

„Ach, ich bin nicht die einzige...“ - Intervision an berufsbildenden Schulen

„Der Schüler in der Mitte – der Lehrer an der Wand“: so charakterisierten einmal Lehrerinnen und Lehrer bei einer Fortbildung ihre Situation an in ihrer – pädagogisch sehr hochwertig arbeitenden - Schule. Und so oder so ähnlich beschreiben viele Lehrerinnen und Lehrer ihre Gemütslage angesichts der vielfältigen Erwartungen, die von Seiten der Behörden, der Schulleitungen, der Betriebe, der Eltern und nicht zuletzt durch das eigene Anspruchsdenken an sie herangetragen werden. Hilfen zum Leben, auch zum „Über-Leben“ sind gefragt in diesem heiklen, hochdifferenzierten und sensiblen Arbeitsfeld Berufsschule.

Der folgende Artikel befasst sich mit *einem* möglichen Werkzeug für das „Überlebenspaket Schule“. Das Konzept der Intervision oder kollegialen Beratung hält seit vielen Jahren im Bereich sozialpädagogischen und beraterischen Handelns wichtige Hilfen für die Auseinandersetzung mit beruflichen Problemfällen, persönlichen Fragestellungen und für das fallbezogene Lernen bereit. Viele Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern haben sich ebenfalls aufgemacht, ihre Arbeitspraxis mit Hilfe solcher Gruppen zu durchleuchten und zu verbessern. Insgesamt werden die Erfahrungen in solchen Gruppen in aller Regel positiv und als deutliche Hilfe für die eigene Person und für die alltägliche Praxis bewertet. Im folgenden soll der Ansatz in seiner Genese und Bedeutung noch einmal aufgegriffen und abgegrenzt werden (Kapitel 1). Es werden in einem weiteren Schritt Interviews aus einer empirischen Studie mit Lehrkräften danach befragt, was die „Betroffenen“ im Hinblick auf Supervision/Intervision erwarten und erhoffen (Kapitel 2). Schließlich wird das Modell im Hinblick auf den Prozessverlauf (Kapitel 3) konkret beleuchtet. Es wird gefragt, welche Rolle ein Anleiter von Intervisionsgruppen hat (Kapitel 4). Schließlich wird die Frage erhoben, wie eine Ausbildung für Personen aussehen könnte, die solche Intervisionsgruppen in der ersten Phase anleiten (Kapitel 5). Schließlich wird die Frage nach der Bedeutung des Intervisionsansatzes für eine moderne Schulentwicklung gestellt (Kapitel 6).

1. Supervision – Kollegiale Beratung – Intervision: Geschichte und Begriffsklärung.

a. Supervision

Blickt man in der allgemeinen Begriffsverwirrung einmal auf den historischen Ursprung, so weist für das im Blick befindliche Konzept das Modell der „Supervision“ die längste Historie auf: Supervision stammt aus der amerikanischen Sozialarbeit und bezeichnete dort zunächst die Aufsicht über die Almosenverteilung durch sog. „paid agents“. Die Betonung lag hierbei also auf der „Wächterfunktion“ von Supervisoren.¹ Hinzu kam im Laufe der Zeit die Funktion der *Anleitung und Weiterbildung* derjenigen, die in der sozialen Arbeit Funktionen innehatten. Ein dritter Aspekt kam schließlich im Zuge der immer stärkeren psychologischen Ausrichtung beraterischer Arbeit in den Blick²: das Instrument der „Kontrollanalyse“ wurde beispielsweise im Berliner Psychoanalytischen Institut um 1920 eingeführt und verstärkte die Bedeutung von Supervision auch im *Ausbildungszusammenhang*.³

¹ Vgl. hierzu: J. Schwendenwein / D. Kaliske: Zur Geschichte der Supervision. Internet-Veröffentlichung: <http://www.uni-kassel.de/fb4/verwaltung/homeBE6/supervision/geschichte.html>

² Bspw. durch den Freud-Schüler O. Rank. Vgl. hierzu: G. Schneider (1996): Lehrerkrisen und Supervision. Eine Studie zu Beruhsanforderungen und zu einer Theorie der Lehrersupervision. Bad Heilbrunn. S. 130.

³ Vgl. N. Belardi (1992): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn. S. 37.

In der Nachkriegszeit – über die Geschichte der sozialen Arbeit im Deutschland des Faschismus liegen kaum Erkenntnisse vor - wurde in Deutschland das amerikanische Modell der Sozialarbeit weitgehend übernommen. Das inzwischen sehr professionalisierte System der Supervision wurde aber weitgehend durch „kollegiale Beratung“ ersetzt, in der ein erfahrener Berufsprofi den Berufsnovizen anleitete.

Besonders seit den 60' er Jahren und mit zunehmender Rezeption der gruppensupervisionen von Lewin und anderen wurde die Methode der Gruppensupervision in der Sozialpädagogik vor allem in Aus- und Fortbildung zu einem festen Bestandteil. Wieder beeinflussen psychologische Erkenntnisse und „Schulen“ das Feld der Supervision in ihrer Gestaltung und Methodik. Verschiedene psychotherapeutische Richtungen gestalten eigene Formen von „Beratung in der Gruppe“ oder „Beratung vor der Gruppe“⁴. Bekannt sind auch die „Encounter“-Gruppen von C. Rogers, auf dessen personzentriertes Konzept wir in der Frage der Realisierung von Lehrer-Gruppen noch näher zu sprechen kommen werden. Auch C. Rogers betont die Bedeutung des Lernaspektes in der Gruppe – ein Aspekt, der über das fachliche Lernen auch die Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet: *„When I have been able to transform a group into a community of learners, then the excitement has been almost beyond belief. To free curiosity; to permit individuals to go charging off in new directions dictated by their own interests; to unleash the sense of inquiry; to open everything to questioning and exploration; [...] Out of such a context arise true students, real learners, creative scientists and scholars, and practitioners, the kind of individuals who can live in a delicate but ever-changing balance between what is presently known and the flowing, moving, altering problems and facts of the future.“*⁵

Durch die neue Aufgabe, Teams in Unternehmen zu supervidieren, schaffte die Supervision den Sprung aus dem psychosozialen Bereich hinein in die freie Wirtschaft. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage nach den notwendigen Kompetenzen des Supervisors neu gestellt: neben die Prozesskompetenz rückte die Frage der Feldkompetenz für Supervision in bestimmten beruflichen Arbeitsfeldern (IT-Branche, Vertriebsabteilungen) in den Mittelpunkt der Überlegungen.⁶ In jüngerer Zeit wird der Zusammenhang von Supervision und Organisationsentwicklung immer stärker thematisiert. Dies entspricht einem Trend, Bildungsprozesse in Unternehmen, Entwicklungsprozesse von Mitarbeitenden und Strukturentwicklungen von Unternehmen immer mehr zusammen zu denken und unter eine gemeinsame Leitperspektive und Unternehmensstrategie zu stellen.

Reflektiert man die Geschichte der Supervision näher, so lassen sich aus dem Gesagten folgende Elemente einer Definition erheben⁷:

- Supervision ist ein Instrument für Beratung und Weiterbildung;
- Supervision braucht in der Regel eine psychologische Fundierung in einem anerkannten Beratungsverfahren;
- Supervision ist ein Verfahren, das in vielen Zusammenhängen Berücksichtigung findet;

⁴ So z.B. F. Perls, der Begründer der Gestalttherapie, der es als wesentlichen Bereich der Ausbildung verstand, Beratungen vor der Gruppe durchzuführen.

⁵ H. Kirschenbaum / L. Henderson (2002): The Carl Rogers Reader. S. 304.

⁶ Vgl. hierzu Schwendenwein/Kaliske.

