



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Supervision an Schulen“

Verfasserin

Sandra Petrovic

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, August 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Dr. Wolfgang Knopf

Vorwort

Während meiner Tätigkeit als Lernstundenbetreuung einer Hortgruppe war ich täglich mit den schulischen Aufgaben und Erlebnissen der Kinder konfrontiert. Durch das intensive Beisammensein mit den Kindern habe ich viel über ihr Lernverhalten, aber auch über die didaktischen Methoden der LehrerInnen in den Schulen erfahren. Diese bzw. deren Verhalten waren interessanterweise für mich nicht immer nachvollziehbar. Da ich der Meinung bin, dass die Schulzeit ein prägender Lebensabschnitt für jeden Einzelnen ist, sollte dieser mit vielen positiven Assoziationen verbunden sein. Die Verantwortung hierfür liegt zum Teil bei den schulischen Lehrkräften.

Als Außenstehende habe ich mir viele Gedanken über Verbesserungs- und Änderungsmöglichkeiten gemacht, die vor allem den Spaß am Lernen und an der Schule täglich inkludieren. In Supervision, glaube ich, eine geeignete Intervention für LehrerInnen gefunden zu haben, die sich zugleich positiv auf die Institution Schule und deren Umfeld auswirken. Nach eingehender Literaturrecherche wurden meine Annahmen bestätigt und darauf baut meine Diplomarbeit auf.

Mein Dank gebührt zunächst meiner Familie, die mich unterstützt und den Glauben an mich immer bewahrt hat. Ebenso meinem langjährigen Partner der mir immer Mut und aufmunternde Worte zugesprochen hat.

Weiters danke ich meiner sehr guten Freundin und Studienkollegin Astrid (oder wie ich sie liebevoll nenne „die Eine von der Uni“), die mir zur jeder Tageszeit mit viel Geduld und Ratschlägen zur Seite stand.

Ein großes Dankeschön an meinen Diplomarbeitsbetreuer Herrn Dr. Wolfgang Knopf für seine tolerante, professionelle sowie motivierende Unterstützung.

Vielen Dank an Stephan für seine hilfreichen Anmerkungen und Korrekturlesen.

Zum Schluss möchte ich mich bei den ExpertInnen für ihre Bereitschaft und Kooperation bedanken, deren Teilnahme zum empirischen Teil dieser Arbeit beigetragen haben.

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig angefertigt habe. Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel benutzt. Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.

Die vorliegende Arbeit habe ich bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, August 2010

Petrovic Sandra

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1. Überblick	11
1.1. Fragestellung und Hypothesen	11
1.2. Pädagogische Relevanz	13
1.3. Methodik	14
2. Supervision	15
2.1. Begriffserklärung und Definition	15
2.2. Die historischen Wurzeln der Supervision	16
2.2.1. Die Expansion in den deutschsprachigen Raum	18
2.3. Methode Supervision	19
2.3.1. Methodenvielfalt in der Supervision	21
2.3.1.1. Individuelle Phänomene	24
2.3.1.2. Interaktionale Phänomene	26
2.3.1.3. Systemische Phänomene	27
2.3.2. Supervisionsformen	30
2.3.2.1. Einzelsupervision	31
2.3.2.2. Balint-Gruppe	32
2.3.2.3. Gruppensupervision	33
2.3.2.4. Teamsupervision	34
2.3.2.5. Coaching	36
2.4. Zusammenfassung	36
3. Berufsgruppe der „LehrerInnen“	37
3.1. Berufsbild der LehrerInnen	37
3.2. Wandel des Lehrberufes	39
3.3. Anforderungen und Erwartungen an die LehrerInnen	41
3.4. Schwierigkeiten im Lehrberuf	43
3.4.1. Arbeitsbeziehungen	43
3.4.2. EinzelkämpferInnen	44
3.4.3. Arbeitsplatz und Arbeitszeit	44
3.4.4. Richtlinien	45
3.4.5. Aufstiegsmöglichkeiten	45
3.4.6. Öffentlichkeit	45

3.4.7. Gewalt an Schulen	46
3.4.8. Mangelhaftes Schulsystem	46
3.5. Folgen des Lehrberufes	47
3.5.1. Mobbing	47
3.5.2. Burnout	48
3.5.3. Depression	51
3.5.4. sonstige Erkrankungen	52
3.6. Zusammenfassung	54
4. Supervision und LehrerInnen	54
4.1. Zusammenfassung	58
5. Methodische Vorgehensweise	59
5.1. Forschungsprozess	59
5.2. Erhebungsmethode „ExpertInneninterviews“	60
5.3. Rahmenbedingungen und Durchführung der ExpertInneninterviews	62
5.3.1. Ethische Grundlagen	63
5.3.2. Beschreibung der Stichprobe	63
5.4. Auswertungsmethode „Qualitative Inhaltsanalyse“	64
6. Auswertung und Interpretation	65
6.1. Berufsmotivation	66
6.2. LehrerInnen als SupervisorInnen	67
6.3. Berufliche Herausforderungen	68
6.3.1. Arbeitszeit	68
6.3.2. SchülerInnen	69
6.3.3. Ausbildung	70
6.3.4. System Schule	71
6.4. Wirkung von Supervision	72
6.5. Finanzielle Ressourcen	73
6.6. Wahrnehmung	75
6.7. Zitat	77
6.8. Zusammenfassung	78
7. Conclusio und Ausblick	83
8. Literaturverzeichnis	87
Onlineverzeichnis	90

