkeit* dieser Beratung/Supervision sollen hiermit hervorgehoben werden.

Wie sieht nun die konstruktive Alternative zu diesen „Verweigerungen“ bzw. Verboten aus?

#### 3.1 Aufgaben- und Rollenverteilung

Das Potential an Rationalität, Reflexivität, Autonomie und Kommunikation kann bei dem Ratsuchenden nur zum Tragen kommen, wenn der Beratungs- und Supervisionsprozeß völlig *transparent* wird. Dazu soll u. a. eine

klar beschriebene Aufgabenverteilung beitragen. Die Teilnehmer einer Unterstützungsgruppe übernehmen während einer Kollegialen Beratung und Supervision folgende Aufgaben:

a) *Gastgeber*. Der Gastgeber fühlt sich dafür verantwortlich, daß die äußeren Rahmenbedingungen für die Gruppenarbeit günstig sind.

b) *Chairman*. Die Bezeichnung und die Grundidee für diese Aufgabe/Rolle wurden aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn (1976) übernommen („Sei Dein eigener Chairman!“). Der Chairman fühlt sich für den Ablauf der Beratung/Supervision verantwortlich. Er strukturiert und moderiert ihren Verlauf. Es ist seine Aufgabe, in Abstimmung mit den anderen Teilnehmern Initiativen zu ergreifen, zu befragen, zu koordinieren, ohne dabei die anderen Gruppenmitglieder in ihrer (Selbst-)Verantwortung für das Gelingen einzuschränken. Daher gehört das Bemühen um Konsensbildung und das Herstellen von Transparenz im Gruppengeschehen zu den wesentlichen Anliegen des Chairman.

c) *Zeitwächter*. Die vordergründige Aufgabe des Zeitwächters ist es, auf die Einhaltung verabredeter Zeiten zu achten. Seine Hauptaufgabe besteht allerdings darin, dem Chairman als Hilfe beizustehen.

d) *Verwalter des Problemspeichers*. Diese Aufgabe wird nicht im ständigen Wechsel, sondern über längere Zeitabschnitte wahrgenommen. Die Funktion eines Problemspeichers besteht darin, alle Fragen und Probleme, die aus Zeit- oder anderen Gründen nicht behandelt werden können, im „Gruppengedächtnis“ zu bewahren.

e) *Ratsuchender*. Dies ist die ‚Hauptperson‘. Da in dem Beratungs- und Supervisionsverfahren nichts geschehen darf, mit dem die ratsuchende Person – bei völliger Transparenz der Bedingungen – nicht einverstanden ist, bestimmt sie durch ihre Entscheidungen das Tempo, die Tiefe und Intensität sowie die Thematik des Prozesses. Allerdings braucht der Ratsuchende nur zu ‚steuern‘, die Initiativen gehen nämlich unter der Moderation des Chairmans von der Gruppe aus. Dadurch kann er all seine psychischen Energien auf den eigenen Selbstklärungsprozeß richten.

Das „Geheimnis“ einer kollegialen Unterstützungsgruppe liegt in der *rotierenden Aufgabenverteilung*. Durch sie erhalten alle Teilnehmer die Möglichkeit, unterschiedliche Verantwortungen zu übernehmen, Verbindlichkeiten einzuhalten, Perspektiven zu wechseln, den Blick für das Gesamte zu schärfen, eigene Positionen und Haltungen besser einzuschätzen, das Verständnis für den anderen zu entwickeln. Der permanente Wechsel in der Aufgabenverteilung beugt aber auch einem informellen Gefälle und einer Intransparenz in der Gruppe vor.

### 3.2 Hilfsmittel

Außer dem bereits erwähnten Problemspeicher kommen in der Kollegialen Beratung und Supervision noch einige unscheinbare, doch sehr wichtige Hilfsmittel zum Einsatz.

a) Der Sprechstein verleiht der Person, die ihn in den Händen hält, das Rederecht und gibt ihr zugleich die Gewißheit, daß ihr die anderen Gruppenteilnehmer aufmerksam zuhören. Er verkörpert sozusagen die TZI-Regel von Ruth Cohn, daß in einer Gruppe immer nur eine Person zur Zeit reden

kann/sollte. Die Benutzung des Sprechsteins erhöht die Transparenz im Geschehen und kann seinen Verlauf in vielen Fällen ‚glätten‘.

