

Д-р Уте Зиберт

## Руководство по практике супервизии

I Общие указания и практический опыт

II Представление концепций, прошедших проверку на практике

I

### Общие указания

Соответствующая профессиональная подготовка является для нас само собой разумеющейся предпосылкой для работы в самых разных областях. Однако образование и повышение квалификации пока еще мало ориентированы на то, чтобы профессионально расширять компетенции лиц, занятых в областях, связанных с личностью и поведением. Здесь еще действуют табу, хотя в различных профессиональных областях сложным образом переплетаются специальные профессиональные элементы, с одной стороны, и социальные и поведенческо-психологические факторы – с другой. Это справедливо, помимо сферы образования, для всех профессий, в которых оказываются действенными социальные отношения, как, например, для социальных работников, медиков, юристов и т. п. Это справедливо также, как выше уже отмечалось, во всех сферах хозяйства, – вопрос, скорее, в том, есть ли вообще профессиональные сферы, не затронутые подобным взаимопроникновением.

В экономических контекстах также требуются не только эффективные, но и ответственные действия, и это касается как собственного повышения квалификации, так и личностного развития в целом. **Так, в нижеследующих рассуждениях, когда речь идет о педагогах, подразумеваются не только педагоги в узком смысле слова. Имеются в виду также все лица, готовые критически относиться к своим действиям в процессе работы, связанным с обращением с людьми, будь то начальство, равные по положению коллеги, сотрудники или обучающиеся.** Целью подобного осмысления является создание рабочего климата, характеризующегося взаимоуважением. Подобные старания отнюдь не роскошь. По принципиальным соображениям уважительное обращение друг с другом является ценностью само по себе, кроме того, укрепляется понимание, что рабочие процессы могут быть оптимизированы благодаря мотивирующему климату на рабочем месте.

Уплотнение графика работы затрагивает также чисто педагогические сферы деятельности. В целом значимость образования признается, однако в настоящее время аспект свободного целеполагания не настолько в центре внимания, – скорее, образовательные процессы должны быть поставлены на службу эффективного развития общества. Это означает повышенный стресс для обучающихся и преподавателей, учеников и инструкторов. Для педагогов возникает опасность появления всех неприятных симптомов перегрузки, таких как чувство бессмысленности собственной работы, апатия, проблемы со здоровьем в виде симптомов истощения и т. п.

Не было бы выходом из ситуации, если бы преподаватели или инструкторы стали цинично относиться ко всему или просто выполнять служебные предписания. Поэтому

одной из задач супервизии является также сделать преподавателей более чувствительными, научить осторожно и бережно обращаться с собственными силами и **заботиться о собственных ресурсах**. Воспитание и образование, ориентированное на успех, не исключает вдумчивого обращения друг с другом. Соответствующие мысли можно найти в концепции Андреаса Дикхойзера (Andreas **Dickhäuser**, 2004).

Идеи по практике коллегиальной супервизии дают нам Вольфганг Мутцек (Wolfgang **Mutzeck**, 1989) и Герберт Гудйонс (Herbert **Gudjons**, 1977). Они разрабатывали свои концепции для педагогов, но имеет смысл проверить их на предмет того, насколько эти концепции, – при необходимости модифицированные, – могут быть перенесены в другие профессиональные контексты.

## II

### Представление концепций, прошедших проверку на практике

#### 1

Андреас Дикхойзер: Ресурсная ориентация в педагогической деятельности

Дикхойзер ориентируется на учение психолога Виктора Франкля (Viktor E. Frankl). В дальнейшем я представляю его концепцию, опираясь на его сочинение, указанное в перечне литературы, дополняя его собственными идеями.

Дикхойзер различает два типа педагогов:

„*Homo patiens paedagogicus*“ (**Нрр**), страдающего педагога,  
а также

„*Homo agens paedagogicus*“ (**Нар**), осознанно действующего педагога.