Tabellenverzeichnis.....	91
9. Anhang.....	93
I. Interviewleitfaden.....	93
II. Interviewberichte	94
III. Interview – Transkripte	95
IV. Abstract	125
V. Lebenslauf.....	127

Einleitung

Unabhängig von der individuellen Berufswahl hat jede/jeder einmal mit gewissen Schwierigkeiten in ihrem/seinem Beruf zu kämpfen. Hierbei bieten Supervision und Coaching eine effektive Entlastung für den beruflichen Alltag.

Mittlerweile ist Supervision in den unterschiedlichsten Arbeitsbereichen (Gesundheitswesen, Pflegebereich, Führungs- und Managementpositionen, Wirtschaftsunternehmen, Schule etc.) bekannt und wird regelmäßig in Anspruch genommen. Durch mangelnde Selbst- und Arbeitsreflexion kann es zu gesundheitlichen Beschwerden bei Berufstätigen kommen. Vor allem ist die Berufsgruppe der LehrerInnen davon betroffen. In vielen Fällen leiden LehrerInnen an psychischen und physischen Erkrankungen, weil sie dem Druck nicht mehr standhalten können. „Als Erzieherberuf mit dem Auftrag, die nachfolgende Generation zu bilden, ist er aber besonders stark beeinflusst von sich wandelnden Denk- und Wertvorstellungen, Normen und Verhaltensweisen, Erwartungen und Anforderungen aus der Gesellschaft“ (Böckelmann 2002: 134). Die Anforderungen an die Lehrkräfte haben sich im Laufe der Zeit verändert und sind zudem vielseitiger geworden. Arbeitgeber, Politik, Gesellschaft, Eltern, SchülerInnen, KollegInnen usw. äußern kontinuierlich ihre Vorstellungen und Anforderungen an die LehrerInnen. Die Komplexität und Vielschichtigkeit dieser Ansprüche bewirken Überforderungen und Belastungen bei Lehrpersonen. „Lehrer werden von verschiedenen Personengruppen eingeschätzt, bewertet und mit Ansprüchen eingedeckt. Kolleginnen, Kollegen, Behörden, Eltern, Schüler und Schülerinnen sowie die ‘Öffentlichkeit’ richten Erwartungen an die Lehrpersonen, welche sich zum Teil konkurrenzieren und zum Teil widersprechen“ (ebd.: 137). Es ist unmöglich, all diese unterschiedlichen und teilweise gegensätzlichen Erwartungen zu erfüllen, damit alle Betroffenen zufrieden sind. Dadurch herrschen beim Lehrpersonal ein bzw. mehrere Rollenkonflikte und diese sind meist Hauptursache für Burnout. Ebenfalls haben sie mit Desinteresse, Motivationsproblemen und Disziplinschwierigkeiten seitens der SchülerInnen zu kämpfen. Da die Kinder aufgrund der Schulpflicht in der Bildungsstätte sind und nicht freiwillig, wird manchmal eben diese Haltung im Unterricht widergespiegelt. Der Unterricht ist ein komplexes Unterrichtsgeschehen und LehrerInnen müssen währenddessen konstant aufmerksam sein sowie interagieren, damit eine produktive und erfolgreiche Förderung stattfinden kann (ebd.:127-141).

Nach Harald Pühl (1994b) sind LehrerInnen „Einzelwesen“ bzw. „Einzelkämpfer“ (ebd.: 272). Sie sind einsam, es findet kein Austausch mit anderen statt und die Öffentlichkeit zeigt kein Verständnis für die Handlungen der Lehrkräfte. Ihr Status in der Gesellschaft nimmt zusehends ab. Aufgrund dessen, ziehen sich LehrerInnen immer mehr zurück und fühlen sich isoliert (Böckelmann 2002: 142ff).

All diese und weitere Einflüsse tragen zur Verschlechterung und Beeinträchtigung des gesundheitlichen Zustandes der LehrerInnen bei. Dies wirkt sich weiters auf die Qualität des Unterrichts und die Arbeitsbeziehungen mit KollegInnen, SchülerInnen und Eltern aus. Dadurch resultiert u.a. auch ein Imageverlust in der öffentlichen Wahrnehmung. In den Medien und der Öffentlichkeit wird die Schuld an der schlechten Schul- und Bildungssituation zum Teil auch den LehrerInnen gegeben. Ebenso werden sie bezüglich des zunehmenden schwierigen und respektlosen Verhaltens der SchülerInnen zur Rechenschaft gezogen.

