

Dr. Ute Siebert

Anleitungen zur Praxis von Supervision

I Allgemeine Hinweise und praktische Erfahrungen

II Darstellung bewährter Konzepte

I

Allgemeine Hinweise

Selbstverständlich ist für uns die sachbezogene, fachliche Ausbildung für die verschiedensten Berufe. Dagegen ist Ausbildung und Weiterbildung noch zu wenig darauf ausgerichtet, in professionalisierter Weise die Kompetenzen der Akteure auf verhaltens- und persönlichkeitsbezogenen Ebenen zu erweitern. Hier wirken noch Tabus, obwohl fachlich-sachliche Elemente einerseits und sozial- und verhaltenspsychologische Faktoren andererseits auf vielen Berufsfeldern in komplexer Weise ineinander greifen. Das gilt außer für den Bildungsbereich für alle Berufe, bei denen soziale Bezüge wirksam werden, wie zum Beispiel bei Sozialarbeitern, Mediziner, Juristen etc. Es gilt auch, wie oben schon angedeutet, in allen Bereichen der Wirtschaft – die Frage ist eher, ob es überhaupt berufliche Bereiche gibt, die von solchem Ineinander-Wirken nicht betroffen sind.

Nicht nur effizientes, sondern ebenso verantwortungsvolles Handeln wird auch in wirtschaftlichen Zusammenhängen gefordert und betrifft dort die eigene Weiterbildung und die Personalentwicklung allgemein. **So sind mit den hier folgenden Ausführungen, wenn von Pädagogen die Rede ist, nicht nur Pädagogen im engeren Sinne gemeint. Gedacht ist auch an alle Personen, die in ihren Arbeitsprozessen im mitmenschlichen Umgang mit Vorgesetzten, gleichrangigen Kollegen oder mit Mitarbeitern und Auszubildenden bereit sind, das eigene Handeln kritisch zu reflektieren.** Ziel solcher Reflexion ist es, ein von gegenseitigem Respekt gekennzeichnetes Arbeitsklima zu schaffen. Solches Bemühen ist kein Luxus. Aus grundsätzlichen Erwägungen ist respektvoller Umgang miteinander ein Wert an sich, außerdem setzt sich die Erkenntnis durch, dass Arbeitsprozesse durch ein motivierendes Klima am Arbeitsplatz optimiert werden können.

Die Verdichtung der Arbeit betrifft auch rein pädagogische Handlungsfelder. Man erkennt allgemein die Bedeutung von Bildung, aber es ist zur Zeit weniger der Aspekt der Zweckfreiheit von Bildung im Fokus – vielmehr sollen die Ausbildungsprozesse in den Dienst effizienterer Abläufe in den Gesellschaften gestellt werden. Das bedeutet erhöhten Stress für Lernende und Lehrende, Auszubildende und Ausbilder. Für die Lehrenden ergeben sich alle Gefahren der Überlastung wie Gefühle der Sinnlosigkeit der eigenen Arbeit, Resignation, gesundheitliche Schädigung durch burnout-Symptome etc.

Der Ausweg darf nicht sein, dass Lehrende oder Ausbilder zynisch werden oder nur noch Dienst nach Vorschrift absolvieren. Aufgabe der Supervision ist es daher auch, die Lehrenden/Agierenden zu sensibilisieren, um behutsam und achtsam mit den eigenen Kräften umzugehen und **die eigenen Ressourcen zu pflegen**. Auf Erfolg gerichtetes Erziehen und Ausbilden schließt besonnenen Umgang miteinander nicht aus. Entsprechende Anregungen finden sich im Konzept von Andreas **Dickhäuser** (2004).

Anregungen zur Praxis kollegialer Supervision liefern Wolfgang **Mutzeck** (1989) und Herbert **Gudjons** (1977). Sie haben ihre Konzepte für Pädagogen entwickelt, es lohnt sich aber, sie daraufhin zu prüfen, inwieweit sie – eventuell modifiziert - auch auf andere berufliche Zusammenhänge übertragen werden können.

II

Darstellung bewährter Konzepte

1

Andreas **Dickhäuser**: Ressourcenorientierung im pädagogischen Handeln

Dickhäuser orientiert sich an der Lehre des Psychologen Viktor E. **Frankl**. Im folgenden stelle ich sein Konzept in Anlehnung an seinen im Literaturverzeichnis genannten Aufsatz dar, ergänzt um eigene Ideen.

