

Supervision im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme für Ausbildungsbeauftragte

Nachruf auf ein wirksames Fortbildungsformat - ein Blick zurück nach vorn

Vorwort:

Es ist mittlerweile unbestritten: Supervision trägt zur Salutogenese von Lehrkräften bei. Sie unterstützt bei der Rollenfindung, hilft, mit beruflichen Anforderungen besser klar zu kommen und ermöglicht die Weiterentwicklung einer professionellen Haltung. Wir möchten dies am Beispiel der Supervision für Ausbildungsbeauftragte näher beleuchten.

Das geschieht allerdings mit einem Blick zurück: Die Lehrerausbildung in Hessen wurde zum 1.11.2011 novelliert und die Ausbildungszeit für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst verkürzt. Dazu kommen zusätzliche Sparvorgaben des Landes Hessen, die bewirken, dass künftig weniger Ausbildungsbeauftragte an den Studienseminaren arbeiten werden, viele bestehende Ausbildungsaufträge auslaufen und aktuell keine neuen mehr vergeben werden.

Das seit einigen Jahren bestehende sehr erfolgreiche Qualifizierungskonzept für Ausbildungsbeauftragte ist damit seit dem 1.2.2012 leider Geschichte. Dieses beinhaltete zum einen eine einjährige Qualifizierung in Form von Themenschwerpunkten - „Bausteinen“ für Standardsituationen in der Lehrerausbildung und zum anderen das Supervisionsangebot. Es erscheint uns dennoch lohnend, über unsere Supervision als weiterreichende und wirksame Unterstützung zu berichten. Dies auch im Sinne eines Blicks nach vorn – um Überlegungen anzustellen, in welchem Rahmen der Lehrerbildung Supervision weiterhin sinnvoll ist und positive Wirkung entfalten kann.

1. Supervision für Menschen, die erziehen, betreuen, unterrichten und ausbilden

In vielen sozialen Berufen ist Supervision etabliert und wird regelmäßig in Teams und Kollegien im Rahmen der Arbeitszeit angeboten. So beispielsweise für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie für Erzieherinnen und Erzieher. Supervision wird von diesen Berufsgruppen als selbstverständlicher Teil ihrer Arbeit angesehen und akzeptiert. Der Gewinn der Reflexion des täglichen Handelns wird in der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen, die Verbesserung der Arbeitsqualität und der kollegialen Beziehung untereinander ist Ziel wie Resultat von Supervision.

Auch Lehrkräfte haben den Nutzen von Supervision erkannt, wenn auch nicht in gleichem Maße wie die oben genannten Professionen. Die Gründe hierfür mögen unterschiedliche sein. Zum einen wird öffentlich diskutiert, dass die Anforderungen im Lehrerberuf gestiegen sind. Lehrkräfte sind bislang jedoch, wenn sie konkrete Hilfe benötigen, zumeist auf ihre eigene Initiative angewiesen, weil Supervision nicht Bestandteil ihrer Arbeit ist und zudem selbst bezahlt werden muss. Diejenigen, die Supervision nutzen, bestätigen jedoch, dass sich der Aufwand lohnt, sie Konflikte mit

Schülern oder Kollegen besser verarbeiten können, dadurch Entlastung erfahren und über ein höheres Maß an Arbeitszufriedenheit verfügen.

Gegenwärtige Veränderungsprozesse in der Schule lassen jedoch auch erkennen, dass sich bezüglich Beratung, Supervision oder Coaching eine Haltungsänderung anbahnt. So gibt es mittlerweile Kollegien, die Supervision für sich – etwa im Rahmen von Qualitätsentwicklung - im Team eingefordert haben und dies dann auch über das Schulbudget finanziert wird.

In einer Expertenrunde aus verschiedenen Bildungsinstitutionen unterschiedlicher Bundesländer wurde darüber hinaus die Implementierung von Supervision und Coaching bereits in der Lehrerausbildung gefordert¹. Die Fachleute waren sich einig, dass eine „qualifizierte Praxisbegleitung den angehenden Lehrkräften hilft, ihre Rolle (...) im System Schule besser auszugestalten“.

Auch Ausbildungsbeauftragte an den Studienseminaren müssen ihre Rolle klären und für sich definieren. Inter- und Intra-rollenkonflikte sind nicht zu umgehen, weil unterschiedliche Gruppen unterschiedliche Anforderungen stellen. Diese können durchaus widersprüchlich sein und werden konflikthaft erlebt. Supervision kann hier dabei unterstützen, Gestaltungsspielräume zu identifizieren, zu nutzen sowie eigene Grenzen zu erkennen.