Um ihre Unausgeglichenheit bewältigen und mit den beruflichen Anforderungen umgehen zu können, wäre Supervision von Vorteil. Denn Supervision trägt zur sogenannten „Psychohygiene“ bei. Diese ermöglicht allgemeine Maßnahmen zu entfalten, um seelische, geistige und körperliche Gesundheit zu erhalten. Zugleich verbessert sie die Arbeitsbedingungen und fördert eine wechselseitige Unterstützung, stabile Beziehungen im privaten Bereich, Entlastung durch Freizeitaktivitäten und Weiterbildung (Belardi 2005: 69f). Und obwohl es positive Auswirkungen auf alle Beteiligten hat, ist die Anzahl der TeilnehmerInnen aus dem Berufsfeld Schule im Vergleich zu anderen Institutionen sehr gering.

Einführend in das Thema „Supervision an Schulen“ werden die Forschungsfrage und Hypothesen dieser Arbeit aufgezeigt und ein Überblick über weitere Vorgehensweise gegeben.

Im zweiten Kapitel der Arbeit wird der Begriff „Supervision“ definiert und genauer erklärt. Es wird kurz auf die Geschichte der Supervision, die methodischen Grundlagen und die verschiedenen Supervisionsformen (Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision) sowie die Intervention der Balint-Gruppe, die bei LehrerInnen angewendet werden, näher beleuchtet.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Situation der LehrerInnen. Einerseits wird die Rolle der Lehrperson und wie sie sich im Wandel der Zeit und Gesellschaft verändert hat näher behandelt, andererseits wird die Problematik der häufigen psychischen und physischen Erkrankungen und deren Auswirkungen auf den Alltag detaillierter beleuchtet, im besonderen Hinblick auf das Burnout-Syndrom.

Da es aussagekräftige Studien zu dieser Problematik gibt, werden im vierten Teil der Arbeit drei empirische Studien vorgestellt. Zwei wurden in Deutschland und eine in Österreich durchgeführt. Alle drei Untersuchungen (Jugert 1998; Denner 2000; bm:ukk 2000) befassen sich mit den Themen „LehrerInnen“ und „die Wirkung von Supervision“.

Der empirische Teil bildet den Abschluss dieser Arbeit. Es folgt eine Übersicht der Grundlagen der zu verwendeten Methode und Rahmenbedingungen der von mir durchgeführten ExpertInneninterviews.

Abschließend werden die Ergebnisse der Interviews und die dazugehörige Auswertungsmethode präsentiert.

Im letzten Kapitel meiner Diplomarbeit fasse ich alle Ergebnisse noch einmal zusammen und erläutere mögliche Schlussfolgerungen um den Lehrberuf attraktiver zu gestalten.

1. Überblick

Aus dem in der Einleitung beschriebenen Thema „Supervision an Schulen“ und deren Problematik ergibt sich eine hermeneutische Annäherung an die theoretischen Aspekte. Die folgende Fragestellung und Hypothesen dieser Diplomarbeit werden mit Hilfe der qualitativen Methode der „ExpertInneninterviews“ erarbeitet.

1.1. Fragestellung und Hypothesen

Zahlreiche Argumentationen in der Literatur belegen wie hilfreich und förderlich Supervision im Arbeitsalltag ist, vor allem für LehrerInnen. Auch umfangreiche empirische Studien (vgl. Kapitel 4: Jugert 1998, Denner 2000 und bm:ukk 2000) wurden zu dieser Thematik durchgeführt und wird belegt, dass sich Supervision positiv auf die Berufssituation und die Betroffenen auswirkt und zugleich als Prävention für ge-

sundheitliche Beschwerden dient. Aktuell kann man, aufgrund der Aussage von Herrn Dr. Wolfgang Knopf (Vorsitzender der Österreichischen Vereinigung für Supervision [ÖVS]), behaupten: „81 Prozent der Unternehmen nehmen für sich Beratung in Anspruch, nur ein bis zwei Prozent der Lehrer nehmen Supervision in Anspruch“ (ÖVS 2005 (Online)). Und obwohl es positive Auswirkungen auf alle Beteiligten hat, ist die Anzahl der TeilnehmerInnen aus dem Berufsfeld Schule im Vergleich zu anderen Institutionen sehr gering. In diesem Zusammenhang stellt sich nun die Frage:

- *Weshalb nehmen nur 2% der LehrerInnen in Österreich Supervision in Anspruch bzw. was sind die Gründe, die LehrerInnen in Österreich daran hindert, an Supervisionssitzungen teilzunehmen?*

Bezüglich der oben genannten Fragestellung, ergeben sich aus meiner Literaturrecherche folgende Überlegungen:

Lehrpersonen sind „EinzelkämpferInnen“ (Pühl 1994b: 272) und gewohnt, „alleine“ zu arbeiten. Tagtäglich begegnen sich die KollegInnen in der Schule, jedoch arbeitet jeder für sich. Es kommt zu keinem Austausch untereinander, jeder ist bezüglich seiner Klasse und seines Unterrichts auf sich selbst gestellt. Sie erwarten und suchen keine Hilfe von außerhalb.