⁷ Vgl. die Definition von N. Belardi (1997): Supervision in sozialer Arbeit und Beratung. In: D. Deter / K. Sander / B. Terjung (Hg.) (1997): Die Kraft des Personzentrierten Ansatzes. Praxis und Anwendungsgebiete. Köln. S. 145-156. S. 154f.: *„Supervision ist ein multidisziplinäres Beratungs- und Weiterbildungsverfahren für eine Vielzahl flexibler zu handhabbaren Settings und beruflicher Felder. Sie setzt psychologisches, gruppen- und organisationsbezogenes Handlungswissen und Feldkompetenz voraus. In ethischer Hinsicht steht sie im Feld der humanistischen Pädagogik/Psychologie.“*

- Supervisoren brauchen in der Regel für professionelle berufliche Kontexte sowohl Prozess- als auch Feldkompetenz;
- Neben der individuellen und gruppenbezogenen Entwicklung muss in der Supervision auch die Entwicklung der Organisation in den Blick genommen werden.

b. Kollegiale Beratung

Der Begriff der „Beratung“ wird heute in sehr breitem Verwendungszusammenhang benutzt: Die Vielzahl von möglichen Beratungen: Rechtsberatung, Eheberatung und Unternehmensberatung, Berufsberatung, Erziehungsberatung etc. legen nahe, dass der Begriff damit auch in relativ undifferenzierter Weise benutzt wird. „Beratung“ meint zum einen ein Sich-Beraten, meint „eine Angelegenheit diskutieren, aber nicht beschließen“.⁸ Die andere Bedeutungsdimension ergibt sich dadurch, dass jemandem durch einen Rat bei einer Entscheidung geholfen wird. Sehr viele klassische Beratungsdefinitionen gehen von einem starken Gefälle zwischen Beratendem und Drahtsuchendem aus. Dem gegenüber betonen neuere Beratungsansätze die Wichtigkeit einer Beratungsbeziehung, in der nicht das Gefälle zwischen Wissendem und Nicht-Wissendem im Vordergrund steht, sondern die hilfreiche Beziehung zwischen beiden. In verschiedenen Konzeptionen von Beratung wird die Bedeutung von „Zweckorientierung“ und „Personorientierung“ unterschiedlich gewichtet.

K. Sander nennt zusammenfassend zwei Ansatzpunkte als zentral in jeder Form der Beratung, ganz unabhängig von der theoretischen Verankerung und dem dahinter stehenden Menschenbild: *„Das Problem, wie der Klient es wahrnimmt mit seinen subjektiven Bedeutungsaspekten. Die Mittel und Ressourcen, die ihm bei der Lösung zur Verfügung stehen. Diese beiden Parameter, Problem in einem bestimmten Problemfeld, Ressourcen und Bewältigungsmittel, unterscheiden den Prozess der Beratung ganz eindeutig von dem Prozess der Psychotherapie. Für letzteren ist weniger das von Außen drängende Problem und die Bewältigung dieses Problems wichtig, sondern mehr die Veränderung der Person.“*⁹

Grundlegend für alle Beratungszusammenhänge ist somit, dass es sich dabei immer um einen sozialen Interaktionsprozess zwischen einem Ratsuchenden und einem Berater mit einem in der Regel einigermaßen klar umrissenen Thema handelt. Der Prozess der Lösungsfindung sollte dabei nicht beliebig sein, sondern einem durchdachten Hintergrund und Setting folgen. Beim Beratungsprozess geht es um eine zielgerichtete Veränderungsbemühung. Entscheidungsfindungen sollen ermöglicht werden, wofür die Freiwilligkeit der Teilnahme eine zentral hilfreiche Voraussetzung ist.¹⁰

Trotz der Schwierigkeiten, sich auf eine umfassende Definition einzulassen, soll im Folgenden der Versuch einer Beschreibung von W. Mutzeck als eine von verschiedenen möglichen Definitionen von Beratung angeführt werden:

„Das Beratungsgespräch kann definiert werden als eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und die auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht. Damit geht Beratung über eine bloße

⁸ Encarta (1998): Enzyklopädie. Digitalversion 3.0, Microsoft.

⁹ K. Sander (1999): Personenzentrierte Beratung. Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis. Köln. S. 30.

¹⁰ Vgl. J. Schlee (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart. S. 20.

Informationsvermittlung oder eine (fremdbestimmte) Erziehung hinaus. Ein solches Verständnis von Beratung setzt idealtypisch folgende Prinzipien voraus: Motivation des Ratsuchenden zur Beratung (Freiwilligkeit und Bereitschaft zur Mitarbeit), dessen Wahl- und Entscheidungsfreiheit, die Methoden und Gestaltungskompetenz des Beraters und die Kooperationsbereitschaft von Berater und Ratsuchendem“.¹¹

Inhaltlich lassen sich damit einige Übereinstimmung von Beratung – auch von kollegialer Beratung in einer Gruppe von LehrerInnen – und Supervision feststellen. Dennoch unterscheiden sich beide Formen vor allem durch das unterschiedliche Setting: Kollegiale Beratung *„wird (...) nicht von professionellen oder hauptamtlichen Supervisorinnen angeleitet und verantwortet, sondern kann von Personen durchgeführt werden, die weder über besondere Supervisionserfahrungen noch über eine spezielle Supervisionsausbildung verfügen. Was sie vereint, ist allein der Wille, sich gegenseitig bei der Bewältigung ihrer beruflichen Schwierigkeiten helfen und unterstützen zu wollen.“¹²*

In vielen Definitionsansätzen wird auch versucht, Supervision und kollegiale Beratung dadurch zu unterscheiden, dass bei der Supervision die Person im Mittelpunkt stehe, bei der kollegialen Praxisberatung dagegen die Berufsrolle. Die Unterscheidung erscheint aber künstlich, lässt sich doch – gerade im Lehrerberuf – beides kaum voneinander trennen: eine gute Reflexion von Krisen, Konflikten, Störungen ohne eine Einbeziehung der eigenen Person wird (fast) immer zu kurz greifen. Hingegen ist auch in der Supervision eine tiefgreifende Persönlichkeitsveränderung, wie sie bspw. in der Therapie möglich ist, nicht leistbar und nicht angezielt. Es erscheint an dieser Stelle daher zielführender, beide Formen tatsächlich anhand des äußeren Settings zu differenzieren.

c. Intervision

Das „jüngste Kind“ der drei angeführten Formen beruflicher Praxisreflexion in Gruppen ist sicherlich die „Intervision“. Auch hier wird die Unterscheidung zu Supervision und kollegialer Beratung im wesentlichen auf „äußere Faktoren“ zurückgeführt. Die Intervision steht als Konzept dann zwischen der kollegialen Beratung und der Supervision insofern es in Intervisionsgruppen einen Anleitenden gibt, dieser aber – im Gegensatz zum Supervisor – möglichst rasch an seiner eigenen Ersetzbarkeit arbeitet. Die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gruppe ist also ein wesentliches Lernziel, das zur Bearbeitung der einzelnen Problemfälle noch hinzutritt.¹³

Die bislang einschlägigste Veröffentlichung zum Thema Intervision stammt von dem Niederländer J. Hendriksen. In den Niederlanden ist die Intervision *„ein weit verbreitetes Verfahren zur berufsbegleitenden Fortbildung und Qualifizierung von LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen und anderen Personen in helfenden oder ausbildenden Berufen.“¹⁴* Seine Konzeption der Intervision stellt vor allem das lösungsorientierte Vorgehen in den Mittelpunkt – therapienahe Settings versucht er möglichst weitgehend auszuschließen. Diese Vorgehensweise lässt ihn auch zu dem

¹¹ W. Mutzeck (2002): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim und Basel. S. 14.

¹² J. Schlee (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe, ein Arbeitsbuch. Stuttgart. S. 22.

¹³ Vgl. dazu J. Hendriksen (2000): Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim/Basel. S. 40: *„Auf zwei Dinge kommt es bei der Begleitung von Intervision besonders an: Zunächst geht es darum, dass die Gruppenmitglieder möglichst selbstständig arbeiten. Und als weitere Voraussetzung ist eine möglichst große Zurückhaltung des Intervisors notwendig. Er muss an seiner eigenen Entbehrlichkeit arbeiten. Nach einigen Treffen ist eine Gruppe oft in der Lage, selbstständig weiterzuarbeiten.“*

¹⁴ Hendriksen 2000, S. 9.

