

Supervision – ein Qualifizierungsangebot für Mentorinnen und Mentoren?!

1. Was ist Supervision?

Als reflexives und prozessorientiertes Beratungsformat unterstützt Supervision Menschen in beruflichen Bezügen dabei, ihre berufsbezogene Rolle zu klären, einzunehmen und auszufüllen. Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag werden thematisiert. Supervision unterstützt dabei, die berufliche Kommunikation und Interaktion professionell und wirksam zu gestalten. Sie gewährt den Raum, die beruflichen Herausforderungen sowie die eigene Person „im Beruf“ besser zu verstehen. Kompetentes und zugleich authentisches Handeln in der Organisation werden dadurch gefördert.

Als besonders hilfreich und notwendig wird Supervision in Veränderungsprozessen erlebt, wenn Organisationen sich wandeln, eine neue berufliche Position eingenommen wird oder der Aufgabenbereich sich erweitert. Vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen und Rollenerwartungen an Lehrkräfte, Unterrichtsentwicklung sowie neuer Aufgaben der Schulen könnte man auf einen beachtlichen Bedarf an berufsbegleitender Supervision schließen – zumal Supervision im sozialpädagogischen Bereich selbstverständlich dazu gehört¹. Bei vielen Lehrkräften ist allerdings immer noch Zurückhaltung gegenüber Supervision zu verzeichnen. Dabei belegen zahlreiche Studien, „dass Lehrerinnen und Lehrer, die in Supervisionsgruppen ihre Reflexions- und Wahrnehmungsfähigkeit weiter entwickeln, in ihren Schulen, Studienseminaren Schulämtern etc. wichtige Impulsgeber/innen und TrägerInnen von Veränderungsprozessen sind.“² Ermutigt durch solche Aussagen und überzeugt von der Wirksamkeit dieses Beratungsformats haben wir im Studienseminar GHRF Rüsselsheim ein Supervisionsangebot für Mentorinnen und Mentoren etabliert. Dies steht im Zusammenhang mit anderen Fortbildungsformaten³, deren Zusammenwirken Mentorinnen und Mentoren bei der Erfüllung ihrer Aufgaben unterstützen soll.

¹ In Wirtschaftsunternehmen spricht man eher von Coaching – auch dies ist inzwischen weit verbreitet und sehr geschätzt.

² DGSv, 2010, S. 7

³ Die Konzeption des Fortbildungsangebots für Mentorinnen und Mentoren erfolgt im Team mit Tanja Clesle-Faatz, Melanie Laps, Dagmar Frank, Miriam Nickel und Ingmar Stelzig, siehe auch: Homepage Studienseminar Rüsselsheim: <http://lakk.sts-ghrf-ruesselsheim.bildung.hessen.de/mentoren/index.html>

2. Supervision als Teil eines Unterstützungsangebots für Mentorinnen und Mentoren?

Anlass für die Entwicklung eines Unterstützungs-, bzw. Fortbildungsangebots für Mentorinnen und Mentoren war zum Einen die Verunsicherung der Mentorinnen und Mentoren im Zuge der Modularisierung der hessischen Lehrerausbildung. Plötzlich hießen nicht nur die Referendare „Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst“ genannt: LiV, sondern die seit Jahrzehnten vertrauten Strukturen und Vorgehensweisen veränderten sich vollkommen. Um eine gute Orientierung „im Neuen“ zu gewährleisten, entwickelten wir drei ausbildungsbegleitende „Bausteine“, die vor allem der Information über Strukturen, Ziele, Inhalte und Anforderungen dienen sollten. Neue Begrifflichkeiten und Abkürzungen wurden und werden hier ebenso erläutert wie Aspekte der Unterrichtsentwicklung (neue Lernkultur, Lehr-Lernprozessmodell, kompetenzorientierte Unterrichtsvorbereitung) und Prüfungsmodalitäten. Darüber hinaus wird Raum gegeben für kollegialen Austausch und Vernetzung⁴.

Mentorin oder Mentor zu werden, bedeutet eine Erweiterung des Tätigkeitsfeldes einer Lehrkraft. „Bin ich als Mentorin gut genug? Für meinen Alltagsunterricht reicht es ja, aber ich bin doch nicht auf dem neuesten Stand!“ Diese häufig geäußerte Unsicherheit wollten wir im Studienseminar Rüsselsheim in einem Angebot von begleitenden Workshops aufgreifen, um ihr durch Qualifizierung entgegenzuwirken. Natürlich verfolgten wir damit auch das Anliegen, die Qualität der Ausbildung für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu steigern.

Bei der Auswahl der Workshop-Themen gingen wir einerseits von unseren Erfahrungen und häufigen Fragen der Mentorinnen und Mentoren aus, vergewisserten uns aber auch in jedem Semester durch entsprechende Bedarfsabfragen während des ersten Informationsbausteins. Andererseits orientierten wir uns an den Forschungsergebnissen aus dem angelsächsischen Raum, welche beispielsweise von Tim Cain⁵ dargestellt werden. Auch das Kompetenzmodell für Mentorinnen und Mentoren von Dietlind Fischer⁶ sowie das Drei-Ebenen-Modell von Alois Niggli⁷ boten uns konstruktive Anregungen.

⁴ Die Veranstaltungen werden sehr gut besucht und legen eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit von Mentorinnen und Mentoren mit Ausbilderinnen und Ausbildern.

⁵ T. Cain (2008) in D. Fischer

⁶ D. Fischer (2008), S. 42/43

⁷ A. Niggli (2005)

3. Was wird von Mentorinnen und Mentoren erwartet?

Wenn erfahrene Lehrkräfte eine Mentorenschaft übernehmen, gehen sie eine Lern-Partnerschaft⁸ mit einem jungen, neu hinzukommenden Mitarbeiter ein. Sie unterstützen die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (bzw. den Mentee) sich in der Institution Schule zurechtzufinden und beraten sie bei den beruflichen Aufgabenstellungen (Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren⁹). Damit übernehmen sie eine große Verantwortung für den beruflichen Entwicklungsprozess des Mentee. Dazu sind ausreichend Berufs- und Lebenserfahrung notwendig, aber auch Empathie- und Kommunikationsfähigkeit.¹⁰

• Aufbau einer gelingenden Lern-Partnerschaft

Die meisten Mentorinnen und Mentoren sind überzeugt davon, dass eine gute kollegiale und kooperative Beziehung zwischen ihnen und einer Referendarin oder einem Referendar die wesentliche Grundvoraussetzung für ihre Wirksamkeit ist. In der Anfangsphase des Referendariats beziehen sie die junge Lehrkraft in ihren eigenen Unterricht ein – häufig in Form von Teamteaching – und leiten deren erste Unterrichtsversuche an. Dies setzt Vertrauen voraus, da die eigene Lerngruppe ja nun in „fremde Hände“ übergeben wird, während die Mentorin sich weiterhin verantwortlich für die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler fühlt.

Idealerweise wären Mentorinnen und Mentoren gerne stets freundlich, sympathisch, motivierend, unterstützend, fürsorglich, kompetent, nicht dominierend, Ideen stimulierend, humorvoll, taktvoll, geduldig, fehlerakzeptierend und tolerant. Die ideale Mentorin¹¹ ist ein gutes Vorbild im Unterrichten, eine gute ZuhörerIn und Beraterin, fast wie eine Freundin – doch zugleich auch sehr professionell. Doch angesichts idealer Vorstellungen werden auch Selbstzweifel benannt. „I would like to have an infinite amount of time and patience. I would like to be a better listener. I would like to be more open in my ideas. (...) I would like to be a

⁸ Vergl. L-News Nr. 30, S. 13 und Fischer 2009

⁹ Siehe Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004

¹⁰ Oettler, 2009, S. 17/18

¹¹ Die männliche Form ist jeweils auch gemeint.

better teacher. And myself as I am, on a lot of days, I am none of those things. I'm short of time. I'm crabby. I'm bad tempered. I'm not teaching well.“¹²

Immer wieder stellen Mentorinnen und Mentoren fest, dass es ihnen im Alltagsgeschäft nicht gelingt, genug Zeit, Ruhe und Aufmerksamkeit für Gespräche zu haben¹³. Dennoch gelingt es den meisten Mentorinnen und Mentoren gut, eine warmherzige und unterstützende Beziehung anzubieten; sie setzen sich für ihre LiV ein, helfen, unterstützen, leiden mit und trösten. Viele Mentorinnen und Mentoren sind sich auch der Verletzlichkeit ihrer Referendare bewusst; diese üben und machen Fehler, haben es anfangs schwer, sich in einer Klasse durchzusetzen. Da ist ein ermutigender Zuspruch oftmals wohltuend.