Ich gehe von der Annahme aus, dass Lehrpersonen, sobald sie Hilfe bei jemandem suchen, zugleich ein Gefühl des Versagens verspüren. Sie haben ihre sich auferlegten Pflichten nicht gut genug erfüllt und sind ihren Erwartungen nicht gerecht geworden. Es wird ein Gefühl von Schwäche wahrgenommen, mit dem sie nicht zurechtkommen, deshalb bestehen Hemmungen bei den LehrerInnen und durch diese wird Supervision vermieden. Demzufolge lautet meine erste Hypothese:

- *Die Inanspruchnahme von Supervision durch LehrerInnen ist ein Eingeständnis des persönlichen Versagens im Beruf.*

Ebenfalls repräsentieren LehrerInnen im Klassenzimmer die/den WissensvermittlerIn. Sie sind ausgebildete Personen, die über das fachspezifische und pädagogische Wissen verfügen und es an die SchülerInnen weitergeben. Die/Der LehrerIn ist den

SchülerInnen gegenüber überlegen, weil sie/er die Autoritäts- und Respektperson im Unterricht ist und diesen bestimmt. Eine/Ein SupervisorIn ist ebenfalls eine/ein WissensvermittlerIn und teilt dieses mit den SupervisandInnen, jedoch ist diese Situation für die LehrerInnen neu, da sie in ihrem beruflichen Alltag in der Leitungsfunktion agieren. Die Lehrkräfte fühlen sich von der/dem SupervisorIn bewertet, kritisiert und nicht verstanden, somit herrscht zwischen den beiden eine Konkurrenzbeziehung (Pühl 1994b: 279f). Daraus resultiert für mich folgende zweite Hypothese:

- *Die Angst vor dem Unbekannten bzw. die Rolle als der/des Unwissenden in dieser Interaktion einzunehmen, hindert die Teilnahme an Supervision.*

1.2. Pädagogische Relevanz

In der bereits vorhandenen Fachliteratur wird beschrieben, welche Aspekte Supervision im Allgemeinen, aber auch speziell im Zusammenhang mit der Berufsgruppe der LehrerInnen aufzeigt. Da es meist eine effektive Wirkung auf alle Beteiligten hat, soweit die benötigten Rahmenbedingungen erfüllt werden, wäre es durchaus von Vorteil zu wissen, weshalb in Österreich nur 2% der LehrerInnen Supervision in Anspruch nehmen.

Wenn man die Gründe für das mangelnde Interesse bzw. die mangelnde Teilnahme der Lehrpersonen in Erfahrung bringen würde, könnte man mit entsprechenden Mitteln versuchen, die Zahl zu erhöhen und das Misstrauen seitens der LehrerInnen zu verringern. Dies würde die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen, aber auch die beidseitige Arbeit in der Schule verbessern. Weiters wären die LehrerInnen ausgeglichener und könnten durch die Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrem Beruf, ihre Pflichten und die Erwartungen Anderer besser erfüllen. Somit wäre eine Kooperation mit Eltern und KollegInnen einfacher und effektiver.

Die Datenerhebung der ExpertInneninterviews soll diesbezüglich aufklären und Aufschluss in der Theorie der Aus- und Weiterbildungsforschung hinsichtlich der zukünftigen Zusammenarbeit zwischen SupervisorInnen und LehrerInnen bringen, sowie eine mögliche Veränderung in der regelmäßigen Teilnahme an Supervision bezwe-

cken. Die zunehmende Bedeutung der verpflichtenden und regelmäßigen Teilnahme an Supervisionssitzungen seitens der LehrerInnen könnte hiermit aufgezeigt werden.

1.3. Methodik

Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der theoretischen Grundlage des Themas „Supervision an Schulen“. Mit Hilfe von wissenschaftlichen Werken und Texten kommt es zu einer Erklärung der wesentlichen Begrifflichkeiten, wie beispielsweise „Supervision“, „Coaching“ und „Burnout“ und folglich deren erweiterten Theorien und Methoden. Die Annäherung an die Thematik erfolgt konstruktiv sowie erläuternd und ermöglicht damit einen strukturierten Aufbau der Arbeit. Zuerst wird auf die Supervision als Methode und die unterschiedlichen Formen, in denen sie durchgeführt werden kann, eingegangen. Weiters wird der Beruf der LehrerInnen und deren möglichen psychischen und physischen Erkrankungen diskutiert. Dies wird alles aus unterschiedlichen Texten erarbeitet, damit eine theoretische Basis für diese Arbeit entsteht.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit wird aufgrund der Fragstellung und Hypothesen qualitativ erhoben. Das ExpertInneninterview eignet sich hier besonders, da durch die Befragung von SupervisorInnen mehr über die Thematik zu erfahren ist. Die ExpertInnen sind sowohl SupervisorInnen als auch LehrerInnen. Dies ermöglicht zum Teil einen anderen Blickwinkel auf die darstellenden Aspekte. Einerseits sind sie in das Schulsystem involviert, andererseits nehmen sie die Rolle der Außenstehenden ein. Dadurch entsteht ein breiteres Spektrum der Ansichten und somit erhält man Informationen über die Arbeitssituation und die dort herrschenden Hierarchien. Ebenso verfügen sie, angesichts ihrer außenstehenden Rolle, über differenzierteres Fachwissen und eröffnet sich damit eine neue Sichtweise.

