

Saskia Erbring/Susanne Metzger

Supervision in der Schule

Ein Werkstattbuch für Lehrkräfte

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Autorinnen

Dr. Saskia Erbring ist Professorin für Beratung an der Fachhochschule Erfurt und arbeitet freiberuflich als Supervisorin M. A. (DGSv). Sie berät Schulleitungen und Steuergruppen zu Schulentwicklungsthemen und veranstaltet schulinterne Fortbildungen zu Inklusion und Lehrer*innengesundheit. Ausgebildet als Lehrerin für Sonderpädagogik sowie als Lehrerin in Sekundarstufen arbeitete sie ursprünglich an einer Kölner Gesamtschule. Als Autorin publiziert sie Artikel und Bücher zum Thema Inklusion und Schulentwicklung aus unterschiedlichen Fachperspektiven.

Susanne Metzger ist Supervisorin M. A. (DGSv) und arbeitet in eigener Praxis in Bonn. Nach dem Studium der Germanistik und Theologie sammelte sie langjährige Erfahrung als Gymnasial- und Beratungslehrerin in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen und an der Europäischen Schule in Brüssel. Sie leitet schulinterne Fortbildungen zum Thema Gesprächsführung, Kollegiale Fallberatung und Peer Counselling und coacht Lehrkräfte aller Schulformen im Rahmen von Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision.

Saskia Erbring,
Susanne Metzger

Supervision in der Schule

**Ein Werkstattbuch für
Lehrkräfte**

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-036889-7

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-036890-3

epub: ISBN 978-3-17-036891-0

Inhalt

1	Supervision im schulischen Kontext	9
1.1	Vorüberlegungen zum Buch	9
1.2	Systemische Supervision – eine kurze Einführung	12
1.3	Wirksamkeit von Supervision im schulischen Kontext	17
2	Einzel-supervision	21
2.1	Einzel-supervision mit Lehrkräften oder: »Meine Schwäche wird meine Stärke.«	21
2.2	Theoriebezug: Kontextualisierung und Reframing	43
3	Gruppensupervision	46
3.1	Gruppensupervision mit Lehrkräften oder: »Perspektivwechsel mit Hüftschwung«	46
3.2	Theoriebezug: Zirkularität und Autopoiese	54
4	Supervision im Ausbildungskontext	59
4.1	Supervision mit Studierenden oder: »Ich wusste schon immer, dass ich was in Richtung Pädagogik machen werde. Nun studiere ich auf Lehramt.«	59

4.2	Theoriebezug: Berufsbiografische Aspekte in der Supervision mit angehenden Lehrkräften	71
-----	--	----

5	Leitungssupervision	75
----------	----------------------------	-----------

5.1	Supervision mit Schulleitungen oder: »Was sollen wir denn noch alles machen! Irgendwann ist mal genug!«	75
5.2	Theoriebezug: Gesundheitsressourcen in der Supervision	81

6	Teamsupervision	84
----------	------------------------	-----------

6.1	Teamsupervision mit Lehrkräften einer Fachkonferenz oder: »Aus der Sackgasse in den Adlerhorst«	84
6.2	Theoriebezug: Die Beobachtung zweiter Ordnung in der Supervision	97

7	Supervision in Großgruppen	100
----------	-----------------------------------	------------

7.1	Supervision mit einem Kollegium oder: »Gemeinsam aus der Problemtrance«	100
7.2	Theoriebezug: Selbstorganisation	105

8	Supervision ohne Supervisor*in	107
----------	---------------------------------------	------------

8.1	Kollegiale Supervision in der Schule oder: »Im Raubtierkäfig«	107
8.2	Theoriebezug: Lernen und Beraten nach neurowissenschaftlichen Erkenntnissen	121

9	Selbstsupervision	125
9.1	Externalisierung und Visualisierung oder: »Die innere Chairperson aktivieren«	125
9.2	Theoriebezug; Professionalisierung im schulischen Kontext	128
10	Zur Ethik systemischer Supervision oder: »Was machen wir hier eigentlich wie und wozu?«	130
11	Glossar: Verzeichnis systemischer Begriffe	134
Literatur		149

