Personenzentrierte Supervision für Lehrkräfte: Chancen für das Gesamtsystem Schule

Susanne Kies

Zusammenfassung: *Der vorliegende Beitrag nimmt eine Beschreibung und Einschätzung des Arbeitsfeldes Schule vor. Er gewährt Einblick in die vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen, denen sich Lehrkräfte heutzutage gegenübersehen. Er beschreibt Widersprüchlichkeiten im System. Ursachen für die tatsächlich vorhandenen oder subjektiv empfundenen hohen Belastungen bei Lehrkräften werden aus Perspektive des Personenzentrierten Ansatzes diskutiert. Der Beitrag ist ein Plädoyer für regelmäßige und obligatorische Supervisionsangebote für Lehrer/innen und beschreibt die Chancen, die insbesondere die Haltung und Anwendung des Personenzentrierten Ansatzes für das Gesamtsystem Schule bergen.*

1. Rahmenbedingungen und Besonderheiten der Institution Schule in Deutschland

Bildung und Schule stehen heute verstärkt in der Öffentlichkeit. Hier herrscht inzwischen ein enormer Innovationsdruck. Dabei gilt es als traurige Wahrheit, dass weitgehend alles, was zur Entwicklung von Schulen und zur Verbesserung der Bildung nötig ist, von Schulleitern/innen und Lehrern/innen selbst geleistet werden muss. Eigentlich wären sie bei der Bewältigung dieser komplexen und anspruchsvollen Aufgaben auf bestmögliche Arbeitsbedingungen und Unterstützung angewiesen. Leider sieht die Realität dazu anders aus.

Die Institution Schule mit ihrer heute noch gültigen obrigkeitsstaatlichen Struktur stammt aus dem 19. Jahrhundert. Spanhel (2005, S. 6) stellt fest, dass es zum einen enorme Anstrengungen erfordert, dieses System unter den heute gültigen Bedingungen und veränderten Anforderungen des 21. Jahrhunderts aufrecht zu erhalten, und dass es zum anderen wegen fehlender Passung per se nicht erfolgreich wirksam sein kann.

Neue Bildungsstandards, erweiterte Ziele und Inhalte, veränderte Anforderungen und Aufgaben werden im alten hierarchischen Muster von oberster Schulbehörde per Schulgesetz und Verordnung zwangsweise nach unten in die Schulen durchgesetzt. Bedürfnisse, Forderungen, Nöte und Vorschläge der Lehrer/innen bzw. Schulleiter/innen finden dabei kaum Berücksichtigung.

Bildungsreformen bzw. -veränderungen werden nicht durch Bildungsfachleute, sondern vielfach durch Bildungspolitik bestimmt und schließlich durch Juristen/innen in entsprechenden Schulgesetzen festgeschrieben. Die eigentlichen Fachleute auf diesem Gebiet, die Pädagogen/innen, bleiben weitestgehend ungefragt und sind im Planungsprozess viel zu wenig beteiligt. Sind die gewünschten Veränderungen per Gesetz und Verordnung festgelegt, wird es Aufgabe der Schulleitung und Lehrkräfte, diese „verordneten" Reformen im Schulalltag umzusetzen – ungeachtet, ob sie diese als pädagogisch sinnvoll erachten oder nicht. Lehrkräfte sind Landesbeamte und stehen damit in einem öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis, das von ihnen die „Treuepflicht" und Bereitschaft zu „steter Dienstleistung" verlangt. Kritik ist begrenzt möglich, aber eigentlich nicht erwünscht und sie bleibt meist ohne Wirkung. Besonders demotivierend ist die Tatsache, dass die heute gültigen, neu einzuführenden bildungspolitisch geforderten und von Lehrkräften umzusetzenden Reformen spätestens in fünf Jahren mit der nächsten Landtagswahl wieder komplett umgeworfen werden können und auch oft werden.

Diese Rahmenbedingungen und Strukturen sind es, die in unserem Schulsystem genau das verhindern, was Schulen heute am dringendsten bräuchten, nämlich Kontinuität, Offenheit und Flexibilität. Schulen und Lehrer/innen bräuchten zum einen Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und zum anderen mehr Autonomie für Gestaltungsmöglichkeit.

Würden Schulen ausreichend unterstützt und könnten sie offen, flexibel und autonom agieren, könnten Schulleitungen und Kollegien weitaus schneller, flexibler und selbstständig auf die veränderten Ansprüche und Herausforderungen der sich rasch wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen in Familie, Medien- und Berufswelt reagieren. Schulleiter/innen könnten und würden gemeinsam mit ihren Lehrerkollegien adäquate Lösungen finden und mehr Sinnhaftigkeit erfahren. Lehrer/innen würden sich als selbstwirksam und erfolgreich erleben, in ihrem Wirken und Tun Anerkennung und Bestätigung erfahren. Aus selbstwirksamem Erleben würden sie Kraft und Motivation zur Bewältigung neu anstehender Aufgaben generieren.

