

Aufsatz-Ganzschrift:

Peter O. Chott/Johannes Förster: **Supervision in der Schule**

Erschienen in: Pädagogische Welt 47 (1993) H12/S. 563-566.
Seitenzahlen stimmen nicht mit dem Druck überein!

1. Problematik

Wir alle, die wir täglich im Unterricht stehen, kennen die Unmutsäußerungen von Kolleginnen und Kollegen vor allem in der Pause oder bei Schulschluß. Sie sprechen oft emotionsgeladene Probleme an, die sich z. B. in der Arbeit mit den Lernenden, bei Begegnungen mit Eltern, aufgrund der organisatorischen Aufgaben ergeben. Häufig bleibt es aber bei diesem kurzen "Abladen". Diese vielfachen Schwierigkeiten und belastenden Situationen bleiben meist nicht ohne Spuren an uns Lehrern. Sie werden kenntlich an Frustration, Ohnmachtsgefühlen, nachlassendem Engagement, an Resignation bis hin zu psychosomatischen Krankheiten und am sog. Burn-out-Syndrom. Wir verlieren dadurch zunehmend die Fähigkeit, Unterrichtsprozesse zu initiieren, zu innovieren und geraten immer mehr ins bloße Reagieren mit Verhaltensmustern, die wenig geeignet sind, derartige Probleme zu vermeiden bzw. aufzuarbeiten. Die meisten Lehrer versuchen alleine, diese Probleme bis zum nächsten Schultag (oder auch darüber hinaus) "in den Griff" zu bekommen. Für die Bewältigung vieler genannter Schwierigkeiten genügen aber weder unsere Ausbildung, noch unsere Berufserfahrung, noch das Hilfsangebot aus Fortbildungen und Literatur. Wir brauchen vielmehr Beratung, Unterstützung, kontinuierliche Hilfe für aktuelle Fälle in konkreten Situationen, die es uns ermöglicht, uns wieder "freizuschwimmen".

Eine solche Art von Hilfe verbindet sich mit dem Stichwort "Supervision". Dabei ist es wichtig, daß nicht der Lehrende (der Supervisor), sondern der Lernende (die betroffene Lehrkraft) im Mittelpunkt steht und diesem bzw. dieser ein Lernen an den eigenen Erfahrungen ermöglicht wird. "Supervision" versteht sich demnach als eine methodisch angelegte Beratung, die problemorientiertes Lernen ermöglicht. Ihr Ziel ist es, auf

Prozesse in Berufsfeldern einzuwirken, die sich mit Erziehung, mit Konfliktlösungen, mit der Wiederherstellung gestörter sozialer Beziehungen etc. befassen (vgl. Strömbach u. a. 1975).

2. Lösungsversuch

Da ein Großteil oben genannter Schwierigkeiten in der Schule "Interaktionsprobleme" sind, kann zur Erklärung und Bearbeitung auf das Modell der sog. Themenzentrierten Interaktion zurückgegriffen werden.

Themenzentrierte Interaktion

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn beschreibt (als Gruppenkonzept) das Lernen als einen vielfältigen Prozeß, der durch vier Faktoren bestimmt ist.

"Diese Punkte sind:

- die Person, die sich selbst, den anderen und dem Thema zuwendet (= ICH);
- die Gruppenmitglieder, die durch die Zuwendung zum Thema und ihre Interaktion zur Gruppe werden (= WIR);
- das Thema, die von der Gruppe behandelte Aufgabe (= ES);
- das Umfeld, das die Gruppe beeinflußt und von ihr beeinflußt wird - also die Umgebung im nächsten und weitesten Sinn (= Globe)" (Cohn/Farau 1991, 343f.)

Diese vier Faktoren sind miteinander verbunden und werden als gleich wichtig gesehen. Sie finden im TZI-Symbol, einem gleichseitigen Dreieck, das von einer Kugel umschlossen wird, ihren Ausdruck. Diese Gleichgewichtigkeit von ICH, WIR, ES und Globe ist nicht als Zustand, sondern als Prozeß zu verstehen. Das heißt, daß stets Punkte auf Kosten der anderen Übergewicht erlangen.