• Unterstützung im praktischen Tun

Gute Lehrerinnen und Lehrer sind nicht automatisch gute Mentorinnen und Mentoren.¹⁴ Doch es ist eine unabdingbare Voraussetzung für ein gutes Mentoring, dass die erfahrene Lehrkraft ihr „Handwerk“ versteht. So fassen viele Mentorinnen und Mentoren ihre Aufgabe im Sinne eines **Handwerksmeisters** auf. Sie vermitteln ihr Know-how durch Anleitung, Vormachen, und Begutachtung der nachgeahmten „Unterrichtsprodukte“ – learning-by-doing. Sie zeigen beispielsweise, wie man die Aufmerksamkeit einer Lerngruppe gewinnt, Lernaktivitäten aufrecht erhält und Lernfortschritte bei den Schülerinnen und Schülern erreicht. „A mentor operating within this approach might believe that the trainee is to imitate her teaching practice. She is likely to see herself as the main agent for the trainee's development und her approach to training is likely to involve direction, either as instructions or as 'tips for teaching'. This view locates the means for learning in the mentor.“¹⁵

Tipps, Rezepte, Ratschläge und direkte Anleitung durch Mentoren sind bei Referendarinnen und Referendaren beliebt. Die Übernahme von Routinen und methodischen Vorgehensweisen gibt Sicherheit und Hoffnung auf Erfolg. Gerade beim Unterricht in der Lerngruppe der Mentorin oder des Mentors hoffen sie darauf, dass die Klasse an den Stil der

¹² Jones et al 1997, Teachers' perception of mentoring in a collaborative model of initial teacher training. Journal of Education for Teaching, 23(3), 253-261 – zitiert in Cain, 2008. S. 26/27

¹³ Mentorinnen und Mentoren bekommen keine Stundenentlastung für diese Tätigkeit – ein Problem der Institution! Seitens der Studienseminare können wir hier nur die Betroffenen bestärken, den Bedarf an einer regelmäßigen, fest im Stundenplan verankerten Beratungsstunde zu verdeutlichen und dies einzufordern.

¹⁴ Cain, 2008, S. 33

¹⁵ Cain, 2008, S. 30

Mentorin gewöhnt ist und diesen eher akzeptiert als einen anderen Unterrichtsstil. Mehrere Studien belegen, dass Mentoren zu direkten Anweisungen und Ratschlägen tendieren, selbst dann, wenn sie vorgeben, eher fragend vorzugehen¹⁶. Doch auch die jungen Lehrkräfte verführen ihre Mentoren dazu, häufig Tipps und Rezepte zu geben, welche dann überwiegend praktische Fragen betreffen: das Tafelbild, die Medien, Umgang mit Störungen, spezifische Unterrichtsmethoden usw. Nicht selten ahmen Mentees den Unterrichtstil und Sprachgebrauch ihrer Mentoren nach, ohne die Konzepte der Mentoren zu verstehen.¹⁷ Je aktiver, bestimmter und fordernder ein Mentor seine Erfahrungen weitergibt, desto mehr gerät die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in eine passive Rolle. Was am Anfang des Referendariats Sicherheit gibt, kann mit der Entwicklung zunehmender Eigenerfahrung und Kompetenz als bevormundend und einengend erlebt werden.

- **Das Lernen durch Reflektieren unterstützen**

Neben dem Lernen durch direkte Anleitung, Vorbild und Feedback wird dem **Lernen durch Reflektieren** große Bedeutung zugesprochen. Überlegungen zur Wirksamkeit von Mentoring basieren auch auf dieser Lerntheorie. „Learning by reflecting“ hat Tradition¹⁸. Mentorinnen und Mentoren, die diese Vorgehensweise bevorzugen, fragen in einer Weise, die den Mentee dazu anregt, seine eigenen Überlegungen, Theorien oder Motive zu äußern. Dieses Vorgehen wird als eine Art „innerer Reise“ angesehen, die insbesondere zum Verstehen und Lösen problematischer Situationen angetreten wird. Im ersten Schritt dieser Reise könnte – so beschreibt Cain¹⁹ – ein Trainee (oder LiV) inspiriert werden, die ideale Situation/Lösung zu entwerfen, um im 2. Reflexionsschritt zu analysieren, was ihn daran hindert, das eigene Ideal zu erreichen. Mentoren erfüllen hier eine völlig andere Funktion als ein Handwerksmeister: sie sagen nicht mehr, wie es sein muss und welche Ziele anzustreben sind – sie verzichten auf Tipps und Rezepte. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst wird vielmehr angeregt, ihre eigenen Vorstellungen und Wege zu entwickeln. Diese Haltung schließt nicht aus, dass Mentoren ihr Wissen und ihre Erfahrungen zur Verfügung stellen, doch sie geben keine Lösungen vor. They were described as „sharing her wisdom without telling answers“.²⁰

Studien belegen, dass es Mentorinnen und Mentoren schwerer fällt, ihre Mentees zur eigenen Reflektion anzuregen, als diese durch Tipps, Ratschläge und Material zu unterstützen. Es entspricht auch mehr ihrer Gewohnheit, ihre eigenen Praxiserfahrungen mitzuteilen, ohne die Beweggründe für ihre Entscheidungen ungefragt offenzulegen oder Wirkungen und Alternativen reflektierend zu analysieren: „mentors rarely discussed their reasons for their actions“²¹. Vielen Lehrern und insbesondere Mentoren sind sich der Bedeutung von handlungsleitenden subjektiven Theorien bewusst, doch gelingt es ihnen eher selten, den lernenden Lehrkräften ein Modell für einen „reflektierenden Praktiker“ zu sein²². Hochbeansprucht durch das Alltagsgeschäft bevorzugen beide, Mentor und Mentee direkte Hilfestellungen – eine tiefergehende Reflexion würde mehr Zeit und Ruhe erfordern.

Das Leitbild des „**Reflektierenden Praktikers**“²³ gilt allerdings auch für die Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Es hat in den Studienseminaren zur Implementierung des Entwicklungsportfolios geführt. Schreibend sollen die Referendarinnen und Referendare sich ihrer subjektiven Theorien über Unterricht bewusst werden, diese kritisch reflektieren und – und wenn notwendig – modifizieren. Ein Austausch darüber mit anderen Referendaren (Lernpartnern) sowie mit der jeweiligen beratenden Ausbilderin oder dem beratenden Ausbilder ist vorgesehen. Beabsichtigt ist damit ein Paradigmenwechsel: es soll nun weniger um die Frage gehen: „Was will das Studienseminar oder der Ausbilder von mir?“ als um die Frage: „Wie können mir Fachleiter/ Ausbilder helfen, meine Ziele zu erreichen?“. Es erscheint mir äußerst sinnvoll, Mentorinnen und Mentoren ausdrücklich in diese Überlegungen und Vorgehensweisen einzubeziehen und ihnen die Bedeutung bewusst zu machen, welche sie als Modell einer reflektierenden Praktikerin bzw. eines reflektierenden Praktikers haben. Ein hoher Anspruch - doch wie soll dies gelernt werden?

Um der Komplexität von Mentorenschaft gerecht zu werden, wurden inzwischen **Qualifizierungsmaßnahmen** beschrieben. Dietlind Fischer, Lydia van An del, Tim Cain, Brigita Zarkovic-Adlesic und Jaap van Lakerveld stellen in ihrem Buch „*Improving School-based Mentoring*“ Module und Werkzeuge für ein Training dar, mit dem hauptsächlich die Gesprächsführung und Reflexionsfähigkeit weiterentwickelt werden kann²⁴. In dem

¹⁶ Cain, 2008, S. 31

¹⁷ Cain, 2008, S. 30

¹⁸ Cain, 2008, S. 29

¹⁹ Cain, 2008, S. 29

²⁰ Cain, 2008, S. 32

²¹ Cain 2008, S. 31

²² Cain, 2008, S. 34

²³ Das Leitbild des reflektierenden Praktikers ist in den Standards für die Lehrerbildung (2004) verankert, siehe einzelne Standards zu Kompetenz 5 und Kompetenz 1, siehe Helmke, 2009, s 158ff

²⁴ Fischer, 2..8, S. 59 - 132

Kompetenzprofil von Fischer wird die Vielfältigkeit der erforderlichen Kompetenzen²⁵ deutlich. Diese Funktionen und Aufgaben gehen über die Anforderungen an eine Lehrkraft im Fachunterricht und als Klassenlehrerin hinaus. Insbesondere die Funktionen des Förderers, Beraters, Coachs oder Motivators für die Weiterentwicklung eines professionellen Selbstverständnisses dürften zumindest teilweise neu hinzukommen.

Der Schweizer Alois Niggli²⁶ geht von einem Phasenmodell aus – in jeder Phase werden andere Kompetenzen von der Mentorin/ dem Mentor verlangt. Am Anfang der Ausbildung stehen mehr die Fragen zur eigenen Person (Lehrerverhalten/Lehrerrolle) und zur Klassenführung (Organisation, Classroom-Management, Umgang mit Störungen...) im Vordergrund. „Erst in späteren Phasen entwickelt sich eine analytische Haltung, die sich mehrheitlich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert und es ermöglicht, auf Vorkommnisse flexibel zu reagieren.“²⁷ Dies erfordert seitens der Mentorinnen und Mentoren ein Beratungsangebot, welche diese Entwicklungen berücksichtigt. Niggli entwickelt ein 3-Ebenen-Modell des Mentorierens:

- Auf der **ersten Ebene** wird die Unterrichtspraxis durch Feedback und Nachfragen reflektiert.
- Auf der **zweiten Ebene** geht es darüber hinaus darum, explizites Theoriewissen mit der praktischen Unterrichtserfahrung zu verbinden.
- Auf der **dritten Ebene** können persönliche Haltungen, Werte, Ziele und Motivationen reflektiert werden, die durch die Art und Weise des Unterrichtens zum Ausdruck gebracht wurde.