Dickhäuser unterscheidet **zwei Typen von Pädagogen**:

den (lateinisch) „*Homo patiens paedagogicus*“ (**Hpp**), den leidenden Pädagogen, sowie

den (lateinisch) „*Homo agens paedagogicus*“ (**Hap**), den bewusst handelnden Pädagogen.

Der **Hpp** hat nicht gelernt oder nicht ausreichend trainiert, sich seiner *Emotionen* bewusst zu werden und auch bewusst-distanzierend mit ihnen umzugehen. Ihn ärgern zum Beispiel störendes Schwatzen seiner Schüler oder häufige Verspätungen von Mitarbeitern nach und nach immer mehr, ohne dass er das Problem klar thematisiert oder deutlich dazu Stellung nimmt. Vielleicht bittet er ein- oder zweimal mehr oder weniger höflich um eine Änderung des unerwünschten Verhaltens. Wenn die Störungen jedoch anhalten, steigert sich der Ärger des Hpp eventuell zu großer Wut. Ein geringer Anlass führt dann oft dazu, dass der Hpp sich mit einem Gefühlsausbruch Luft zu schaffen versucht. Er brüllt die Klasse an oder er droht einem Mitarbeiter scharf mit einer schlimmen Konsequenz. Er selbst fühlt sich danach in der Regel nicht befreit, sondern eher beschämt gegenüber den Schülern/Mitarbeitern. Die Emotion „Wut“ führt zu dem Verhalten „Schreien“ oder „Drohen“. Solche „Reiz“-„Reaktions“-Ketten können sich rasch verselbständigen (wer kennt nicht Lehrer, von denen Schüler genau wissen, wie sie sie „ärgern“ können, um dann schadenfroh über die emotionsgeladene Reaktion des Pädagogen zu grinsen!). Die Handlungen des Pädagogen führen dann nicht zur Lösung von Konflikten, sondern münden regelmäßig in eine Niederlage. „Der entsprechende Lehrer leidet nicht an seiner beruflichen Situation, sondern an sich selbst, nämlich an seinem ‚sich-bloß-verhalten‘ ... Wer aus einer Emotion heraus reagiert, verhält sich demnach nur.“ (Dickhäuser 2004, S. 46)

Die bloße, distanzlos erlebte Emotion führt zu (unkontrolliertem) Verhalten

Anders der **Hap**. Bei störendem oder nachlässigem Verhalten von Schülern/Mitarbeitern achtet der Hap bewusst auf seine eigenen Gefühle. Er *empfindet* die eigenen Gefühle achtsam – ein bewusst wahrgenommenes Gefühl des Ärgers oder der Wut wird so zur *Empfindung*, die als *hilfreiches Signal* dafür gewertet wird, dass etwas nicht stimmt. Etwas ist nicht so, wie es sein soll. Der Hap hat sich auch bewusst gemacht (und arbeitet an solcher Bewusstmachung kontinuierlich weiter), welche Wertvorstellungen im Unterrichtsgeschehen/in der beruflichen Zusammenarbeit/am Arbeitsplatz verwirklicht werden sollen. Er kann daher in der jeweiligen Situation schneller abrufen, welcher Wert gerade verletzt wird, und kann diese Verletzung auch benennen – er kann begründen, warum das von ihm zu beanstandende Verhalten abgestellt werden muss. Dickhäuser bezeichnet diesen Prozess in der akuten Situation als das *Erfühlen* dessen, was in dieser Situation sinnvoll und realisierbar ist: „Als ‚Erfühlen‘ wird der aktive, intentionale Steuervorgang einer Person hin auf Sinn und Werte verstanden.“ Er ist verbunden mit einer Gewissheit „so muss das jetzt sein“. (Dickhäuser 2004, S. 47) Der Hap

kann dann das akute Problem sachlich thematisieren, kann Grenzen setzen, ohne lächerlich zu wirken. Im Gegenteil, er wirkt überzeugend.