Hat z. B. in einer Unterrichtsstunde der "Stoff" viel Raum, kommen die ICHs der Schüler und das WIR, die Interaktion der Schüler untereinander, zu kurz. Die wahrscheinliche Folge sind das Abschweifen einzelner Schüler oder Störungen durch unerwünschte, nicht zum Unterrichtsthema gehörende Interaktionen. Bekommt andererseits, infolge eines Konflikts, das WIR, also die Gruppenbeziehungen viel Gewicht, kommen die ICHs der unbeteiligten Schüler und das Unterrichtsthema, das ES, zu kurz. Dazu kommen die vielfachen Einflußmöglichkeiten des Globe, also des engen und weiten Umfelds, das den Einzelnen wie auch die Gruppe beeinflußt. Das kann die augenblickliche Befindlichkeit des Individuums sein, die durch Wetter, Tageszeit, Familiensituation, durch eine Pausenrauferei oder z. B. durch das Leistungssoll des Lehrplans beeinflußt wird. Gerade

weil diese Einflußmöglichkeiten zu einem aktuellen Zeitpunkt so gewichtig sein können, gilt es sie als Realität zu akzeptieren und zu berücksichtigen. Dabei heißt Gleichgewichtigkeit von ICH, WIR, ES und Globe nicht, daß alle vier Faktoren zur gleichen Zeit gleiches Gewicht haben müssen, sondern, daß keiner der vier Punkte zu lange vernachlässigt werden darf. Deswegen wird diese Gleichgewichtigkeit in der TZI als "dynamische Balance" bezeichnet, die eine Suche nach dem Gleichgewicht in einem Prozeß bedeutet. Unterricht ist so gesehen - eine Art "Drahtseilakt" zwischen den Plattformen Anfang und Ende.

Für die Bearbeitung schwieriger Situationen im Schulleben bietet sich die TZI aber nicht nur als Erklärungsmodell an, sie stellt auch geeignete Supervisions-Methoden ("Gruppensupervision") für die Bearbeitung zur Verfügung, die in der Schule angewendet werden können.

Supervisionsorientiertes Arbeiten in der Schule

Wir, Lehrer an einer Grundschule, konnten bei unseren Fortbildungen positive Erfahrungen mit Supervision sammeln. So entstand der Plan, innerhalb des an unserer Schule existierenden Pädagogischen Forums an die im Sinne der TZI - gemeinsame Bearbeitung anfallender Problemfälle durch Supervision heranzugehen. Ein solches Vorgehen setzt aber die Existenz eines Supervisors voraus. Seine Aufgabe ist beispielsweise, eine für den Fall geeignete Bearbeitungsstruktur zur Verfügung zu stellen, auf ihre Einhaltung zu achten und die Zeit im Auge zu behalten. Gleichzeitig ist er -orientiert an der TZI- Teilnehmer und liefert Beiträge wie auch die anderen Gruppenteilnehmer. Auch hier gilt es das richtige Maß zu wahren. Bietet der/die Leiter/in z. B. zu viele Beiträge, wird die Gruppe zur Passivität verurteilt und verliert bald die Lust zur Mitarbeit. Bietet er/sie zu wenig, kann die Fallbearbeitung ins Stocken geraten.

Nachdem aber der Erwerb einer anerkannten Qualifikation eines Supervisors eine längere Ausbildung, vor allem aber viel Gesprächserfahrung voraussetzt und wir beides (noch) nicht besitzen, nennen wir unser Vorgehen "supervisionsorientiertes Arbeiten". Es richtet sich nach der sog. Gruppensupervision. Darunter verstehen wir im Sinne der TZI, daß alle Anwesenden ihre Wahrnehmungen, Ideen, Gefühle, Phantasien, ihr professionelles Können beisteuern, soweit sie der Bearbeitung des Falles dienen können, und soweit jeder im Augenblick dazu fähig wie auch bereit ist. Für unabdingbar halten wir das Vorgehen nach einer (vorher vereinbarten) Methode. Das unterscheidet Gruppensupervision von einem freien Gespräch unter Kollegen, wie wir es alle z. B. aus den Unterrichtspausen kennen und das so leicht vom Fall des Betroffenen abkommt. Durch vorschnelles Argumentieren, Kritisieren und Handlungsimperative wird hierbei die Hilflosigkeit des Fallgebers eher vergrößert oder man endet in allgemeiner Resignation. Solche freien Gespräche laden - wie gesagt - meist nur vorübergehend Emotionen ab und haben geringen Nutzen für eine fundierte Problemaufarbeitung.