Niggli bestätigt unsere Beobachtungen: Die zweite und dritte Ebene werden eher selten in Unterrichtsbesprechungen erreicht. „Im Allgemeinen bewegen sich Lehrkräfte mehrheitlich auf der ersten Ebene der konkreten Unterrichtsplanung und Durchführung und wenden weniger Zeit auf für die reflexiven Tätigkeiten auf den beiden höheren Ebenen.“²⁸

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl durch die Erfahrungen als auch in den von Cain beschriebenen Studien deutlich wird, dass es Mentorinnen und Mentoren zumeist gut gelingt, ihren Referendarinnen und Referendaren ein adäquates Beziehungsangebot zu machen und ihr Know-how im Sinne eines Handwerksmeisters weiterzugeben. Dies ist sicher

²⁵ Fischer, 2008, S. 42/43

²⁶ Niggli, 2005

²⁷ Niggli, 2005, S. 25

²⁸ Niggli, 2005, S. 24

ein wichtiger und wirksamer Teil des schulischen Mentorings, der insbesondere in der Anfangsphase unterstützend wirkt. Die Qualitäten eines reflektierenden Praktikers, eines Beraters, Förderers und Coach sind weniger verbreitet und somit gelingt es auch weniger, das eigenständige und mehrdimensionale Reflektieren der Auszubildenden anzuregen und einzufordern. Genau diese Kompetenzen aber würden das schulische Mentoring entscheidend verbessern.

4. Welche Kompetenzen sollen unterstützt werden?

Wir versuchten auf der Grundlage der oben genannten Überlegungen und Trainingsmodelle in unseren Workshops gezielt diejenigen Kompetenzen aufzugreifen, welche für eine Lehrkraft durch die Übernahme einer Mentorenschaft neu oder in einem höheren Ausmaß gefordert werden: Beobachten und Feedback-Geben, Selbstreflexion als „Modell-Lehrer(in)“, Reflexion schwieriger Situationen, Beraten, Coaching und auch das Herstellen von Theorie-Praxis-Bezügen sowie das Reflektieren von Haltungen.

Dies wird in den Workshops²⁹ „Unterrichtsreflexion Teil 1 und 2“ sowie in einem „Beratungstraining für Mentorinnen und Mentoren“ realisiert. Doch warum fügen wir einen Workshop „Supervision für Mentorinnen und Mentoren“ hinzu? Die Sinnhaftigkeit des Verstehens und Übens von Beratungssituationen sowie von Unterrichtsbeobachtung und -reflexion erscheint unmittelbar einsichtig, doch welchen Nutzen bringt ein Supervisionsangebot? Inwieweit trägt Supervision zur Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren bei? Im Folgenden soll darauf ausführlich eingegangen werden. Wenn ich mich dabei auf den **personenzentrierten Beratungsansatz** konzentriere, ist dies der Tatsache geschuldet, dass dies meine Grundlage und mein Hauptwerkzeug darstellt und meiner Ausbildung zur Beraterin und Supervisorin entspricht.

5. Supervision – Was ist der Nutzen für das schulische Mentoring?³⁰

²⁹ Übersicht siehe Homepage Studienseminar Rüsselsheim: <http://lakk.sts-ghrf-ruesselshheim.bildung.hessen.de/mentoren/index.html>

³⁰ Zu großen Teilen übernommen aus meiner Abschlussarbeit Supervision: M. Nickel (2010)

Mentoring und Supervision weisen **Gemeinsamkeiten** auf: beide dienen sie der Rollen- und Aufgabenklärung, der Unterstützung in schwierigen, beruflichen Situationen sowie der Karriereplanung³¹. Andererseits sind **Unterschiede** zu verzeichnen:

Supervision	Mentoring
<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung auf Augenhöhe • Qualifizierter Prozessberater • Keine Zugehörigkeit zur Institution/Organisation • Neutralität • Freiwilligkeit • Hilfe zur Selbsthilfe • Supervisand bestimmt Themen und Fragestellungen selbst 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung • Beratung aufgrund von Erfahrung • Zugehörigkeit zur Institution/Organisation • Abhängigkeit von der Institution • Bindung an die Ziele der Institution • Themen und Fragestellungen werden von der Institution bestimmt

Bei der Ähnlichkeit der Aufgaben stellen sich folgende Fragen:

<p>Inwieweit kann schulisches Mentoring durch supervisorische Konzepte und Vorgehensweisen profitieren kann?</p> <p>Was bewirken die personenzentrierten Grundhaltungen im Mentoring?</p> <p>Welcher Nutzen ergibt sich möglicherweise aus dem Transfer methodischer Muster?</p>

Im Folgenden soll dies an Beispielen erörtert werden.

Stellen Sie sich vor: Eine Mentorin, die eine Referendarin im Schuldienst betreut, sucht eine Supervisorin auf. Ihr Anliegen formuliert sie so: „Ich wäre gerne eine gute Mentorin. Was muss ich dazu tun? Wie erreiche ich das? Können Sie mich dabei unterstützen?“

Die personenzentrierte Supervisorin würde ihr vermutlich **keine** Antwort im Sinne eines 3-Ebenen-Mentorings oder eines MINT-Programms geben, selbst wenn ihr diese Konzepte zur Qualifizierung von Mentoren vertraut wären. Sie würde nicht einmal Eigenschaften oder Vorgehensweisen einer reflektierenden Praktikerin nennen.

Vermutlich würde sie fragen: Was ist Ihre Idee dazu? Oder: Wenn Sie eine Mentorin drei Tage im Mentoring begleiten würden – woran würden Sie deren Qualität erkennen?

Personenzentrierte Supervision vertraut auf das sichere innere Gespür einer Person.

Bei Ihrem Vorgehen hat die personenzentrierte Supervisorin großes Vertrauen in das innere Gespür ihrer Supervisandin oder ihres Supervisanden sowie deren Ressourcen und Fähigkeiten, um genau die für sie stimmige und individuelle Antwort zu finden.

***Beispiel:** Mit ähnlichen Fragen kommen Mentorinnen und Mentoren zu mir in die Supervisionsgruppe. „Wie begleite ich meine LiV richtig? Was soll ich ihr raten?“ - „Ich schwimme immer noch...“ - Die Gruppe einigt sich auf eine gemeinsame Fragestellung: „Was ist die Rollenerwartung an uns Mentorinnen? Was sind unsere Aufgaben?“*

Die Folien des MINT-Vortrags zu den Aufgaben und Ansprüchen an Mentorinnen und Mentoren befinden sich in meiner Tasche – es wäre jetzt ein Leichtes für mich, einen foliengestützten Vortrag zum gewünschten Thema zu halten. Stattdessen frage ich, wie die Teilnehmerinnen selbst ihre Aufgaben sehen, welche Rollenerwartungen und Ansprüche sie in sich und von anderen wahrnehmen. Es entsteht ein Gespräch, indem die genannten Aspekte auf Moderationskärtchen von mir mitgeschrieben und den jeweiligen Teilnehmerinnen in die Hand gegeben werden. Als alles Wichtige gesagt zu sein scheint, gehen wir an eine Pinnwand und die Mentorinnen ordnen ihre Karten. Es entsteht ein Bild, das ihre gemeinsame Antwort und überdies vielen Facetten ihres Wirkens in geordneter Strukturierung nahezu vollständig abbildet. Einige zeigen sich tief berührt und andere staunen über die gefundene Vielfalt.

Indem ich darauf verzichtet habe, den Mentorinnen eine Antwort zu geben und sie stattdessen dazu angeregt habe, ihre eigenen Antworten zu finden, kommen sie in Kontakt mit ihren eigenen Erfahrungen und Vorstellungen, sie reflektieren und ordnen diese. Die Erweiterung der eigenen Sichtweise erfolgt durch das Zusammentragen in der Gruppe. Das so gewonnene Bild von der Rolle als Mentorin oder Mentor und den damit verbundenen Aufgaben und Erwartungen wird vermutlich nachhaltiger in Erinnerung bleiben als ein Vortrag meinerseits. Wenn sie diese **Haltung** und dieses **Vertrauen** auf Beratungssituationen mit Ihren Lehrkräften in Ausbildung übertragen, werden sie sich mit fertigen Antworten, Tipps und Rezepten zurückhalten und nach den eigenen Überlegungen

³¹ Vergl, Rauen 2008, S. 8 – 11

der Referendarinnen und Referendare fragen. Sie werden bei der Besprechung von schwierigen Situationen dem Gespür ihrer Lehrkraft in Ausbildung vertrauen.