1

Supervision im schulischen Kontext

1.1 Vorüberlegungen zum Buch

Der Bedarf an Supervision in beruflichen Zusammenhängen wächst stetig, denn sich verändernde Arbeitsfelder und komplexe Arbeitsbedingungen erfordern ein hohes Maß an Selbstreflexion. Supervision bietet hierfür ein über Jahrzehnte entwickeltes und erprobtes Setting mit einem spezifischen Repertoire an Methoden und Techniken. Wir wollen anhand von Beispielen einen Einblick vermitteln, wie Supervision im Kontext des Arbeitsfeldes »Schule« stattfinden kann. Dabei ist es uns wichtig, neben praxisnahen Einblicken in die Supervision auch einen Bezug zu den theoretischen Grundlagen systemischer Supervision herzustellen.

Unter Supervision versteht man die Beratung von Berufstätigen zu Fragen und Problemen, die aus ihrer beruflichen Arbeit erwachsen. Supervision hat die Aufgabe, die Kommunikation und Beziehungsgestaltung im beruflichen Kontext zu reflektieren und zu verbessern. Schon die Vorläufer von Supervision in der Mitte des letzten Jahrhunderts, sogenannte Balint-Gruppen für Ärzt*innen, hatten die Interaktion zwischen Professionellen und ihren Klient*innen im Blick: Die Ärzt*innen thematisierten Fragen und Fälle aus ihrer Berufspraxis und fanden im Rahmen der Balintgruppen einen Raum zur Selbstreflexion und Klärung ihrer Anliegen (Lubau-Plozza, 1984). In ähnlicher Weise wurde von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit früh der Bedarf an professioneller Beratung angemeldet und in Deutschland seit 1962 als »Praxisberatung« in die Ausbildungsgänge integriert (Möller, 2015, S. 96).

Wie in der Medizin und der sozialen Arbeit befassen sich auch Lehrkräfte in der Schule täglich mit Menschen, mit denen sie als Einzelne oder in Gruppen auf vielfältige Weise interagieren. Da der Fokus in der Schule aber zunächst auf Wissensvermittlung liegt, schien lange eine Beratung von Lehrkräften nur hinsichtlich fachmethodischer und -didaktischer Kompetenzen erforderlich. Erst in jüngerer Zeit rücken die pädagogischen Anforderungen bei der Wissensvermittlung und bei den vielen Aufgaben darüber hinaus bei den vielen Aufgaben darüber hinaus drängender in den Blick. So wird deutlich, dass sich eine Reflexion schulischer Arbeit nicht nur auf die Wissensvermittlung in Schulstunden beziehen sollte, sondern auf alle Interaktionen innerhalb und außerhalb der Schulstunden, einschließlich der Kommunikation mit Kolleg*innen, Schulleitung, Eltern und Behörden.

Mit diesem Buch wollen wir Chancen und Möglichkeiten von Supervision im Kontext von Schule darstellen. Dabei machen wir deutlich, wie Supervision dazu beitragen kann, vorhandene Ressourcen zur Bewältigung der herausfordernden schulischen Aufgaben zu nutzen und die Gesundheit der Lehrkräfte zu erhalten. Wir zeigen außerdem, wo und wie Supervision in der Schule stattfinden kann, auf welchem Fundament sie sich bewegt und welche Veränderungen sie ermöglicht. Sie schafft – wie der Blick aus dem »Adlerhorst« – eine

hilfreiche Distanz und ermöglicht so eine neue und gelassene Sicht auf den »Raubtierkäfig« Schule (► Kap. 6, ► Kap. 8).

Dabei konzentrieren wir uns auf sogenannte → systemische Supervisionskonzepte, die sich in verschiedenen Beratungskontexten bewährt haben und die für schulische Beratungsangebote besonders geeignet erscheinen (Hubrig, 2007). Auch in ärztlichen und therapeutischen Berufen wird vielfach systemisch gearbeitet. So ist seit 2008 Systemische Therapie als wissenschaftliches Verfahren anerkannt, nachdem zuvor in Studien die Wirksamkeit systemischer Interventionen nachgewiesen werden konnte (Sydow/Beher/Retzlaff/Schweitzer-Rother, 2006). Systemische Beratungskonzepte sehen den Menschen einerseits als Teil sozialer Systeme, andererseits als eigenes in sich geschlossenes System, das aber selbst Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher und persönlicher Probleme mitbringt (► Kap. 1.2).