Die oben skizzierten Bewusstmachungen können in Eigenarbeit und in kollegialer Beratung immer weiter vervollkommen werden. (Zum Wertebewusstsein und zur Einschätzung von Einstellungswerten, von schöpferischen Werten und von Erlebniswerten vgl. Ute Siebert, „Der Psychologe Viktor Emil Frankl in Ost- und West-Deutschland. Eine Einführung in Frankls Lehre.) Der Pädagoge wird Störungen und Fehlverhalten gegenüber immer sensibler und kann immer sicherer Grenzen setzen. „Die Wut kann sich nicht potenzieren.“ (Dickhäuser 2004, S. 46) Indem der Hap immer besser lernt, in kritischen Situationen Distanz zu sich und seinen Emotionen einzunehmen und sie als Signal für die Notwendigkeit einer Intervention zu verstehen, wandelt er die Emotion in bewusste Empfindung um (Schritt 1) und öffnet einen „Raum für das Erfühlen von konkret umzusetzenden Werten. Im Erfühlen richtet sich die Person auf die zu realisierenden Werte aus (Schritt 2). Die erfolgende Handlung kann schließlich zur Verwirklichung dieser Werte führen (Schritt 3). (Vgl. Dickhäuser 2004, S. 47.)

Bewusst als hilfreiches Signal wahrgenommene Emotion ebnet als *Empfindung* den Weg für das *Erfühlen* des angemessenen Handelns.

Dickhäuser gibt noch Beispiele dafür, wie „Emotionen wie beginnende Gereiztheit, Erschöpfung oder Unzufriedenheit“ zu Handlungen führen können (unter Handlungen versteht Dickhäuser auch **Sprach-Handlungen**):

- Verantwortlichkeiten abklären: „Ich bin als Lehrer dafür verantwortlich, allen meinen Schülern Lernen zu ermöglichen. Ich bin nicht dafür verantwortlich, dass jeder meiner Schüler auch wirklich lernt.“
- „Du als Schüler bist mir wichtig und es ist mir deshalb wichtig, dass Du etwas lernst.“
- Regeln mit Schülern nicht diskutieren: „Damit hier alle lernen können, musst Du ruhig sein und konzentriert mitarbeiten!“
- Penetrant **konsequent sein**: Es drückt die Haltung aus, für wie wichtig ich mich als Person in meiner Rolle als Lehrer nehme.
- Bei der Sache sein: „Du bist nicht bei der Sache, aber mir ist es wichtig, dass Du es bist.“
- Beim Anderen sein: „Was ist Dir wichtig?“
- Den Anderen ernst nehmen: „Du bist für Dein Handeln verantwortlich!“
- Respekt leben: Nicht die Person, sondern das Verhalten der Person kritisieren.
- Grenzen setzen, damit Raum für die Verwirklichung von Werten frei wird.

(Nach Dickhäuser 2004, S. 47 f.)

Wolfgang Mutzeck gibt hilfreiche Hinweise, wie man kollegiale Beratung aufbauen und als Kollegium oder als Kollegengruppe überhaupt erst gemeinsam erlernen und verfeinern kann. Außerdem listet er Schritte auf, wie einzelne Probleme gelöst werden können.

Mutzeck warnt davor, von Kollegialer Beratung oder Supervision schnelle Patentlösungen zu erwarten. Als Gegenstand von Supervision oder Praxisberatung nennt Mutzeck schwierige oder gestörte Interaktionsprozesse im Berufsalltag. Solche Praxisberatung ist nicht mißzuverstehen als Therapie bei pathologischen Hintergründen.

Sein Menschenbild kennzeichnet Mutzeck folgendermaßen: „Der Ausgangspunkt dieser kooperativen Praxisberatung ist die Grundannahme, daß Supervisor wie Supervisand im allgemeinen von ihren Möglichkeiten her (potentiell) gleiche Basisfähigkeiten besitzen. Sie sind Subjekte, die, wie andere Menschen auch, potentiell dazu fähig sind zu denken, zu reflektieren, zu fühlen, zu kommunizieren und Vorsätze in Tätigkeiten umzusetzen. Dieses Bild vom Menschen als ein reflexives Subjekt ... beinhaltet, daß sein Verhalten zu einem wesentlichen Teil Zielorientierung, Planung, Entscheidung und Sinnhaftigkeit ist und damit Handlung.“ (Mutzeck 1989, S. 178)