Schluss kommen, dass die Anleiter von Intervisionsgruppen keine mehrjährige Ausbildung brauchen wie sie bspw. für die Supervision notwendig ist, sondern dass Berufserfahrung und Moderationskenntnisse ausreichend sind.

Dies erscheint uns aus unserer Erfahrung heraus zu wenig zu sein. Insofern die Bearbeitung von Konfliktsituationen oder das Erleben des eigenen Ungenügens angesichts von Schwierigkeiten in der Klasse immer mit der eigenen Person und nicht nur mit der Rolle der Lehrkraft verbunden sind, dürfte eine Grundbildung im psychodynamischen Feld auch für die Anleitung einer Intervisionsgruppe unbedingt notwendig sein. Es ist Hendriksen aber zuzustimmen, dass durch eine klare inhaltliche Abgrenzung und eine engere thematische Strukturierung als in der Supervision die Intervention mit einem weniger therapieorientierten Background arbeiten kann.¹⁵

In einem beschreibenden Definitionsversuch charakterisiert J. Hendriksen seinen Intervisionsansatz wie folgt: Intervention ist danach

- *„gegenseitige Beratung bei beruflichen Problemen*
- *in einer aus Gleichrangigen bestehenden Lerngruppe [mit einem Anleiter],*
- *die innerhalb einer gemeinsam festgelegten Struktur*
- *zielgerichtet*
- *in einem autonomen, erfahrungsorientierten Lernprozess*
- *Lösungen zu finden sucht.*“¹⁶

Die Rolle des Beraters ist dabei:

- *„er unterstützt den Lernprozess;*
- *bestärkt die Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmer;*
- *überwacht Struktur, Fortschritte und Zielsetzungen;*
- *verhält sich zurückhaltend.*“¹⁷

Wenn wir im folgenden den Ansatz der Intervention in der Schule sowohl gegenüber einer „klassischen“ Supervision als auch gegenüber der kollegialen Fallbesprechung präferieren, dann resultiert dies aus folgenden Erfahrungen und Gründen:

- Klassische Supervision ist zu teuer, um auf Dauer und in breiterem Umfang von Schulangeboten werden zu können. Die oft angeführte Argumentation, Schulen müssten sich diese Arbeitsform leisten, weil sie langfristig positive Effekte bringe, ist zwar ohne Zweifel richtig – der Druck auf die Schulen erscheint aber dermaßen hoch, dass auch die Richtigkeit der Argumente nicht zum Handeln führen wird. Dasselbe gilt für die Argumentation, Lehrer sollten doch die Supervision selbst bezahlen. Auch dies ist richtig, dürfte aber ebenfalls dazu führen, dass berufsbegleitende Gruppen nicht in der gewünschten Breite und von den gewünschten Personenkreisen in Anspruch genommen werden.
- Kollegiale Fallberatung ohne Anleitung dagegen setzt auf die Fähigkeiten der Gruppe, Lösungsansätze für konkrete Probleme zu finden. Diese sehr kostengünstige und leicht zu realisierende Arbeitsform führt aber stellenweise zu erheblichen Problemen: zum einen stellen sich – bei einer Nicht-Besetzung der Leitungsrolle – schnell „inoffizielle“ Führungspersönlichkeiten ein, die aber keinen offiziellen Auftrag der Gruppe

¹⁵ Eine Ausbildung in einem anerkannten Verfahren von ca. 200 Stunden erscheint uns als unbedingt erforderlich. Eine solche Ausbildung muss neben fachlichem Wissen auch Elemente der Selbsterfahrung sowie die Supervision eigener Beratungsgespräche beinhalten.

¹⁶ Hendriksen 2000, S. 62.

¹⁷ Hendriksen 2000, S. 62.

besitzen; zum anderen stehen solche Gruppen stellenweise doch wiederum vor dem Problem, an Prozessen nicht mehr weiter zu kommen, die stärker in die Persönlichkeit eines Gruppenmitglieds hineinreichen. Hier braucht es die klärende, strukturierende Hand eines Leiters, der über ein fundierteres Beratungswissen verfügt als der Durchschnitt der Lehrerinnen und Lehrer.

- Die Intervention ist ein „dritter Weg“ zwischen den beiden genannten Angeboten. Aufgrund von Feldkompetenz und einer qualifizierten Grundbildung verfügt der Anleiter einer Interventionsgruppe über Berufskompetenz und Prozesskompetenz, zielt aber längerfristig darauf hin, dass die Gruppe sich durch das eigene Erleben und Erfahren der Beratungsprozesse selbst kompetent macht, die Interventionsgruppe „selbständig“ zu führen. Der Anleiter kann sich daraufhin aus der Gruppe herausziehen und längerfristig wiederum eine neue Gruppe aufbauen. Selbstverantwortung der Gruppe und verantwortete An-Leitung durch einen erfahreneren Kollegen treten so in ein gutes Gleichgewicht, das den Prozess der wechselseitigen Beratung schnell und strukturiert gelingen lässt.

2. Was wollen Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie Supervision/Intervention wollen?

In seiner Untersuchung „Zur eigenen Stimme finden“ zeigte K. Kießling anhand von Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern des Faches „Religionslehre“ an berufsbildenden Schulen die durchaus positive Haltung auf, die an den Schulen in Bezug auf dieses Praxisinstrument herrscht. Zusammenfassend kommt K. Kießling zu dem Schluss: „*Lehrende melden vielfältige Aus-, Fort- und Weiterbildungswünsche an, vor allem starken Supervisionsbedarf.*“¹⁸

Betrachtet man sich die Interviews speziell im Hinblick auf die Fragestellung ob und wenn ja welche Erfahrungen die Lehrkräfte mit Supervision gemacht haben, dann lassen sich noch genauere Aussagen über Erwartungen und Befürchtungen von Lehrerinnen und Lehrern treffen. Dabei geht es nicht um Repräsentativität. Die Äußerungen sind oft Äußerungen einzelner – aber sie können verdeutlichen, welche Aspekte in Interviews auftauchen und von den Lehrkräften spontan als wichtig eingestuft werden.

a. Ziele und Perspektiven von Supervision und Intervention:

- Lehrer wünschen metakognitive Anregungen zum eigenen Handeln. Es soll in Supervisions- und Interventionsgruppen das eigene Handeln reflektiert werden. Eine konstruktive Unterbrechung des Alltags kann dabei helfen, Routinen aufzubrechen und – gemeinsam mit Kollegen – alternative Wege zu suchen: „*Ja, ich denke einfach oft, dass man, dass man angehalten wird, intensiver zu reflektieren, nachzudenken. Auch im Umgang mit Problemen, irgendwo schafft man sich ja im Laufe der Jahre eine Methode, damit umzugehen, und fragt eigentlich, sie funktioniert, und fragt eigentlich nicht mehr, wie sinnvoll sie ist.*“¹⁹
- Gewünscht wird die Erhöhung der eigenen Sensibilität durch kritische Reflexion des eigenen Handelns. Im unterrichtlichen Handeln erleben sich Lehrkräfte manchmal als zu schnell, um tiefere Prozesse noch

¹⁸ K. Kießling (2004): Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen. **Ostfildern, S.???**

¹⁹ Interview mit Alexander. Sammlung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik – erstellt von Klaus Kießling. Bearbeitet von J. Schmidt.

wahrnehmen zu können: „Ich meine, als, als Lehrer hat man dann doch, gerade bei Berufsschulen, wahrscheinlich doch Autorität. Man kann so manches einfach durch einen schnellen klaren Satz, und dann ist Ruhe. Ob es immer sinnvoll ist / unter Umständen kann es auch mal sein, dass man dadurch eben gerade das, was aufbrechen könnte, dieses kleine Pflänzlein, dass man das gleich mit dem Rasenmäher abgemäht hat. Von daher wäre es vielleicht ganz gut, wenn man, wenn man da mal wieder grundsätzlich über sich nachdenkt.“²⁰