2. Supervision für Ausbildungsbeauftragte in der Lehrerausbildung

Ausbildungsaufträge werden meist an jüngere Lehrerinnen und Lehrer vergeben, die entweder noch aus der Referendariatszeit bekannt sind und / oder sich besonders in der Schule bewährt haben. Für die Tätigkeit als Ausbildungsbeauftragte werden Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Stammschule an das Studienseminar abgeordnet; d.h. regulärer Dienort bleibt die Schule. Die Tätigkeit im Studienseminar erfolgt je nach Bedarf des Studienseminars mit einem Teil ihrer Arbeitszeit, maximal jedoch bis zur Hälfte der gesamten Stundenverpflichtung.

Ausbildungsbeauftragte werden mit allen Aufgaben der Lehrerausbildung betraut: Als Modulverantwortliche leiten sie Seminare, machen Unterrichtsbesuche, beurteilen und bewerten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, wirken verantwortlich bei Prüfungen und der Zweiten Staatsprüfung mit, arbeiten wie die hauptamtlichen Ausbilder und Ausbilderinnen in Gremien und an der Weiterentwicklung und Gestaltung des Studienseminars mit usw. Ausbildungsbeauftragte sind hinsichtlich ihrer Aufgaben, Rechte und Pflichten im Rahmen ihres zeitlich und inhaltlich begrenzten Ausbildungsauftrages den hauptamtlichen Ausbilderinnen und Ausbildern gleichgestellt.

Die Ausbildungsbeauftragten - zumeist junge, engagierte Lehrerinnen und Lehrer - nehmen einen wichtigen Platz an ihrer Schule ein, bringen nicht selten mit innovativen Ideen „frischen Wind“ in die Kollegien. Mit einer Abordnung an das Studienseminar sind sie in ihrer Stammschule jedoch weniger verfügbar und dies schafft bei der Schulleitung wie im Kollegium als auch bei den Schülerinnen und Schülern eine Lücke, die unterschiedliche Reaktionen bei allen Betroffenen nach sich

¹ vgl. Pressemitteilung des DGSv vom 4.10.2011

ziehen. Ein Ausbildungsauftrag am Studienseminar wird von Lehrkräften vor allem als Möglichkeit gesehen, ihr theoretisches Wissen zu vertiefen und dies mit aktueller Unterrichtsentwicklung zu verzahnen und um sich weiter zu entwickeln. In der Praxis bedeutet die Annahme eines Ausbildungsauftrags, dass diese Lehrkräfte nun „zwei Herren dienen“ müssen: Zuerst an der Stammschule, wo sie zeigen müssen, dass sie nach wie vor als verlässliche Größe ihre Frau bzw. ihren Mann stehen, aber zugleich auch ein Signal gegeben haben, dass sie unter Umständen das Kollegium verlassen werden, weil sie eine andere Position anstreben. Für die Ausbildungsbeauftragten können daraus Loyalitätskonflikte entstehen, die ein Spektrum von möglichen – glücklich oder weniger glücklich verlaufenden – Verarbeitungsprozessen und -formen aufscheinen lässt.

Beispiele²: Isolde wird geplagt von einem schlechten Gewissen, weil sie mit der Annahme des Ausbildungsauftrags nur noch stundenweise in „ihrer“ Klasse ist. Sie hat das Gefühl, „ihre“ Schülerinnen und Schüler verlassen zu haben. Die Kontinuität in der Betreuung durch sie als Klassenlehrerin ist nicht mehr gegeben, Fachlehrer kommen hinzu. Isolde befindet sich im inneren Konflikt zwischen ihren Bestrebungen, sich in der neuen Rolle als Ausbildungsbeauftragte zu erproben, wozu sie auch große Lust hat, und ihrem Verantwortungsgefühl gegenüber ihrer Klasse. Sie möchte für sich herausfinden, wie sie diesen Wechsel so gestalten kann, dass sie ein gutes Gefühl (Gewissen) hat. Isolde lernt zunächst ihre beiden in Konflikt stehenden Seiten mit Hilfe von zwei Stühlen genauer kennen: Sie setzt sich auf den ersten Stuhl und identifiziert sich ganz mit dem inneren Anteil, der für die verantwortliche Klassenlehrerin steht – deren Gefühle und Gedanken werden ausgelotet; danach wechselt sie den Stuhl und geht innerlich ganz auf die Seite der Lehrkraft, die einen Ausbildungsauftrag als Möglichkeit zur weiteren beruflichen Entwicklung sieht. Auch für diese Position wird Raum gegeben, sich aller damit verbundenen Gedanken und Gefühle bewusst zu werden. Einzelne Gruppenmitglieder dürfen „doubeln“ – d.h. hinter die Protagonistin treten einzelne Gruppenmitglieder, ergänzen Argumente und/ oder Gefühle. Im nächsten Schritt dürfen beide Seiten in einen Dialog treten. Isolde klärt auf diese Weise für sich, dass ihre Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt nur Nachteile haben müssen, sondern dass bei ihnen auch Entwicklungsschritte angeregt werden könnten, weil sie sich auf andere Lehrkräfte umstellen müssen. Zudem besteht auch die Möglichkeit, dass die Schüler von Isoldes neuen Ideen und dem damit verbundenen Schwung profitieren könnten. Isolde entdeckt auf diese Weise ihre „allzu mütterliche Seite“, die gerne hält und trägt – doch im Loslassen liegt eine Zumutung von Kompetenz, die ebenfalls äußerst förderlich wirkt. Entwicklung braucht eine Verlässlichkeit im Halten wie im Loslassen. Am Ende ist Isolde spürbar erleichtert, dass sie sich die innere Erlaubnis für die Annahme des Ausbildungsauftrages nun mit einem guten Gefühl geben kann.