In der Kollegialen Beratung teilen sich die Akteure die erlebten Situationen, aber auch die Inhalte ihrer jeweiligen eigenen mentalen Prozesse mit, soweit ihnen diese bewusst sind. Wichtig ist hierbei die Einsicht, dass jeder die Dinge nur aus seiner eigenen Perspektive schildern kann – die Wirklichkeit wird also *interpretiert*. Diese Interpretationen sind nach Mutzeck besonders wichtig, wenn Lösungen für unbefriedigende Situationen gefunden werden sollen: „Um Veränderungen von Handeln bewirken zu können, ist es notwendig, den Menschen nicht nur in der *Außenperspektive*, seinem beobachtbaren Verhalten, zu sehen. Besonders wichtig ist, auch dessen *Innensicht*, seine Gedanken und Gefühle kennenzulernen. ... Sie beinhaltet die subjektiven Wahrnehmungsweisen, Ursachenzuschreibungen, Sinngebungen, emotionale Befindlichkeiten, Entscheidungskriterien, Ziel- und Wertvorstellungen, Planungsaspekte etc. (Subjektive Theorien). Diese nicht oder nur gering zu beachten, bedeutet eine Verhinderung erfolgreicher Veränderungen.“ (Mutzeck 1989, S. 179) Die Teilnehmer sind in den Beratungsprozessen nicht Objekte, denen Lösungswege verordnet werden müssen – Ziel ist vielmehr, jedem Einzelnen dabei zu helfen, seine Fähigkeiten zu aktivieren und zu erweitern, „Hilfe wird mit dem Ziel der Selbsthilfe gegeben.“ (Mutzeck 1989, S. 179) Mutzeck hält grundsätzlich auch die Einzelsupervision (ein Supervisions-Experte berät einen Einzelnen bezüglich beruflicher Probleme) für fruchtbar. Der Vorteil der Kollegialen Beratung in *Gruppen* ist es, dass viele Kompetenzen zusammengetragen werden können.

Leitung der Kollegialen Supervision:

Die Praxisberatung in Gruppen kann von einem von außen kommenden Supervisions-Experten geleitet werden. Diese Person sollte mit dem Berufsfeld der TeilnehmerInnen vertraut sein, sie ist aber nicht Mitglied der beteiligten Institution. Ein Vorteil solcher Leitung ist es, dass zwar persönlich miteinander gesprochen werden kann, die *Neutralität* der Leitung erleichtert es aber nach Mutzecks Meinung, die notwendigen Regeln und Umgangsformen zu initiieren oder erst zu vermitteln und Verstöße zu besprechen.

Die andere Art der Leitung bedeutet Kollegiale Beratung im eigentlichen Sinne: Eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer der Gruppe übernimmt mit Unterstützung der Anderen die Rolle des Supervisors. Die Leitung wird in der Regel von Sitzung zu Sitzung wechseln. Für diese Form der Supervision ist Kommunikations- und Kooperationskompetenz erforderlich. Wünschenswert ist es daher, dass eine neu sich bildende Gruppe sich zunächst von einem Experten weiterbilden lässt. Ist das nicht möglich, sollte aber die Gruppe sich zunächst selbst fortbilden in Grundlagen und Techniken der Supervision und sich an einfachen Beispielen erproben.

Phasen der Kollegialen Supervision

Mutzeck empfiehlt Fortbildung in drei Phasen, bis man in der vierten Phase die Kollegiale Beratung in Eigenregie durchzuführen beginnt:

A

Gruppenbildungsphase

Durch Ausschreibung oder Verabredung findet sich eine Gruppe zusammen. In der ersten Sitzung stellt der Leiter (eventuell nach einer Phase der gegenseitigen Vorstellung/des Kennenlernens bei einander nicht bekannten Kollegen) die Ziele, Möglichkeiten und Grenzen der Kollegialen Supervision dar (Allgemein einführende Gedanken/Theorie der Supervision/Orientierung an Fachliteratur, wenn ein Supervisions-Experte nicht zu gewinnen ist). Danach wird das Gesamtprogramm besprochen (vgl. die folgenden Phasen). Dann bekommen die Teilnehmer Gelegenheit, Erwartungen und eventuelle Befürchtungen auszusprechen. Schließlich werden die Arbeitsbedingungen abgesprochen (Gesamtdauer, Häufigkeit der Sitzungen, Sitzungsdauer, Ort, Raum, weitere Rahmenbedingungen). Es empfiehlt sich, die Verabredungen zu protokollieren, ebenso wie eventuelle spätere Ergänzungen – man entlastet die eigentliche Arbeit von unnötigen Problemen.