- Angesprochen wird in den Interviews als Ziel von Supervision und Intervention die Klärung der persönlichen Anteile bei Schwierigkeiten und Konflikten in der Klasse: Selbstexploration – nicht nur die konkrete Lösungssuche – wird selbstkritisch als wichtig erkannt: „Ja, vielleicht auch ein bisschen, ja, mich selber zu hinterfragen. Oder zum Beispiel, wenn ich meine, da spinnt ein Schüler, dass es vielleicht sogar an mir liegt, weil ich mich falsch verhalte. Das kommt bestimmt häufig vor.“²¹
- Immer wieder wird die Bedeutung des Austauschs mit Kollegen erwähnt. Durchaus kritisch wird dabei die eigene Rolle als „Einzelkämpfer in der Klasse“ reflektiert: „Ich denke schon, dass das sehr viel bringt, dass man von dem was andere erzählen – dass merk ich immer wieder, sobald wir uns darüber unterhalten, welche Erfahrungen jeder so macht – dass man durchaus davon lernen kann und vor allen Dingen, was mir wichtig ist zu sehen, ach, ich bin nicht die einzige, die da so Probleme hat. Und dafür sind Lehrer ja bekannt. Wir sind mehr so die Einzelkämpfer, und man lässt sich nur ganz ungern in die Karten gucken, und das find ich schade, denn wir können ja nur von den Fehlern von den eigenen und von denen der anderen lernen. Und so einen Austausch halt ich für sehr wichtig.“²²

Insgesamt wird deutlich, dass das Thema Supervision/Intervention in einer sehr großen Bandbreite diskutiert wird, dass aber die Gesamteinschätzung der Möglichkeiten deutlich positiv ist. Dies bestätigen auch andere Untersuchungen wie beispielsweise die von A. Schreyögg, die ihre Forschungsergebnisse bei Lehrern wie folgt resümiert: „Zusammenfassend kann bisher festgehalten werden, dass der Begriff Supervision unklar und verschwommen ist und sein affektiver Bedeutungsgehalt in der Gesamtstichprobe, wie die große Streubreite der Urteile bestätigt, nicht eindeutig festgelegt ist, aber eher zu einer positiven Einschätzung tendiert.“²³

b. Themen in Supervision und Intervention

- Thematisch stehen neben den Schwierigkeiten mit Schülern unterrichtliche Fragen („und ich könnte mir schon vorstellen, dass das für Ethik oder allgemein auch für den Mathematikunterricht durchaus sehr fruchtbar ist, wenn man auch Dinge bespricht, wobei es bei uns schon auch so ist, dass ich bestimmte Dinge jetzt im Mathematikunterricht dann mit anderen bespreche, wenn ich sag: <Ja ich hab einfach mit einem Thema Schwierigkeiten. Das kommt nicht so an, oder ich bring ein bestimmtes Thema einfach nicht so rüber>“) und auch der Umgang im Lehrerkollegium im Mittelpunkt:

²⁰ Interview mit Alexander. Sammlung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik – erstellt von Klaus Kießling. Bearbeitet von J. Schmidt.

²¹ Interview mit Ingo. Sammlung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik – erstellt von Klaus Kießling. Bearbeitet von J. Schmidt.

²² Interview mit Ingeborg. Sammlung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik – erstellt von Klaus Kießling. Bearbeitet von J. Schmidt.

²³ A. Schreyögg / H. Lehmeier (Hg.) (2003), Personalentwicklung in der Schule, Bonn. S. 220.

Interviewer: „Was würden Sie als erstes einbringen? Stellen Sie sich vor, da ist eine Supervisionsgelegenheit, sei es einzeln, sei es in Gruppen, wo Sie dann gefragt werden: <Na, welches Thema liegt Ihnen am meisten am Herzen?>“
H. Georg: „Bei Supervision, da sind wir bei dem Punkt, also Mobbing, Umgang untereinander.“²⁴

- Ein zentrales Thema für die Supervision/Intervision bildet der Umgang mit eigenen Frustrationen und die Frage von Ängsten von Lehrkräften. „Also, wir haben heute – weswegen ich ja auch zu spät gekommen bin – uns gerade über den Peter dann unterhalten, weil ich gesagt habe ‚Ich bin völlig ratlos‘. Aber die anderen Lehrer sind genauso ratlos. Und ich an mir jetzt schon merke, wenn ich donnerstags in die Schulklasse gehe, gucke ich als erstes, ob der Peter krank ist und wenn er krank ist, bin ich gottfroh. Und wenn ich, also, wenn ich sehe, dass das jetzt am Anfang meiner beruflichen Laufbahn schon so losgeht. Wobei ich ja eigentlich alles anders machen wollte, dann ist das schon ein bisschen (lacht) deprimierend.“²⁵
- Auch in der Bearbeitung von Hierarchiekonflikten erhält die Supervision und Intervention erhebliche Bedeutung zugesprochen: „...wir hatten also so unterschwellige Konflikte mit unserer Vorgesetzten. Und da ist jetzt so eine Tagung gelaufen, so auf Supervisionsebene, wo dann die Rollen auch mal geklärt wurden. Wo es dann auch zu Aussprachen und Tränen gekommen ist. Nach dieser ersten Etappe des ganzen ist schon die Atmosphäre um... 100 Prozent gebessert. Was vorher wirklich – ich hab es jetzt drei Jahre erlebt – so eine ständige unterschwellige Spannung war, was dann mal so offenbar geworden ist, und einzelne sich gar nicht klar gemacht haben, auch was sie da verbreitet haben an Spannung, an Unterschwelligem, an Ängsten. Und das war also eine regelrechte Befreiung.“²⁶

Unterscheidbar sind in den thematischen Fragestellungen folgende übergreifende Themenkomplexe:

- Fachliche Fragen: Diese können sich bspw. auf Hilfestellungen für einen methodisch abwechslungsreicheren Unterricht oder auf generelle pädagogische Hilfen beziehen. Fachliche Fragen haben aber in Supervision und Intervention meist keine so große Bedeutung wie in „informellen“ Besprechungen mit Kollegen oder Fachschaften.
- Fallbesprechungen: Lehrerinnen und Lehrer bringen konkrete Fälle ein, z.B. Probleme mit einem Schüler oder der Umgang mit einem Lehrerkollegen. Diese Fälle verlangen nach einer Lösungshilfe, stellen meist aber auch vor die Aufgabe, sich mit den persönlichen Anteilen an einer problematischen Situation auseinander zu setzen.
- Strukturfragen: Auch das „System Schule“ kann oftmals zum Thema werden – sei es in der oben schon angesprochenen Frage nach Hierarchiekonflikten oder in der Abklärung von organisationalen Spielräumen.
- Persönliche Themen: Auch die eigene Belastung oder, wie im obigen Beispiel die eigenen Ängste können und sollten Thema von Supervisionen und Interventionen werden. Spätestens hier dürfte auch klar sein, dass es – vor allem in der Anfangsphase einer

²⁴ Interview mit H. Georg. Sammlung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik – erstellt von Klaus Kießling. Bearbeitet von J. Schmidt.

²⁵ Interview mit Zoe. Sammlung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik – erstellt von Klaus Kießling. Bearbeitet von J. Schmidt.

²⁶ Interview mit Zoe. Sammlung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik – erstellt von Klaus Kießling. Bearbeitet von J. Schmidt.

Intervisionsgruppe - mindestens einer Person bedarf, die im Bereich beraterischen Handelns die Interaktionen der Gruppe lenken und selbst klärend eingreifen können sollte.

3. Wie funktioniert Intervision? – Ein Prozessvorschlag.

Eine Intervisionsgruppe, so zeigen alle Erfahrungen, braucht eine sehr klare Struktur, um vernünftig arbeiten zu können. Eine solche Struktur hilft dabei, Unsicherheiten vor allem in der Anfangsphase zu überwinden und den Arbeitsprozess ohne langes Vorgeplänkel in Gang zu bringen. Die Anleiter führen die Struktur in der Gruppe ein und klären ab, ob die Gruppe sich bereit erklären kann, so zu arbeiten oder ob ggf. Modifikationen als Anpassungen an die Gruppenbedürfnisse vorgenommen werden müssen. Dies ist unserer Erfahrung nach aber eher selten der Fall.