2. Vorurteile und negative Affekte Lehrkräften gegenüber

Joachim Bauer (2009), zweifach habilitierter Universitätsprofessor (Innere Medizin und Psychiatrie) und Oberarzt in der Psychosomatischen Medizin am Uniklinikum Freiburg, stellt fest, dass Angehörige des Lehrerberufs heute eine besondere Projektions- und Angriffsfläche darstellen, an welche die Gesellschaft eine ganze

Reihe von – überwiegend negativen – Emotionen adressiert. Bauer (2009) nennt dafür mehrere Gründe. Durch die in Deutschland bestehende Schulpflicht, der niemand und keiner entfliehen kann, spricht er von Schule als „Zwangsgemeinschaft", in die jedes Kind im Alter zwischen 9 und 13 Jahren hineingezwungen wird. „Zwangsgemeinschaften können – müssen aber nicht – zu traumatischen Erfahrungen werden. Eigene Schulerfahrungen wirken zeitlebens nach" (Bauer, 2009, S. 251) und werden besonders bei Eintritt des eigenen Kindes in die Schule reaktiviert und häufig auf den das eigene Kind unterrichtenden Lehrer projiziert.

Weiterer Grund für negative Affekte Schule und Lehrkräften gegenüber ist die potenzielle Konkurrenz- und Rivalitätssituation zwischen Eltern und Lehrern/innen. Abgesehen davon, dass Eltern ihre eigenen, subjektiven, teilweise negativen Schulerfahrungen in sich tragen und auf die Lehrkraft übertragen, haben viele Eltern heutzutage ganz bestimmte Vorstellungen, wie Schule zu sein bzw. nicht zu sein hat, was der Lehrer/die Lehrerin zu tun bzw. nicht zu tun hat. Vielen Eltern fällt es schwer ihr Kind loszulassen. Sie haben wenig Vertrauen, weder in das System (staatliche) Schule noch in die jeweilige Lehrkraft.

Es sind hohe Erwartungen, die heute an Kinder gestellt werden – nicht nur seitens der Schule, sondern häufiger sogar von Eltern. Grund dafür ist vielleicht, dass Bildung mehr als je zuvor in der Geschichte der Menschheit als hohes Gut betrachtet wird, dass insbesondere in Zeiten der Globalisierung gute umfassende Bildung Lebenschancen verbessert und dazu befähigt, die neuen Herausforderungen erfolgsversprechend zu bewältigen (Spanhel, 2005, S. 1).

Leben ist planbarer geworden. Viele Eltern kalkulieren, planen und erwarten bereits bei Schuleintritt, dass ihr Kind ganz selbstverständlich den höchstmöglichen Bildungsabschluss erreicht. Abitur muss sein! Diese ambitionierte Erwartung mag in der Tatsache begründet liegen, dass der Zugang zu bestimmten Berufsfeldern heute nur noch mit Abitur möglich scheint bzw. ist. Das macht Druck und verständlicherweise auch Angst. Viele Eltern gehen bei der ausgesprochenen oder unausgesprochenen Erwartung an ihr Kind meist von sich selbst aus, von ihren eigenen Vorstellungen, Erwartungen und Träumen. Das Kind mit seinen tatsächlichen individuellen Stärken, Schwächen, Talenten, Begabungen und persönlichen Bedürfnissen lassen viele leider völlig außer Acht. Zeigen sich auf dem schulischen Weg zum hehren Ziel „Abitur" beim Kind Schwierigkeiten, muss es wohl am Lehrer/der Lehrerin und/oder an der Schule liegen! Mit aller Macht und allen verfügbaren (rechtlichen) Mitteln wird dann gegen Lehrkraft und/oder Schule vorgegangen, um die gewünschte Punktzahl, Note oder den Abschluss für das Kind zu erreichen.

Viele Lehrer/innen leiden unter diesen Konflikten, unter dem mangelnden Vertrauen, den Anschuldigungen und der nicht vorhandenen Wertschätzung für engagierte Arbeit. Genau wie die Kinder leiden vielfach auch Lehrer/innen unter der Zwangsgemeinschaft Schule. So haben sie relativ geringen Einfluss auf ihren Einsatzort bzw. die Schule, an der sie vom Dienstherrn eingesetzt werden. Sie haben kaum bis gar keinen Einfluss auf die zu unterrichtenden Klassen bzw. die Schüler- oder Elternschaft, mit der sie für die nächsten Jahre – mindestens ein, meist sogar vier oder sechs Jahre intensiv zusammenarbeiten müssen.