Bei Norbert ist es eher das Klassenleitungsteam (Förderschule), welches nur schwer verkräften kann, dass er nach der Annahme des Ausbildungsauftrags nur noch zeitlich begrenzt zur Verfügung steht. Sein junger Nachfolger übernimmt nur sehr zaghaft einige der mit einer Klassenleitung verbundenen Aufgaben, sodass das Team jammert, sich immer wieder an Norbert wendet und sich diesen zurückwünscht. Norbert seinerseits gibt sich alle Mühe, weiterhin so viel wie irgend möglich ins Team einzubringen, fühlt sich aber insgesamt überlastet. In der Supervision werden die mit den jeweiligen Rollen verbundenen Aufgaben sorgfältig analysiert und benannt. Norbert erkennt, dass er dem neuen Kollegen und dem Team mehr Eigenständigkeit zumuten will, nicht nur zur Entlastung für sich selbst, sondern auch, damit der junge Nachfolger sich etablieren und in seine Aufgaben hineinwachsen kann. Dabei muss Norbert aushalten, dass dieser manche Dinge einfach anders angeht als er selbst. Doch letztlich wird auch dieses Loslassen als eine Erleichterung empfunden.

Die Ablösung aus schulischen Aufgaben und das Loslassen von diesen Verantwortungsbereichen ist das eine. Auf der anderen Seite sind Ausbildungsbeauftragte damit konfrontiert, sich am neuen Dienstort Studienseminar zu beweisen, sich in einem anderen Kollegenumfeld zu integrieren und zu

² Namen und Abläufe sind geändert und so verfremdet, dass keine persönliche Zuordnung möglich ist.

behaupten, eine Fülle von neuen Aufgaben zu bewältigen und nicht zuletzt eine professionelle Haltung im Umgang mit den Referendarinnen und Referendaren zu entwickeln – kurz: die Ausbilder-Rolle zu adaptieren und für sich persönlich zu füllen.

Beispiele: Magdalena kommt sehr unzufrieden und ärgerlich in die Supervisionsgruppe. Sie ist einem erfahrenen Ausbilder zur Modulleitung zugeordnet worden und soll sich nun vollständig nach dessen konzeptionellen Vorstellungen zur Modulgestaltung richten. Dabei hat sie selbst ganz andere, neue Ideen, die aus ihrer Sicht viel mehr Schwung in die Sache bringen würden. Nur: sie kann damit bei ihm nicht landen. Er möchte seine bewährte Vorgehensweise nicht verändern. An dieser Stelle wird durch einen angeleiteten Perspektivwechsel die Gegenposition verstehbarer und im Austausch mit der Gruppe werden Ansätze für ein konstruktives Gespräch mit dem erfahrenen Kollegen erprobt. Freudig berichtet sie in der Folgestunde, dass ihre einfühlsame und wertschätzende Gesprächsführung zu einer besseren Kooperation mit dem erfahrenen Kollegen führte und sie nun an einigen Stellen eigene Vorgehensweisen im Rahmen des gemeinsamen Moduls einbringen kann. Hier war es wichtig, sich ohne Handlungsdruck Zeit zu nehmen, die Beweggründe des Gegenübers zu erschließen, um dann mit ausdrücklicher Wertschätzung des anderen die eigenen Wünsche vertreten zu können.

3. Unterstützung bei der Rollenfindung der Ausbildungsbeauftragten durch Supervision

Das formulierte Ziel des Supervisionsangebotes ist es, die Ausbildungsbeauftragten beim Professionalisierungsprozess zu unterstützen, indem ihnen Raum für Anliegen und Probleme gegeben wird, die sie klären möchten. Handlungsmöglichkeiten und Lösungsansätze gilt es zu finden und zu erproben. Genau an der Stelle, wo Unsicherheit bzw. Unklarheit erlebt wird, liegt die Chance zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität.