**Нрр** не научился или недостаточно натренировался осознавать собственные *эмоции* и осознанно-дистанцированно обращаться с ними. Его, к примеру, со временем все больше раздражает назойливая болтовня учеников или частые опоздания сотрудников, при этом он не тематизирует отчетливо проблему и не определяет четко свою позицию. Вероятно, раз или два он более или менее вежливо попросит изменить нежелательное поведение. Однако если помехи не устраняются, раздражение Нрр перерастает в большую ярость. Незначительный повод часто приводит к тому, что Нрр пытается получить разрядку путем выброса эмоций. Он рычит на класс или грозит какому-нибудь сотруднику неприятными последствиями. Как правило, после этого он не чувствует облегчения, а, скорее, начинает стыдиться перед учениками/сотрудниками. Эмоция „ярость“ вызывает поведенческую реакцию „крик“ или „угроза“. Подобные цепочки „раздражитель-реакция“ могут быстро закрепляться (кто не знает учителей, о которых ученикам точно известно, чем их можно „разозлить“, чтобы потом злорадно ухмыляться над чересчур эмоциональной реакцией педагога!). Действия педагогов не ведут в этом случае к решению конфликта, но регулярно заканчиваются провалом. „Тот или иной учитель страдает не от профессиональной ситуации, но от себя самого, а именно от ‚простого поведения‘ ... Кто реагирует на основании эмоции, тот ведет себя в соответствии только с ней“ (Dickhäuser 2004, с. 46).

**Простая, недистанцированная эмоция приводит к (неконтролируемому) поведению.**

Иначе дело обстоит с **Нар**. При беспокойном или невнимательном поведении учеников/сотрудников Нар осознанно обращает внимание на собственные чувства. Он внимательно *ощущает* собственные чувства, – осознанно воспринятое чувство раздражения или ярости становится, таким образом, *ощущением*, которое оценивается как *полезный сигнал* о том, что что-то не в порядке. Что-то не так, как должно быть. Нар также осознает (и продолжает последовательно работать над подобным осознанием), какие ценностные представления должны реализовываться в процессе преподавания/в профессиональном сотрудничестве/на рабочем месте. Поэтому он может в соответствующей ситуации быстрее дать запрос, какая из ценностей сейчас нарушается, и в состоянии также назвать это нарушение, – он может обосновать, почему осуждаемое им поведение должно быть прекращено. Дикхойзер характеризует этот процесс в острых ситуациях как *предчувствие* того, что в данной ситуации разумно и реально: „Под ‚предчувствием‘ понимается активный интенциональный

управляемый процесс, направленный на смысл и ценности“. Он связан с уверенностью в том, что „так теперь должно быть“ (Dickhäuser 2004, с. 47). Нар может предметно тематизировать острую проблему, устанавливать границы, не выглядя смешным. Напротив, он выглядит убедительным.

Кратко описанные выше процессы осознания могут и дальше совершенствоваться как в собственной работе, так и в коллегиальном консультировании (к теме осмысления ценностей и оценки ценностных установок, творческих ценностей и ценностей переживания см. Ute Siebert, „Der Psychologe Viktor Emil Frankl in Ost- und West-Deutschland. Eine Einführung in Frankls Lehre“). Педагог становится все более чувствительным к нарушениям и неправильному поведению и может все увереннее устанавливать границы. „Ярость не может возрасть“ (Dickhäuser 2004, с. 46). В то время как Нар все больше научается в критических ситуациях занимать дистанцию по отношению к себе и своим эмоциям и воспринимать их как сигнал необходимости вмешательства, он превращает эмоции в осознанные ощущения (шаг 1) и открывает „пространство для предчувствия того, какие ценности следует применить“. В предчувствии личность ориентируется на ценности, которые необходимо реализовать (шаг 2). Последующие действия могут в итоге привести к осуществлению этих ценностей (шаг 3) (см. Dickhäuser 2004, с. 47).

**Эмоции, осознанно воспринятые как полезный сигнал, прокладывают как ощущения путь к предчувствию сообразных действий.**

Дикхойзер приводит еще примеры того, как „эмоции типа начинающегося раздражения, истощения или неудовлетворенности“ могут привести к действиям (под действиями Дикхойзер понимает также **языковые действия**):

- Определить ответственность: „Я как учитель несу ответственность за то, чтобы обеспечить всем своим ученикам возможность учиться. Я не несу ответственности за то, чтобы действительно каждый мой ученик научился“.
- „Ты как ученик важен для меня, и важен именно потому, что ты чему-то учишься“.
- Не обсуждать правила с учениками: „Чтобы все имели возможность учиться, ты должен вести себя спокойно и сконцентрироваться на совместной работе!“
- Настойчиво **быть последовательным**: это выражает позицию, насколько важным я себя воспринимаю как личность в своей роли учителя.
- Быть внимательным: „Ты невнимателен, но мне важно, чтобы ты был внимательным“.
- Увлечись другим: „Что для тебя важно?“
- Воспринимать другого всерьез: „Ты несешь ответственность за свои поступки!“
- Относиться с уважением: критиковать не личность, а поведение личности.
- Устанавливать границы, чтобы освободить пространство для реализации ценностей.