3. Vielfältige Erwartungen und Anforderungen an Lehrkräfte

Bauer (2009) stimmt mit anderen überein, dass bei näherer Betrachtung die Anforderungen, die heute an den Lehrerberuf gestellt werden, enorm sind. Er fasst die oft unbewussten gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen an Lehrer/innen wie folgt zusammen:

Lehrer/innen sollen:

- auf ihrem Fachgebiet perfekt Bescheid wissen
- Kinder und Jugendliche mögen und sie empathisch behandeln, zugleich aber auch
- Schüler/innen energisch führen, ohne Frustration zu erzeugen
- begabte Schüler/innen besonders fördern und fordern, zugleich aber auch
- Kinder mit Entwicklungs- oder Verhaltensproblemen ihrem Leitungsvermögen entsprechend fördern und integrieren
- Kinder mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen inkludieren
- dabei vorgeschriebene, festgelegte Lernziele erreichen u. v. m.

Daneben soll Schule und damit die Lehrer/innen all die sich aus der gesellschaftlichen Entwicklung der letzten Jahre ergebenen Erziehungsdefizite ausgleichen. Diese sind heute aber alles andere als gering. Laut Bauers Studie (2007) weisen in Deutschland inzwischen 15 Prozent der Schüler/innen harte kinder- und jugendpsychiatrische Diagnosen auf.

Das klassische Bild der Lehrkraft als „Wissensvermittlerin" gilt nicht mehr. Heute spricht man in Zusammenhang mit dem Lehrerberuf auch gerne vom Lernberater und Lernbegleiter. Der Schulalltag zeigt allerdings, dass auch diese Rollenbeschreibung viel zu eng gesteckt ist. Das Tätigkeitsfeld der Lehrkraft ist schon lange nicht mehr nur auf Unterricht und das Gestalten und Ermöglichen von Lernprozessen begrenzt. Tatsächlich sieht Schule heute so aus, dass die Lehrerin/der Lehrer notgedrungen eine Vielzahl von Rollen ausführen muss. Angesichts der sozialen und kulturellen Herausforderungen sowie der gesellschaftlichen Veränderungen (z. B. familiäre Wandlungsprozesse, übermäßiger, oft unkontrollierter Medienkonsum, kulturell bedingte unterschiedliche Erziehungsstile und uneinheitliche Werteorientierung, unzureichende deutsche Sprachkenntnisse, unzureichende Betreuungssituation bei Fortbestehen der Halbtagsschule etc.) und der

übersteigerten schulintern geforderten Administration und Dokumentation finden sich Lehrer/innen heute neben der Wissensvermittlung und Lernbegleitung häufig auch in der Rolle des Kinder-, Jugend- und Familientherapeuten, Managers, Mediators, Betreuers, Organisators, des Administrators, Sprachvermittlers und Übersetzers, des Psychologen, Krisenmanagers, Krankenpflegers, der Mutter und des Vaters etc.

Alltag für Lehrer/innen an Schulen in Deutschland sieht heute so aus, dass sie Rollen und Aufgaben ausführen, deren sie sich bei ihrer Berufswahl nicht bewusst waren und auf die sie in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurden. Das früher für Lehrer/innen geltende weitgehend eingeschränkte Berufsfeld des Vermittlers von Kulturtechniken und Erziehers – unter einheitlichen, von der gesamten Gesellschaft vertretenen und den meisten Eltern vorgelebten Werten – besteht nicht länger. Die Aufgaben der Lehrkraft haben sich in den vergangenen Jahren um ein Vielfaches erweitert.

Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass sich zunehmend mehr Lehrkräfte bei der Bewältigung ihrer Aufgaben stark belastet, überfordert und allein gelassen fühlen. Konsequenz ist laut Statistischem Bundesamt Wiesbaden, dass sich der Gesundheitszustand von Lehrkräften im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung verschlechtert. Das Gefälle zwischen gesunden und gesundheitsgefährdeten Lehrkräften wurde in den vergangenen Jahren immer größer. Vor allem bei älteren Lehrkräften findet sich eine Gruppe mit deutlichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Becker, 2005). Auch Schaarschmidt (2006) kommt in der unter seiner Leitung durchgeführten Potsdamer Lehrerstudie zu dem Ergebnis, dass bei knapp 60 Prozent der Lehrkräfte gesundheitliche Risikomuster (wie Überengagement, permanente Überforderung etc.) vorliegen[1]. Bei keiner anderen Berufsgruppe wurden solch kritische Beanspruchungsverhältnisse gefunden.

4. Widersprüchliche Rollenerwartungen und Anforderungen

Die Lehrkräfte erleben die vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Anforderungen und Rollenerwartungen als sehr belastend. An Lehrer/innen werden Forderungen gestellt, die prinzipiell nicht vollständig zu erfüllen sind. Die Supervisorin Jutta Heppekausen (2007) nennt aus ihrer praktischen Supervisonsarbeit mit Lehrern/innen:

Die ständige Zerrissenheit

- zwischen Nähe und Distanz
- zwischen Forderung und Verständnis
- zwischen Fachvermittler und Erzieher

als große Belastung, die von Lehrkräften immer wieder vorgebracht wird und deren Entstehung systembedingt im widersprüchlichen Auftrag unserer Schulen liegt.