Die neue berufliche Situation erfordert von (den meist jungen) Ausbildungsbeauftragten einen Perspektivenwechsel auf mehreren Ebenen. Manche von ihnen waren vor noch nicht langer Zeit selbst im Referendariat, haben nun gerade in der Schule Fuß gefasst und stehen jetzt vor einer neuen Herausforderung: Der Anforderung, die Ausbilderinnen- bzw. Ausbilderrolle zu füllen. Supervision kann das Entwickeln einer professionellen Haltung unterstützen und helfen, die neue Rolle zu klären.

Beispiel: Norma wirkt äußerst bedrückt. Sie muss zum ersten Mal eine Pädagogische Prüfungsarbeit begutachten und findet diese nicht ausreichend. Um ihrer Verunsicherung entgegenzuwirken hat sie bereits Kontakt zu einer befreundeten erfahrenen Ausbilderin Kontakt aufgenommen, welche die Beurteilung teilt. Dennoch fühlt sich Norma wie eine Verbrecherin, welche das Leben eines jungen Menschen zerstört, da eine als nicht ausreichend bewertete Prüfungsarbeit dazu führt, dass die betroffene Lehrkraft im Vorbereitungsdienst als „durchgefallen“ gilt. „Es geht doch nicht, dass ich in dieser Weise Schicksal spiele!“ ist Normas verzweifelter Einwand. Und sie kenne diese Person auch gar nicht, was ihr das alles noch schlimmer erscheinen lässt. In ihr sind die Fachfrau und eine wohlwollende „Menschlichkeit“, die niemandem Schmerz zufügen will, in Konflikt. Zur Bearbeitung dieses Anliegens wird Norma auf einen Zuhörerinnenplatz gesetzt, während die anderen GruppenteilnehmerInnen die Problemlage diskutieren. So kommen verschiedene Sichtweisen und Erfahrungen zutage. Deutlich wird, dass der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst letztlich nicht geholfen wäre, wenn sie eine „geschönte“ Bewertung bekäme, da sie ja offensichtlich noch weitere Kompetenzen entwickeln muss, um eine gute Lehrkraft zu werden. Es gehört zur Rolle einer Ausbilderin, unzureichende Leistungen zu erkennen und das eigene Urteil zu begründen, auch wenn es einem in der Seele weh tut. Für die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, welche die „Hiobs-Botschaft“ empfängt, kann es aber hilfreich sein, die menschliche Betroffenheit der bewertenden Ausbilderin zu spüren und sich menschlich trotz allem angenommen zu fühlen.

In der ersten Zeit im Studienseminar ist Larissa, eine gestandene Lehrkraft, sehr verwundert über sich selbst. „Warum fühle ich mich in dieser Funktion oft so klein?“ Sie berichtet von einem

Unterrichtsbesuch, bei dem der Schulleiter der Ausbildungsschule während der Unterrichtsberatung anwesend war. Seine Rückmeldung zur gesehenen Englischstunde spiegeln vollkommen andere Kriterien, als Larissa in ihrer Funktion als Englisch-Fachleiterin für bedeutsam hielt. So hielt sie einige Kritikpunkte zurück, um nicht mit dem Schulleiter in Konflikt zu kommen. Doch die Verunsicherung wirkt nach, so dass sie nicht mehr gut schlafen kann. In der Supervisionsgruppe nehmen wir uns die Zeit herauszufinden, was in dieser Situation in Larissa vor sich ging. Methodisch orientieren wir uns dabei an der Arbeit mit dem „inneren Team“ (Schulz von Thun). Wir identifizieren verschiedene Teammitglieder: die kompetente Fachfrau für moderne Englischdidaktik, eine „Rechtgeberin, die glaubt, so ein erfahrener Schulleiter müsse es doch besser wissen, aber auch eine Ängstliche, „Kleine“, die sich fragt, ob sie in der Situation nicht selbst bewertet wird wie eine Schülerin. Dann meldet sich noch eine kritische Stimme, die ihr ins Gewissen ruft, dass der Schulleiter nicht die eigentlich wesentlichen Punkte trifft und dass sie selbst dafür die Verantwortung habe und dass die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst nicht auf die falsche Fährte geschickt werden dürfe – „die Verantwortliche“, wie Larissa sie benennt. Für jede dieser inneren Stimmen erhält Larissa eine Figur, die jeweils einen Namen und einen „typischen“ Satz zugeordnet bekommt. An der Pinnwand gruppiert sie diese zuerst nach ihrem derzeitigen Erleben. So erhält sie ein sichtbares Bild des inneren Geschehens. Larissa stellt fest, dass ihr die „kleine Ängstliche“ besonders nahe steht und dass diese hauptsächlich ihr Erleben und Handeln bestimmt. D.h., sie gewährt dieser mehr Einfluss auf den Ablauf der Unterrichtsnachbesprechung als den Stimmen der Verantwortlichen oder der kompetenten Fachfrau. Ihr wird unmittelbar klar, dass sie eigentlich in der Rolle der Fachfrau gefragt ist, die ihre Sichtweise nicht derjenigen des Schulleiters unterordnen darf. So ordnet sie das innere Geschehen um: bei Unterrichtsberatungen soll ihr zukünftig die innere kompetente Fachfrau nahe stehen, diese soll – um die Sprache von Schulz von Thun zu nutzen – auf die Bühne geschickt werden, während die ängstliche Kleine von der erwachsenen Larissa (heimlich und für niemanden sichtbar) im Arm gehalten wird. Beide Bilder werden ihr später in fotografierte Form zur Verfügung gestellt – zur Erinnerung. Sie werden für sich wirken. Im Anschluss berichten die anderen Gruppenmitglieder, was diese Arbeit in ihnen ausgelöst hat und wie gut sie selbst derartige Situationen kennen. Auch dies entlastet.