(по Dickhäuser 2004, с. 47 f.)

Вольфганг Мутцек дает полезные указания, как можно строить коллегиальное консультирование и вообще лишь сообща в качестве коллегии или группы коллег научиться ему и усовершенствовать. Кроме того, он перечисляет шаги решения отдельных проблем.

Мутцек предостерегает от того, чтобы ждать от коллегиального консультирования или супервизии быстрых оптимальных решений. В качестве предмета супервизии или практического консультирования Мутцек называет сложные или затрудненные процессы интеракции в рабочей повседневности. Подобное практическое консультирование нельзя неправильно понимать как терапию при наличии патологической подоплеки.

Мутцек рисует свой образ человека следующим образом: „Отправным пунктом этого кооперативного практического консультирования является основное допущение, что супервизор, как и супервизируемый в целом с точки зрения их возможностей (потенциально) располагают одинаковыми базовыми способностями. Они являются субъектами, которые, как и другие люди, потенциально способны размышлять, рефлексировать, чувствовать, коммуницировать и воплощать намерения в действия. Эта картина человека как рефлексивного субъекта ... включает в себя то, что его поведение в значительной степени является целеполаганием, планированием, принятием решений и осмыслением и при этом поступком“ (Mutzeck 1989, с. 178).

При коллегиальном консультировании участники делятся пережитыми ситуациями, а также соответствующим содержанием их собственных ментальных процессов, насколько последние могут быть ими осознаны. Здесь важно понимание того, что каждый может отразить вещи только из своей собственной перспективы, – то есть действительность *интерпретируется*. Эти интерпретации, по Мутцеку, особенно важны, когда необходимо найти решение в неудовлетворительной ситуации: „Чтобы добиться изменения действий, необходимо видеть человека не только во *внешней перспективе*, его наблюдаемом поведении. Особенно важно узнать также его *внутреннюю точку зрения*, его мысли и чувства. ... Это включает в себя субъективный способ восприятия, приписывание причин, придание смысла, эмоциональные состояния, критерии принятия решений, целевые и ценностные представления, аспекты планирования и т. п. (субъективные теории). Не учитывать или недостаточно учитывать все это означает препятствовать успешным изменениям“ (Mutzeck 1989, с. 179). Участники процесса консультирования являются не объектами, которым следует предписывать пути решения, – цель, скорее, состоит в том, чтобы помочь каждому активизировать и развить его способности. „Помощь оказывается с целью самопомощи“ (Mutzeck 1989, с. 179). Мутцек принципиально считает плодотворной также индивидуальную супервизию (эксперт-супервизор консультирует отдельного человека по его профессиональным проблемам). Преимущество коллегиального консультирования в *группах* состоит в том, что могут быть собраны различные компетенции.

### **Управление коллегиальной супервизией:**

Практическое консультирование в группах может управляться внешним экспертом-супервизором. Это лицо должно быть знакомо с профессиональной сферой участников,

но не являться членом данной организации. Преимущество такого руководства заключается в том, что, хотя общение и может носить личный характер, *нейтральность* руководства облегчает, по мнению Мутцека, инициирование необходимых правил и форм поведения или для начала их предложение и обсуждение неправильного поведения.

Другой вид руководства означает коллегиальное консультирование в собственном смысле: участница или участник группы берет на себя при поддержке других роль супервизора. Руководство, как правило, меняется от группы к группе. Для этой формы супервизии требуются навыки коммуникации и кооперации. Поэтому желательно, чтобы вновь образованная группа сначала получила консультацию эксперта. Если это невозможно, группа должна сама позаботиться о своем знании основ и техник супервизии и попробовать свои силы на более простых примерах.