Das Ziel unseres supervisionsorientierten Vorgehens ist es aber, durch eine Gruppe von KollegInnen einem Fallgeber weiterreichende Hilfen zur Klärung seines Problems zu geben. Das kann jedoch nach den vorliegenden Erkenntnissen (vgl. Freudenreich/Meyer 1992, 107 ff.) am ehesten durch ein strukturiertes Behandeln des "Falles" erreicht werden.

Strukturmodell

Die meisten Supervisionsmodelle, auch das von uns verwendete, sind Stufen-Modelle. Jeder Schritt hat seine eigene Funktion, setzt Unterthemen und lenkt damit die Assoziationen, Ideen und Gefühle. Gleichzeitig verlangsamt eine solche Stufenstruktur den Prozeß. Das soll dem Fallgeber neue Erkenntnisse erleichtern bzw. es ihm ermöglichen, neue Sichtweisen an seiner Realität zu überprüfen, Ungeeignetes beiseite zu lassen und Passendes zu notieren. Diese Verlangsamung schützt ihn -so ist zu erwarten- vor noch größerer Konfusion. Die gesetzte Struktur kann auch noch einen weiteren Effekt zeigen: Sie versucht, den Fallgeber (hier als weibliche oder männliche Person gemeint) zu veranlassen, durch den Wechsel der Stufen und durch die eingebrachten anderen Sichtweisen der Gruppenteilnehmer, seine eigene eingeeengte Perspektive zugunsten einer neuen zu verlassen. Der so entstehende Abstand zu seinem Problem soll es dem Fallgeber möglich machen, verlorenen Überblick wiederzugewinnen und Handlungsalternativen zu entwickeln, die zu ihm und seinem Fall passen (vgl. Reichert 1989, 26 ff.).

Das TZI-Modell der Supervision nach Raguse-Stauffer/Raguse (vgl. 1980, 78 ff.) :

1. Fallvorstellung

Während die Gruppe schweigend,.. evtl notierend zuhört, stellt der Fallgeber sein Problem vor und berichtet all das, was er für das Verständnis seiner Situation für notwendig hält. Im Gegensatz zu anderen Modellen soll die Gruppe hier keine Rückfragen stellen, denn auch das, was nicht mitgeteilt wurde, ist für den Fall von Bedeutung. Am Ende formuliert der Fallgeber sein Anliegen an die Gruppe.

2. Verbalisierung von ersten Wahrnehmungen,

Eindrücken, Gefühlen und Auffälligkeiten zur Art des Vortrags und zum Thema durch die Gruppe. Der Fallgeber hört zu und gibt im Anschluß eine kurze Rückmeldung darüber. Eventuell werden noch notwendige Informationen nachgereicht.

3. Stufe der Identifikation

Die Gruppenteilnehmer identifizieren sich mit *einer* Rolle des vorgetragenen Falles, entweder mit dem Fallgeber selbst oder mit einer der beteiligten Personen. Sie werden in der Ich-Form ausgesprochen ("Ich als ..."), was die Subjektivität dieser Phantasien unterstreicht. Das erleichtert dem Fallgeber, sich von diesen freien Gedanken zu

distanzieren, wenn er sie für unzutreffend hält und gibt den Teilnehmern die Freiheit, auch unbequeme Phantasien zu äußern. Der Fallgeber bekommt außerdem die Möglichkeit, seinen Fall aus anderen Perspektiven zu sehen und erfährt durch die vorgebrachten Identifikationen auch etwas über mögliche Wirkungen seiner selbst auf die Beteiligten. Diese Identifikation kann auch noch auf andere Personen des Falles ausgedehnt werden. Im Anschluß daran gibt der Fallgeber auch hierüber eine kurze Rückmeldung zu diesen Identifikationen.