Neben das Vertrauen in die Hilfe, die eine klare Struktur bietet, muss aber unserer Erfahrung nach die Überzeugung des Anleitenden treten, dass die Gruppe in der Auseinandersetzung mit dem Thema oder mit einem Fall, eigene, selbstorganisierte Wege gehen wird, die konstruktiv und hilfreich sind. Die für unsere Perspektive leitende personenzentrierte²⁷ Grundüberzeugung, die auf den Forschungen und Ansätzen des amerikanischen Psychologen C. R. Rogers fußt, geht beispielsweise von der Überzeugung einer konstruktiven Grundtendenz in jedem Organismus, aber auch in jeder Gruppe aus: *„Ich vertraue einer Gruppe, dass sie ihr eigenes Potential und das ihrer Mitglieder entwickelt, wenn ein angemessenes förderliches Klima gegeben ist. Diese Kapazität der Gruppe ist für mich eine ehrfurchtgebietende Sache. Möglicherweise ist es eine Folge davon, dass ich schrittweise ein großes Ausmaß an Vertrauen in den Gruppenprozess entwickelt habe. (...) Mir erscheint die Gruppe wie ein Organismus, der einen Sinn hat für seine eigene Richtung, auch wenn er diese Richtung intellektuell nicht definieren kann.“*²⁸

Der Prozessvorschlag, den wir für die Arbeit in Intervisionsgruppen favorisieren, versucht, beide Elemente – also Struktur und Vertrauen in die Aktualisierungstendenz der Gruppe – miteinander zu versöhnen. Neben klar definierten Abläufen, die den einzelnen (zunächst) Struktur und Sicherheit geben können, finden sich vor allem in der 4., 6. und 7. Phase vertiefende Phasen, die dem Gruppenprozess Raum geben, sich zu entfalten. Dass dabei nicht die Tiefe einer offenen Encounter-Gruppe erreicht wird, erscheint selbstverständlich, dürfte aber auch im Rahmen der angestrebten Zielsetzung einer Intervisionsgruppe kaum ein Problem darstellen.

1. Phase: Falldarstellung eines Gruppenmitglieds:

Ein Gruppenmitglied stellt die eigene Frage, das Problem oder einen Fall aus seiner Sicht dar (Subjektiver Blickwinkel, spontan und assoziativ)? Die anderen Gruppenmitglieder hören zu, beobachten, registrieren eigene Reaktionen, Gedanken und Gefühle.

2. Phase: Rückmeldung aus der Gruppe:

Wie wirkt der Bericht auf die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Erweiterung des Blickwinkels durch die "Brille" der anderen)? Die Eindrücke und

²⁷ Dies ist eine Übersetzung des amerikanischen „Person centered Approach“. Besser bekannt ist dieser Ansatz in Deutschland unter dem Namen „Gesprächspsychotherapie“ – ein Name, der allerdings eine deutliche Verengung darstellt.

²⁸ C.R. Rogers (1996): Wie ich Gruppen leite. In: P.F. Schmid (1996): Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch. S. 541-552. S. 543

Sichtweisen werden kurz geschildert; es gibt keine Bewertungen und Diskussionen darüber.

3. Phase: Mitteilung äußerer Wahrnehmungen und Beobachtungen:

Was fiel den anderen während des Berichtens auf (Beschreibung äußerer Umstände, z. B. Erzählweise, Stimme, Gestik)? Gab es schon vom äußeren Eindruck her Phasen größerer Stimmigkeit mit sich selbst, emotional aufgeladene Momente oder Unstimmigkeiten zwischen Inhalt und Symbolisierung (eigener Ärger wird mit einem Lachen kommentiert).

4. Phase: Mitteilung innerer Wahrnehmungen:

Wie haben die anderen die Darstellung selbst erlebt (Beschreibung der eigenen "Bilder" und Phantasien)? Die anderen Gruppenmitglieder berichten, wie sie den Fall erlebt haben, wie sie selbst innerlich beteiligt sind.

5. Phase: Rückmeldung des berichtenden Gruppenmitglieds:

Wie haben die äußeren und inneren Wahrnehmungen auf die berichtende Person gewirkt (Zustimmung, Ablehnung, Bejahung von Teilaspekten, Auslösung von bestimmten Gefühlen)? Die Person, die den Fall eingebracht hat, äußert sich zu den Mitteilungen aus der Gruppe.

6. Phase: Durcharbeiten des Falles:

Was kann konkret getan werden (Vertiefung von Einzelaspekten, Deutungen, Zusammenhänge mit der eigenen Person, institutionelle, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge)? Die Gruppenmitglieder äußern Vorschläge zum Umgang mit dem Problem, zur vertieften Selbstexploration aber auch, welche Möglichkeiten es zur Bewältigung der Probleme gibt.

7. Phase: Klärung und Einübung (fakultativ):

Was kann in der Gruppe getan werden, um das Problem als "vorweggenommene Handlung" zu lösen? (Die eigentliche Bewältigung/Realisierung/Lösung geschieht "vor Ort", nicht aber in der Gruppe!). Diese siebte Phase besteht vor allem aus Übungen, Rollen oder Simulationsspielen und anderen Interaktionsmethoden.

8. Phase: Abschluss:

Wie hilfreich hat das berichtende Gruppenmitglied die Arbeit in der Gruppe erlebt, was möchte es noch mitteilen? Abschließend erfolgt ein sog. "Blitzlicht" (kurze Mitteilung) der anderen Gruppenmitglieder über ihre Sichtweisen oder momentane Befindlichkeit.²⁹

4. Der Intervisions-Leiter als facilitator

Gruppen zu führen gehört ohne Zweifel zu den anspruchsvollsten pädagogischen Aufgaben überhaupt. Böse Zungen behaupten, dass Gruppen von Lehrern dabei unter allen Personengruppen zu den schwierigsten gehören. Bei allen Vorurteilen Lehrern gegenüber ist dabei sicherlich richtig, dass Personen, die selbst jeden Tag in pädagogischer Verantwortung stehen natürlich leichter „hinter die Kulissen“ schauen und qualifiziert beurteilen können, ob ein Gruppenprozess inhaltlich und methodisch kompetent angeleitet und durchgeführt wird.

²⁹ Modifiziert nach: Reinhold Miller: Pädagogische Fallbesprechungsgruppen, in: Schulintern 6(1992). Vgl. auch H. Gudjons (1987): Spielbuch Interaktionserziehung. Bad Heilbrunn. S. 43.

Welche Rolle nimmt aber der Anleiter einer Intervisionsgruppe in seiner Tätigkeit ein? Er ist einerseits zuständig für den Prozess der Gruppe, er soll die Struktur einführen und ihr Geltung verschaffen, er soll darauf achten, dass die eingebrachten Fragen bearbeitet und einer Hilfestellung zugeführt werden; er soll aber andererseits auch möglichst „im Hintergrund“ bleiben und letztlich möglichst bald dafür sorgen, dass die Gruppe die Intervisionsprozesse in die eigene Hand nimmt und selbständig durchführen lernt. Wie ist diese Spannung konstruktiv zu bewältigen?

Wiederum lohnt sich der Blick in den personenzentrierten Ansatz von C.R. Rogers. Er beschäftigte sich neben seinen Forschungen und Entwicklungen zur Psychotherapie auch in besonderer Weise um die Übertragung seiner Erkenntnisse auf pädagogische Prozesse. Dabei spielte die Leitung von Gruppen, Seminaren und Schulklassen eine ganz besondere Rolle. In seinen Schriften zum Thema betont er immer wieder die Rolle des Gruppenleiters als die eines „facilitator“. Der Anleiter ist ein „Ermöglicher“, ein „Förderer“. Diese Definition erscheint uns sehr geeignet, um die Aufgaben des Anleiters in einer Intervisionsgruppe zu beschreiben.