### **Фазы коллегиальной супервизии**

Мутцек рекомендует проводить повышение квалификации в трех фазах, пока не начнется четвертая фаза коллегиального консультирования в собственной режиссуре:

**A**

#### **Групповая образовательная фаза**

По объявлению или договоренности собирается группа. На первом заседании руководитель устанавливает (при необходимости после фазы знакомства при наличии не знакомых друг с другом коллег) цели, возможности и границы коллегиальной супервизии (общие вводные идеи/теории супервизии/обзор специальной литературы, если нельзя пригласить эксперта-супервизора). После этого обсуждается программа в целом (см. последующие фазы). Потом у участников появляется возможность высказать свои ожидания и возможные опасения. Наконец обсуждаются рабочие условия (общая продолжительность, частота встреч, их длительность, место, пространство, прочие условия). Рекомендуется вести протокол договоренностей, как и последующих дополнений, – это помогает освободиться от ненужных проблем и сосредоточиться на основной работе.

**B**

#### **Фаза повышения квалификации**

Мутцек рекомендует проводить компактный трехдневный семинар, – если это невозможно, должны быть проведены три однодневных мероприятия.

Участники могут углубить намеченные в первой фазе теоретические посылки. В дальнейшем должны быть затренированы методы решения проблем и кооперативного ведения разговора (полезную информацию можно найти в специальной литературе, см. также: Mutzecks „Schritte des Problemlösekonzepts“ и „Struktur einer Supervisionssitzung“, см. ниже, а также Гудйонс „Leitfaden“, см. ниже). Вторая фаза служит также тому, чтобы создать благоприятный групповой и рабочий климат, что способствует доверительной совместной работе.

## С

### **Фаза практического консультирования с супервизором/Типичные случаи**

Эта фаза служит демонстрации случаев супервизии. Для этого следует организовать 4–6 встреч, на которых соответственно будет обсуждаться один случай. Эксперт-супервизор руководит этими встречами, в конце обсуждения конкретного случая процесс консультирования еще раз анализируется. Участники учатся на моделях приемам рефлексии.

Если не удастся пригласить эксперта, участники могут в этой фазе обсудить случаи, строго придерживаясь одной из концепций (например Мутцека или Гудйонса) и продвигаясь шаг за шагом вперед. В конце обсуждения случая следовало бы выяснить, удалось ли участникам выполнить правила использованной концепции или же имели место отклонения.

## Д

### **Фаза коллегиальной супервизии**

Участники проводят консультирование самостоятельно с меняющимися руководителями из числа членов группы. Если есть возможность пригласить эксперта, он может принять участие еще в нескольких встречах и в конце встречи вместе с руководителем и участниками обсудить ее ход. Эти встречи следует проводить с перерывом от двух до трех недель в течение минимум полугода.

Рекомендуется при более продолжительном сотрудничестве в группе коллег постоянно оценивать и контролировать ход встречи на предмет того, насколько удается соответствовать выбранной цели, правилам и т. п.

### **Восемь шагов концепции решения проблем (Мутцек):**

„Супервизионная работа членится на восемь шагов, которые в идеале можно описать следующим образом:

(1) Описание проблемы и ситуации

Супервизируемый описывает процесс интеракции, который он воспринял как нарушенный, проблематичный.

- Что произошло? Что я при этом думал и чувствовал? Как я теперь воспринимаю случившееся?

(2) Смена перспективы

Делается попытка увидеть описанную ситуацию с точки зрения других/другого участников/участника процесса интеракции. Как супервизируемый, так и другие участники осуществляют эту смену перспективы.

- Как мог бы участник интеракции видеть и переживать эту ситуацию?

(3) Анализ нарушенной интеракции

На основе полученной информации выявляются функции действий и объясняются взаимосвязи. Смысл действий находится при этом в центре внимания.

- Какую функцию могут выполнять проиллюстрированные действия? Есть ли взаимосвязи и образцы поведения?

(4) Выявление неудовольствия

Чтобы на следующем шаге решения проблемы поставить четкую цель, супервизируемый выявляет состояние, которое доставляет ему наибольшее

неудовольствие в процессе интеракции, мешает, и которое он хотел бы изменить. При этом он старается как можно больше концентрироваться на своем способе действий.

- Что мне (главным образом) доставляет неудовольствие? Что я хотел бы изменить?

(5) Постановка цели

Из описания неудовольствия и желания что-то изменить вырабатывается состояние, которого супервизируемый хотел бы достичь. Иногда полезно разделить цель действия на кратко-, средне- и долгосрочную цели.

- Как будет выглядеть состояние, которого я хочу достичь?