Inter- und Intrarollenkonflikte müssen ausbalanciert werden, ebenso bilden „Erwartungserwartungen“ eine „Quelle für Missverständnisse, die nur durch Überprüfung der Vermutungen in der Kommunikation zum Versiegen gebracht werden“. Eine Möglichkeit zur Klärung kann darin bestehen, dass inneres Erleben zur Sprache gebracht werden kann und „die vermuteten und realen Erwartungen einander gegenübergestellt werden.“³

4. Vorgehensweisen in den Supervisionsgruppen

Gemäß der parallel laufenden Qualifizierungsmaßnahme, in der Ausbildungsbeauftragte auch in Gruppenkonstellationen arbeiten und weitergebildet werden, ist die Supervision von Beginn an als Gruppensupervision konzipiert. Dieses „Mehrpersonensetting“ bietet Menschen aus dem gleichen Arbeitsfeld der Lehrerausbildung (jedoch aus unterschiedlichen Studienseminaren), die sich in einer vergleichbaren beruflichen Situationen und auf der gleichen Hierarchieebene befinden, die Möglichkeit, Anliegen und Probleme aus ihrem beruflichen Umfeld supervisorisch zu bearbeiten. Es ist wahrscheinlich, dass sich in einer solchen Gruppe Herausforderungen und Konflikte strukturell ähneln. Dies bietet zum einen die Chance, dass mit der Arbeit an gemeinsamen Themen und Problemlagen eine Gruppe zusammenwachsen kann und die Teilnehmer in der Gruppe dadurch in besonderem Maße Empathie, Ermutigung und Stärkung erfahren können. Andererseits kann in einer Gruppe auch die Vielfalt von Erfahrungen, Ideen und Wissen der Teilnehmer gewinnbringend eingebracht und die Gruppe als Resonanzraum genutzt werden.

³ Boeckh, S. 60.

Zudem ermöglicht die Arbeit mit Gruppen bestimmte methodische Vorgehensweisen wie Skulpturenarbeit, Aufstellungen, Rollenspiel usw.

Beispiel: Ein immer wiederkehrendes Thema stellt die empfundene Belastung dar; für Ausbildungsbeauftragte gilt es, an zwei Dienststellen am Ball bleiben zu müssen, Konferenzen zu besuchen und in AGs mitzuarbeiten. Die Beanspruchung wird nachvollziehbar als äußerst hoch empfunden. „Bleibt noch etwas für mein Privatleben übrig?“ „Dieser Stress führt bei immer wieder zu Kopfschmerzen. Was kann ich nur tun, um mich ausreichend zu entspannen?“ Dieser wichtige Bereich der Burnout-Prophylaxe oder des kompetenten Umgangs mit Stress wurde fast in jeder Gruppe als gemeinsames Gruppenthema, mit dem sich alle gleichzeitig befassen, bestimmt. Es wurde daran gearbeitet, persönliche Stressauslöser zu identifizieren, ein Stress-Tagebuch geführt, der persönliche Stresstyp ermittelt und vor allem aber auch konstruktive Umgangsweisen innerhalb der verschiedenen Phasen einer Stressreaktion erarbeitet, die insgesamt auf Entspannung und Erholung abzielen. In einer anderen Gruppe wird über einen „Zeitkuchen“ eindrücklich deutlich: wie verwende ich meine Zeit im Moment (einzelne Kuchenstücke werden anteilige dimensioniert und bezeichnet) und wie möchte ich meine Zeit einteilen. Welche Schritte möchte ich durchführen, um mehr von dem zu realisieren, was ich eigentlich möchte. Hier ist der Austausch der Gruppenmitglieder untereinander sehr gewinnbringend und ermutigend. Für viele scheint die Bestätigung wichtig zu sein, dass Erholungsphasen nicht nur kleine Zugeständnisse an einen „faulen“ Anteil in uns selbst sind, sondern zu einem verantwortlichen Umgang mit uns selbst gehören.