4. Vorschläge zur Problembehandlung

Die Gruppe versucht nun eine Art Diagnose des Falles zu finden und sammelt Vorschläge für eine mögliche Problemlösung. Dazu wird die Floskel "Ich an deiner/ihrer Stelle würde... tun" gebraucht. Durch diese Formulierung sollen Handlungsimperative vermieden und die Subjektivität der Äußerungen betont werden.

5. Erste Auswahl brauchbarer Lösungen

Nachdem der Fallgeber schweigend die Vorschläge zur Kenntnis genommen hat, kann er dazu Stellung nehmen, daraus auswählen oder eigene erste Lösungsvorstellungen entwickeln, die er der Gruppe mitteilt.

Dabei ist anzunehmen, daß die von der Gruppe eingebrachten Handlungsvorschläge beim Fallgeber "nachwirken" und eventuell erst später (nach dem Gruppengespräch) bei weiterer Reflexion eine Hilfe darstellen.

6. Reflexion der eigenen Position

Die Gruppenmitglieder teilen mit, was sie von der eben vorgenommenen Fallbehandlung für ihre eigene Arbeit profitiert haben.

3. Beispiel

Zur Behandlung des hier skizzierten Falles, gedacht als Beispiel für supervisionsorientiertes Arbeiten, trafen sich etwa zehn Kolleginnen und Kollegen, die sich in Kreisformation zusammensetzten. Nach der Begrüßung durch den "Supervisor" begann die betroffene Lehrkraft mit der

Vorstellung des Falles:

Die Lehrkraft, die zu dieser Zeit eine Grundschulklasse betreute, versuchte zunächst, das Verhalten "ihres" Problemkindes darzustellen. Sinngemäß wurde folgendes ausgesagt:

Der betreffende Bub erscheint sehr früh auf dem Schulgelände. Wenn er in die Klasse geht, versucht er, mit vielen Kindern Körperkontakt zu bekommen, indem er sie

anrempelt. Das ist teilweise so heftig, daß seine Mitschüler sich darüber bei der Lehrkraft beklagen. Im Klassenzimmer wirft er sich regelmäßig auf den Boden und läßt seine Schultasche durch den Raum fliegen. Im Unterricht sitzt der Junge stets nur halb auf seinem Stuhl und beschäftigt sich ununterbrochen mit Bleistiften, Radiergummis etc. Ständiges Klopfen oder Zappeln wie auch Grimassenschneiden, Schnarchen, Singen, Pfeifen gehören zu seinen weiteren Aktivitäten.

Das Verhalten des Buben ist dann "besser", wenn sich die Mitschüler nicht bereits morgens bei der Lehrkraft beschwert haben, d. h. wenn sein Tagesbeginn "gut" verlaufen ist. In diesem Falle arbeitet der Schüler willig mit, wobei er auch hier schriftliche Arbeiten häufig nicht ausführt. Ist der Bub nicht "so gut drauf", reagiert er im Unterricht urplötzlich mit noch massiveren Störungen, indem er beispielsweise um sich schlägt oder schreit. Es werden von ihm keine Verhaltensregeln eingehalten, was sich z. B. im Sport sehr deutlich zeigt.

Auch mit dem Eigentum anderer nimmt es der Bub nicht so genau; der Junge stahl einem anderen Kind beispielsweise einen Stift. Auch kann die Herkunft einer Reihe von Dingen, die der Bub besitzt, nicht geklärt werden. Dazu kommt, daß das Kind vor allem in letzter Zeit einnäßt und stark nach Urin riecht.

Die Aufmerksamkeit der Lehrkraft wird durch dieses Verhalten ständig beansprucht. Sie reagiert - wie sie angibt- darauf, indem sie ihm die "Spielsachen" wegnimmt oder ihn immer wieder auf verschiedene Art und Weise -von ruhig bis heftig- zur Ordnung ruft. Im Falle des Umsichschlagens wendet sie die sog. Festhalte-Therapie nach Prekop (vgl. 1988, 138) an. Das heißt, daß sie das Grundschulkind fest in den Arm nimmt und es erst wieder losläßt, wenn es ganz ruhig geworden ist.