(6) Сбор и выработка способов действия, приближающих достижение цели („решений“)

Сначала супервизируемый, а затем и другие участники супервизии размышляют об идеях и способах достижения целевого состояния. Чтобы не помешать спонтанности, потоку мыслей и оригинальности идей, не следует ни в коем случае проводить оценок.

- Какими путями можно прийти к целевому состоянию?

(7) Оценка действий и принятие решения

Супервизируемый взвешивает, какие из предложенных путей решения он считает реалистичными и подходящими для себя.

- Какой из указанных путей я выберу?

(8) Планирование и подготовка реализации

Чтобы облегчить реализацию выбранного способа действий, он членится на отдельные шаги. В дальнейшем продумывается, может ли что-нибудь помочь реализации плана в повседневной ситуации, и как избежать возможных осложнений и помех или справиться с ними.

- Как выглядят шаги, ведущие к моей цели? Что и кто могли бы мне помочь осуществить эти шаги в рабочей повседневности?“ (Mutzeck 1989, с. 181)

### **Структура отдельной супервизионной встречи (Мутцек):**

„Супервизионная встреча длится в основном от двух до трех часов и должна включать: знакомство и обмен, последовательное консультирование, коллегиальное практическое консультирование и подготовку следующей встречи.

- *Знакомство и обмен*

Время: около 20 мин. В начале создается пространство для внешнего и внутреннего объединения в группу. За чашкой кофе или чая происходит обмен личными переживаниями и другими новостями. (Дополнение: руководитель может стимулировать этот обмен вопросами типа: „С какими мыслями/чувствами каждый из вас пришел сюда?“; „Что тебя/Вас особо занимало со времени нашей последней встречи?“ и т. п. – У. З.) Этот вид психогигиены воспринимается как очень приятный и важный момент и устраняет позднейшие помехи в диалоге. Поскольку никто не хочет пропустить новости, обеспечивается пунктуальное появление на встрече.

- *Последовательное консультирование*

Время: около 20–30 мин. Супервизор последнего заседания предлагает своему супервизируемому сообщить о его попытках справиться с проблемой. Затем участники выражают свое отношение к этому и одобрительно оценивают подходы к реализации. Следует избегать жалоб на неудачи и мешающие обстоятельства. При необходимости планируются другие пути действия и дальнейшие способы поддержки. Другие участники могут также сообщить о состоянии преодоления проблем.

- *Коллегиальное практическое консультирование*

Время: 100–120 мин. В соответствии с описанными шагами коллегиального практического консультирования (см. выше: *Восемь шагов...*) систематически разбирается некоторая тема (нарушенный процесс интеракции; разработка или усовершенствование педагогического намерения). Этот структурированный процесс начинается с выбора предмета, над которым будут работать. Затем супервизируемый выбирает из числа участников ‚своего‘ супервизора, или супервизию проводит участник, чья очередь руководить по договоренности подошла. Коллегиальное практическое консультирование заканчивается обратной связью с супервизором. При этом прежде всего супервизируемый, а затем и другие участники должны высказаться о том, что позитивного они видят в руководстве. Анализ процесса супервизии может завершиться другим участником процесса.

- *Подготовка следующей встречи*

Завершение этой коллегиальной встречи составляет подготовка следующего заседания. Определяется ‚принимающая сторона‘, то есть участник, который, с одной стороны, заботится о по возможности уютном помещении, где можно без помех встретиться, напитках, канцтоварах и оргтехнике, с другой стороны, следит за соблюдением установленного времени и принятых правил. ‚Принимающая сторона‘ открывает, закрывает и координирует заседание. (Дополнение: вопрос в том, не являются ли открытие, соблюдение регламента и координация, скорее, задачами соответствующего супервизора, который, однако же, наверняка должен быть освобожден от заботы о месте, напитках и т. п.; соответствующий супервизор для следующей встречи также должен быть определен на заключительном этапе встречи. – У. 3.) Далее определяется участник, который протоколирует результаты встречи. При выполнении обеих этих более формальных задач имеет смысл пользоваться списком участников.

Протокол служит исключительно для облегчения самоконтроля супервизионной группы и документирования. Как в отношении этих записей, так и прочего содержания и хода встреч участники обязуются хранить молчание“ (Mutzeck 1989, с. 181 f.).