Fördern	⟷	Selektieren
Schüler/innen in ihrer Individualität sehen und ihrem Leistungsvermögen entsprechend fördern und fordern	⟷	bewerten und benoten (die individuelle Leistung an den durch die Bildungsverwaltung festgelegten allgemeingültigen Zielen messen)
helfen und unterstützen	⟷	sich abgrenzen
Verständnis für persönliche Hintergründe zeigen und diese berücksichtigen	⟷	konsequent handeln
Leitung und Vorbild sein	⟷	den Schüler/innen demokratisches Handeln und Werte vorleben
Teamplayer im Lehrerteam oder Kollegium	⟷	Einzelkämpfer im Klassenraum
pädagogische Freiheit, Autonomie	⟷	schulgesetzkonformes Handeln
persönliches berufliches Selbstverständnis, u. v. m.	⟷	Mittragen und aktives Unterstützen von Vorgaben und Modellen, die von der Bildungspolitik vorgegeben werden, u .v. m.

Abb. 1: Das Spannungsfeld von Lehrkräften. Quelle: eigene Darstellung

Neben mangelndem Vertrauen sind es vor allem die Vielschichtigkeit und Komplexität des Berufes, die widersprüchlichen Erwartungen, Rollen und Aufgaben, das Sich-Bewegen im ständig spürbaren Spannungsfeld und das daraus resultierende Gefühl der Zerrissenheit und Überforderung, das Lehrkräfte heutzutage stark belastet.

5. Belastungen bei Lehrkräften – Ursachenforschung aus Perspektive des Personenzentrierten Ansatzes

Die wenig flexiblen, nicht zeitgemäßen äußeren Strukturen des deutschen Bildungs- und Schulsystems, die durch gesellschaftlichen Wandel notwendigerweise von Lehrkräften auszuführenden Rollen und Aufgaben sowie schließlich das persönliche Selbstverständnis, die Motivation und Vorstellung, die Lehrer/innen ursprünglich zum

[1] Die Potsdamer Lehrerstudie wurde von 2000 bis 2006 in zwei Etappen durchgeführt. An der Studie nahmen rund 16.000 Lehrer/innen aus dem gesamten Bundesgebiet und ca. 2.500 Lehramtsstudierende sowie Referendare teil. Weiter waren in die Studie etwa 1.500 Lehrer/innen aus anderen Ländern und ca. 8.000 Vertreter anderer Berufe zu Vergleichszwecken mit einbezogen.

Ergreifen des Lehrerberufs veranlasst hatten: All dies steht in einem intensiv, oft destruktiv wirkenden Spannungsfeld. Lehrer/innen erleben sich in einem Dilemma zwischen dem, was sie selbst wollen (was sie als ihre Aufgabe und Rolle sehen) und dem, was andere von ihnen erwarten (ihnen als Aufgabe und Rolle zuschreiben). Sie arbeiten unter Bedingungen und nach Vorschriften, die von „oben" vorgegeben, von ihnen kaum zu beeinflussen sind und auch nicht ausreichen, um die Anforderungen adäquat umsetzen zu können.

Die Suche nach Erklärungen führt mich zu Inkongruenzen im deutschen Schulsystem. Ich behaupte, die Institution Schule krankt vor allem an nicht vorhandener Kongruenz. Da ist zum Beispiel die berechtigte Forderung und der Bildungsauftrag an Schule und Lehrkräfte, jedes Kind dort abzuholen, wo es steht, und es entsprechend seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu fördern und zu fordern. Kinder sollen von ihren Lehrern/innen zu kritisch denkenden, selbstständig und verantwortungsvoll handelnden Menschen erzogen werden. Dabei sollen demokratische Werte vorgelebt, akzeptiert, erlebt und verinnerlicht werden. Dem gegenüber steht ein Schulsystem mit starr hierarchischen Strukturen. Der Spielraum für Partizipation nach demokratischen Regeln ist für Schüler/innen, aber auch für Lehrer/innen sehr gering. Schüler/innen sollen in ihrer Individualität gesehen, differenziert und individualisiert unterrichtet werden. Im Gegenzug dazu sind Lehrkräfte per Schulgesetz, Verordnung und Erlass verpflichtet, von ihren Schülern zum Beispiel eine fest vorgeschriebene Anzahl von Leistungsnachweisen (Tests, Klassenarbeiten, Klausuren) zu bestimmten Themen einzufordern, die meist auch noch zu einem bestimmten Termin in einem festgelegten Zeitfenster anzufertigen sind. Diese schriftlichen Arbeiten müssen anschließend von der Lehrkraft nach vorgegebenem, festgelegtem Bewertungsschlüssel korrigiert und benotet werden. Dies alles sind Widersprüche in sich.