Bei jedem Supervisionssetting machen sich die ExpertInnen aufgrund des Nachfragens ihr eigenes Bild, wobei ein gewisses Maß an Vor- und Fachkenntnissen über die Berufsgruppe und die Institution Voraussetzung ist. Denn erst während der Supervisionssitzung erfährt man von den Lehrenden alle Informationen, die wesentlich sind.

Solche Erfahrungen sind sehr spezifisch und detailliert; deshalb kam nur eine qualitative Methode für die Aushebung in Frage. Bei standardisierten Fragebögen und Tests hingegen würde sehr viel Information verloren gehen. Gleiche Fragestellungen würden ein Problem darstellen, da nicht alle ExpertInnen dieselben Berufserfahrungen im Bereich Schule gemacht haben.

Nichtsdestotrotz muss auch bei ExpertInneninterviews ein Leitfaden konzipiert werden, damit die ExpertInnen nicht vom Thema abkommen und man immer wieder zum Ursprung zurückfindet (Flick 2007: 217).

2. Supervision

2.1. Begriffserklärung und Definition

Der Begriff „Supervision“ setzt sich aus den beiden lateinischen Begriffen „super“ und „videre“ zusammen. „Super“ bedeutet „über“ bzw. „von oben“ und „videre“ wird mit „sehen“ übersetzt. Aus den beiden zusammengeführten Terminologien resultiert folgende Bedeutung: mit Supervision kann man etwas oder jemanden von oben sehen bzw. überblicken/überschauen (Huppertz 1975: 6).

Laut Duden (Deutsches Universalwörterbuch 2007) kommt Supervision entweder in (a) Betrieben, Organisationen usw. oder in der (b) psychoanalytischen Praxis zum Einsatz. In (a) Betrieben werden Konflikte und Probleme innerhalb eines Teams oder einer Abteilung geklärt und zugleich soll die Arbeits- und Leistungsfähigkeit erhöht werden. In der (b) psychoanalytischen Praxis dient sie zur Beratung und Beaufsichtigung von Psychotherapeuten (ebd.: 1648).

Betrachtet man jedoch im Vergleich dazu den Gebrauch des Begriffes „Supervision“ im angelsächsischen Sprachraum, so wird eine andere mögliche Sinnhaftigkeit bewusst. Hier wird bis heute mit Supervision der Beruf einer/eines Vorgesetzten (SupervisorIn) verbunden, dessen Aufgabe die „Kontrolle von Regelkonformität, Leitung, Aufsicht, Inspektion und Korrektur beruflichen Handelns“ (Linden 1994: 145) ist.

Im Laufe der Entstehung und Entwicklung von Supervision etablierten sich mehrere Definitionen, vor allem in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts, jedoch gibt es keine grundlegende und allgemein gültige Definition. Jeder Supervisionsverband hat seine eigene Definition, wobei der Sinngehalt derselbe bzw. sehr ähnlich ist. 1994 wurde die Österreichische Vereinigung für Supervision [ÖVS] gegründet, dessen Zielsetzung die Aufrechterhaltung, Förderung und Weiterentwicklung von Supervision und all ihren Leistungen bildet. Zugleich ist sie als Kontaktstelle bei Anliegen und Fragen, sowie für internationale Korrespondenz vorgesehen (ÖVS (Online)). Deren Definition bildet die Grundlage dieser Arbeit:

„Supervision ist eine spezifische Beratungsform, die in beruflichen Angelegenheiten begleitend und unterstützend von Menschen genutzt wird. Unter Anleitung einer/eines Supervisorin/Supervisors werden Fragen und Themen, die sich aus den Anforderungen des Berufs [sic] ergeben, reflektiert, geklärt und zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet.“ (ÖVS (Online))

2.2. Die historischen Wurzeln der Supervision

Supervision wird in unserer Zeit mit unterschiedlichsten Berufsgruppen in Zusammenhang gebracht. Vor allem ist das Interesse an Supervision im Gesundheitswesen, in Wirtschaftsunternehmen sowie der öffentlichen Verwaltung in den letzten Jahren gestiegen. Jedoch liegt der Ursprung der Methode „Supervision“ in den Bereichen der Sozialarbeit, Psychotherapie und Pädagogik, denn bereits damals, zur anfänglichen Zeit der Supervision, galten diese Berufe als kommunikative Berufe, bei denen Beziehungen eine wesentliche Rolle spielten (Belardi 2005: 8).