b) Die Störungskarte ist als Signal für die anderen immer dann zu benutzen, wenn sich jemand beeinträchtigt fühlt, mit ganzer Aufmerksamkeit am Geschehen teilzunehmen. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Behinderungen von äußeren oder innerpsychischen Gegebenheiten ausgehen. Sie verkörpert die TZI-Regel „Störungen haben Vorrang“ und erleichtert den Teilnehmern, die Verantwortung für das eigene Wohlbefinden zu übernehmen. Insbesondere kann sie eine ‚Notbremse‘ für den Ratsuchenden sein, damit seine psychische Sicherheit nicht gefährdet wird.

c) Kreative Materialien können in manchen Fälle sehr nützlich zur Darstellung von Problemkonstellationen herangezogen werden. Diese Visualisierungen fördern einerseits das Berichten und andererseits das aufmerksame und verständnisvolle Zuhören. Bei sehr komplexen Problemen unterstützen sie die Zentrierung und verhindern Abschweifungen.

### *3.3 Phaseneinteilung im Beratungs- und Supervisionprozeß*

Die Kollegiale Beratung und Supervision verläuft in drei Hauptphasen, die sich ihrerseits wiederum in mehrere Unterphasen untergliedern lassen. In jeder Phase bzw. Teilphase soll ein bestimmtes (Teil-)Ziel erreicht werden. Alle Teilnehmer wissen auf diese Weise, was von ihnen und den anderen erwartet wird. Die Einteilung des Gesamtprozesses in (Unter-)Phasen *reduziert die Komplexität und erhöht zugleich die Orientierungs- und Handlungssicherheit* aller beteiligten Personen. Alle Phasen werden unter der Moderation des Chairmans im Konsens mit allen Teilnehmern ausgewählt und dürfen nur mit der Zustimmung des Ratsuchenden durchgeführt werden. So geschieht nichts, dem der Ratsuchende nicht seine Zustimmung erteilt hat.

In der ersten Hauptphase geht es darum, für den Ratsuchenden eine Atmosphäre der *psychischen Sicherheit und des Vertrauens* zu schaffen. Diese gelten als grundlegende Gelingensbedingungen für konstruktive Veränderungsprozesse. Zugleich geht es in der ersten Hauptphase für den Ratsuchenden darum, seine problemkonstituierenden *Theorien zu explizieren*. Denn nur explizierte Vorstellungen sind einer Veränderung zugänglich. In dieser Phase haben die Gruppenmitglieder die Aufgabe, dem Ratsuchenden bei seinen Problemschilderungen mit Anteilnahme und Verständnis zuzuhören. Damit dies kompetent und wirkungsvoll erfolgen kann, sollten sie die Grundregeln einer partnerzentrierten Gesprächsführung sicher beherrschen. Für Personen, die mit diesen aus der Humanistischen Psychologie (Rogers, Gordon, Cohn) stammenden Kommunikationsformen nicht vertraut sind, ist daher eine vorangehende Einführung und Trainingsphase empfehlenswert. Dies wäre allerdings der einzige Ort innerhalb des Modells, an dem die Teilnehmer spezielle Kompetenzen einbringen bzw. vorher erwerben müßten. Da ihnen diese Zuhör- und Gesprächskompetenzen auch in anderen pädagogischen Aufgabenfeldern (Unterricht, Elternarbeit, Schülerberatung) sehr zugute kommen, stellt ihr Erwerb für Lehrer in jedem Fall eine lohnenswerte Investition dar.

Ferner ist für diese Phase des anteilnehmenden Zuhörens ein erhebliches Zeitquantum vorzusehen. In nicht wenigen Fällen kann sie bis zu einer

Stunde dauern. Psychische Sicherheit und Vertrauen lassen sich nun einmal nicht im Hauruck-Verfahren herbeizwingen, sondern können sich nur unter großer Behutsamkeit und Sorgfalt entwickeln.

Die Bedeutung des anteilnehmenden Zuhörens – unter strenger Beachtung der oben beschriebenen Verbote (Keine Ratschläge! Keine Ergründungen! etc.) – kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich im Kontrast dazu den normalen Kommunikationsstil im Berufsalltag mit all seinen Flüchtigkeiten, Oberflächlichkeiten, Mißverständnissen und – meist nicht gewollten – Verletzungen und Kränkungen vor Augen führt. Nicht nur für die konstruktive Bearbeitung des jeweiligen Problems, sondern auch für die längerfristige Entwicklung eines tragfähigen Solidaritätsgefühls innerhalb der Unterstützungsgruppe, erweist es sich als unverzichtbar. Daher darf der Beratungs- und Supervisionsprozeß erst dann in die zweite Hauptphase eintreten, wenn der Ratsuchende ausdrücklich bestätigt hat, daß er sich in der Gruppe mit seinem Problem gut angenommen fühlt.