Es ist nötiger Bildungsauftrag und sinnvoller Anspruch an Schule und Lehrkräfte, dass jeder Schüler nach seinen Möglichkeiten, mit seinen persönlichen Fähigkeiten und Grenzen, mit seinen körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen wertzuschätzen und zu beschulen ist. Wenn dieser Auftrag aber in einem starren System mit festen, einheitlichen Vorgaben umgesetzt werden soll, ist er nicht realisierbar. Hierbei muss man von Inkongruenz sprechen. Der derzeit allgegenwärtige Auftrag der Inklusion in einem immer noch auf Separation (dreigliedriges Schulsystem) und Selektion ausgelegtem deutschen Schulsystem ist zwar nur ein Beispiel unter vielen, macht die Inkongruenz unserer Institution Schule aber sehr deutlich.

Diese offensichtlich real existierende Inkongruenz in deutschen Schulen hat Folgewirkung. Ich denke, dass viele Lehrer/innen die oben beschriebene Inkongruenz unseres Schulsystems tagtäglich erleben und darunter leiden, denn sie können durch die ihnen zugeschriebenen Rolle und das geforderte Handeln nicht kongruent mit sich selbst sein. Eine auf Dauer fatale, weil frustrierende Situation.

Wird Berufsarbeit im personenzentrierten Sinne als spezifischer Ausdruck der Selbstaktualisierung einer Person verstanden (Schlechtriemen und Wulf, 1996), muss man ganz deutlich sagen, dass die Selbstaktualisierung bei Lehrkräften in ihrem beruflichen Alltag oft nur unzureichend gelingt. Dies ist vielleicht auch der Grund für die real existierenden oder subjektiv empfundenen Belastungen sowie die große Anzahl von Burnouts oder anderweitig gesundheitlich gefährdeten Lehrkräften. Zusammenfassend kann man sagen: Inkongruenz im System hat als Folge mangelnde Kongruenz im Erleben vieler Lehrer/innen innerhalb der Institution sowie mangelnde Übereinstimmung zwischen Rolle und dem Selbst der Lehrkraft. Das Ganze potenziert sich im Erkennen, dass die für Lehrkräfte notwendigen Bedingungen, um ihre Rolle kongruent leben zu können, von ihnen selbst nicht beeinflusst bzw. geschaffen werden können.

Das Bewusstsein darüber und die Entscheidung dennoch im System zu bleiben, erfordert im nächsten Schritt Akzeptanz der nicht zu ändernden Gegebenheiten.

Bei der Begleitung von Lehrkräften sollten sich Supervisor/innen dieser Tatsachen bewusst sein und sie im Supervisionsprozess berücksichtigen. Das Besondere an Supervision für Lehrkräfte ist es deshalb, nicht so sehr auf die den Supervisanden einschränkenden Faktoren zu fokussieren und diese ändern zu wollen, als vielmehr gemeinsam die vorhandenen Rollengestaltungsspielräume aufzuspüren. Im ressourcen-, lösungsorientierten und personenzentrierten Sinne sollte man sich auf die Komponenten und Bereiche fokussieren, die vom Supervisanden in seinem Sinne zu beeinflussen sind und die ihm mit der eigenen Person vereinbare Handlungsspielräume eröffnen. Hilfreich bei der Erkenntnis und Akzeptanz von äußeren Grenzen und systemimmanenten Schwierigkeiten kann unter Umständen (vorweg) eine Sortierung in folgende Kategorien sein (Heppehausen, 2007, S. 4):

- Was kann ich nicht ändern und sollte/muss ich mit Gelassenheit akzeptieren?
- Worauf habe ich Einfluss und möchte ich Kraft verwenden zum Verändern?
- Was brauche ich, um meine Weisheit zu stärken, das eine von dem anderen zu unterscheiden?

6. Häufige Themen und Anliegen von Lehrkräften in der Supervision

Die im Folgenden aufgezeigten Themen werden meiner Erfahrung nach oft von Lehrkräften vorgebracht (Heppekausen, 2007, und Michal, 2013). Die häufig vorkommenden Einzelanliegen sind im Folgenden in der linken Spalte zu fünf Themenfeldern zusammengefasst. In der rechten Spalte sind die dazugehörenden Einzel-Anliegen/Themen aufgezeigt.

	Themenfeld/er *(teilweise ineinander übergreifend)*	**Thema/Anliegen** *(teilweise ineinander übergreifend)*
1	Erschöpfungszustände in vielfältigen Varianten und Kontexten	• Abgrenzung • Was kann ich beeinflussen/was nicht? • Bis wohin kann ich ein Kind unterstützen? Wo sind meine persönlichen und beruflichen Gren-zen? • Wie perfekt muss ich sein? Muss ich alles wissen und alles können? • Muss ich alles machen?
2	Konfliktbearbeitung / Konfliktbewältigung	Konfliktfälle: • vor allem mit Eltern, • mit Kollegen/innen, im Team, • mit Schulleitung, • seltener mit Schülern/innen
3	Stressmanagement / Abgrenzung / Resilienz / Work-Life-Balance / Zeitmanagement	• hohe Verantwortungsübernahme für Schüler/innen • Perfektionismus • zu viele „Baustellen“ gleichzeitig • zu hohe Anforderungen • Arbeitsmenge • Reflexion der persönlichen Ressourcen und Grenzen (im pädagogischen Wirken) • Arbeiten ohne feste Arbeitszeiten, Arbeiten zu Hause, entgrenzter Arbeitstag, Unterrichtsvorbereitungen / Unterrichtsnachbereitungen / Korrekturen abends und am Wochenende • Herstellung von Balance zwischen dem hohen Arbeitspensum und einem unbefriedigendem Verhältnis von Leistung und Erfolg im Schulsystem
4	mangelnde Wertschätzung	• Frustration darüber, viel zu geben, aber wenig / keine Wertschätzung durch Schüler / Eltern/ Gesellschaft zu erhalten
5	Rollenklarheit	• Selbstverständnis vs. Erwartungen von außen • unterschiedliche Rollen • Welche Rollen kann ich übernehmen? Welche nicht?