Zentrales Anliegen des „facilitators“ einer Gruppe ist es nämlich, zu fördern, „was die einzelnen Teilnehmer, das geeignete Klima vorausgesetzt, von sich aus anstreben: die Entwicklung der Person und der Gruppe im Sinne der Aktualisierung ihres Potentials. Auf die zugrunde liegende Aktualisierungstendenz kann er vertrauen. Seine Einstellung und sein Verhalten sind darauf ausgerichtet, die geeigneten Bedingungen dafür anzubieten, dass die Aktualisierungstendenz ihre konstruktive Richtung entfalten kann. Was der facilitator also fördert, ist die Personalisation.“³⁰

Die sehr dichte Beschreibung muss für LeserInnen, die sich noch nicht mit dem personenzentrierten Konzept beschäftigt haben, etwas aufgefächert werden.

Zunächst muss verdeutlicht werden, was Rogers unter der „Aktualisierungstendenz“ versteht: Sie ist für ihn ein grundlegendes Postulat, das zwar letztlich nicht beweisbar ist, aber in Therapiegesprächen deutlich zum Ausdruck kommt und nachgezeichnet werden kann. *„Der Organismus — so spricht Rogers von der "Natur des Menschen" — ist der vertrauenswürdige "innere Kern der menschlichen Persönlichkeit" (...) und wird, wenn wenigstens ein Minimum förderlicher Umgebungsbedingungen gegeben ist, von der Aktualisierungstendenz in Richtung auf zunehmende Reife gesteuert (Selbstständigkeit). Der Mensch tendiert also <von Natur aus> aktiv zur Entwicklung seiner Fähigkeiten, zu Reife und Lebensbereicherung (Selbstregulation und teleologisches Moment). Und dieser Tendenz kann man mit Vertrauen begegnen. Rogers gebraucht gerne das Beispiel des Kleinkindes, das trotz aller vorübergehender Misserfolge schrittweise zu gehen lernt, obwohl Krabbeln zunächst einfacher und schneller zum Ziel führen würde. Damit betont er, dass es sich bei der Aktualisierungstendenz um eine zuverlässige Tendenz handelt, die sich durchsetzt, auch wenn Schmerzen und Widerstände zu überwinden sind.“³¹*

Dem Vertrauen in die konstruktive Kraft in jedem Menschen (und damit letztlich auch in jeder Gruppe) entspricht didaktisch ein Vorgehen, das eine wesentliche personenzentrierte Grundhaltung darstellt: Der facilitator versucht, so wenig wie möglich eine Gruppe in eine von ihm als wünschenswert gehaltene Richtung zu steuern, er stellt vielmehr Bedingungen bereit, dass die Aktualisierungstendenz

³⁰ P.F. Schmid (1996): Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch. S. 224.

³¹ P.F. Schmid (1999): Personenzentrierte Psychotherapie. Eine Einführung. In: G. Sonneck / T. Slunecko (1999): Einführung in die Psychotherapie, Stuttgart. Als Online-Veröffentlichung unter: <http://www.pfs-online.at/papers/paper-slun.htm>.

sich entfalten kann.³² Genau an dieser Stelle stoßen wir auch wiederum auf die uns beschäftigende Frage nach dem Widerspruch oder doch mindestens der Spannung zwischen vorgegebener Struktur und freiem Austausch innerhalb einer Intervisionsrunde. Der scheinbare Widerspruch wird klarer konturiert, wenn man sich deutlich macht, wann strukturelle Vorgaben oder Hilfestellungen nützlich und hilfreich sind: wenn sie nämlich helfen, den Aktualisierungsprozess von einzelnen und damit auch der Gruppe zu fördern. Problematisch dagegen, ja schädlich sind starre und enge Vorgaben, die nicht dazu dienen, den Selbstbestimmungsprozess der Gruppe zu fördern, sondern die Gruppe in eine vorgegebene Richtung zu steuern. Der facilitator vollzieht also laufend einen Balanceakt, indem er Vorgaben – als Vorschläge – macht, sie mit der Gruppe bzw. an der Gruppe abstimmt (und dabei auch Widerstände usw. wahr- und ernst nimmt) und die Gruppe sensibel dabei begleitet, wie sie die ihr eigenen Wege geht.³³

Auch der facilitator in personzentrierten Gruppen arbeitet also – wie wir dies auch schon für den Leiter von Intervisionsgruppen beschrieben haben – an seiner eigenen Überflüssigkeit: ist die Gruppe in der Lage, selbstverantwortlich ihren Prozess in die Hand zu nehmen, überlässt der facilitator die Leitung der Gruppe. Bis dahin allerdings besitzt er eine wichtige Funktion, die ebenfalls für die Rolle des Leiters in personzentrierten Gruppen intensiv reflektiert worden ist.

Man könnte sich nämlich tatsächlich fragen, warum es denn überhaupt einen Leiter braucht – warum das Modell der Intervention nicht sinnvollerweise durch das der kollegialen Beratung ersetzt werden sollte, die ja von Beginn an ohne Leitung arbeitet. *„Nach personzentriertem Verständnis <besetzt> der Gruppenleiter den Platz des Führers, damit ihn nicht jemand anderer einnehmen kann, sei es vorwiegend aus dessen eigenem Interesse oder weil ihn die Gruppe dazu macht. Die Führungsrolle ist damit vergeben, und niemand anderer braucht sich darum zu kümmern oder zu streiten. Die Aufgabe des Gruppenleiters ist die eines <Platzhalters>: Durch seine bloße Existenz, durch das Etikett, das ihm zugeteilt ist, trägt er dafür Sorge, dass niemand anderer die Führungsposition in der Gruppe beansprucht und in einem nicht-personzentrierten Sinn ausübt, die Gruppe also für sich selbst missbraucht.“³⁴*

Selbstverständlich kommen zu dieser Funktion auch Aspekte hinzu wie die Kenntnis von Beratungs- und Gruppenprozessen oder Funktionen wie die der Organisation und Strukturierung. Aber letztlich ist dies tatsächlich ein ebenso überraschender wie zentraler Aspekt von „Leitung“ innerhalb einer Intervisionsgruppe: der Leiter fungiert als Platzhalter und nimmt diese Funktion so lange in Anspruch, bis er sicher ist, dass die Gruppe so „erwachsen“ geworden ist, dass sie keinen neuen Leiter aufbaut oder zulässt, der die Eigensteuerung der Gruppe konterkarieren würde. Er ist so ein „Geburtshelfer“ der Gruppe in einem doppelten Sinn: er ermöglicht es, dass die Gruppenmitglieder sich innerhalb einzelner Intervisionssitzungen der Auseinandersetzung mit sich und ihrem Thema stellen und dieses konstruktiv bearbeiten – und er ermöglicht die Selbststeuerung der Gruppe im Rahmen eines überschaubaren Zeitraums.

³² In jüngerer Zeit erhält das Postulat der Aktualisierungstendenz deutliche Unterstützung durch die Erkenntnisse der Systemtheorie. Vgl. dazu bspw. A. v. Schlippe (1988): Der systemische Ansatz – Versuch einer Präzisierung, in: Zeitschrift für systemische Therapie 6 (1988) 81 – 89. J. Kriz (1997). Chaos, Angst und Ordnung. Göttingen. J. Kriz (1997). Systemtheorie. Eine Einführung für Psychotherapeuten. Wien. J. Kriz (2004): Personzentrierte Systemtheorie. Grundfragen und Kernaspekte. In: A. v. Schlippe, / W. C. Kriz (Hg) (2004): Personzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln. Göttingen. S. 13 – 67

³³ Vgl. dazu auch Schmid 1996, S. 230: *„Als wünschenswertes Ziel bietet sich demnach an, dass die Gruppe ihre eigene Richtung findet (dass sie sich also <bewegt>) und nicht, dass der Gruppenleiter ein vorgegebenes Ziel im Auge hat, auf das hin er die Gruppe lenkt.“*

³⁴ Schmid 1996, S. 233f.