Das unerschütterliche Vertrauen in die Ressourcen als Grundhaltung der Supervisorin oder des Supervisors im personenzentrierten Arbeiten „beruht auf einem positivem Menschenbild, nämlich der Überzeugung, dass jeder Mensch alles Potential in sich trägt zu wachsen, sich zu entwickeln und den gewünschten Status bzw. die selbst gesetzten Ziele zu erreichen“³²; Carl Rogers nennt diese innere Kraft oder Wachstumsenergie **Aktualisierungstendenz**.

Personenzentrierte Supervision vertraut auf die Ressourcen, Potentiale und Wachstumskräfte.

Mit der Aktualisierungstendenz geht ein sicheres Gespür einher, was für einen gut, stimmig und richtig ist. Dies ist keine kognitive Entscheidung, sondern eine organismische, körperlich gefühlte Wahrnehmung (Für-wahr-Nehmung). Gendlin³³, der die Methodik des personenzentrierten Ansatzes um das Focusing erweitert hat, nennt dies „felt sense“ – eine ganzheitliche Form der inneren Bewertung³⁴.

Personenzentrierte Supervision verweilt an der erlebten Unsicherheit und Unklarheit

Ramona³⁵ fühlt sich nicht wohl, als sie feststellt, dass sie immer wieder in den Unterricht ihrer Referendarin eingreift. Sie berichtet, dass es ihr so schwer falle, ihrer LiV den Unterricht allein zu überlassen, denn diese erklärt nicht so, dass die Schüler es verstehen. Das sei dann

³² Steinhage 2/2006

³³ Gendlin, 2008

³⁴ Im Focusing-Prozess wird intendiert, unsere Gedanken über ein Thema in Verbindung zu bringen mit der ganzheitlichen, fühlbaren Reaktion unseres Körpers. Der *felt sense* befindet sich zwischen Bewusstem und noch Unbewusstem und präsentiert sich als „verwickeltes Gefühl“. Er repräsentiert „Gewusstes“, welches sich am Rande unserer Gewährwerdung befindet, uns aber noch nicht voll zugänglich ist. Rogers hat dies bei der verbalen Begleitung eines Menschen zu verbalisieren versucht. Gendlin leitet Klienten dazu an, diesen *felt sense* selbst zu spüren und dessen Bedeutung selbst zu erschließen. Dazu ist anfangs ein Begleiter hilfreich, mit einiger Übung kann man diesen Prozess auch mit sich selbst durchführen.

³⁵ Die Namen der Teilnehmer/innen sowie Informationen zum Ort des Geschehens wurden so verändert, dass eine Zuordnung zu realen Ereignissen nicht möglich ist.

doch schade und frustrierend für die Kinder. Sie greife schnell mal ein; aber eigentlich wolle sie das nicht, ist sich unsicher, ob das gut ist. Anschaulich berichtet sie Beispiele aus dem Unterricht. Fragt sich: Bin ich bevormundend? Sie fühlt sich gar nicht mehr wohl in ihrer Rolle und möchte die Supervision zur Klärung nutzen. Meine Frage nach ihrer Fragestellung: „Was möchtest du bezogen auf diese Situation genauer herausfinden?“ kann sie noch nicht beantworten. Ein sicheres inneres Gespür sagt ihr, dass etwas nicht stimmt. Dieses Empfinden präsentiert sich zunächst als Unklarheit und Unsicherheit; es ist ihr nicht möglich, eine klare Fragestellung daraus abzuleiten. Es ist wichtig, in der Supervision an dieser Stelle zu verweilen. Aus meiner Sicht hätte man mit Focusing zu einer Klärung finden können, doch in dem Beispiel übernimmt es auf Ramonas Wunsch hin die Gruppe, sich einzufühlen und verschiedene Perspektiven zu eröffnen. Ramona spürt ganz klar, welche bzw. wessen „Perspektive“ ihr weiterhilft, nämlich Zutrauen zu den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, dass diese auch selbst rückmelden können, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Wie weiß Ramona, dass dies der für sie richtige Weg ist? Sie spürt es! Ein Gefühl der Erleichterung ist für sie wahrnehmbar. Und dann bekommt sie Zugang zu ihrem eigenen inneren Anliegen: „Eigentlich möchte ich mir erlauben, nicht mehr einzugreifen.“

Mit dieser Haltung wird Ramona längerfristig ihre Referendarin mehr unterstützen, als wenn sie diese durch ihr Eingreifen vor den Konsequenzen ihrer „Fehler“ bewahrt, denn diese hat nun die Chance, über Alternativen selbst nachzudenken. Fischer beschreibt den konstruktiven Umgang mit Fehlern als eine Kompetenz im Mentoring: „Der Mentor kennt den Wert von „Fehlern“ für das Lernen.“³⁶ Wenn die Haltung einer Mentorin, bzw. eines Mentors in einem tiefen Vertrauen in die Kräfte der Referendarin, bzw. des Referendars besteht, werden diese Wachstumsenergien wirklich freigesetzt, weil diese Haltung spürbar ist. Dies gilt auch für den Umgang einer Lehrkraft mit Schülerinnen und Schülern. Die positive Wirkung des Modells kann also weitergegeben werden.

Das Beispiel zeigt außerdem, dass es sich lohnt, an denjenigen Stellen zu verweilen, an denen wir uns unsicher und unklar fühlen, Situationen, auf die wir durch ein „komisches Gefühl“ aufmerksam werden. In Anlehnung an ihre eigene Erfahrung in der Supervision könnte Ramona in den Nachbesprechungen zu einer Unterrichtsstunde mit ihrer Referendarin ebenfalls an solchen Stellen verweilen und sie unterstützen, diese Stellen genauer auszuloten (z.B. durch das Einnehmen verschiedener Perspektiven).

³⁶ Fischer 2008 ,

Personzentrierte Supervision geht von der Fragestellung der Supervisanden/innen aus.

Wenn uns Ereignisse im Berufsleben beschäftigen, tut es uns in der Regel gut, darüber zu erzählen: Freunden, Kollegen, am Mittagstisch, wo auch immer. Auch in Supervisionsgruppen gibt es häufig den Wunsch, einfach zu berichten, was man erlebt hat. Das hat natürlich eine kathartische Wirkung und entlastet von daher. Doch effizienter wird es, wenn ich als Supervisorin beharrlich danach forsche, welche Fragestellung eine Supervisandin oder ein Supervisand mit den Schilderungen verbindet. In Bezug auf was braucht er/sie Hilfe? Was möchte sie/er genauer explorieren?

Das Frage nach der Fragestellung, bzw. das Herausarbeiten der Fragestellung, welche die Klientin oder der Klient mit seinem Anliegen verbindet, hat insofern große Bedeutung, als dies eine gezielte und wirksame Hilfe ermöglicht. Wenn ein Mensch in einer großen Stadt etwas verwirrt und hilfeschend an einer großen Kreuzung steht, freut er sich natürlich, wenn jemand ihn fragt: „Kann ich Ihnen helfen?“ Sicher wird er erfreut „Ja!“ sagen. Doch der freundliche Helfer möchte dann sicher auch wissen, wobei er helfen soll: eine Apotheke zu finden, ein Restaurant, oder braucht die Person einen Arzt? Je nachdem, was die hilfeschendende Person braucht, sieht die wirksame Hilfe anders aus. Ein Mensch mit akuten Zahnschmerzen kann sicher nichts damit anfangen, wenn man ihm den Weg zum Bahnhof erklärt.³⁷ Eine Referendarin, die an den Verhaltensweisen einiger Kinder verzweifelt, wird mit didaktischen Überlegungen in diesem Moment nichts anfangen können. Durch das Formulieren ihrer Fragestellung bestimmt sie die Richtung der Unterrichtsreflexion selbst. Sie ist aktiv beteiligt! So besteht eine größere Chance, dass der individuelle Lernprozess an der richtigen Stelle unterstützt wird. Lernende haben ein sicheres Gespür für die nächste Zone ihrer Entwicklung.

Das Erforschen der Fragestellung ist auch gerade deshalb wichtig, weil die Person Subjekt im Prozess bleiben und selbst die Richtung der Suchbewegung bestimmen soll. Bei der (Wieder-) Gewinnung der eigenen beruflichen Handlungsfähigkeit ist es wichtig, dass die Person selbst in sich hinein spürt, in welche Richtung sie schauen möchte und wohin sie sich entwickeln will. Dies ist letztlich auch ein guter Schutz vor Fremdbestimmung.

³⁷ Beispiel aus einer Lehrsupervisionssitzung bei Frau Steinhage, Lehrsupervisorin.

Personzentrierte Supervision arbeitet mit dem „Zurückfragen“.

In dem Eingangsbeispiel gebe ich den Mentorinnen ihre Frage zurück: „Wie sehen Sie es selbst?“ Man könnte natürlich einwenden, dass es doch begründete Vorstellungen dazu gibt, was eine gute Mentorin ausmacht. Die Auseinandersetzung mit Vorstellungen „von außen“ könnte natürlich auch Thema in der Supervision werden, z.B. mit dem Kompetenzprofil von Dietlind Fischer³⁸. Wenn Mentorinnen allerdings versuchen, sich den Verhaltenserwartungen anzupassen, ohne dass es ihrer Persönlichkeit entspricht, wenn es nicht wirklich ihr „Eigenes“ ist, führt dies genau genommen in eine Inkongruenz. Das Gleiche gilt, wenn Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst den Unterrichts- und Gesprächsstil ihrer Mentorin oder ihres Mentors übernehmen, wenn dies gar nicht zu ihnen passt oder ihrem eigenen Temperament entspricht. Das Zurückfragen wirft zurück auf das Eigene und stimuliert die eigenen Erkenntnisse und Fähigkeiten.