Der Ablauf der einzelnen Supervisionssitzungen folgt der üblichen Struktur wie Ankommen, Anliegenensammlung, Auswahl der Themen, Ermittlung der Fragestellung, Fall- und Anliegenklärung, Bearbeitung des Anliegens unter Einbezug der Gruppe, Abschluss, Reflexion des Prozesses⁴.

- Blitzlicht: Wie geht es mir? Was ist mein Anliegen?
- Auswahl: Welche Anliegen bearbeiten wir heute?
- Bericht des jeweiligen Protagonisten
- Rückfragen und Resonanzen der Gruppe (Gedanken, Gefühle)
- Bisherige Lösungsversuche?
- Herausarbeiten der Fragestellung
- Klärung des methodischen Vorgehens
- Öffnung des Lösungsraums
- Lösungsweg – Lösungsmöglichkeiten
- Resonanzen⁵

Auf Wunsch der Gruppe erproben wir manchmal auch andere Strukturmodelle und folgen den Vorgehensweisen für die Kooperative Beratung (Mutzeck)⁶ oder dem Kollegialen Team Coaching (KTC)⁷. Neben dem theoretischen Wissen können so eigene Erfahrungen mit Vorgehensweisen in der kollegialen Beratung gemacht werden. Dies kommt einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Gute, die die kollegiale Beratung mit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst einüben und praktizieren.

- Schilderung des Anliegens⁸
- Verständnisfragen der Gruppe
- Perspektivwechsel
- Wirkungen: Wie sehen Sie das Problem jetzt?
- Genaue Beschreibung des erwünschten Zielzustandes

⁴ vgl. Boeckh, S. 32 ff

⁵ Anregung zu dieser Strukturierung durch Rosemarie Steinhage, Lehrsupervisorin, Wiesbaden, www.rosemarie-steinlage.de/

⁶ Wolfgang Mutzeck 2008 a und 2008b

⁷ Institut für Organisationsentwicklung & Systemberatung Schley & Partner (Seminarunterlagen)

⁸ Möglicher Ablauf nach Mutzeck

- Ideensammlung für Lösungen (Gruppe)
- Lösungsmöglichkeiten und Handlungswege bewerten
- Ressourcen und deren Einsatzmöglichkeiten erkennen
- Erste Schritte im Blick auf das Ziel festlegen
- Bevorzugten Lösungsweg wählen
- Resonanzen in der Gruppe abfragen

Gemäß unserem Selbstverständnis als personenzentrierte Supervisorinnen sehen wir unsere Aufgabe darin, Raum zu geben, Impulse zu setzen und für ein förderliches „Klima der Angstfreiheit“ zu sorgen. Unsere einführende, wertschätzende Haltung wird in ihrer Wirkung erfahren. Ein wesentliches – wenn nicht das wesentlichste - Handwerkszeug in einer personenzentrierten Supervision ist das **Verstehen**.

- Das Verstehen des Teilnehmers, welcher das Anliegen einbringt sowie das Hilfen geben dafür, **sich selbst in der beruflichen Rolle zu verstehen**: z.B.: „Was hindert mich im Moment institutionell und persönlich ganz in die Rolle zu gehen? Welche Stärken und Schwächen bringe ich mit und wie wirken sich diese im beruflichen Umfeld aus?“⁹
- Verstehen, welche **Bedeutung oder Funktion die Arbeit** für den Supervisanden hat;
- Verstehen des **Bezugssystems** zu Kollegen, Schülerinnen und Schülern, Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren und in unsrem Fall vor allem zu den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst;
- Verstehen der **Institution** und ihres Auftrags;
- Verstehen der **Prozesse**, welche in der Supervisionsgruppe ablaufen (z.B. Spiegelphänomene)

Während das wertschätzende Annehmen und Akzeptieren der Supervisanden Vertrauen und Sicherheit entstehen lässt, gilt es zugleich, ehrlich und kongruent zu bleiben. So bleibt es nicht aus, gelegentlich auch behutsam und nicht verletzend zu konfrontieren, indem beispielsweise ein probeweises Identifizieren mit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst angeregt wird. Auch die Gruppenmitglieder werden ermuntert, wertschätzend und aufrichtig Feedback zu geben. Hier ist es ganz wichtig, all diese Interventionen „einzubinden in ein verstehendes Interesse daran, warum der Supervisand derzeit so handelt“¹⁰ und mit ihm Handlungsalternativen zu explorieren.