Abb. 2: Themen und Anliegen von Lehrkräften in der Supervision. Quelle: eigene Darstellung

7. Nutzen von Supervision für Lehrkräfte

Inzwischen belegen verschiedene empirische Studien den Nutzen von Supervision für den Bereich Schule und Lehrkräfte (DGSv, 2008, S. 91 ff.). Dazu ist grundsätzlich festzustellen, dass Supervision von den Teilnehmern/innen mit zunehmender Dauer oft positiver beurteilt wird (Jugert, 1998).

Die vorliegenden Evaluierungsstudien beschreiben folgenden Nutzen für Lehrkräfte – im Folgenden zu drei großen Bereichen zusammengefasst:

1. emotionale Entastung
2. Zuwachs an Handlungsfähigkeit (erweiterte Handlungsfähigkeit)
3. Erhöhung der Professionalität.

Den Supervisionsprozess beschreiben viele supervidierten Lehrkräfte als Reflexions- und Entlastungsprozess. Die Möglichkeit des Reflektierens auf den Ebenen „berufliches Handeln“, „eigene Person“ und „berufliche Rolle“ erlebten sie als positiv und hilfreich. Sie berichten von einer deutlichen Erweiterung der Perspektiven und einer veränderten Sicht auf Unterricht und Schule sowie von mehr Verständnis für ihre Schüler/innen. Die Supervisanden/innen stellten fest, dass sie ihr Verhalten in Problem- und Konfliktsituationen sowie ihre kommunikative Kompetenz kontinuierlich verbessern, ihre Verantwortlichkeiten klarer abstecken und ihre Kräfte besser einteilen konnten. Ihre Arbeitszufriedenheit erhöhte sich deutlich. Es zeigte sich eine Verminderung der Intensität von Stressverhalten. Jugert (1998) konnte feststellen, dass auf der anderen Seite auch Schüler/innen Veränderungen im Verhalten der Lehrer/innen wahrnahmen. Sie erlebten ihre Lehrer/innen unterstützender (mehr Lob, Hilfe, Zuwendung) und weniger streng (weniger Strafe und Druck) als vor Beginn der Supervision. Teilnehmer/innen, die Gruppensupervision für sich nutzen, schätzten es, im geschützten Rahmen mit Kollegenen/innen Situationen aus dem Schulalltag zu besprechen und gemeinsam nach Lösungswegen suchen zu können. Durch die Teilnahme an Gruppensupervision konnten sie ihr Gefühl überwinden, in allen Bereichen Einzelkämpfer/in und mit den vielen schulischen Problemen alleine gelassen zu sein. Sie berichteten und profitierten außerdem über die Zunahme an kollegialer Unterstützung durch Supervision.

8. Fazit und Ausblick

Lehrkräfte sehen sich heutzutage vielfältigen Herausforderungen gegenüber. Zum Teil sind diese systemimmanent, zum Teil aber auch durch Wandel der Gesellschaft begründet. Die an sie gerichteten Anforderungen sind widersprüchlich und deshalb per se nicht in Gänze zu erfüllen. Es ist Fakt, dass sich viele Lehrer/innen stark belastet und den vielfältigen Aufgaben nicht mehr in vollem Umfang gewachsen fühlen. Entsprechend hoch ist der Krankenstand. Inwiefern kommt der Dienstherr seiner Verantwortlichkeit nach, für Entlastung, Unterstützung und Qualifizierung zu sorgen?

Supervision ist inzwischen für viele verschiedene Berufsgruppen üblich – insbesondere für Berufe im sozialen Bereich. Sie wird vom Arbeitgeber organisiert und in der regulären Arbeitszeit integriert angeboten. Meistens ist die Teilnahme daran sogar verpflichtend. Leider gibt es für Lehrkräfte immer noch nichts Vergleichbares. Tatsache ist, dass regelmäßige Supervisionsangebote für Lehrer/innen von ihrem Dienstherrn nicht vorgesehen sind und auch nicht durch entsprechende Arbeitszeitregelungen finanziell berücksichtigt werden. Gerade weil der Nutzen von Supervision für Lehrkräfte inzwischen unbestritten ist, kann der Grund dafür nur im Einsparen von Kosten liegen. Das ist bedauerlich und kurzsichtig gedacht!