Personzentrierte Supervision arbeitet mit dem Werkzeug des einführenden Verstehens.

„Das Kapital, mit dem ein personzentriertes Konzept von Supervision wuchern kann, sind die klassischen personzentrierten Grundhaltungen“³⁹ : **einführendes Verstehen, wertschätzende Akzeptanz und Kongruenz**. Beziehungen, die durch diese Grundhaltungen geprägt sind, unterstützen das persönliche Wachstum und die Entfaltung von Potentialen. Dies wurde vielfältig untersucht, beschrieben und belegt.⁴⁰ Es sind die üblichen „Werkzeuge“ der personzentrierten Beratung, welche auch in der Supervision zum Tragen kommen.

Einen Menschen wirklich zu verstehen bedeutet, sich auf die Welt des anderen einzulassen und zu versuchen, sie – probeweise – so wahrzunehmen, wie dieser sie mit seinen Augen sieht (Gefährte werden in der Innenwelt eines Menschen). Dabei gewinnen wir als Beratende Einblick und Einfühlung in das innere und äußere Bezugssystem einer Klientin oder eines Klienten in deren/ dessen Arbeitsfeld.

³⁸ Fischer, 2008

³⁹ Schlechtriemen/ Wulf, 1996, S 40

⁴⁰ Vergl. Schlechtriemen/ Wulf, 1996, S. 40

Beispiel: Als Patricia in die Supervision kommt, ist sie verzweifelt. Ihre Referendarin, die sie im Fach Sport an einer Sprachheilschule betreut, macht aus ihrer Sicht kaum Fortschritte. Die Ausbilder und Ausbilderinnen, welche zu Unterrichtsbesuchen kommen, erkennen zu wenig, was aus fachrichtungsspezifischer Sichtweise noch zu berücksichtigen wäre, weil sie nicht dieses Lehramt haben und die Besonderheiten der Fachrichtung nicht kennen. Sie gäben Rückmeldungen, aus denen ihre Referendarin nicht erkennen könne, was sie eigentlich noch zu lernen hätte. Wenn sie es selbst der Referendarin sage, habe das kaum Gewicht. „Die weiß genau, dass nicht ich, sondern die Ausbilder die Noten geben!“ Sie fragt mich, was sie tun kann. Nachdem sie mir ihre bisherigen **Lösungsversuche** geschildert hat (Gespräch mit Schulleitung und Kollegin) frage ich nach ihren **Gefühlen**. Ich möchte mich einfühlen können und die Situation aus ihrer Sicht besser verstehen. Patricia ist besorgt, dass ihre Schülerinnen und Schüler nicht genug lernen und auch, dass die Referendarin nicht genug lernt. „Die wird doch Sprachheillehrerin, und da muss sie genau dieses spezifische Wissen haben! – Aber was ist? Die jungen Fachleiter haben selbst keine Ahnung davon, die kommen von der Regelschule und erkennen die spezifischen Lernvoraussetzungen und methodischen Vorgehensweisen nicht.“ Patricia hält es für unverantwortlich, dass ihre Referendarin dieses Wissen nicht beherrscht. Sie selbst hat einige Zusatzqualifikationen und würde ihr gerne Vieles davon nahebringen. Doch die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst nimmt es nicht an. Hier sitzt eine Ursache ihres Ärgers: Sie hat viel zu bieten, doch es wird nicht anerkannt und genutzt. Wenn sie ihrer LiV etwas erklärt, hört diese zu, aber es ändert sich nichts. Als Bild taucht in ihr auf, dass die Referendarin die „kostbaren Geschenke“ nicht würdigt und annimmt. Stattdessen wird die Kommunikation immer schwieriger.

Bis hierher habe ich die Schilderungen mit aktivem Zuhören einfühlsam begleitet. Jetzt frage ich noch einmal nach der Richtung von Patricias Suchbewegung: „Was ist **jetzt** deine Fragestellung?“ Patricia: „Was kann ich tun, damit die Chemie wieder stimmt und die Referendarin Fortschritte macht?“

Wir überlegen gemeinsam, wie Patricia einer Antwort näher kommen könnte. Sie entscheidet sich für einen Perspektivwechsel, indem wir ein Rollenspiel machen. Sie übernimmt die Rolle der Referendarin und ich ihre. Dabei bekommt sie ein Gefühl dafür, dass die Referendarin sich mit den Vorschlägen überfordert fühlt. Sie versteht vieles noch nicht. Sie stellt sich das einfacher vor, und es fällt ihr auch gar nicht so viel ein. Allerdings scheint sie auch passiv zu sein, auf die Vorschläge der Mentorin zu warten und sich dann etwas davon herauszusuchen, um es zu übernehmen. Sind Mentoren denn nicht genau dafür da?

In der Auswertung der Rollenspielerfahrung kommt Patricia zu dem Schluss, dass sie ihr Wissen in Zukunft zurückhalten will, damit die Referendarin eigene Ideen entwickeln muss. Sie spürt auch, dass sie ihr erlauben muss, Fehler zu machen und dass es besser wäre, nach einer Stunde, wenn etwas schief gegangen ist, sie selbst die Ursachen und Alternativen finden zu lassen. Im Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler es fällt Patricia schwer. Doch sie geht eine freiwillige Selbstverpflichtung ein, dies für zwei Monate durchzuhalten. Wenn sich bis dahin keine Besserung einstellt, möchte sie andere Schritte gehen.

Dies scheint mir eine der typischen Situationen im Mentoring zu sein, die ich vor vielen Jahren als Mentorin auch selbst erlebt habe. Ich halte es für äußerst wichtig, die Mentorin in ihrem Engagement und ihrem Verantwortungsgefühl zu verstehen, anzuerkennen und den enormen Druck mitzufühlen, der sich in ihr aufbaut. Zugleich gilt es aber auch die Einfühlung in die Referendarin zu ermöglichen, die als Novizin mehr Zeit braucht und die Komplexität der Anforderung sowie die geballte Kompetenz der Mentorin noch nicht verarbeiten kann. Sie hat ein Recht auf ihre eigenen Schritte und Fehler. Wenn die Mentorin sich mit ihrem Wissen nun zurückhält, wird die Referendarin auf ihre eigenen Ressourcen zurückgeworfen und hat die Chance, diese zu entfalten.

Personzentrierte Supervision ermöglicht Einfühlung durch Perspektivwechsel.

Patricia erlebt in diesem Beispiel, wie die Perspektivübernahme ihr eine völlig neue Sichtweise auf das Problem eröffnet. Es gelingt nun wesentlich besser, sich in das Erleben ihrer Referendarin einzufühlen. Wenn bei der nächsten Gelegenheit ihre Referendarin ein Problem mit einem Schüler hat, könnte Patricia dieses methodische Vorgehen übernehmen.⁴¹Auch einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst wird einführendes Verstehen neue Zugangsweisen zu den Schülerinnen und Schülern eröffnen.

Ein weiterer Aspekt dieses Beispiels zeigt andererseits auch, wie wichtig es ist, die Anforderungen an die Weiterentwicklung von Kompetenz bei der Referendarin im Blick zu behalten. Sie soll ja eine möglichst gute Lehrerin werden und hat im Referendariat nicht unendlich Zeit. Insofern ist es gut, dass die Mentorin sich ein zeitliches Limit für ihre Geduld

⁴¹ Niggli schlägt für die zweite Ebene des Mentoring das reflexive Praxisgespräch vor. Das Einnehmen von anderen und mehreren Perspektiven hat auch bei ihm einen hohen Stellenwert, da es zu neuen Erkenntnissen und Handlungsmustern führt. Vergl Niggli 2005, S. 90 - 92

setzt und dann noch einmal Bilanz zieht und Feedback gibt, ob Fortschritte erfolgt sind. Sie könnte auch persönliche Entwicklungsziele mit der Referendarin vereinbaren.

Mit der Rolle der (Förderschul-)Lehrerin, welche die Referendarin im Beispiel ja übernehmen will, sind bestimmte Verhaltenserwartungen⁴², Aufgaben, Kompetenzen und Machtbefugnisse verknüpft. Dies gibt eine **normative Orientierung**. Es geht in der Ausbildung nicht nur darum, was man tun will, sondern was man zu tun hat. Dies muss eine Mentorin oder ein Mentor auch vertreten. Wenn eine Lehrkraft im Vorbereitungsdienst als Rolleninhaberin erkannt hat, was von ihr in dieser Rolle erwartet wird, kann sie diese Erwartungen in Einklang bringen mit ihren persönlichen Überzeugungen und Fähigkeiten, allmählich Souveränität in der Rolle gewinnen und ihr eine persönliche Ausprägung geben. In der personenzentrierten Supervision fragt der Supervisor, bzw. die Supervisorin, ebenfalls nach der Rolle. Wie versteht ein Klient/ eine Klientin seine/ ihre Rolle, ist er/sie zufrieden mit der Art, wie er/sie diese ausfüllt? Kann er/sie den an sie gestellten Erwartungen entsprechen? Ist er/sie kongruent in ihrer Rolle? Kann er/sie sich selbst verwirklichen in der Rolle und sich treu bleiben?