Zentrale Ankerpunkte systemischer Beratung sind → Multiperspektivität und → Zirkularität. Sowohl Multiperspektivität als auch zirkuläres Denken sind hier aber nicht nur Thema, sondern auch Leitlinie unserer eigenen Ausführungen. Multiperspektivisch – mit Beispielen aus unterschiedlichen Settings und Schulformen, mit unterschiedlichen Protagonist*innen und Zielvorgaben – wird hier betrachtet, wie Supervision in der Schule gestaltet werden kann. Dabei beziehen wir unsere Ausführungen auch auf Ausbildungskontexte und Schulleitungen. Darüber hinaus spannen wir einen weiten Bogen von Selbstsupervision über Einzelsupervision, Gruppen- und Teamsupervision bis zur Supervision in Großgruppen und wollen so Interesse wecken für die Vielzahl der Supervisionsmöglichkeiten in Schulen. Zirkulär ist unser Vorgehen, da wir kein umfassendes Fundament für die systemische Supervision darlegen, sondern, geleitet durch praktische Supervisionsbeispiele, einzelne jeweils passende Aspekte systemischer Begründung erläutern. Theorie und Praxis sollen sich so wechselseitig ergänzen und erklären. Zirkulär ist unser Vorgehen auch, weil die Leser*innen durch die Lektüre des Buches neue Ideen für sich entwickeln können in die Zukunft von Schule hinein, die sie gestalten werden.

Das erste Kapitel zeigt die spezifische Situation der Supervision im schulischen Kontext, ihre systemische Richtung und ihre Wirkungsweise. In den Kapiteln 2 bis 9 werden Beispiele aus der Praxis präsentiert, die jeweils ein anderes Format von Supervision zum Thema haben. Mit der Berücksichtigung von Einzel-, Gruppen-, Team- und Selbstsupervision soll deutlich werden, auf welcher vielfältigen Weise Supervision in Schule stattfinden kann.

Jedes dieser Kapitel besteht aus einem ersten Teil, der aus der Praxis berichtet, während der zweite Teil einen Theoriebezug herstellt. Praxis- und Theorieteil korrespondieren inhaltlich und stellen zumindest punktuelle Bezüge her. So sollen die Grundlagen systemischer Beratung deutlich werden, die Voraussetzungen und Ziele, aber auch das Menschenbild, welches den konkreten Interventionen zugrunde liegt.

Unser Ziel ist es, ein Kaleidoskop supervisorischer Aktivitäten in der Schule zu zeigen, das einlädt, mit dem Werkzeug der Supervision Schule professionell(er) zu gestalten.

In den Fallbeispielen berichten wir von Beispielen aus unserer Supervisionserfahrung. Diese Fallschilderungen wurden soweit verfremdet, dass die Anonymität der Supervisand*innen und die Vertraulichkeit gewahrt bleiben.

Am Ende des Buches haben wir ein Glossar systemischer Begriffe zusammengestellt, das einen vertiefenden Zugang zum theoretischen Hintergrund systemischer Supervision ermöglichen soll. Die dort verzeichneten Begriffe sind im Text durch einen Pfeil markiert.

1.2 Systemische Supervision – eine kurze Einführung

Reflexion im Sinne des Nachdenkens und Sprechens über schulische Prozesse und Themen findet selbstverständlich auch ohne Supervision statt – in Pausen, auf Konferenzen und bei Tür-und-Angel-

Gesprächen sowie zuhause, mit Partner*innen oder im Freundeskreis. Was also bietet → systemische Supervision über diese bekannten Gesprächsformate hinaus?

Ein Austausch über ungelöste berufliche Fragen und Belastungen findet an Schulen häufig mit einer deutlichen Problemorientierung statt. Dies lässt sich leicht beobachten, beispielweise während der Pausenzeiten im Lehrer*innenzimmer. Allzu oft bleiben die angesprochenen → Probleme ungelöst, nicht selten verstärken sie sich sogar, wenn auch die Gesprächspartner*innen keinen Lösungsansatz finden. Nicht ohne Grund leiden übermäßig viele Lehrkräfte an Burnoutscheinungen und finden keinen Ausweg mehr aus dem Überlastungsleben.