Auf diese Weise konnte sie ihn immer wieder erfolgreich beruhigen. Ebenso hält sie während des Unterrichts immer wieder seinen Arm und sitzt neben ihm. Nachdem sich diese Maßnahme bewährte, habe sie im zweiten Schuljahr, in dem sie den Buben unterrichtet, versucht, ihn einige Bänke weiter nach hinten zu setzen. Dieser Versuch zeigte aber ein ungünstiges Ergebnis, da der Junge immer wieder ihre (auch negative) Zuwendung suchte.

Die Mitschüler reagieren durch das Zureden und Erklären der Lehrkraft weitgehend mit Akzeptanz. Eine Schülerin hält es bereits einen Monat neben ihm aus, will aber jetzt wieder von ihm wegversetzt werden.

Die Eltern sind 1991 aus der ehemaligen DDR zugezogen, arbeiten beide und gehen zwischen 6 Uhr und 6.30 Uhr morgens aus dem Haus. Beide kommen etwa um 19 Uhr aus der Arbeit zurück. Morgens - so äußerte die Mutter - soll sich der Bub selbst das Frühstück machen. Nach der Schule geht der Junge in einen nahegelegenen Kinderhort, den er um 17 Uhr verlassen muß. Bis zur Rückkehr seiner Eltern ist der Bub sich selbst überlassen. Zwischendurch fehlt der Junge im Hort und ist dann in Computer- und Spielzeugabteilungen der diversen Kaufhäuser zu finden. Bei mehreren Gesprächen mit der Mutter -bei einem der ersten wurde auch der Schulleiter hinzugezogen- war wenig Problembewußtsein seitens der Mutter zu erkennen. Der Vorschlag, sich an eine Erziehungsberatungsstelle zu wenden, wurde zwar akzeptiert, jedoch nicht realisiert. Die Mutter, die eine leitende Position in einem Geschäft bekleidet sowie der Vater zeigten

sich des Kindes überdrüssig.

Nachdem die Lehrkraft ihren Bericht beendet hatte, äußerte sie auf Anfrage des "Supervisors" das Anliegen an die Gruppe, ihr zu helfen, einerseits die Ursachen zu ergründen, andererseits ihr pädagogische Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie dieses Problem weiterbehandeln könnte, ohne sich selbst immer wieder so stark hineinziehen zu lassen.

Im Anschluß daran wurde die Gruppe aufgefordert (vgl. vorn: Strukturmodell),

Wahrnehmungen, Beobachtungen, Gefühlen und Auffälligkeiten während des Vortrages zu verbalisieren:

Bei der Lehrkraft wurde z. B. eine deutliche Betroffenheit und Anspannung wahrgenommen. Zudem registrierten einige Gruppenmitglieder bei sich Gefühle wie Wut, Ohnmacht und Erschütterung und man bemerkte, daß fast ausschließlich negative Tatsachen von der Lehrkraft vorgetragen wurden. Darüber gab der Fallgeber der Gruppe eine kurze Rückmeldung. Betroffenheit, Anspannung, Wut, Ohnmacht wurden bestätigt, die Darbietung vorwiegend negativer Tatsachen wurde als Neuigkeit empfunden. Zudem äußerte die Lehrkraft, daß sie fürchte, daß ihr die Situation aus den Händen gleiten würde und, daß ihr der Bub in der Klasse "alles kaputt machen" würde.

Der nächste Schritt verlangte von den Gruppenmitgliedern ein Hineinversetzen in die Person des Problemkindes;

Stufe der Identifikation:

Der Satzanfang: "Ich als Daniel. . ." wurde z. B. durch folgende Äußerungen weitergeführt:

- würde die negative Zuwendung auf Dauer ablehnen.
- würde mich zurückgestoßen fühlen. - suche nach Liebe, Zuneigung.
- habe mit meinem Verhalten Erfolg. Ich bekomme Aufmerksamkeit von meiner Lehrkraft.
- bin neidisch auf andere Kinder.
- bin sauer auf mich selbst. Deshalb muß ich die anderen Kinder piesacken.
- bin zwar nicht beliebt, aber die meisten an der Schule kennen mich.
- empfinde Situationen, wie z. B. gelobt werden, als schön, kann dies aber nicht lange aushalten.
- sage mir, daß mich die anderen zwar brav und lieb haben wollen, aber, daß ich das

eben nicht bin.