Die Lehrkraft in Ausbildung lernt dabei auch, wie man in dem Spannungsfeld „Lehren und Lernen“ bewegen kann: einerseits im Vertrauen auf das sichere Gespür der Lernenden für die nächsten Schritte und die für sie hilfreichen Methoden, andererseits muss aber auch das Anforderungsniveau bezogen auf einen bestimmten Schulabschluss (oder das Klassenziel) verdeutlicht werden.

Personzentrierte Supervision erfolgt in der Haltung von Wertschätzung und Akzeptanz.

Für die Haltung von Wertschätzung und Akzeptanz findet man folgende Umschreibungen⁴³:

- bedingungsfreies Akzeptieren,
- warmherziges Anerkennen einer Person von bedingungslosem Selbstwert,
- tiefgehende Bejahung,
- sorgendes Interesse und Anteilnahme.

⁴² Vergl. Fischer-Epe, 2008, S. 82

⁴³ Sander 1999 und Finke 1994

Damit ist vor allem die **Haltung** der Beraterin/ des Beraters bzw. des Supervisors / der Supervisorin angesprochen, mit der sie/ er einem Klienten begegnen sollte. Doch es braucht auch die Fähigkeit diese innere Haltung auszudrücken. Wirkliche Wertschätzung zu empfinden oder einen anderen Menschen oder gar uns selbst bedingungslos mit allen Verhaltensweisen und Eigenschaften zu akzeptieren ist nicht leicht; das Ausmaß, in dem dies möglich ist, hängt zum einen davon ab, inwieweit ich mich selbst auch mit Schattenseiten, Schwächen und Ungereimtheiten wertschätze und zum anderen davon, inwieweit ich es vermag, mich wertschätzend und vertrauensvoll auf die positiven Entwicklungskräfte (Aktualisierungstendenz) und den grundlegenden Wert in jedem von uns zu beziehen. Im alltäglichen Umgang gelingt dies viel weniger als in Beratungs- oder Supervisionssettings, doch auch dort nähern wir uns dem Ideal einer bedingungslosen Wertschätzung und Akzeptanz mehr oder weniger nur an; eine vollständige Realisation erscheint fast unmöglich zu sein.

Wertschätzende Akzeptanz gibt Sicherheit und fördert eine vertrauensvolle Beziehung. „Je mehr der Supervisand sich angenommen fühlt als der, der er zur Zeit als Person im Arbeitsleben ist, mit dem, wie er sich zur Zeit dort sieht und erlebt und mit dem, was er dort kann und was er nicht kann, desto bereiter und offener kann er sein, sich selbst zu verändern und zu entwickeln.“⁴⁴ In der Supervision ist dies nicht immer leicht zu verwirklichen.

Beispiel: *Herr Müller bittet mich um einen Einzeltermin. Er ist Förderschullehrer an einer Grundschule mit Gemeinsamem Unterricht und unterrichtet dort im Team mit einer Kollegin, die das Grundschullehramt hat. Beide arbeiten schon lange vertrauensvoll und erfolgreich zusammen. Vor einigen Monaten hatten sie sich bereit erklärt, eine Referendarin mit Lehramt Förderschule in ihre Klasse zu nehmen. Es ist das erste Mal, dass Herr Müller diese Funktion übernimmt. Er begrüßt mich gleich mit: „Ich komme damit nicht zurecht!“ Im Gespräch stellt sich heraus, dass die junge Lehrkraft überhaupt nicht seinen Vorstellungen entspricht. Sie sei impulsiv, unstrukturiert und folgt ihren spontanen Ideen. In den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern springe sie im Thema hin und her und halte sich an keine aufbauenden Strukturen, was ja in Mathematik unabdingbar sei. Doch die Schülerinnen und Schüler mögen sie gern. Er habe sich bereits viel Zeit genommen, ihr zu erklären, wie die Schüler es gewohnt seien und erwarte nun auch, dass die junge Frau sich*

⁴⁴ Schlechtriemen / Wulf, 1996, S. 43

daran halte. In mir regt sich Abwertung über dieses vorschreibende Verhalten. Die Referendarin braucht doch auch Raum, sich selbst ausprobieren zu können!

Doch ich versuche, die Motive und Hintergründe für sein Verhalten genauer zu erfahren, um ihn zu verstehen. Es zeigt sich: Die Referendarin bringt die gewohnten Strukturen in der Klasse so durcheinander, dass das bisher gut eingespielte Team nicht mehr wie vorher funktioniert. Um die bewährten Routinen aufrechterhalten zu können, wird Anpassung von der Referendarin erwartet. Ich zeige viel Verständnis für seine Situation und wertschätze vor allem, wie viel Zeit er sich nimmt, die Referendarin genau zu instruieren. Dann mutmaße ich, dass die junge Kollegin ein völlig anderes Temperament an den Tag legt als seine Kollegin oder er selbst. Über das Wertequadrat⁴⁵, bei dem wir die polarisierenden Eigenschaften (Strukturiertes Vorgehen – impulsives Vorgehen) gegenüberstellen und sowohl die negativen Extreme als auch den positiven Beitrag von beidem herausarbeiten, gelingt es Herrn Müller, den Unterrichtstil der jungen Lehrkraft in seinem Wert für die Klasse zu erkennen. Sie bringt Spontaneität und Flexibilität ein, muss aber noch Struktur und geordnetes Vorgehen lernen. Mit dieser veränderten (erweiterten) Sichtweise traut er sich seine Aufgabe als Mentor wieder zu.

Wertschätzung und Akzeptanz nehmen zu, je besser wir die innere Welt und das äußere Bezugssystem eines Supervisanden/ einer Supervisandin verstehen. Herrn Müllers vorschreibende Art wird für mich vor dem Hintergrund der langjährigen eingespielten Arbeitsbeziehung mit der Kollegin nachvollziehbar. Die in mir aufkeimende Abwertung wird durch das einführende Verstehen wieder aufgelöst. In dieser Haltung von wertschätzender Akzeptanz gelingt es nun auch dem Mentor, die andere Art seiner Referendarin zu akzeptieren. Auf der Grundlage dieser Erfahrung kann er seiner Referendarin möglicherweise auch einmal eine ähnliche Unterstützung geben, wenn diese mit Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern nicht zurechtkommt. Dies trainiert auf jeden Fall, eine ressourcenorientierte Sichtweise einzunehmen – ein wichtiges Paradigma in der Förderpädagogik⁴⁶.

Personzentrierte Supervision arbeitet auf der Basis von Kongruenz und Echtheit.

⁴⁵ Schulz von Thun, 2007, S. 153

⁴⁶ Vertiefend dargestellt in Eggers, Von den Stärken ausgehen, Borgmann, Dortmund, 1997

In dem oben genannten Beispiel arbeite ich mit einer behutsamen Konfrontation, welche über das Wertequadrat „nicht-angreifend“ sondern „entdecken-lassend“ ermöglicht wird. So kann ich meine eigene Sichtweise sanft konfrontierend einzubringen.

Kongruenz und Echtheit gelten als Voraussetzungen dafür, dass eine Supervisorin oder ein Supervisor einer ratsuchenden Person wirklich offen und ehrlich begegnen kann. Wir sind kongruent, wenn „Kopf-Gedanken“ und „Bauch-Gefühl“ uns bewusst werden, miteinander in Kontakt sind und zunehmend übereinstimmen. Kongruenz seitens der Supervisorin / des Supervisors bedeutet nicht, alles mitzuteilen, was sich im Verlauf einer Beratung in uns meldet. Zunächst gilt es nur, unsere inneren Reaktionen selbst wahrzunehmen; wir entscheiden von Fall zu Fall, was und in welcher Weise wir etwas von uns kundgeben wollen. Letztlich teilen wir nur so viel mit, wie wir es für die Klientin/ den Klienten als förderlich erachten. Wenn der Supervisor/ die Supervisorin beispielsweise „Bauchschmerzen“ empfindet über die Verhaltensweisen eines Mentors, wie in Beispiel 6, dient die konfrontierende, aber authentisch-respektvolle Reaktion der unverständenen Referendarin.⁴⁷

Es gehört zu den Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren ein ehrliches Feedback zu geben, gerade auch dann, wenn eine Lehrkraft in Ausbildung in bestimmten Bereichen die mit der Rolle verbundenen Anforderungen noch nicht erfüllt. Wenn sie „Bauchschmerzen“ deshalb bekommt, dient ihre Konfrontation den Schülerinnen und Schülern. In der personzentrierten Supervision erlebt sie, wie Konfrontation oder Kritik annehmbar übergebracht werden können.