B

Fortbildungsphase

Mutzeck empfiehlt ein dreitägiges Kompaktseminar – ist das nicht möglich, sollen drei eintägige Veranstaltungen stattfinden.

Die Teilnehmer können die in der ersten Phase angedeuteten theoretischen Ansätze vertiefen. Ferner sollen Methoden der Problemlösung und eine kooperative Gesprächsführung eingeübt werden (Anregungen dazu sind in der Fachliteratur zu finden, siehe auch hier, Mutzecks „Schritte des Problemlösekonzepts“ und „Struktur einer Supervisionssitzung“, s. u., sowie Gudjons' „Leitfaden“ – s. u.). - Die zweite Phase dient auch dazu, ein günstiges Gruppen- und Arbeitsklima zu schaffen, das es ermöglicht, vertrauensvoll miteinander zu arbeiten.

C

Phase der Praxisberatung mit Supervisor/Modellfälle

Diese Phase dient der Demonstration von Supervisions-Fällen. Es sollten dafür 4 – 6 Sitzungen angesetzt werden, in denen jeweils ein Fall besprochen wird. Ein Supervisions-Experte leitet diese Sitzungen, am Ende der Fallbesprechung wird jeweils der Beratungsprozess noch einmal analysiert. Die Teilnehmer lernen durch Modelle und Reflexion.

Sollte kein Experte zu gewinnen sein, können die TeilnehmerInnen in dieser Phase Fälle beraten, bei deren Besprechung sie sich streng an ein Konzept halten (z. B. Mutzeck oder Gudjons) und Schritt für Schritt danach vorgehen. Am Ende der Fallbesprechung wäre zu diskutieren, ob es den Teilnehmern gelungen ist, die Regeln des benutzten Konzepts zu erfüllen oder ob es Abweichungen gab.

D

Phase der Kollegialen Supervision

Die TeilnehmerInnen führen die Beratung selbständig mit wechselnden Leitern aus der eigenen Gruppe durch. Sollte ein Experte gewonnen werden können, kann er noch an einigen Sitzungen teilnehmen und am Ende der Sitzung mit dem Leiter und den TeilnehmerInnen den Ablauf besprechen. Diese Sitzungen sollten im Abstand von zwei bis drei Wochen abgehalten werden und sich mindestens über ein halbes Jahr hinziehen.

Es empfiehlt sich, auch bei länger andauernder Zusammenarbeit in einer Kollegengruppe immer wieder einmal den Ablauf einer Sitzung zu reflektieren und zu kontrollieren, wie weit man der Zielsetzung, den gewählten Regeln etc. gerecht geworden ist.

Die acht Schritte des Problemlösekonzepts (Mutzeck):

„Die Supervisionsarbeit gliedert sich in acht Schritte, die idealtypisch wie folgt beschrieben werden können:

(1) Beschreibung des Problems und der Situation

Der Supervisand schildert den Interaktionsprozeß, welchen er als gestört, problematisch erlebt hat.

- Was war geschehen? Was dachte und empfand ich dabei? Wie erlebe ich das Geschehen jetzt?

(2) Perspektivenwechsel

Es wird versucht, die geschilderte Situation aus der Sicht der/des anderen Interaktionspartner(s) zu sehen. Sowohl Supervisand als auch die anderen Teilnehmer machen diesen Perspektivenwechsel.

- Wie mag der Interaktionspartner die Situation gesehen und erlebt haben?

(3) Analyse der gestörten Interaktion

Auf der Grundlage der erarbeiteten Informationen werden Funktionen von Handlungen und Erklärung von Zusammenhängen herausgearbeitet. Der Sinn von Handlungen steht dabei im Mittelpunkt.

- Welche Funktion mögen die gezeigten Handlungen haben? Gibt es Zusammenhänge und Handlungsmuster?

(4) Benennen der Unzufriedenheit

Um im nächsten Problemlöseschritt ein klares Ziel erarbeiten zu können, benennt der Supervisand den Zustand, der ihn am meisten in dem Interaktionsgeschehen unzufrieden macht, stört und den er verändern möchte. Dabei versucht er, sich weitestgehend auf seine Handlungsweise zu konzentrieren.

- Was macht mich (am meisten) unzufrieden? Was möchte ich verändern?