### 3

#### Герберт Гудйонс: Обсуждение случаев в преподавательских группах

Гудйонс подчеркивает необходимость дифференцированного самовосприятия для людей, занимающихся педагогической деятельностью. Он требует от них рефлексии собственных предпосылок, а также всех факторов, повлиявших на возникновение конфликтов. Гудйонс называет следующие факторы:

- „ментальная система“ отдельного действующего лица, которая отражает целостность знакомых ему и усвоенных им частных и профессиональных стандартов, оценок, стереотипов и т. п.;
- внутренняя система коммуникации соответствующей группы коллег (например, наличие разных поколений, различия в интерпретации социальных ситуаций, потенциально конфликтогенные различия в поведенческих стратегиях, – например, когда частные нормы имеют приоритет перед профессиональными, групповые образования/коалиции в коллегии и т. п.);
- общая система школы или фирмы и т. п. (иерархия, оснащение помещений/рабочего места, явление разобщенности в больших системах, недостаточная профессиональная автономия и ограниченное влияние на процесс принятия решений и т. п.);
- взаимосвязь между отдельной организацией и социальным окружением в широком смысле (школа, родители, общественность, службы, профессиональные союзы и т. п.; фирма, экономические структуры в стране, представленность интересов и т. п.).

Гудйонс обозначает всеобъемлющую цель: „В целом речь идет о том, чтобы изменить себя, других ... и структуры посредством солидарных и стратегически выстроенных действий“ (Portele/Schräder, цит. по: Gudjons 1977, с. 375). При этом важно реалистически оценить индивидуальные и институциональные возможности решения. При коллегиальном консультировании риск заключается в том, что при объяснении конфликтных случаев отдельные коллеги часто обращают внимание на слабые стороны друг друга. Здесь следует стремиться к „солидарности в положении ищущего“ (поиске решения проблем) (см. также ниже: „Указания“ II 6). Важным положением для Гудйонса является также то, что „ни один человек – и ни одна группа – не может решить за другого человека его проблемы, но только *вместе* с ним. Поэтому первостепенно важно исходить из представлений самого рассказчика, озвучены должны быть в том числе его страхи, опасения и надежды в отношении альтернативных действий. Помощь группы состоит при этом в солидарности в положении ищущего и в совместной выработке подходов для достижения изменений. Здесь решающую функцию имеет, прежде всего, ... ролевая игра“ (Gudjons 1977, с. 278; по практическому проведению см. ниже: „Указания“).

Гудйонс перечисляет следующие основные принципы группового консультирования, опираясь на англосаксонских исследователей:

1. Исходить из субъективного восприятия участников.
2. Исходить из наиболее тревожащей и обременительной проблемы в группе.
3. Группы принципиально способны к „самоисцелению“. Условием этого является атмосфера согласия как предпосылка эмоциональной уверенности.
4. Постепенно расширять горизонт восприятия проблем, все более включая также общественные аспекты.

5. Изменения восприятия влияют на общий контекст субъективной системы восприятия, так становится возможной иная оценка прежнего опыта, который может обрести новое значение.

Для Гудйонса в центре стоит обсуждение случаев, работа над пережитыми на практике событиями повседневности. В супервизии в крайнем случае речь идет и о методико-дидактических проблемах, но случаи должны иллюстрировать проблемы в интеракции и отношениях. Но Гудйонс, – как и Мутцек, см. выше, – считает важным, отграничивать обсуждение случаев от терапевтической работы, при которой прорабатывалась бы индивидуальная, возможно, патологическая проблемная подоплека отдельного участника. На это супервизия как раз не должна замахиваться. Скорее, речь идет о достижении активной, нацеленной на решение проблем позиции в контексте повседневных профессиональных проблем, при этом должна быть преодолена изоляция отдельного действующего лица. Гудйонс разработал для этого специальные указания (см. приложение).

## Библиография:

**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.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

**Указания по обсуждению случаев (Gudjons 1977, с. 378 f.)**

### 0

#### **Общие условия**

1. Имеется ли консенсус относительно принципиальной методической концепции обсуждения случаев (ср. ниже)?
2. Имеет ли место единство в отношении желания доверительности, обязательства хранить молчание?
3. Кто возьмет на себя функции модератора?
4. Сколько времени в нашем распоряжении?
5. Какие вспомогательные средства следует использовать (протокол, магнитофон, видео и т. п.)?