Die darauffolgende weitere Rückmeldung durch den Fallgeber ergab, daß es dem Buben vorrangig um Zuwendung gehen würde, wobei ihm die negativen Reaktionen offenbar lieber seien als gar kein Feed-back. Diese Ansicht wurde durch Vorfälle gestützt, die im Zusammenhang mit dem gestohlenen Stift standen. Die Lehrkraft hatte versucht, auch in Abmachung mit den übrigen Kindern, die Sache mit dem Stift zu ignorieren. Daraufhin provozierte der Bub die Lehrkraft durch Herumspielen mit dem Stift und durch aggressives Verhalten so lange, bis eine (negative) Reaktion nicht mehr ausbleiben konnte.

Im nächsten Abschnitt verbalisierten die Gruppenmitglieder

Ideen für die Problembehandlung:

Hierbei wurden die Sätze mit "Ich an Deiner/Ihrer Stelle würde . . ." begonnen und z. B. so fortgeführt:

- ihn ruhig und gelassen "auflaufen" lassen und mich nicht auf sein Machtspiel einlassen.
- versuchen, daß er am Morgen bereits seinen "Frust" losbringt, indem ich mit ihm darüber spreche, wie es ihm heute gehe.
- versuchen, am Positiven anzusetzen und ihn für jedes gezeigte positive Verhalten zu loben.
- das Positive in Form von Sternchen oder ähnlichem sichtbar machen.
- versuchen, so lange als möglich Negatives zu ignorieren und versuchen, die erste Konfrontation immer ein Stückchen länger hinauszuzögern
- dann reagieren, wenn er es nicht erwartet. - versuchen, immer wieder neu anzufangen und sich eine Liste anlegen, in der die positiven Entwicklungen und das Erreichte aufgezeichnet werden.
- mit dem Schulleiter sprechen und ihn bitten, die Eltern vorzuladen. In dem Gespräch sollten die Eltern auf ihre Aufsichtspflicht hingewiesen werden und mit der Meldung an das Jugendamt gedroht werden.
- ihn bei schweren Verfehlungen in andere Klassen schicken und von anderen Kolleginnen oder Kollegen beaufsichtigen lassen.
- bei aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülern eine Art "Täter-Opfer-Ausgleich" versuchen. Das heißt, ich würde den Buben mit seinem "Opfer" zu einem Gespräch zusammenbringen und bei diesem Gespräch mehr die Rolle eines Moderators übernehmen. Dadurch würde der Bub nicht aus dem Mund der

Lehrkraft seine "Wirkung" erfahren und er wäre dann eventuell zu einer "Sühneleistung" (Entschuldigung und Schadensbehebung) bereit.

Nach dieser Darbietung sollte die betroffene Lehrkraft dazu Stellung nehmen und eine erste

Auswahl brauchbarer Lösungen vornehmen:

Dabei wurde von ihr betont, daß viele Maßnahmen - wie bereits erwähnt- probiert worden seien. Die Möglichkeit, das Fehlverhalten zu ignorieren, würde jedoch an der Verantwortung gegenüber den anderen Schülern seine Grenze finden. Nachdem keine Hilfe durch die Eltern erfolgt sei, sei der Vorschlag, den Schulleiter einzuschalten, durchaus einen Versuch wert. Auch das Aufzeigen der bereits erreichten positiven Entwicklung könnte wieder neuen Mut schöpfen lassen. Der Ansatz beim Positiven - der Bub ist musikalisch und hat Spaß am Umgang mit Orff-Instrumenten - sei versucht worden, hätte aber nach dem erfolgten Lob dazu geführt, daß der Bub einen Paukenschlegel durch das Klassenzimmer geworfen hätte. Ein dosierterer Umgang mit dem Lob sei wohl angebracht. Auch der Vorschlag, den Jungen kurzzeitig in eine andere Klasse zu überstellen, sei bereits realisiert worden. Er habe sich bewährt. Dabei habe der Schüler bestimmte Lehrkräfte favorisiert, andere abgelehnt. Durch das Ansprechen vor allem letztgenannter Gruppe wurde der Lehrkraft aufgezeigt, daß sie hiermit ein Druckmittel in die Hand bekommen habe.