Die Entwicklung des Berufes „SupervisorIn“, wie wir ihn heute im deutschsprachigen Raum kennen, begann Ende des 19. Jahrhunderts in der Sozialarbeit der USA. Zum damaligen Zeitpunkt waren die USA von Armut geprägt und soziale Organisationen, die vor allem mit freiwilligen HelferInnen/BesucherInnen oder „friendly visitors“ zusammenarbeiteten, widmeten sich der Armutsbekämpfung. Sie wurden von „SupervisorInnen“ oder „paid-agents“ angeleitet, unterstützt und motiviert. Diese neuartige Form der sozialen Hilfe wurde von Mary Richmond (1862-1928) entwickelt. Neben der fachlich-methodischen Unterstützung und psychosozialen Begleitung der ehrenamtlichen HelferInnen zählten weiters die Kontrolle und Übersicht der Organisation

und Finanzen zu den Aufgaben der SupervisorInnen (Schibli & Supersaxo 2009: 13-16).

Die „friendly visitors“ waren vor allem wohlhabende Frauen. Jeder/Jedem HelferIn wurde eine bestimmte Anzahl von Familien zugeteilt, denen sie/er im Alltag und bei allen Schwierigkeiten tatkräftig zur Seite stand. Dadurch sollten sich die sozialen Beziehungen und das soziale Verhalten ändern und die Familie dementsprechend in die Richtung der gesellschaftlichen Normen geführt werden. Diese neue Entwicklung führte zur Gründung der Charity Organization Society (1878, Buffalo USA), die sich um bedürftige Familien kümmerte. Deren Anliegen war die finanzielle Unterstützung der Familien. Die Höhe der Hilfeleistung hing somit auch vom Erfolg der Arbeit der „friendly visitors“ ab. Die „paid agents“ waren für die Leitung und Kontrolle der „friendly visitors“ zuständig, jedoch wurde ihr Arbeitsfeld mit der Zeit erweitert und die Schulung der „friendly visitors“ gehörte ebenfalls zu ihren beruflichen Pflichten. Diese Aufgabenerweiterung geschah aufgrund des Organisationswachstums und der Expansion dieser Tätigkeiten und hierbei musste die Schulung und Ausbildung verbessert werden. Die Methode, die zur Verbesserung beitragen sollte, war das „social casework“ oder die „Einzelfallhilfe“. Damit erstellten die „friendly visitors“ eine soziale Diagnose der betroffenen Familien und ihrem sozialen Umfeld, um frühzeitig Armut zu erkennen und rechtzeitig einschreiten zu können (ebd.: 16f).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden die „friendly agents“ durch entlohnte Arbeitskräfte ersetzt. Hierfür brauchte man fundiertes Fachwissen und folglich wurden die ersten Kurse an höheren Schulen und Universitäten eingeführt. Dies war der Grundstein für die Entstehung der „Sozialarbeit“. 1911 wurde der erste Lehrgang für Supervision von der Russel-Saga-Stiftung durchgeführt. In den 1920er Jahren erschien die erste Fachliteratur und bereits damals wurde der Einfluss der Psychoanalyse erwähnt. Erst um 1970 haben sich Fachleute auf den Begriff „Supervision“ geeinigt (ebd.: 17ff).

Ein wesentlicher Wendepunkt in der Entwicklung der Supervision (zwischen 1900 und 1960) bildete der Einfluss der Psychoanalyse und der Tiefenpsychologie Sigmund Freuds, eine sogenannte ‚Psychologisierung‘ der Supervision fand statt. PsychiaterInnen und PsychologInnen wurden zu SupervisorInnen ausgebildet. Es erfolgte eine Einbeziehung von Lerntheorien, Verhaltensforschung, Feldtheorie, Kom-

munikationsforschung und Gruppendynamik in das Supervisionssetting (Jugert 1998: 17). Belardi (2005) formuliert diese neue Veränderung wie folgt:

„Weitgehend unbestritten ist jedoch die Tatsache, dass mit der Psychoanalyse ein neues Bild vom Menschen geschaffen wurde. Hierzu gehört die Bedeutung bewusster und unbewusster früher [sic] Erfahrungen, Gefühle und Erinnerungen auf die gegenwärtigen Beziehungen bzw. neuen Situationen.“ (ebd.: 20)

Durch diesen Einfluss wurde das bisherige Verständnis von Supervision erweitert. Im Fokus stand das Individuum, die Arbeit und Umwelt rückten zusehends in den Hintergrund, waren aber weiterhin aktuell. Die Aufgabe der Supervision beschränkte sich nicht mehr einzig auf die Verbesserung der Arbeit, sondern erweiterte sich hingegen auf die Weiterentwicklung und -qualifizierung durch das Aneignen von psychoanalytischer Erkenntnis. Vor allem wurden die Settings in Form von Einzelsupervisionen durchgeführt, Übertragung- und Gegenübertragung bildeten die führende Verfahren und die Beziehung zwischen SupervisorIn und SupervisandIn wurde zum wesentlichen Thema der Supervisionssitzung (Denner 2000: 93). Dies bildete den Grundstein für die weitreichende Ausbreitung und der dazugehörigen Spezialisierung von Supervision in unterschiedlichsten Arbeitsbereichen ab den 70er Jahren (Jugert 1998: 17).