In der zweiten Hauptphase soll der Ratsuchende auf der Basis von Sicherheit und Vertrauen in mehreren Unterphasen „*Skepsis und Konfrontation*“ erfahren. Durch Anfragen und durch Angebote anderer Sichtweisen erhält er die Möglichkeit seine bisherigen Sichtweisen zu überprüfen und zu verändern. Die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder sind dabei nur als Anstöße und Anregungen zu einer Um- und Neukonstruktion der Subjektiven Theorien zu verstehen. Sie dürfen den Ratsuchenden nicht bedrängen oder zu einer Rechtfertigung nötigen. Wie schon betont wurde, sollen die ‚Ratgeber‘ daher nicht mit ihm argumentieren, auf blinde Flecken hinweisen oder etwas zu ergründen suchen. Hierdurch wird erreicht, daß der Ratsuchende selbst das angemessene Tempo und die Intensität seiner inneren Auseinandersetzung und Klärung bestimmen kann. Er wird in seiner – durch die Menschenbildannahmen unterstellten – Autonomie ganz ernst genommen. Das führt zu zwei wichtigen Effekten. Zum einen taucht in der Kollegialen Beratung und Supervision das Phänomen des Widerstandes nicht auf und zum anderen haben die Konfrontationen – gerade dadurch – in der Regel sehr intensive Nachwirkungen.

Insgesamt liegen für die Konfrontation in dieser Hauptphase rund 30 unterschiedliche Möglichkeiten vor. Von diesen werden durch die Gruppe einige – immer vor den Ohren des Ratsuchenden – ausgesucht und in ihrer Reihenfolge festgelegt. Dabei ist es in vielen Fällen günstig, solche Anfragen, die sich auf die Weltsicht des Ratsuchenden beziehen, mit solchen abzuwechseln, die eher seine Selbstsicht betreffen. Ihre Wirksamkeit ergibt sich u.a. dadurch, daß sie von allen ‚Ratgebern‘ nacheinander in gleicher Weise vorgetragen werden. Um dies zu veranschaulichen sollen die Unterphasen anhand einiger Beispiele näher beschrieben werden:

a) *Akteur und Opfer*. Ein ‚Ratgeber‘ spricht den Ratsuchenden mit seinem Namen an und fragt: „Wo bist Du in dem von Dir geschilderten Problem der Akteur? Und wo bist Du das Opfer?“ Auf die Antworten des Ratsuchenden geben die Gruppenmitglieder deutliche Resonanz (hmhm, ja, Kopfnicken usw.), dann erhält der nächste ‚Ratgeber‘ den Sprechstein und stellt die gleiche Frage. Das setzt sich fort, bis alle Gruppenmitglieder mit dieser Frage dran waren.

b) *Klärung des eigenen Bezugs.* Ein ‚Ratgeber‘ spricht den Ratsuchenden mit seinem Namen an und fragt dann: „Was hat das von Dir geschilderte Problem mit Dir zu tun?“ Wieder geben die Gruppenmitglieder auf die Antworten eine erkennbare Resonanz und richten nacheinander die gleiche Frage an den Ratsuchenden.

c) *Ressourcen klären.* Ein ‚Ratgeber‘ spricht den Ratsuchenden mit seinem Namen an und fragt ihn dann: „Wo hast Du in diesem Problemfall Deine Ressourcen und welche müßtest Du eventuell noch erwerben?“ Wenn die Gruppenmitglieder die Antwort erkennbar gehört haben, setzt sich die Fragereihe in der bekannten Weise fort.

d) *Angstfreiheit.* Ein ‚Ratgeber‘ spricht den Ratsuchenden mit seinem Namen an und fragt ihn dann: „Wie sähe für Dich die Sache aus, wenn Du völlig angstfrei wärst?“ In bekannter Weise wird dann fortgefahren.