(5) Herausarbeiten des Ziels

Aus der Beschreibung der Unzufriedenheit und des Veränderungswunsches wird der Zustand entwickelt, den der Supervisand erreichen möchte. Manchmal ist es hilfreich, das Handlungsziel in kurz-, mittel- und langfristige Zielsetzungen zu gliedern.

- Wie soll der Zustand aussehen, den ich erreichen will?

- (6) Sammeln und Erarbeiten von zielannähernden Handlungsweisen („Lösungen“)
 Zunächst überlegt sich der Supervisand und dann die anderen Supervisionsteilnehmer Ideen und Wege, die ein Erreichen des Zielzustands beinhalten. Um die Spontaneität, den Gedankenfluß und die Originalität der Einfälle nicht zu beeinträchtigen, sollen keinerlei Wertungen vorgenommen werden.
 - Mit welchen Handlungswegen könnte der Zielzustand erreicht werden?
- (7) Handlungsbewertung und Entscheidung
 Der Supervisand wägt nun ab, welchen der vorgeschlagenen Lösungswege er für Realistisch und für seine Person passend hält.
 - Für welchen der aufgezeigten Wege entscheide ich mich?
- (8) Planung und Vorbereitung der Umsetzung
 Um die Realisierung des gewählten Handlungsweges zu erleichtern, wird dieser in einzelne Handlungsschritte gegliedert. Ferner wird überlegt, ob es Hilfen gibt, die eine Umsetzung in die Alltagssituation erleichtern, und wie man möglichen Erschwernissen und Störungen vorbeugen bzw. ihnen entgegentreten kann.
 - Wie sehen die Schritte aus, die zu meinem Ziel führen? Was und wer könnte mir helfen, diese Schritte in meinem Berufsalltag zu verwirklichen?“ (Mutzeck 1989, S. 181)

Struktur der einzelnen Supervisionssitzung (Mutzeck):

„Eine Supervisionssitzung dauert meisten zwei bis drei Stunden und sollte die Bereiche: Zusammenfinden und Austausch, Nachgehende Betreuung, Kollegiale Praxisberatung und Vorbereitung der nächsten Sitzung umfassen.

- Zusammenfinden und Austausch

Zeit: ca. 20 Min. In der Eingangssituation wird Raum gegeben, sich äußerlich und innerlich als Gruppe zusammenzufinden. Bei einer Tasse Kaffee oder Tee werden persönliche Erlebnisse und andere Neuigkeiten ausgetauscht. (Ergänzung: Der/die jeweilige LeiterIn kann diesen Austausch anstoßen durch Fragen wie: „Mit welchen Gedanken/Gefühlen ist jeder von Euch hier angekommen?“; „Was hat Dich/Sie in der Zeit seit unserem letzten Treffen besonders beschäftigt?“ – und ähnlich. U. S.) Diese Art Psychohygiene wird als sehr angenehm und wichtig erlebt und beugt späteren Störungen durch Seitengespräche weitgehend vor. Da keiner Neuigkeiten verpassen möchte, ist außerdem pünktliches Erscheinen gesichert.

- Nachgehende Betreuung

Zeit: ca. 20 – 30 Min. Der Supervisor der letzten Sitzung bittet seinen Supervisanden von dessen Versuch der Problembewältigung zu berichten. Danach äußern sich die Teilnehmer dazu und loben auch Ansätze der Verwirklichung. Ein ‚Wehklagen‘ über Misserfolge und die widrigen Umstände ist zu vermeiden. Ggf. werden andere Handlungswege und weitere Unterstützungen geplant. Auch die anderen Teilnehmer können über den Stand ihrer Problembewältigung berichten.

- Kollegiale Praxisberatung

Zeit: 100 – 120 Min. Entsprechend der beschriebenen Schritte der Kollegialen Praxisberatung (s. o., Acht Schritte ...) wird ein Thema (gestörter Interaktionsprozeß; Bearbeitung oder Weiterentwicklung eines pädagogischen Anliegens) systematisch behandelt. Diese strukturierte Vorgehensweise beginnt mit der Wahl des Arbeitsgegenstands. Dann sucht sich der Supervisand aus den Teilnehmern ‚seinen‘ Supervisor aus bzw. es supervidiert der Teilnehmer, der aufgrund einer vereinbarten Reihenfolge die Leitung hat. Die Kollegiale Praxisberatung wird beendet mit einem Feed-Back an den Supervisor. Dabei soll zunächst der

Supervisand und dann die anderen Teilnehmer rückmelden, was sie positiv an der Leitung erlebt haben. Eine Analyse des Supervisionsprozesses kann unter Leitung eines anderen Supervisionsmitglieds abschließend durchgeführt werden.