Eine flächendeckend implementierte und durch das jeweilige Bundesland finanzierte Supervision für alle im Land tätigen Lehrer/innen hätte vielfältig positive, langfristig sogar kosteneinsparende Wirkung. Lehrkräfte, die Unterstützung und Entlastung erfahren, fühlen sich weniger überfordert. Sie hätten die Möglichkeit, belastende Situationen mit ihrer Supervisorin/ ihrem Supervisor bzw. in der Gruppensupervision mit den anderen Mitgliedern vielschichtig zu reflektieren und für sich neue Handlungsspielräume zu entdecken. Davon ausgehend, dass zufriedene, sich wirksam erlebende Lehrkräfte auch gesündere Lehrer/innen sind, könnte das Land viel Geld für teure Vertretungsstunden einsparen und Stundenausfall drastisch reduzieren. Regelmäßig durchgeführte Supervision qualifiziert Mitarbeiter/innen. Nicht nur fachlich, sondern auch sozial kompetentes (pädagogisches) Handeln hätte auch positive Auswirkungen auf Unterrichtsgestaltung und Interaktion. Davon könnte das gesamte System Schule profitieren.

Die Lehrkräfte-Supervision nach dem Personenzentrierten Ansatz hätte zusätzlich positive Konsequenzen für das Gesamtsystem Schule – insbesondere für die Haltung und Interaktion zwischen

- Lehrer/in und Schüler/in
- Lehrer/in und Eltern (und evtl. umgekehrt)
- Kolleg/innen untereinander und
- Lehrkraft – Schulleitung.

Lehrkräfte, die personenzentrierte Supervision für sich nutzen, erfahren und erleben im Prozess immer wieder:

- Echtheit, Kongruenz
- Akzeptanz und Wertschätzung
- einfühlsames / empathisches Verstehen.

Allen Menschen – auch Lehrern/innen oder Schüler/innen – denen man über einen längeren Zeitraum mit dieser Grundhaltung begegnet, adaptieren bzw. imitieren meiner Erfahrung nach zumindest Teile dieser Haltung und wenden sie im besten Fall in neuen Kontexten selbst an. Dies könnte perspektivisch für Schule und die Interaktion aller Beteiligten bedeuten, dass u. a.:

- Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern sich gegenseitig achten und wertschätzen – um einfühlendes Verstehen bemüht wären
- Kinder und Jugendliche sich in einer menschenfreundlichen Umgebung respektiert und angenommen fühlen
- persönliche Anliegen eingebracht, Stärken und Schwächen berücksichtigt werden
- Lernen und Austausch in vertrauensvollem, wertschätzendem Rahmen geschieht
- Lösungs- und Entscheidungsfindung auf Grundlage der Mitbestimmung aller Beteiligten geschieht
- es keine uniformierten, einheitlichen, sondern „personzentrierte“ Vorgehensweisen, Anforderungen und Lösungen gibt.

Eindeutig eröffnet Supervision die Chance der Entlastung, Unterstützung und Professionalisierung für Lehrkräfte. Personenzentrierte Supervision beinhaltet darüber hinaus die Chance, Haltungen und damit Interaktion zu verändern und nach Möglichkeit Selbstaktualisierung und Wirksamkeit zu erleben. Lehrer/innen, Kollegien, Schulleitungen, Eltern und Schüler/innen, die entsprechend der personenzentrierten Haltung miteinander interagieren, könnten dem statischen, mit Gesetzen und Verordnungen überlasteten deutschen Schulsystem Leben einhauchen. Nicht länger lägen Punkte, Noten, Curricula und zu erreichende Bildungsabschlüsse im Fokus. Vielmehr könnten durch die personenzentrierten Komponenten, wie einfühlendes, empathisches Verstehen, Kongruenz, Akzeptanz und Wertschätzung die vielfältig vorhandenen Potenziale aller Beteiligten wesentlich besser genutzt werden bzw. überhaupt erst zur Entfaltung kommen. Als Visionärin gesprochen bietet die personenzentrierte Supervision auch die Chance, unser Bildungssystem den tatsächlichen Bedürfnissen unserer Gesellschaft – den Bedürfnissen unserer Schüler/innen, unserer Lehrer/innen und der Eltern – anzunähern. Unser Bildungssystem könnte und würde sich schrittweise von innen heraus reformieren.

Literatur

Bauer, J. (2007). *Lob der Schule – sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, J., Unterbrink, T. und Hack, A. (2007). „Working conditions, Adverse Events and Mental Health Problems in a Sample of 949 German Teachers“. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, S. 442-449.

Bauer, J.(2009) „Burnout bei schulischen Lehrkräften“. *PID, 3/2009, 10. Jahrgang*, S. 251–255.