5. Intervision lernen – Ausbildung für „facilitators“ in Intervisionsgruppen

Was braucht es nun für die Ausbildung von „facilitators“ in Intervisionsgruppen an Schulen – aber auch in anderen psychosozialen und sogar wirtschaftsbezogenen Feldern? Im Rahmen eines Pilotprojektes am Institut für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen wird derzeit evaluiert, welche Elemente der Ausbildung für die Arbeit mit Intervisionsgruppen sich als besonders wichtig und zielführend erweisen. Im Vorgriff auf die endgültigen Ergebnisse lassen sich schon jetzt einige unverzichtbare Momente einer solchen Ausbildung greifen:

- a. Selbsterfahrung/eigene Intervisionserfahrung:
Das Moment des eigenen Erlebens ist ein zentraler Faktor der Ausbildung. Die Selbsterfahrung bezieht sich dabei wiederum auf ein doppeltes Erleben: zum einen sollen die Teilnehmer an sich selbst erfahren, wie es ist, in eine Intervisionsgruppe – in diesem Fall die Ausbildungsgruppe selbst – einen Fall einzubringen und diesen mit der Gruppe zu bearbeiten. Dadurch soll die Sensibilität gestärkt werden für hilfreiche und auch weniger hilfreiche Prozesse in der Gruppe wie auch die Wirkung von Interventionen (oder fehlender Interventionen) durch den Leiter; zum anderen bezieht sich Selbsterfahrung auch auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Person mit dem Ziel, in Beratungsprozessen möglichst klar auseinander halten zu können, welches die Anliegen, Fragen, Unsicherheiten, Ängste usw des Gegenüber sind und wo sich Erfahrungen der eigenen Biografie in ein Gespräch hineinmischen, die aber nicht oder nur am Rande mit dem Beratungsprozess zu tun haben.
- b. Supervision von Beratungsgesprächen:
Intervisionsgruppen sollen letztlich beraten. Die Stärkung der Beratungskompetenz auf dem Hintergrund eines anerkannten Beratungsverfahrens ist daher ein zweites, sehr wichtiges Element der Ausbildung von LeiterInnen von Intervisionsgruppen. Der personenzentrierte Ansatz, der der Ausbildung an der Universität Tübingen zugrund liegt, stellt ein Lernen im Prozess in den Mittelpunkt: Beraten wird also nur durch Beraten gelernt. Die hierfür geeignete Arbeitsform ist die Supervision von Beratungsgesprächen, die von den Ausbildungskandidaten zuvor auf Band aufgenommen und in der Regel auch schriftlich transkribiert wurden. Eine solche „verlangsamte“ Form der Reflexion von Beratungsgesprächen hilft dabei, diejenigen Prozesse, die in einer Gruppe sehr schnell ablaufen, in Ruhe betrachten zu können, die eigenen Interventionen kritisch zu prüfen und (gemeinsam mit der supervidierenden Gruppe) alternative Reaktionsweisen überlegen zu können.
- c. Theoriewissen:
Auch wenn in psychosozialen Zusammenhängen oft die Meinung vorherrscht, in der Beratungsausbildung auf eine fundierte Theorie verzichten zu können, da ja das wesentliche durch die Praxis gelernt werde, erscheint eine mangelnde Auseinandersetzung mit einem fundierten und anerkannten Beratungskonzept als professioneller Irrtum. Es genügt u.E. nicht, zu erfahren, dass gewisse Vorgehensweisen funktionieren, die Beraterinnen und Berater müssen auch eine kohärente Vorstellung davon bekommen können, warum bestimmte Haltungen und Interventionen hilfreich und „heilsam“ sind. Im Pilotprojekt des Institut für berufsorientierte Religionspädagogik erfolgt diese theoretische Auseinandersetzung beispielsweise – um die Praxisphasen zu entlasten – mit Hilfe von

Studienbriefen und zu bearbeitenden Einsendeaufgaben.

d. Zunehmende Übernahme von Verantwortung:

Grundlegendes Prinzip der Ausbildung muss es sein, dass die Teilnehmenden nach einer Phase, in der sie stärker beobachten können, in verstärktem Maße Verantwortung in der Leitung und Prozessbegleitung von Interventions- und Beratungsprozessen übernehmen. In der Phase der Beobachtung wird das „implizite Lernen“ gestärkt³⁵, in der Phase der Verantwortungsübernahme das Lernen im Prozess. Das kontinuierliche Feed-Back auf eigenverantwortlich durchgeführte Prozesse legt dabei nicht nur Wert auf die methodisch-praktische Verbesserung des Handelns, sondern betont auch die Frage, warum bestimmte Prozesse oder Emotionen in der Gruppe nicht wahrgenommen oder nicht ausgesprochen wurden. So ist jede Praxis letztlich immer auch eine Übung in Fragen der Selbsterfahrung und Selbstklärung.

6. **Intervision im Rahmen der Schulentwicklung und Qualitätssicherung**

Reflektiert man die Bedeutung von Modellen der Intervision oder Supervision in der Schule, so wird in der Regel die Bedeutsamkeit für die einzelne Lehrkraft herausgestellt. Über individuelle Wirkungen hinaus stellen die Ansätze aber auch Hilfestellungen für die Schule als ganzes bereit. Diese Bedeutung soll im folgenden wenigstens überblicksartig in dreierlei Hinsicht beleuchtet werden: im Hinblick auf die Schulentwicklung, auf die Weiterbildung und auf die Prävention von Berufsabbrüchen von Lehrerinnen und Lehrern.

Schulentwicklung wird heute in allgemeinem Verständnis definiert als ein längerfristiger Veränderungsprozess der Organisation Schule und der in ihr tätigen Menschen. Als Ziel von Schulentwicklung wird eine gleichzeitige Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Schule und der Qualität des Arbeitslebens angesehen. In der Regel vollzieht sich der Prozess der Schulentwicklung auf 3 unterscheidbaren, aber zusammengehörigen Ebenen: der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung und der Unterrichtsentwicklung als Kernprozess von Schule. Auf allen drei Ebenen können Interventionsgruppen wertvolle Impulse für eine Schule setzen:

- Verbesserungen im Bereich des Unterrichts sind erreichbar durch die kontinuierliche Reflektion des eigenen Handelns und durch den Abgleich mit dem Handeln anderer. Unterrichtsstörungen und -blockaden können angesprochen und reflektiert werden. Es zeigt sich immer wieder, dass das Ansprechen, das Reflektieren und die gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen durchgeführte Suche nach alternativen Handlungs- und Lösungsmustern auf die Dauer zu wesentlich nachhaltigeren Ergebnissen führt als klassische Formen von Seminar und Training. Die Einsicht in die eigenen Anteile an problematischen Schul- und Unterrichtssituationen – das eigentliche „Verstehen“ also – führt letztlich am sichersten auch zur Veränderung. „Verändern durch Verstehen“ – dies ist der Ansatz des personenzentrierten Handlungskonzeptes.³⁶

³⁵ Vgl. zur Bedeutung des impliziten Lernens in berufspädagogischer Perspektive v.a. die Arbeiten von G.H. Neuweg, der die Ansätze von M. Polanyi zum „impliziten Wissen“ didaktisch verarbeitet: G.H. Neuweg (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster.

³⁶ Vgl. dazu eines der wichtigsten Grundlagenwerke zum personenzentrierten Ansatz: E.-M. Biermann-Ratjen / J. Eckert / H.-J. Schwartz (©2003): Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen. Stuttgart.

Der spezifische Ansatzpunkt des Intervisionskonzeptes mit seiner Betonung der kollegialen Strukturen hilft dabei, die klassischen Probleme des „Monadendaseins“ als Lehrkraft zu überwinden: auch wenn Modelle des Team-Teaching, des Mentoring oder der wechselseitigen Hospitation wünschenswerte Entwicklungen im Regelbetrieb von Schule wären, sind diese Lernformen zur Unterrichtsentwicklung noch längst keine Selbstverständlichkeiten. Hier kann die Intervisionsgruppe helfen, in einem ersten Schritt „die Tür zu öffnen“ und Einblicke in das Leben und Erleben von Kolleginnen und Kollegen im Klassenzimmer geben, die im Alltag weitgehend versagt bleiben.