e) *Voraussetzungen klären.* Ein ‚Ratgeber‘ spricht den Ratsuchenden mit seinem Namen an und fragt ihn dann: „Was würde es für Dein Problem bedeuten, wenn ...?“ Diese Frage wird auch von den anderen Gruppenmitgliedern gestellt, wobei im Wenn-Satz immer wieder neue konkrete Hypothesen zu nennen sind. Beispielsweise: „..., wenn der Schüler ein Ausländerkind wäre?“, „..., wenn Du einen anderen Studienplan hättest?“, „..., wenn Du der Klassenlehrer wärst?“, „..., wenn Dein Schulleiter eine Frau wäre?“ usw. Mit den Wenn-Sätzen, sollen dem Ratsuchenden keine heimlichen Ratschläge erteilt werden, sondern er soll zum Durchdenken seines Umfeldes angeregt werden.

f) *Gewinn klären.* Ein ‚Ratgeber‘ spricht den Ratsuchenden mit seinem Namen an und fragt ihn dann: „Wo könnte für Dich in diesem Problem ein Gewinn (i. S. von „Krankheitsgewinn“) oder ein Vorteil liegen?“ In der bekannten Weise wiederholen danach die anderen Gruppenmitglieder diese Frage

Nach dieser kleinen Kostprobe mag sich der Eindruck ergeben, als ob die Konfrontationen für den Ratsuchenden sehr unpersönlich und lieblos ‚abgeklappert‘ würden. Das Gegenteil ist jedoch der Fall. Sie setzen einen intensiven Selbstklärungsprozeß in Gang. Denn die ritualisierte Form der Anfragen gibt dem Ratsuchenden die Sicherheit, daß hinter den Fragen keine gutgemeinte Besserwisseri und kein heimliches Durchschauen liegen. D. h. er muß auf der Beziehungsebene keine Unklarheiten befürchten. Dadurch wird ihm die ‚sachliche‘ Auseinandersetzung mit der Anfrage wesentlich erleichtert. Interessanterweise forciert wiederum diese Nüchternheit – und zwar ohne Tröstungen und ‚Tüteleien‘! – gerade die guten emotionalen Beziehungen innerhalb der Gruppe.

Auch die zweite Hauptphase wird im Einklang mit dem Ratsuchenden beendet. In den allermeisten Fällen ergeben sich für ihn aus den geänderten Sichtweisen Hinweise zur Entwicklung von Handlungsalternativen. Diese kann er in der dritten Hauptphase im Austausch mit den anderen Gruppenmitgliedern hinsichtlich bestimmter Kriterien (z. B. Konkretisierungsgrad, unerwartete Nebeneffekte, Sicherstellen der Gelingensbedingungen, Verbindlichkeit) überprüfen. Man kann hier von einer Art kommunikativen Validierung der (neukonstruierten) Subjektiven Theorien sprechen. Ihre empirische Validierung kann allerdings nur durch das praktische Handeln

zwischen den Beratungs- und Supervisionsitzungen erfolgen. Sehr häufig verzichten die Ratsuchenden auf die Durchführung der dritten Hauptphase. Daher ist es unproblematisch, wenn sie aus Raumgründen hier nicht in ihren Einzelheiten beschrieben werden kann.

Zeitlich erfolgen die Hauptphasen des Modells nacheinander. Psychologisch bauen sie aufeinander auf. Es besteht immer die Möglichkeit, bei Bedarf wieder in eine frühere Phase einzutreten. Es ist auch denkbar, kurzfristig ganz aus dem Modell herauszutreten und etwas völlig anderes zu machen (Pausen, Bewegungen, Essen, Zeichnen, Meditieren, Vertrauensübungen, Rollenspiele, Entspannungsübungen usw.), nur müssen zur Wahrung der Transparenz immer alle Gruppenmitglieder davon informiert sein. Und vor allem muß der Ratsuchende damit einverstanden sein. So läßt das Modell insgesamt sehr viel mehr Flexibilität zu als es auf den ersten Blick erscheinen mag.

#### **4. Skeptische Anfragen und Begrenzungen**

Die *praktischen Erfahrungen*, die bislang mit diesem Selbsthilfemodell gesammelt werden konnten, sind *ausgesprochen ermutigend*. Es ist leicht lehr- und lernbar. Dabei hat es sich bewährt, zunächst für die kommunikativen Kompetenzen der Gruppenmitglieder im Sinne des anteilnehmenden Zuhörens zu sorgen. Auch die Auseinandersetzung mit den Menschenbildannahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien erweist sich immer wieder als hilfreich. Wenn dann die Unterstützungsgruppe unter der behutsamen Anleitung und Moderation eines erfahrenen „Kollegen“ mehrmals getagt hat, kann sie sich bald ‚freischwimmen‘ und den Beratungs- und Supervisionsprozeß in die eigene Regie übernehmen. Die bisherige empirische Bewährung schließt natürlich skeptische Anfragen nicht aus.