Supervision bietet die Möglichkeit, fokussiert und mit dem Paradigma der → Lösungsorientierung an Fragestellungen heranzugehen. Supervision und verwandte Formate berufsbezogener Beratung wie Kollegiale Fallberatung oder Coaching stehen daher schon seit einigen Jahren im Interessensfokus von Forschung und Praxis der Lehrer*innenbildung. Supervision ist aus dieser Sicht eine »Lernumgebung« für Erwachsene (Erbring, 2009) und bietet spezifische Methoden, Techniken, Materialien und Medien, welche zur aktiven Auseinandersetzung mit einer für sie persönlich relevanten Fragestellung anregt. Die Reflexionsangebote der Supervision bringen zum Vorschein, wo und wie in der Schule mit Freude und Erfolg gearbeitet wird, wo noch Entwicklungsbedarf besteht und wie Fragen und Probleme in den unterschiedlichen Aufgabenfeldern wie Unterricht oder Schulleitung gelöst und bewältigt werden können, im Einzelfall, in Gruppen oder im gesamten Kollegium.

Als organisatorische Parameter der Supervision kommen unterschiedliche Supervisionsformate infrage: Einzelsupervision, Gruppensupervision oder Teamsupervision sowie Supervision in Großgruppen (z. B. Kollegien). Außerdem lässt sich Supervision im Hinblick auf unterschiedliche Statusgruppen organisieren, z. B. als Leitungssupervision oder im Ausbildungskontext. Und schließlich gibt es neben Supervision unter professioneller Leitung, was der Regelfall ist,

auch noch Supervisionsformen, wo sich Supervisand*innen gegenseitig oder selbst supervidieren (► Kap. 8.1 und ► Kap. 9.1).

Über den sogenannten → Kontrakt regeln die Beteiligten den äußeren und inhaltlichen Rahmen der Zusammenarbeit (Berker, 1999, S. 79 f.). Der Kontrakt beinhaltet auch eine Schweigeverpflichtung, die innerhalb der Gruppe einschließlich der Supervisor*innen eingegangen wird. Die Schweigeverpflichtung trägt zu einem verbindlichen Rahmen bei, der es ermöglicht, dass auch persönlich bedeutsame Fragen angesprochen werden.

Neben der Reflexion von als problematisch erlebten Situationen wird in systemischer Beratung besonderer Wert auf die Umsetzung neuer Erfahrungen und die Einübung neuer Verhaltens- und Kommunikationsweisen gelegt. Mit der Reflexion entsteht demnach die Möglichkeit, eine Außenperspektive auf ein Problem einzunehmen und somit aus gewohnten Interpretationen und Handlungsmustern herauszutreten. Sobald die Kommunikationsmuster im Problemsystem erkannt wurden, lassen sie sich auch verändern. Ein wichtiger Grundsatz systemischer Beratung lautet deshalb: Nicht das → Problem ist zu verändern, sondern die Kommunikation (Schlippe/Schweitzer, 2003, S. 90).

In → systemischer Supervision wird davon ausgegangen, dass Beschreibungen, Kommunikationen und Verhaltensweisen die Konstruktion von Problemen bedingen und damit Möglichkeitsräume eingeschränkt werden. Mithilfe einer fragenden und forschenden Grundhaltung und dem Fokus auf den Lösungsraum treten die jenseits vom Problem liegenden Lösungen in den Blick (Schlippe/Schweitzer, 2003, S. 35 ff.). Der → »ethische Imperativ« von Foerster bringt diese Forderung in einen Satz: Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird. Denn nur wer frei ist und auch anders agieren könnte, kann verantwortlich handeln (Foerster/Pörksen, 1999, S. 25).

Zielführend für systemische Supervision ist es daher, den Blick auf einen größeren Kontext frei zu machen und simple Ursache-Wirkungs-Zuschreibungen zu vermeiden. »Systemisch« ist somit weniger ein Kanon von Werkzeugen, sondern die systemische