Mit der Zeit wurde die Gruppen- und Teamsupervision bevorzugt und die Einzelsupervision in den Hintergrund gedrängt. Organisationen, Systeme und Institutionen wurden in Folge ihrer Bedeutung miteinbezogen und die Supervisionskonzepte durch unterschiedliche humanistische, verhaltenstherapeutische und systemtheoretische Ansätze erweitert (Denner 2000: 94).

2.2.1. Die Expansion in den deutschsprachigen Raum

Die Expansion und Einführung von Supervision in den deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland, Schweiz) erfolgte auf unterschiedlichste Weise. In *Österreich* war bereits um 1912 die tiefenpsychologische Praxis bekannt und somit wurden die PädagogInnen der Berufsbereiche Erziehung, Bewährungshilfe und Fürsorgeerziehung mit diesem Fachwissen ausgestattet. Dies bildete die Grundlage für die

spätere Einführung des „social casework“. In *Deutschland* gab es positive Auswirkungen auf die Einführung des „social casework“, vor allem im Bereich der SozialarbeiterInnen Ausbildung wurde einiges umgestellt. So wurde die soziale Hilfe auf die persönliche Hilfe und Beratung umgeändert. In der *Schweiz* wurde Supervision zuerst in der Heimerziehung eingeführt (Schibli & Supersaxo 2009: 24f). Die Entstehung der universitären Lehrgänge fand zu verschiedenen Zeitpunkten statt. In Österreich geschah es 1981/1982 an der „Universität Salzburg“, in Deutschland durch den „Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge“, an der „Universität Kassel“ 1974 der erste Studienlehrgang. Im gleichen Jahr entstand in der *Schweiz* die „Schule für Soziale Arbeit Zürich“ (ebd.: 32).

Obwohl die Verbreitung von Supervision im deutschsprachigen Raum nicht auf dieselbe Weise voranging, ist die Methode dennoch sehr beliebt. In allen drei Ländern wurden Berufsverbände (Schweiz: „Berufsverband für Supervision, Organisationsberatung und Coaching“ (BSO), Deutschland: „Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V.“ (DGSv), Österreich: „Österreichische Vereinigung für Supervision“ (ÖVS)) gegründet und alle drei sind Gründungsmitglieder des europäischen Dachverbandes „Association of National Organisations for Supervision in Europe“ (ASNE) (ebd.: 32; 20). Hiermit ist die internationale Beziehung der Verbände untereinander gegeben und wird äußerst effektiv genutzt. Trotz der langen Zeitspanne, von der Entstehung der Supervision bis zum heutigen Tag, ist der Grundgedanke von Supervision bestehen geblieben.

„Die Ausrichtung auf die Arbeit, das Arbeitsumfeld und das berufliche Handeln von Supervisanden und Supervisandinnen ist das grundsätzliche Merkmal von Supervision. Es hat sich von den Anfängen bis heute erhalten und ist gültig für alle Supervisionsformen. Dieses Merkmal unterscheidet Supervision von allen anderen Formen der Beratung.“ (ebd.: 21)

2.3. Methode Supervision

In Institutionen jeglicher Art arbeiten eine Vielzahl von Menschen und trotz unterschiedlicher Einrichtungen, beispielsweise Krankenhäuser, Anwaltskanzleien oder Schulen, haben alle ein gemeinsames grundlegendes Prinzip: jeder der Mitarbeite-

rlinnen arbeitet primär für sich und den beruflichen Betrieb, hingegen arbeiten zugleich auch alle MitarbeiterInnen zusammen in einem Team. In solchen Teams bildet Kommunikation den nahrhaften Boden für grundlegende Entscheidungen, Handlungen und die weitere Zusammenarbeit.

Nach Belardi (2005) liegt in vielen Berufsbranchen der Fokus nicht nur auf dem Fachwissen, sondern ebenfalls auf der Kommunikation. In der heutigen Gesellschaft wird eine neue Kommunikationskultur gefordert (ebd.: 9). Die Absprache mit den eigenen KollegInnen bzw. der/dem Vorgesetzten ist zum Alltag geworden, ebenfalls die Kompetenz „Teamfähigkeit“, die mittlerweile in jedem Beruf Voraussetzung ist.