(1.) *Supervision ohne Experten?* Kann man Lehrer wirklich ohne kompetente Fachleute allein in einer Gruppe ihre eigene Beratung bzw. Supervision betreiben lassen? Die Möglichkeit, daß dabei die Gespräche im alltags-theoretischen Lamentieren versanden, wäre ja noch das geringere Übel. Viel schlimmer könnte es werden, wenn psychische Probleme aufbrechen, die anschließend niemand auffangen kann. Antwort: Das Modell der Kollegialen Beratung und Supervision enthält viele Sicherungsmechanismen, die einem leichtfertigen und dilettantischen Umgang mit psychischen Problemen vorbeugen. Einige wurden erwähnt (Konsensbildung, Transparenz, Störungskarte), alle konnten aus Raumgründen nicht erläutert werden.

(2.) *Bleibt es bei individueller Nabelschau?* Es mag sein, daß die Kollegiale Beratung und Supervision den Lehrern psychohygienische Unterstützung, vielleicht sogar Ermutigung geben. Aber werden damit nicht genau *die* Arbeitsbedingungen, an denen zuvor die Lehrer gescheitert sind, aus der Frage nach den Veränderungsnotwendigkeiten ausgespart? Antwort: Die Kollegiale Unterstützungsgruppe kann innerhalb der schulischen Organisationsentwicklung im Sinne eines Qualitätszirkels eine wichtige Rolle spielen, denn die Organisationsentwicklung an Schulen kann nie wirksamer werden als es Autonomie und Kommunikation in der Kollegenschaft zulassen. Damit würde Kollegiale Beratung und Supervision die Arbeit am Individuum überschreiten können. Lehrer könnten beginnen, ihre eigenen

Arbeitsbedingungen innerhalb bestimmter Grenzen zu verändern. Das ist deshalb so gut denkbar, weil die schulische Organisationsentwicklung auf Menschenbildannahmen basiert, die denen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien sehr gut entsprechen. Oder einfacher: Lehrer packen Unzulänglichkeiten in ihrer Schule eher an, wenn sie sich ermutigt und unterstützt fühlen.

Sowohl die theoretischen Grundannahmen des KoBeSu-Modells (Schlee 1992a, b) als auch die praktischen Ableitungen bzw. Schlußfolgerungen lassen sich auf weite Bereiche der Lehrerbildung und der Unterrichtsgestaltung übertragen (vgl. Schönig 1989). Das ermöglicht die Utopie, daß sich für die pädagogischen Prozesse in der Lehrerbildung und in der Schule einheitliche, zumindest jedoch prinzipiell verträgliche Konzepte entwickeln lassen. Dies ergäbe einen enormen innovativen Schub in der Pädagogik und einen erheblichen Zugewinn an Glaubwürdigkeit in der Lehrerbildung.

## Literatur

- Cohn, R. (1976): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart (Klett)
- Gordon, T. (1972): Familienkonferenz. Hamburg (Hoffmann & Campe)
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt (Steinkopff)
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen (Francke)
- Mühlhausen, U. (1988): Gegenseitige Hospitation im Unterricht. Ein (un)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern. In: Die Deutsche Schule. 83, 199-215
- Rogers, C. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart (Klett)
- Schlee, J. (1990): Kollegiale Unterstützungsgruppen. In: U. Bleidick & H. Friis (Hrsg.): Gesellschaft, Leistung, Behinderung. Beiheft 17 der Zeitschrift für Heilpädagogik. Nienburg (VDS), 152-157.
- Schlee, J. (1992a): Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen. In: W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.): Beratung, Training, Supervision, München (Juventa), 188-199
- Schlee, J. (1992b): Kollegiale Beratung und Supervision in Unterstützungsgruppen (KoBeSu). Unveröffentl. Manuskript. Universität Oldenburg
- Schönig, W. (1989): Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung. In: Die Deutsche Schule, 83, 26-37
- Tennstädt, K.-Chr. (1988): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein Selbsthilfeprogramm zur Verbesserung des Umgangs mit Unterrichtsstörungen für Lehrer/innen. In: Die Deutsche Schule. 80, 313-323

*Jörg Schlee*, geb. 1940, Prof. Dr., Hochschullehrer für Sonderpädagogische Psychologie am Institut für Sonderpädagogik der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

Anschrift: Ahlkenweg 121, 26131 Oldenburg