Beispiel: Ein Dauerthema in den Supervisionsgruppen ist der Umgang mit schwierigen Ausbildungsverläufen und den sogenannten beratungsresistenten Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. In der Supervision werden Kommunikationsweisen, mit denen kritische Aspekte angesprochen werden sollen, in Rollenspielen erprobt und zugleich in ihrer Wirkung erfahren. Darüber hinaus wird fachlich untermauert, was uns allen das Annehmen von Kritik erschwert und wie sich dies auf unser Selbstkonzept auswirkt. Der Supervisor/ die Supervisorin übernimmt zudem Modellfunktion, wenn er in der oben genannten Art behutsam konfrontiert. Ausbildungsbeauftragte erweitern dadurch ihr Handwerkszeug sowie ihre Sensibilität im Umgang mit den Referendarinnen und Referendaren.

⁹ Schlechtriemen, Wulf, S. 41

¹⁰ Ebd., S. 43

Es gilt also, Prozesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie Gruppenprozesse in vielfältiger Weise anzustoßen¹¹. Wir bieten den Rahmen und begleiten den Prozess – die Themen und Inhalte werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eingebracht. Darüber hinaus ist für diese Gruppe bei Bedarf auch Raum für Austausch und das Einholen von ganz konkreten Hilfen und Tipps.

Wir Supervisorinnen verfügen zudem über „Feldkompetenz“: Wir sind selbst Lehrerinnen und Ausbilderinnen, waren ebenso Ausbildungsbeauftragte – was sowohl Chancen als auch Risiken beinhaltet. Wir kennen die Organisationen, die Strukturen und das Umfeld genau und verstehen daher Zusammenhänge und Konfliktfelder gut. Dies erleichtert natürlich das Verständnis und die Einfühlung in Problemlagen. Andererseits könnte aber auch die Gefahr der Betriebsblindheit bestehen und eigene Erfahrungen und mögliche Betroffenheiten könnten unangemessen zugrunde gelegt werden. Dessen sind wir uns bewusst – hier ist Achtsamkeit geboten.

5. Reflexionen der supervisorischen Praxis

Wenn wir abschließend die Themen der Supervisanden in den Blick nehmen, so ist zu resümieren: Die neuen Aufgaben im Studienseminar wurden von den Ausbildungsbeauftragten als Herausforderung angenommen, waren zugleich aber auch Quelle von Belastung und Unsicherheit. Insbesondere den Forderungen, aus beiden Arbeitsbereichen Schule und Studienseminar gerecht werden zu wollen, wurde oft als anstrengend und verunsichernd erlebt. In der Supervision ging es neben dem Blick auf die unterschiedlichen Organisationen auch stets darum, eigene Anteile in den Blick zu nehmen. Die Ausbildungsbeauftragten konnten ihre Anliegen, Unklarheiten, Unsicherheiten sowie Unbehagen formulieren sowie Klärung und Unterstützung erfahren. Damit half Supervision tatsächlich als Unterstützung beim Rollenfindungsprozess. Beobachtbar war zudem, dass eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben und Handeln sowie das Beleuchten der eigenen Rolle in der Organisation eine reflexive Grundhaltung sowie die Fähigkeit zur persönlichen Weiterentwicklung förderten.

Die Rückmeldungen, die am Ende des einjährigen Supervisions-Angebots mittels Evaluationsbogen erhoben wurden, belegen dies und bekräftigen, dass Supervision bei den Ausbildungsbeauftragten „gut ankam“. Sowohl der Rahmen als auch der Prozess wurde als gelungen angesehen, die Arbeit der Supervisorinnen als unterstützend und sehr hilfreich gewürdigt. Insofern ist eine positive Bilanz zu ziehen.

Nicht zu verschweigen ist aber auch, dass gerade die vielfältigen Belastungen der Ausbildungsbeauftragten dazu führten, dass nicht immer alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu jeder Veranstaltung zugegen sein konnten, weil Prüfungen oder andere dienstliche Belange ihre Anwesenheit verhinderten. Diese Fluktuation hat sich in Teilen ungünstig auf die gemeinsame Arbeit ausgewirkt, Dynamik und Vertrautheit erschwert und die Gruppenkohärenz gebremst.

Ausblick

Die Qualifizierungsmaßnahme „Supervision für Ausbildungsbeauftragte“ wurde eingestellt, weil Ausbildungsaufträge abgebaut werden und neue

¹¹ vgl. Scobel, in Straumann, S. 111 ff.