- *Vorbereitung der nächsten Sitzung*

Den Abschluß dieses kollegialen Treffens bildet die Vorbereitung der nächsten Sitzung. Es wird der ‚Gastgeber‘ bestimmt, d. h. der Teilnehmer, der einerseits für einen ungestörten und möglichst gemütlichen Raum, für Getränke und für die Medien (Flip-Chard, Filzstifte, Papier etc.) sorgt und der andererseits auf die Einhaltung der vereinbarten Zeiten und Regeln achtet. Der ‚Gastgeber‘ eröffnet und beendet eine Sitzung und leitet von einem zum nächsten Bereich über. (Ergänzung: Es ist fraglich, ob Eröffnung, Zeiteinhalten und Überleitungen nicht eher Aufgaben des jeweiligen Supervisors sein müssen, der aber sicher von Raum- und Getränkebeschaffung und Ähnlichem entlastet sein sollte; der jeweilige Supervisor für die nächste Sitzung sollte auch in diesem Schlussteil einer jeden Sitzung bestimmt werden – U. S.) Ferner wird ein weiterer Teilnehmer benannt, der die Ergebnisse der Sitzung protokolliert. Bei diesen beiden mehr formalen Aufgaben hat es sich als nützlich erwiesen, nach einem Reihum-Verfahren anhand einer Teilnehmerliste vorzugehen.

Das Protokoll dient lediglich der Supervisionsgruppe selbst als Kontrollhilfe und als Dokumentation. Sowohl über diese Niederschriften als auch über alle sonstigen Inhalte und Abläufe der Sitzungen haben die Teilnehmer Verschwiegenheit zu vereinbaren und zu bewahren.“ (Mutzeck 1989, S. 181 f.)

3

Herbert Gudjons: Fallbesprechungen in Lehrergruppen

Gudjons betont die Notwendigkeit differenzierter Selbstwahrnehmung für pädagogisch handelnde Menschen. Er fordert von ihnen die Reflexion auf die eigenen Vorbedingungen sowie auf alle Faktoren, die zur Entstehung von Konflikten beitragen und die sich dabei auch wechselseitig beeinflussen können. Gudjons nennt folgende Faktoren:

- Das „mentale System“ des einzelnen Akteurs, in welchem sich die Gesamtheit der erlernten und verinnerlichten privaten und beruflichen Standards, Bewertungen, Stereotype etc. niedergeschlagen haben;
- das interne Kommunikationssystem der jeweiligen Kollegengruppe (z. B. Generationsunterschiede, unterschiedliche Interpretation sozialer Situationen, potentiell konflikterzeugende unterschiedliche Verhaltensstrategien – z. B. wenn private Normen gegenüber professionellen den Vorrang haben, Gruppenbildungen/Koalitionen im Kollegium etc.)
- das Gesamtsystem Schule oder Firma etc. (Hierarchien, Ausstattung von Räumen/Arbeitsplatz, Entfremdungserscheinungen in Großsystemen, fehlende berufliche Autonomie und mangelnder Einfluss auf Entscheidungsprozesse etc.)
- der Zusammenhang zwischen der einzelnen Institution und gesellschaftlicher Umwelt im weitesten Sinn (Schule, Eltern, Öffentlichkeit, Behörden, Berufsverbände etc; Firma, wirtschaftliche Strukturen in einem Land, Interessenvertretungen etc.)