In Supervisionsgruppen geht es häufig um das Thema, inwieweit eine Supervisandin / ein Supervisand bei den beruflichen Aufgaben kongruent sein kann. Wenn sich unterschiedliche Stimmen in uns melden, erleben wir uns als inkongruent und reagieren möglicherweise mit einer inkongruenten Doppelbotschaft (wir sagen „Ja, gerne“ und machen ein grimmiges Gesicht). Mit der **Methode des „Inneren Teams“**⁴⁸ lassen sich solche Inkongruenzen gut sichtbar und hörbar machen. Als Ergebnis entwickeln Klientinnen /Klienten häufig ihre individuelle integrierte Lösung.

⁴⁷ Vergl. Schlechtriemen/ Wulf, 1996, S. 44

⁴⁸ Schulz von Thun, 2000 und 2007

Beispiel: *Susanne ist eine junge, engagierte Lehrerin und Mentorin, die mit den Anforderungen des Studienseminars noch bestens vertraut ist – das eigene Referendariat ist noch nicht lange her. Sie zeigt viel Verständnis für die Nöte ihrer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und unterstützt diese so gut sie kann. Nun geht es auf die Mitte der Ausbildungszeit zu, und sie beschleicht das Gefühl, dass diese Lehrkraft nicht wirklich eigenständig werden will. Ständig fragt sie nach Material und Hilfestellungen, obwohl doch nun eigenständiger Unterricht gefordert ist. Ist diese Person etwa ein bisschen faul oder auch sehr geschickt, sich selbst möglichst wenig Arbeit zu machen? Bleibt sie nicht unselbstständig, wenn sie weiterhin so viel Hilfe von ihr bekommt? Als Beispiel berichtet Susanne in der Supervisionsgruppe, wie ihre Referendarin sie letztens unerwartet durch ein neues Anliegen überrascht hat, indem sie fragte: „Du hast doch mal eine Einheit zur Steinzeit gemacht, stimmt’s? Das steht jetzt in meiner Geschichtsklasse an. Bringst du mir deine Unterlagen mit?“ Susanne sagt zunächst: „Ja, gerne“, merkt aber, wie der Ärger in ihr hochsteigt (inkongruente Reaktion). Wir visualisieren die Figuren ihres inneren Teams, hören uns ihre Argumente an, bringen diese in Dialog, und es entsteht – für das nächste Mal – eine integrierte Lösung. Susanne will zukünftig sagen, dass sie ihre persönlichen Aufzeichnungen und die Daten der Schüler nicht weitergeben möchte. Aber dass sie bereit ist, ihr Material zum Einarbeiten zur Verfügung zu stellen und die von der Referendarin entworfene Planung mit ihr durchzugehen. Susanne hat sich also entschieden, ihre Hilfe teilweise zurückzunehmen und eine Forderung an die Referendarin zu richten, die deren Ausbildungsstand entspricht. So kann oder muss diese nun ihr eigenes Können entfalten. Susanne fühlt sich erleichtert und wohl mit dieser Lösung.*

Der Umgang mit „zwei Seiten in der Brust“ muss jeder lernen. Mentorinnen erfahren in der Supervision, mit welchen „Werkzeugen“ solche Spannungen geklärt und meistens gelöst werden können. Dies können sie weitergeben an ihre Lehrkräfte in Ausbildung. Aktuell wird dies häufig bei Fragen rund um Bewertungen. Ein Schüler hat sich große Mühe gegeben und für sich persönlich einen großen Lernfortschritt gemacht, aber im Vergleich zum Klassendurchschnitt zeigt er keine befriedigende Leistung. Die Note „ausreichend“ würde aber seine Bemühungen nicht wirklich belohnen.⁴⁹ Niggli stellt in seinem Qualifizierungsprogramm für Mentorinnen und Mentoren ein reflexives Praxisgespräch dar, welches um die Fragen von Bewertung kreist. Durch das Einnehmen von mehreren Perspektiven wird die Problematik ausgelotet. Genau dieses Vorgehen stellt die zweite

⁴⁹ Bei Niggli, 2005, finden wir auf den Seiten 90 – 92 hier die Analyse ein ausführliches Beispiel für ein reflexives Praxisgespräch mit einer Lehramtsanwärterin – dies gehört zur zweiten Ebene des Mentorings

Ebene seiner Vorstellung über gutes Mentoring dar. In der Supervision können Mentorinnen und Mentoren dies an eigenen Themen erleben.

In der Supervision stoßen wir auch auf **Inkongruenzen der Institution**. Betrachtet man die Rolle der Mentorinnen und Mentoren innerhalb des Ausbildungssystems, so erscheint es mir beispielsweise inkongruent zu sein, dass ihnen eine so wichtige Funktion zugesprochen wird, sie dafür aber weder ein Zeitkontingent noch eine Vergütung zur Verfügung gestellt bekommen. Darüber hinaus sind sie an der Bewertung der Lehrkräfte in Ausbildung nicht beteiligt. Vorübergehend gab es in den letzten Jahren nicht einmal eine notenmäßige Rückmeldung und Anerkennung durch die Ausbildungsschule. Dies entspricht in keinsten Weise der Bedeutung, welche Ausbildungsschulen haben, noch dem Einsatz, den die meisten Referendarinnen und Referendare in ihren Schulen erbringen.

Supervisorinnen und Supervisoren, die im Sinne des personenzentrierten Ansatzes arbeiten, haben eine aktivere Rolle als ein Berater/ eine Beraterin. Sie stellen gezielt Fragen, geben Feedback, stellen Informationen zur Verfügung und haben auch die Ziele und das Leitbild der Institution im Blick.⁵⁰ Dieses erweiterte Interventionsinstrumentarium⁵¹ wird stets in eine personenzentrierte Haltung eingebettet.

Fazit: Personenzentrierte Supervision – ein doppelter Nutzen für Mentorinnen und Mentoren

Die Beispiele verdeutlichen, inwieweit Mentorinnen und Mentoren in einer personenzentrierten Supervision⁵² profitieren können. Sie klären ihre Rolle, ihre Gefühle und Gedanken in schwierigen oder unsicheren Situationen und bekommen mehr Sicherheit im Umgang mit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst oder den Ausbildungsleiterinnen und -leitern. Sie entwickeln neue und individuelle Handlungsmöglichkeiten. Sie erkennen Schwachstellen des Ausbildungssystems sowie der Institutionen (Studienseminar und Ausbildungsschule) und fühlen sich ermutigt, auf dieses aufmerksam zu machen sowie für ihre Interessen einzustehen. Supervision wird als unterstützend und klärend erlebt. Gerade

⁵⁰ Vergl. Schlechtriemen/ Wulf, S. 46

⁵¹ Vergl. Schlechtriemen/Wulf, 1996, S. 46

⁵² Natürlich profitieren Mentorinnen und Mentoren ebenso von Supervision, die auf der Grundlage anderer Beratungsansätze durchgeführt wird!

in der Gruppe werden die entspannte Atmosphäre und der kollegiale Austausch als wohltuend empfunden, ebenso wie das Voneinander-Lernen.⁵³ Dies ist der Nutzen, den ein Supervisionsangebot üblicherweise mit sich bringt.

Doch inwieweit trägt Supervision gerade bei Mentorinnen und Mentoren zu deren Qualifizierung bei?

Mentorinnen und Mentoren leisten bereits gute Arbeit. Es gelingt ihnen gut, eine unterstützende Beziehung zu den ihnen anvertrauten Lehrkräften im Vorbereitungsdienst anzubieten und ihnen Vorbild im Planen und Durchführen von Unterricht zu sein. Sie geben ihr fachliches Wissen ebenso weiter wie ihr erzieherisches Know-how. Sie unterstützen mit Ratschlägen, Tipps und Material.

Untersuchungen und Erfahrungen belegen, dass es ihnen weniger gut gelingt, das Leitbild eines reflektierenden Praktikers modellhaft zu präsentieren. Es entspricht nicht ihrer Gewohnheit – und oftmals gibt es im Alltag auch kaum Zeit und Gelegenheit dazu, ihr eigenes Vorgehen kritisch zu hinterfragen, zu begründen oder dies mit ihren Werten oder/und ihrem theoretischen Hintergrundwissen in Verbindung zu bringen.

Übliche Qualifizierungsmaßnahmen, auch die Workshops im Studienseminar Rüsselsheim, setzen an diesen Stellen an, indem sie das Beobachten, Fragen, Feedbackgeben und Beraten mit Mentorinnen und Mentoren üben. Ablaufstrukturen und Vorgehensweisen bei einem reflexiven Praxisgespräch oder einem persönlichen Orientierungsgespräch⁵⁴ werden vermittelt und eingeübt. Dies ist wichtig und bewirkt ganz sicher eine Qualifizierung.

In der Supervision wird kein neues Wissen – beispielsweise über Ablaufstrukturen oder Fragetechniken – vermittelt und Gesprächsführungskompetenzen werden ebenfalls nicht gezielt trainiert. Doch wer an einer Supervisionsgruppe oder Einzelsupervision teilnimmt, begibt sich automatisch in einen Reflexionsprozess. In der Supervision wird die berufliche Praxis reflektiert, **die Supervisorin und der Supervisor sind reflektierende Praktiker**, die durch Begleitung und Anregung einer Supervisorin/ eines Supervisors wirksam unterstützt werden.