Diese hin und wieder praktizierte Maßnahme brachte aber noch eine andere Erkenntnis. Die Lehrkraft äußerte, daß nachdem der Bub wieder in ihre Klasse zurückgekehrt sei, sie stets ein schlechtes Gefühl gehabt habe. Als Ursache dafür wurden die Äußerungen des Bubens erkannt, der immer stolz die von ihm angefertigten Arbeiten vorzeigte. Diese Äußerungen bewirkten nun, daß die Lehrkraft an sich selbst zweifelte und meinte, die Kollegin bzw. der Kollege käme mit diesem Problemkind besser zurecht.

Soweit die erste Reflexion der Handlungshilfen. Dazu muß - wie oben im Strukturmodell bereits erwähnt - betont werden, daß ein Großteil der aufgezeigten Vorschläge beim Fallgeber nicht sofort als Lösungshilfe verstanden werden, sondern vor allem längerfristig "wirken" können. So erscheint es folgerichtig, daß der Betroffene durch erneute Reflexion erst nach einiger Zeit neue Handlungsmöglichkeiten findet.

Die letzte Stufe richtete sich wiederum an die Gruppe, deren Mitglieder gefragt wurden:

Welche Erkenntnisse kann ich für meine Situation aus diesem dargebotenen Fall gewinnen?

Als Antworten auf diese Frage wurde beispielsweise gegeben, daß

- "die eigenen" Problemkinder als nicht mehr "so schlimm" eingeschätzt wurden
- sich einige Gruppenmitglieder zumindest teilweise als selbst betroffen erkannten.
- die genannten Maßnahmen als Bereicherung für die eigene Unterrichtspraxis dienen können.
- diese Art der Aufarbeitung zeigt, daß man als Lehrkraft nicht allein mit ähnlich gelagerten Problemen ist und deshalb nicht an sich zu zweifeln braucht.
- die Thematik "Problemkind" vielfältig ist und von Fall zu Fall differenziert betrachtet werden muß.
- diesmal die Fallbehandlung "wenig gebracht" habe.

4. Grenzen und Notwendigkeiten

Der Erfolg einer Supervision und auch des supervisionsorientierten Arbeitens hängt neben der freiwilligen Mitarbeit aller Beteiligten natürlich vom Geschick und der Qualifikation des Supervisors ab. Eine solide Ausbildung ist wünschenswert, so daß das Arbeiten nicht mehr nur "supervisionsorientiert" bleibt. Die angebotenen Ausbildungsgänge von freien Trägern sind jedoch gewöhnlich sehr teuer und zeitintensiv. Sie nehmen keine Rücksicht auf die jeweiligen Ferienregelungen; eine Teilnahme für Lehrer ist deswegen sehr schwierig. Wirklich effizient kann Supervision aber erst dann sein, wenn sie neben der entsprechenden Qualität, die Möglichkeit zur Kontinuität bietet und außerdem auf möglichst breiter Basis angeboten werden kann. Daß hierfür Bedarf besteht, zeigt sich immer wieder bei Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen. So ist der Staat als zuständiger Träger für die Ausbildung und Fortbildung der meisten Lehrer aufgerufen, aktiv zu werden.

Es könnte z. B. eine neue Zusatzqualifikation "Supervision" innerhalb der Staatlichen Lehrerfortbildung eingerichtet werden, wie es sie bereits etwa für Beratungslehrer gibt. Hierzu böte sich die Themenzentrierte Interaktion (TZI) als Basis an, denn -wie oben angedeutet- ist sie eine geeignete Methode zur Analyse, wie auch zur Bearbeitung von Interaktionsprozessen. Sie ist Methode und vor allem auch Haltung, die ein Wertesystem vertritt, an dessen Spitze die Achtung vor dem Individuum und vor der Gemeinschaft steht.