Gudjons nennt als übergreifendes Ziel: „Insgesamt geht es darum, sich selbst, andere ... und Strukturen durch solidarisches und strategisches Handeln zu verändern.“ (Portele/Schröder zitiert nach Gudjons 1977, S. 375) Dabei komme es darauf an, realistisch die Möglichkeiten zwischen individuellen und institutionellen Lösungsmöglichkeiten auszuloten. Ein Risiko liegt bei der kollegialen Beratung darin, dass bei der Erörterung von Konfliktfällen die einzelnen KollegInnen sich gegenseitig häufig auch in ihren Schwächen wahrnehmen werden. Hier sollte auf eine „Solidarität in der Suchhaltung“ (Suche nach Problemlösungen) hingearbeitet werden (vgl. hierzu auch den „Leitfaden“ II 6, s. u.). Ein wichtiger Grundsatz ist für Gudjons, dass „kein Mensch – auch keine Gruppe – *für* einen anderen Menschen dessen Problem lösen kann, sondern nur *mit* ihm. Darum ist primär von den Vorstellungen des Berichtenden selbst auszugehen, auch seine Ängste, Befürchtungen und Hoffnungen bei Handlungsalternativen sollen zur Sprache kommen. Die Hilfe der Gruppe liegt dabei in der Solidarität der Suchhaltung und in der gemeinsamen Entwicklung von Ansätzen für Veränderungen. Hier hat vor allem ... das Rollenspiel eine entscheidende Funktion.“ (Gudjons 1977 S. 278; zur praktischen Durchführung vgl. den Leitfaden, s. u.)

Gudjons listet folgende Grundprinzipien der gruppenbezogenen Beratung in Anlehnung an angelsächsische Forscher auf:

1. Ausgehen von der subjektiven Wahrnehmung der Beteiligten.
2. Ausgehen von dem am meisten verunsichernden und belastenden Problem in der Gruppe.
3. Gruppen haben prinzipiell die Fähigkeit zur „Selbstheilung“. Bedingung dafür ist eine akzeptierende Atmosphäre als Grundlage der emotionalen Sicherheit.
4. Eine allmähliche Erweiterung des Wahrnehmungshorizontes für Probleme schließt mehr und mehr auch gesellschaftliche Aspekte ein.
5. Wahrnehmungsveränderungen wirken sich auf den Gesamtzusammenhang des subjektiven Wahrnehmungssystems aus, so wird auch eine andere Beurteilung früherer Erfahrungen möglich, die eine neue Bedeutung erhalten können.

Im Mittelpunkt stehen für Gudjons Fallbesprechungen, steht die Bearbeitung des erlebten Alltags in der Praxis. Es geht in der Supervision allenfalls am Rande um methodisch-didaktische Probleme, sondern die Fälle sollen Interaktions- und Beziehungsprobleme spiegeln. Gudjons ist es aber - ebenso wie Mutzeck, s. o. - wichtig, die Fallbesprechung abzugrenzen von therapeutischer Arbeit, bei der die individuelle, möglicherweise pathologische Hintergrundproblematik einzelner Teilnehmer bearbeitet würde. Das gerade kann und darf aber Supervision sich nicht anmaßen. Es geht vielmehr um das Ziel einer aktiven, auf Problemlösung gerichteten Haltung im Zusammenhang mit beruflichen Alltagsproblemen, wobei die Isolation des einzelnen Akteurs überwunden werden soll. Gudjons hat dazu einen Leitfaden entwickelt (siehe Anhang).

Literaturangaben:

Dickhäuser, Andreas: Empfindung und Erfühlen. Ressourcenorientierung im pädagogischen Handeln – In: Existenz und Logos 2/2004. S. 42 – 50

Gudjons, Herbert: Fallbesprechungen in Lehrergruppen. Ein Leitfaden für gegenseitige Supervision und Beratung in der praxisnahen Lehrer-Fortbildung – In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Heft 9/1977. S. 373 – 379

Mutzeck, Wolfgang: Kollegiale Supervision – In: Forum Pädagogik. Heft 4/1989 – S. 178 - 182

Siebert, Ute: Der Psychologe Viktor Emil Frankl in Ost- und West-Deutschland. Eine Einführung in Frankls Lehre – Typoskript, demnächst zugänglich über e-learning

ANHANG

Leitfaden für Fallbesprechungen (Gudjons 1977, S. 378 f.)

0

Rahmenbedingungen

1. Besteht Konsens über die methodische Grundkonzeption der Fallbesprechung (vgl. unten)?
2. Besteht Einigkeit über Wünsche nach Vertraulichkeit, Schweigepflicht?
3. Wer übernimmt die Moderator-Funktion?
4. Wieviel Zeit steht zur Verfügung?
5. Welche Hilfsmittel sollen eingesetzt werden (Protokoll, Tonband, Video etc.)?