Ausbildungsaufträge nur eine Ausnahme sind. Rückblickend ist jedoch festzuhalten, dass das Format einer fachlichen Qualifizierung mit einem zeitgleichen Supervisionsangebot sehr erfolgreich war. Sollten andere Entscheidungen getroffen und wieder mehr Ausbildungsbeauftragte eingesetzt werden, muss aus unserer Sicht die Qualifizierungsmaßnahme neu aufgelegt werden, wenn man die Qualität der Ausbildung weiterhin in den Blick nehmen will.

Auch sind Überlegungen anzustellen, ob und wie Supervision in einem anderen Rahmen etabliert werden kann, denn für die Arbeit mit Menschen ist die Fähigkeit und Weiterentwicklung der eigenen (Selbst-)Reflexionskompetenz essentiell. Verbindliche berufsbegleitende Supervision würde Lehrkräften nicht nur Entlastung und Austauschmöglichkeiten bieten, sondern ganz entscheidend zur Erweiterung des Handlungsrepertoires sowie zu konstruktiven (Konflikt-)Lösungen bei den täglichen Herausforderungen beitragen. All diese Aspekte würden sich sicher im Sinne einer Verbesserung von Unterrichtsqualität auswirken. Dies gilt natürlich ebenso für die hauptamtlichen Ausbilderinnen und Ausbilder in den Studienseminaren. Leider erscheinen diese (an sich sinnigen) Visionen in Zeiten von begrenzten finanziellen Ressourcen kaum realisierbar.

Auch für die Gruppe der Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase halten wir es für notwendig, eine verbindliche Supervision zu ermöglichen. Um die Rollenfindung als Lehrkraft und den Start in das Schulleben zu erleichtern sowie zu gestalten, bedarf es einer guten Unterstützung. In der Berufseinstiegsphase werden personenspezifische Routinen und Umgangsweisen mit beruflichen Belastungen ausgebildet, welche die Grundmuster der beruflichen Identität prägen. Insofern ist dies eine äußerst entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation. Supervision unterstützt – in einem entspannten und vom unmittelbaren Handlungsdruck befreiten Rahmen - einen konstruktiven und reflektierten Umgang mit diesen beruflichen Herausforderungen; persönliche Verunsicherungen können aufgefangen, wirksame Handlungs- und Lösungsstrategien entwickelt werden. Erweist sich die Umsetzung von Handlungsalternativen in der Praxis als erfolgreich, wächst das Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen. Darüber hinaus trägt Supervision zur Bewusstwerdung und Modifikation der handlungsleitenden subjektiven Theorien bei. Das ist mehr als eine wohlwollende Starthilfe. Wenn junge Lehrkräfte sich in schwierigen Situationen als erfolgreich erleben können, stärkt dieses Erleben von Selbstwirksamkeit die Motivation und Freude am Beruf. Es ist nahe liegend, dass solche Lehrkräfte Lust haben, die Unterrichtsqualität zu steigern und Schule weiter zu entwickeln. Supervision leistet dazu einen entscheidenden Beitrag - hier darf nicht gespart werden!

Literatur:

Boeckh, Albrecht (2008): Methodenintegrative Supervision, Stuttgart

DGSV Pressemitteilung: Expertinnen der Lehrerbildung fordern die Implementierung von Supervision, Köln 04.10.2011

Wolfgang Mutzeck (2008a): Kooperative Beratung, Weinheim und Basel

Wolfgang Mutzeck (2008b): Methodenbuch Kooperative Beratung, Weinheim und Basel

Rogers, Carl R (2006): Entwicklung der Persönlichkeit, 16. Auflage

Schlechtriemen, Michael, Wulf, Christian (1996): Überlegungen zu einem personzentrierten Supervisionskonzept, GwG-Zeitschrift 104 / Dezember

Schlechtriemen, Michael; Seminarpapier Ausbildung Ergänzungsausbildung Supervision, 28./29.05.2009

Straumann, Ursula, E., Schrödter, Wolfgang, Hrsg. (1998): Verstehen und Gestalten, Beratung und Supervision im Gespräch, Köln

Autorinnen:

Ellen Kramm, Förderschullehrerin, Berufsschullehrerin, Diplompädagogin und Fachleiterin im Studienseminar für berufliche Schulen in Frankfurt, Supervisorin/Coach (GwG)

Miriam Nickel, Förderschullehrerin und Ausbildungsleiterin im Studienseminar GHRF, Rüsselsheim, Personzentrierte Beraterin (GwG, DGF), Supervisorin/Coach (GwG, DGSv)