Eine weitere Möglichkeit, qualifizierte Kräfte zu bekommen, wäre die Freistellung

interessierter Lehrer und die finanzielle Unterstützung für eine Teilnahme an einer Supervisionsausbildung bei einem der freien Ausbildungsinstitute. Die ausgebildeten Lehrer könnten dann im Rahmen ihres Stundenkontingents Supervision an ihren Schulen anbieten. Ein Supervisor für jede Schule erscheint sinnvoll!

Eine andere Grenze liegt darin, daß mit Supervision bzw. mit dem daran orientierten Arbeiten manchmal unrealistisch hohe Erwartungen verknüpft werden. Schließlich muß man sich vor Augen halten, daß eine Reihe von Problemen in einer schulhausinternen Supervisionsgruppe nicht zu lösen sein wird, weil zu ihrer Bearbeitung andere beteiligte Personen wie Psychologen, Ärzte etc. notwendig wären, um nach weiterführenden Handlungskonzepten zu suchen. Hier wäre eine schulhausübergreifende Supervision notwendig (vgl. hierzu Meidinger 1992). *Es muß also klar sein, daß sich für manche Probleme keine Lösungen finden lassen!*

Häufig wird Supervision auch mit Selbsterfahrung und Therapie in Verbindung gebracht und löst entsprechende Vorbehalte aus. Supervision ist nach unserem Verständnis nicht Therapie. Auch das, was an persönlichen Anteilen eingebracht wird, wird nur im Hinblick auf die gerade aktuelle Arbeitssituation angeschaut und bearbeitet. Das Interesse bleibt also auf die Gegenwart beschränkt. Es ist zudem das definitive Recht des Fallgebers, aus dem Angebot an Phantasien, Sichtweisen, Erklärungsversuchen und Lösungsvorschlägen das auszuwählen, was er als brauchbar und zu ihm und seinem Fall passend ansehen will.

5. Vorteile

Daß der Fallgeber Anregungen und Hilfen erhält, erscheint aufgrund des dargestellten Falles wahrscheinlich, aber nicht garantiert. Auf der anderen Seite werden sich die Gruppenmitglieder nicht aus bloßer kollegialer Solidarität eineinhalb bis zwei Stunden mit einem Problem auseinandersetzen wollen. Sie dürfen jedoch erwarten, daß auch sie für ihr persönliches Arbeiten profitieren werden. Die oben genannten Aussagen drücken einige positive Erfahrungen der Gruppenmitglieder aus, da der Fallgeber immer auch Modell für deren eigenes Handeln ist.

Damit erweitern wir Lehrer unsere professionelle Kompetenz und üben uns darüber hinaus in unterrichtsfördernden interaktiven Techniken: im genauen Hinhören und Wahrnehmen, in Empathie, im Reflektieren, Analysieren, im Entwickeln von Lösungen, im Trennen eigener Anteile vom eingebrachten Fall. Zudem beinhaltet unser supervisionsorientiertes Arbeiten noch eine weitere Chance: Auf lange Sicht werden sich vielleicht die professionellen Beziehungen zwischen den Kollegen verändern, vielleicht offener, vertrauter und hilfsbereiter, konfliktfähiger und klarer werden. Supervision läßt

hoffen, Angst abzubauen, wie z. B. die Angst, durch Mißerfolg den Respekt der Kollegen zu verlieren.

Literatur:

- Cohn, R./Farau, A.: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. - Stuttgart 1991. Freudenreich, D./Meyer, U. B.: Supervision ist strukturieren; in: Themenzentrierte Interaktion H1/ 1992, 107-116.
- Meidinger, H.: Supervision für Lehrer, in: Pädagogische Welt 46. Jahrgang 1992, S. 259-263.
- Prekop, I.: Der kleine Tyrann. München 1988.
- Raguse-Stauffer, B./Raguse, H.: Ein TZI-Modell der Supervision; in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Bd. 15, 1980, 78-90.
- Reichert, H.: Respekt und Partnerschaft – Maximen einer TZI-Supervision; in: Themenzentrierte Interaktion H2/1989, 26-35. Strömbach, R. P./Fricke, P./Koch, H. B.: Supervision. - 1975.