⁵³ Dies wurde in der Evaluation der Veranstaltungen deutlich

⁵⁴ Niggli, 2005

Mentorinnen und Mentoren erleben in den Sitzungen die **personzentrierte Haltung** ihrer Supervisorin oder ihres Supervisors. Sie spüren die Wirkung des unerschütterlichen Vertrauens in ihre eigenen Wachstumskräfte und erleben, wie auf diese Weise ihre Potentiale und Wachstumskräfte freigesetzt werden. „Personzentriertes Arbeiten ist nicht Rat-Geben, sondern die Unterstützung durch einen externen Coach, sich auf eigene vorhandene Potentiale und Ressourcen zu besinnen, sie wieder zu spüren, zu aktivieren und sie täglich zu nutzen.“⁵⁵ Die Übernahme dieser Haltung wird durch das eigene Erleben nachhaltig unterstützt. Im Grunde ist dies das wichtigste und förderlichste Element einer personzentrierten Arbeitsweise. Wer dies wirklich verinnerlicht hat, wird Wege und Vorgehensweisen finden, die Kräfte, Potentiale und das Wissen im Gegenüber anzufragen, was nicht nur in der Begleitung von Referendarinnen und Referendaren sinnvoll ist, sondern gerade auch im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Auf diese Weise wird selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Lernen möglich.

Ähnliches kann zu der Realisierung der personzentrierten Grundhaltungen einfühlerisches Verstehen, wertschätzende Akzeptanz und Kongruenz gesagt werden. Diese ermöglichen eine offene und ehrliche Beziehungsgestaltung. In einer solchen Atmosphäre fällt es leichter, sich auch einmal unsicher oder von einer „problematischen“ Seite zu zeigen. Wo es so oft im Referendariat darum geht, sich von seiner besten Seite zu zeigen, um beste Noten zu bekommen, sind Lehrkräfte in Ausbildung sicher dankbar und erleichtert, wenn ihre Mentorin oder ihr Mentor ihnen die Gelegenheit gibt, gerade auch das „Noch-nicht-Gekonnte“ zu zeigen und zu reflektieren. Dies würde natürlich sehr erleichtert, wenn die schulischen Rahmenbedingungen verbessert würden: Genügend Zeit für Gespräche und auch Räume, wo diese ungestört möglich sind.

In der Supervision haben Mentorinnen und Mentoren letztlich auch die Gelegenheit, den „Supervision-Werkzeugkoffer“ ihrer Supervisorin oder ihres Supervisors durch das Selbsterleben in seinen Wirkungen kennen zu lernen (aktives Zuhören, Zurückfragen, Perspektivwechsel, ...). Sie haben so die Chance, das eine oder das andere „Tool“ in ihr eigenes Repertoire zu übernehmen.

⁵⁵ Steinhage, 2006

Supervision qualifiziert also nicht vorrangig durch Vermittlung und Training⁵⁶, sondern dadurch, dass essentielle Grundhaltungen und methodische Vorgehensweisen in ihren Wirkungen erlebt werden. Wenn Trainingsworkshops und Supervision parallel oder im Wechsel für Mentoren angeboten werden, wären sogar Synergie-Effekte zu erwarten, da Supervision die Nachhaltigkeit des Lernens in den „neuen“ Kompetenzbereichen erhöht.

Jetzt bleibt noch die Frage, inwieweit das Verständnis von Supervision verändert oder erweitert werden müsste, um die Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren zu unterstützen. Nach meiner Überzeugung müsste sich nichts ändern, da die erlebte Wirkung mir überzeugend genug erscheint. Ich könnte mir aber vorstellen, dass es unterstützend sein könnte, wenn am Ende eines Supervisionsprozesses eine Betrachtung auf der Metaebene erfolgen würde. Die Vorgehensweisen und die dabei zugrunde liegenden Haltungen könnten somit erläutert werden – ebenso alternative und Transfermöglichkeiten bedacht werden. Auch die Frage: „Was nehmen Sie aus dieser Prozessreflexion für ihre Arbeit als Mentorin oder Mentor mit?“ könnte die bewusste Adaption methodischer Muster und konstruktiver Haltungen erleichtern.

Ein weiterer Gewinn: Gezielte Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren durch Trainings und Supervision stellt eine äußerst gute Vorbereitung dafür dar, zukünftig die Funktion von Ausbilderinnen und Ausbilderinnen in einem Studienseminar zu übernehmen.

1. Literaturverzeichnis:

Cain, Tim (2008): What can Research tell us about Mentoring Trainee Teachers? In: Fischer, D., u.a., S. 25 – 38

Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.- DGSv (2010): Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule, Köln, 2010

Feuerstein, Heinz-Joachim; Müller, Dieter; Schlechtriemen, Michael (2009/2010): Ausbildungsunterlagen zur Ergänzungsausbildung Supervision & Coaching

⁵⁶ Natürlich können Wissensvermittlung und Training punktuell in Supervisionssitzungen vorkommen, wenn beispielsweise die Wirkungen von einem bestimmten Gesprächsverhalten im Rollenspiel erprobt und Alternativen eingeübt werden.

Fischer, Dietlind; van Anandel, Lydia; Cain, Tim; Zarkovic-Adlesic, Brigita; van Lakerveld, Jaap (2008): Improving School-based Mentoring. A Handbook for Mentor Trainers, Münster, Waxmann-Verlag

Fischer, Dietlind (2008): A Mentor's Competence Profile. In: Fischer, D., 2008, S. 39 – 44

Fischer, Dietlind (1/2008): Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. In: Schulverwaltung Spezial, 1/2008 S. 38 - 40

Fischer, Dietlind (2/2008): Mentorieren – eine anregungsreiche Lernumgebung für Lehrende. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 2/2008, BAK-Vierteljahresschrift, 14. Jg. 2008

Fischer, Dietlind (2009): Mentorieren in der Lehrerbildung, Power-Point-Präsentation anlässlich der AfL-Fachtagung am 6. März in Frankfurt (www.mint-mentor.de)

Fischer-Epe, Maren (2008): Coaching: Miteinander Ziele erreichen, Reinbek bei Hamburg, rororo TB

Gendlin, Eugene T. (2008): Focusing, Reinbek bei Hamburg, 7. Auflage

Hänssig, Andreas (1/2009): Mentoring im Schulpraktikum – eine wichtige Aufgabe? In: L-news Nr. 30, Zeitung für Lehramtsstudierende, Goetheuniversität Frankfurt

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Seelze-Velber, Klett-Kallmeyer

Neß, Harry (2009): Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Bildungsforschung 1 (2009), 6. Jahrgang, S. 139 – 158

Nickel, Miriam (2010): Personenzentrierte Supervision – Ein Beitrag zur Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren? Unveröffentlichte Abschlussarbeit GwG im Rahmen der Ergänzungsausbildung Supervision/Coaching 2009 – 20010

Niggli, Alois (4/2003): Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: Journal für Lehrerinnen – und Lehrerbildung, 3. Jahrgang, S. 8 – 16

Niggli, Alois (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring, Oberentfelden (Schweiz), Verlag Sauerländer

Oettler, Jörg (2009): Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien, Norderstedt, Books on Demand GmbH

Rauen, Christopher (2008): Coaching, Göttingen, Hogrefe-Verlag, 2. aktualisierte Auflage

Sander, Klaus (1999): Personenzentrierte Beratung, GwG + Beltz

Schlechtriemen, Michael; Wulf, Christian (1996): Überlegungen zu einem personenzentrierten Supervisionskonzept, in: GwG-Zeitschrift 104 S. 38ff

Schulz von Thun, Friedemann u.a. (2000): Miteinander Reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte, Reinbek bei Hamburg, rororo

Schulz von Thun, Friedemann (2007): Miteinander Reden 3, Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation, rororo, 16. Auflage

Steinhage, Rosemarie (2/2006): Erfolge durch Personenzentriertes Coaching – keine Zauberei mit geschickten Tricks, in GwG-Zeitschrift, 17. Jahrgang, Themenschwerpunktheft: Personenzentriertes Coaching, S. 82 – 93, auszugsweise in: Steinhage, Der personenzentrierte Ansatz im Coaching und sein Nutzen für Kundinnen, Download: <http://www.rosemarie-steinhage.de/pdf/texte.htm>

Teml, Hubert (4/2003): Förderung berufspraktischer Ausbildungskompetenzen von LehrerbildnerInnen, in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3. Jahrgang, S. 22 – 31

Autorin:** Miriam Nickel, Förderschullehrerin und Rektorin als Ausbildungsleiterin im Studienseminar GHRF Rüsselsheim, Personenzentrierte Beraterin (GwG) und Supervisorin/Coach (GwG, DGSv) – heute **Miriam Schlindwein(- Nickel)

veröffentlicht in: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 3/2012, BAK-Vierteljahresschrift 18. Jahrgang 2012: Qualifizierung junger Ausbilder/innen – HRSG. im Auftrag des BAK von Birgit Menzel, S. 65 - 84