Becker, P. (2005) „Berufliche Belastung, Gesundheit und Gesundheitsförderung von Lehrerinnen und Lehrer“, *3. Lehrertag „Gesundheitsförderung“.* Koblenz.
Cohn, R. (1991). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
Finke, J. (1994). *Empathie und Interaktion*. Stuttgart: Thieme.
DGSv (Hrsg.) (2008). „Der Nutzen von Supervision, Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten“, verfügbar unter *http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-89958-602-6*, aufgerufen am 2. Januar 2016.
DGSv (2010). „Supervisions- und Beratungsformen, deren Inhalte und Ziele“ in *Supervision-wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule*. Köln.
DGSv (2012). „Supervision ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit“ verfügbar unter *http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/12/grundlagenbroschuere_2012.pdf* aufgerufen am 29. Dezember 2015.
Heppekausen, J. (2007). „Supervision mit LehrerInnen: Erfolgskonditionierung unter ökonomischem Druck?“. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 2*, S. 247–267.
Irle, K. (2012). „Stress in der Schule: Auch Lehrer brauchen einen Coach“. Frankfurter Rundschau, 09 März, verfügbar unter *http://www.fr-online.de/wissenschaft/stress-in-der-schule-auch-lehrer-brauchen-einen-coach,1472788,11803510.html* aufgerufen am 24. August 2015.
Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität pädagogischer Supervision: eine Evaluierungsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
Michal, A. (2013). „LehrerIn werden ist nicht schwer, es zu sein dagegen sehr?!“. *Erziehung und Unterricht, 1-2*, S. 54–58.
Minsel, W.R. (1974). *Praxis der Gesprächspsychotherapie*. Wien, Köln, Graz.
Rogers, C. (1983). *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
Schaarschmidt, U. (2006). „Beneidenswerte Halbtagsjobber? Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Studie zur psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern“, verfügbar unter *http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCwQFjACahUKEwi_3PKc_MTHAhWE6CwKHVVfAh4&url=http%3A%2F%2Fwww.fgoe.org%2Fder-fonds%2Finfos%2Farchiv%2Fseelische-gesundheit-im-schulischen-setting-impulse-zur-lehrerinnengesundheit%2F2007-12-12.7250502917%2Fdownload&ei=ScLcVf-TOYTRswHVvonwAQ&usg=AFQjCNFyYhia3hEj_4bjY3fp-zpbIgPhMA*, aufgerufen am 20. August 2015.
Schaarschmidt, U. (kein Datum). „Die Potsdamer Lehrerstudie – ein Überblick“, verfügbar *https://www.bllv.de/Potsdamer-Lehrerstudie.6618.0.html*, aufgerufen am 27. August 2015.
Schlechtriemen, M. und Wulf, Ch. (1996): „Überlegungen zu einem personenzentrierten Supervisionskonzept“. *GwG-Zeitschrift, 27. Jg., Heft 104*, S. 38 f.
Spanhel,D. (2005). „Lehrersein heute – Aufgaben und Belastungen und Wege zur Berufszufriedenheit“, verfügbar unter *http://www.apollis.it/download/26dextar0pGs.pdf*, aufgerufen am 23. August 2015.

Susanne Kies, Grundschullehrerin mit langjähriger Erfahrung auch in inklusiver Beschulung, Montessoripädagogin (Internationales Montessoridiplom), in Schulleitungsfunktion, persönliche Erfahrung im deutschen, englischen und amerikanischen Schulsystem, Tätigkeit in der Bildungsverwaltung, Erfahrung als Fortbildnerin und Supervisorin für Lehrkräfte, Mediatorin, Yogalehrerin (BYV), Heilpraktikerin (Psychotherapie), Coach und Supervisorin (GwG, DGSv).

Kontakt:
susannekies@t-online.de

Anzeige

Lesetipps von V&R

Um in Psychotherapie, Beratung und Coaching die Interaktion der unterschiedlichen Prozessebenen zu verstehen, braucht es einen ganzheitlichen und schulenübergreifenden Ansatz: die Personzentrierte Systemtheorie.

Jürgen Kriz
Subjekt und Lebenswelt
Personzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching
2017. Ca. 288 Seiten mit zahlreichen Abb., kartoniert
Vorbestellpreis bis zum 15.5.2017: € 24,– D
(danach € 30,– D)
ISBN 978-3-525-49163-8 (erscheint im Mai 2017)

Wie verhalte ich mich ethisch richtig? Ethik ist ein beruflich und privat immer präsentes, gesellschaftlich hochrelevantes Thema, dem sich niemand entziehen kann.

Ramita G. Blume
Systemische Ethik
Orientierung in der globalen Selbstorganisation

2016. 172 Seiten mit 14 Abb. und 5 Tab. kartoniert
€ 20,– D
ISBN 978-3-525-45136-6

V&R
Verlagsgruppe Vandenhoeck & Ruprecht | V&R unipress
www.v-r.de