- Einen Beitrag können Intervisionsgruppen an Schulen auch im Bereich der Personalentwicklung leisten. Personalentwicklung ist dabei nicht einfach – wie dies in vielen Beiträgen im pädagogischen Bereich geschieht – mit Qualifizierung oder Weiterbildung gleichzusetzen: diente die Qualifizierung als Konzept noch wesentlich der Anpassung von Mitarbeitenden an neue Entwicklungen oder Notwendigkeiten, so ist moderne Personalentwicklung Teil des strategischen Managements und soll *„der Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit eines Systems dienen, der Erhöhung seiner Flexibilität, der Erhöhung der Motivation und Integration der Mitarbeiter, der Sicherung eines qualifizierten Mitarbeiterstammes unter Berücksichtigung der individuellen und bildungspolitischen Ansprüche aller Beteiligten.“*³⁷

Wesentliches Moment einer modernen Personalentwicklung ist dabei die Auseinandersetzung der Mitarbeitenden mit einer zunehmend unüberschaubarer gewordenen Welt: keine Anpassungsqualifizierung ist heute mehr eine dauerhaft beständige Basis für berufliche Professionalität. Und auch die relative Beständigkeit des Systems Schule offenbart weniger eine Stärke als ein Problem. Alle Beteiligten im Prozess des Unterrichtens und Erziehens benötigen vor allem anderen die Auseinandersetzung mit dem Wandel: *„Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpasst und ändert; der erkannt hat, dass kein Wissen sicher ist, dass nur der Prozess der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet.“*³⁸ Hier besonders können Intervisionsgruppen ihre Stärke ausspielen: Sie bieten keine festen Lerncurricula und sind nicht auf das Angebot eines Seminarkatalogs beschränkt. Lernen geschieht als konkretes, als bedeutungsvolles Lernen anhand konkreter Fragen und klarer Problemanzeigen.

In den Zusammenhang der Personalentwicklung ist auch die Hilfe zu stellen, die Intervisions- und Supervisionsgruppen für die Gesundheitsprophylaxe von Lehrenden bieten können. Entsprechende Untersuchungen bestätigen diesen Unterstützungseffekt: *„Lehrersupervision kann Entlastung von aktuellem Druck bewirken und, in dem skizzierten systemischen Modell, zentrale Handlungskompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen, vor allem auf der Beziehungs- und Entscheidungsebene, bis zu einem gewissen Grade auch auf der emotionalen Ebene, vermitteln.“*³⁹

- Erhebliche Bedeutung besitzen Intervisionsgruppen gerade auch im Bereich der Organisationsentwicklung. Als wesentlicher Faktor der Organisationsentwicklung wird der Weg der Schule zu einer „lernenden

³⁷ A. Schreyögg / H. Lehmeier (Hg.) (2003), Personalentwicklung in der Schule, Bonn. S. 21.

³⁸ C.R. Rogers (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München. S. 105.

³⁹ G. Schneider (1996): Lehrerkrisen und Supervision. Eine Studie zu Berufoanforderungen und zu einer Theorie der Lehrersupervision. Bad Heilbrunn. S. 193f.

Organisation“ beschrieben. Eine „lernende Organisation“ zeichnet sich nach dem Begründer der Theorie, P. Senge⁴⁰, im wesentlichen durch 5 Merkmale, Senge nennt sie „Disziplinen“, aus:

„*Personal Mastery*“ meint dabei die persönliche Verantwortung jedes einzelnen für seine professionelle Weiterentwicklung und das Bewusstsein für die Wichtigkeit von Lernprozessen in der Gruppe. In Interventionsgruppen übernehmen die Teilnehmenden eben diese Verantwortung für das eigene Lernen, bringen Fragen und Schwierigkeiten ein und sorgen so für die Lösung beruflicher Probleme im Rahmen der „Expertenkultur Kollegium“.

„*Team Learning*“ betont die Wichtigkeit von Teamarbeit und Teamentwicklung, ein Prozess, der zentrales Medium des Lernens in Interventionsgruppen ist.

Bewusstwerden der „*Mental Models*“ von Mitarbeitenden, d.h. der inneren Bilder und Modelle vom eigenen Handeln aber auch von der Organisation und dem System, in dem man arbeitet. Hier haben v.a. die Forschungen von J. Schlee gezeigt, welche Bedeutung kollegiale Beratung für die Bewusstwerdung und Modifikation der „Subjektiven Theorien“ von Lehrenden haben kann. Ziel der kollegialen Beratung ist es dabei, für Lehrerinnen und Lehrer „*(Rahmen)bedingungen zu schaffen, die ihr die Veränderungen ihrer Subjektiven Theorien erleichtern.*“⁴¹ (56-57)

Als „vierte Disziplin“ bezeichnet Senge die Entwicklung einer „*Shared Vision*“, d.h. einer Vision, die gemeinsam von allen Beteiligten geteilt wird. Obwohl dies kein ausdrückliches Ziel von Interventionsgruppen ist, kann sich durchaus in einer Gruppe – über die gemeinsame Betrachtung, Analyse und Klärung von beruflichen Problemsituationen – so etwas wie ein gemeinsames Verständnis, eine verbindende Vision entwickeln.

Im Zusammenspiel der 5 Dimensionen entsteht schließlich das „*System Thinking*“, das heißt dass alle Mitarbeitenden lernen, im System und für das System zu denken und die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Organisation aktiv zu fördern.

Natürlich sind die Einführung von Interventions- oder Supervisionsgruppen kein Allheilmittel zur Realisierung der „neuen“ oder mindestens „veränderten“ Schule. Was wir bislang aber durch Untersuchungen und Forschungsergebnisse wissen, „*bestätigt den Einsatz von Supervision als Veränderungsbegleitung*“⁴²

7. Fazit

„*Die bisher zögerliche Realisierung von Teamsupervision darf nicht allein der Bequemlichkeit, Phantasielosigkeit, Ängstlichkeit oder Innovationsborniertheit der Lehrkräfte oder der Schulleitungen zugerechnet werden. Neben der unzureichenden finanziellen Ausstattung der Schulen ist mangelnde Information über die Möglichkeiten*

⁴⁰ P. Senge (1998): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.

⁴¹ J. Schlee (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe, ein Arbeitsbuch. Stuttgart. S.56f.

⁴² A. Klement (2003): Gymnasien auf dem Weg zur Lernenden Organisation. Eine empirische Untersuchung. In: A. Schreyögg (Hg.) (2000): Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. Bonn. S. 245-268. S. 266.

der Teamsupervision sicherlich ein Haupthindernis für eine vermehrte Inanspruchnahme dieser Möglichkeiten.“⁴³

Diese Einschätzung kann man auf dem Hintergrund der vorliegenden und teilweise berichteten Untersuchungsergebnisse sicherlich teilen. Der hier vorgestellte Ansatz der Intervision wäre sicherlich in der Lage, mindestens den finanziellen Druck auf die Schulen zu mildern. Es bleibt aber die Aufgabe, die Möglichkeiten, die sich durch einen solchen Ansatz bieten, weiter bekannt zu machen und dafür zu werben. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde durch die Ausbildung von potentiellen Anleiterinnen und Anleitern im Kontaktstudium „Beratung-Intervision-Mediation“ gemacht, das seit 2005 durch das Institut für berufsorientierte Religionspädagogik durchgeführt wird. Eine intensive Evaluation des Kurses wird sicherlich weitere Ergebnisse zutage fördern. Die ersten Erfahrungen jedenfalls sind ermutigend und spannend und machen sehr viel Mut, den eingeschlagenen Weg weiter zu verfolgen.

Interessierte am Kontaktstudium „Beratung-Supervision-Mediation“ wenden sich für weitere Informationen bitte an:

Institut für berufsorientierte Religionspädagogik

Liebermeisterstraße 12

72076 Tübingen

Tel.: 07071-297 4049

info@ibor-tuebingen.de

www.ibor-tuebingen.de (dort auch weitere Informationen)

⁴³ B. Osen-Appel (2003): Ein Teilteam entschließt sich zur Supervision. In: A. Schreyögg / H. Lehmeier (Hg.) (2003), Personalentwicklung in der Schule, Bonn. S. 170.