„Denn die meisten helfenden Berufe und viele ‚neue‘ Dienstleistungsberufe haben unter anderem eines gemeinsam: Man muss bei der Arbeit sich [sic] immer mehr mit anderen darüber austauschen, *was man tut, wie man es tut und wo man* Auswirkung und Qualität dieser Arbeit verbessern kann.“ (ebd.: 12)

Sobald Kommunikation nicht ordnungsgemäß funktioniert, es zu Missverständnissen oder sonstigen Problemen kommt, kann das für jeden Betrieb weitreichende Folgen haben. Um dies zu vermeiden, müssen ebenfalls die Arbeitsbeziehungen verbessert und gestärkt werden. „Immer häufiger ist die gelungene Kommunikation eine Voraussetzung, ein Mittel sowie ein Merkmal der Qualität von Arbeit. Dazu ist es auch notwendig, dass eine vertrauensvolle Beziehung hergestellt werden kann“ (ebd.: 13). Natürlich sind damit nicht allein die Beziehungen der MitarbeiterInnen untereinander gemeint, sondern gleichfalls die Beziehungen zu Vorgesetzten und KlientInnen. Ein wesentliches Instrument, ohne dem Supervision nicht funktionieren und weiterhelfen könnte, ist die Reflexionsarbeit. Selbstreflexion bildet die Grundlage und den Ausgangspunkt für jegliche weitere Veränderungen der SupervisandInnen und deren Situation.

„SupervisorInnen beziehen sich auf diese in die Supervision eingebrachten und dort aktualisierten beruflichen Themen, die für den Supervisionskontext, insbesondere für die dortigen Supervisanden und für die Zielrichtung der Supervision relevant erscheinen; unterstützen alle Überlegungen, die Perspektiven zu den fraglichen Themen und Problemen erweitern können, indem relevante Faktoren aus dem Organisa-

tionskontext der Arbeit, aus der Arbeitsfeldstruktur- und dynamik [sic] und deren gesellschaftlicher Hintergrund in die Reflexionsarbeit miteinbezogen werden. Die Ausrichtung der Reflexionen dient immer dem weiteren Gestalten der beruflichen Aufgaben.“ (Gotthardt-Lorenz 1999: 58)

Supervision beschäftigt sich ausschließlich mit den beruflichen Fragestellungen der SupervisandInnen. Durch Selbstreflexion werden bestehende Probleme und Hindernisse aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und „beobachtet“. Nur mit Hilfe dessen kann es zu einer Klärung der Fragestellungen bezüglich der eigenen Berufssituation kommen. „Die Supervision ist als eine Begleitung von Entwicklungsprozessen in der Bearbeitung von berufsbezogenen Themen zu sehen“ (ebd.: 59). Wichtig hierbei ist, dass man nicht nur die Arbeitssituation mit ihrer eigentlichen Aufgabe betrachtet, sondern auch in welchem Rahmen und Setting gearbeitet wird. Die Organisationsdynamik ist ein wesentlicher Punkt in der Supervision, der zu beachten ist.

„Viel zu wenig bekannt ist, dass seit etwa einhundert Jahren ... neue Möglichkeiten zur Verbesserung der Beziehungen bei der Arbeit entwickelt worden sind. Diese Verfahren sind sowohl in der Praxis bewährt als auch wissenschaftlich untersucht und in ihrer Wirksamkeit bestätigt.“ (Belardi 2005: 8)

Nach Belardi ist Supervision genauso eine Möglichkeit wie oben beschrieben. In der bisherigen Arbeit wurde zwar die Definition und die Geschichte von Supervision aufgezeigt, jedoch noch nichts über die Methode erwähnt.

2.3.1. Methodenvielfalt in der Supervision

Wie bereits dargestellt beschäftigen sich die SupervisorInnen in einer Supervisions-sitzung ausschließlich mit den beruflichen Themen und Fragestellungen der Ratsuchenden.

„Der Supervisor hat diese Situation zu handhaben, indem er, wie jeder professionell Handelnde, Deutungs- und Handlungsmuster auf einem konzeptionellen Hintergrund verwendet. Sein Ziel ist, Berufstätige aller Arbeitsfelder bei der Verbesserung ihrer beruflichen Praxis zu fördern,

damit auch sie ihre professionellen Interaktionspartner positiv beeinflussen.“ (Schreyögg 1992: 40)

Eine Besserung der Situation kann nur anhand methodischen Vorgehens erreicht werden. Hierzu ist ein umfangreiches Wissen seitens der SupervisorInnen zu erwarten, denn in einem Supervisionsgeschehen treffen psychologische, pädagogische und soziale Handlungs- und Denkmuster aufeinander, die eine methodische Stütze und Führung durchaus brauchen, um eine effektive Veränderung bewirken zu können.

„Supervision besteht, wie Psychotherapie, Pädagogik usw. in geplantem Handeln zum Zwecke der Veränderung. Und als solches ist sie angewandte Sozialwissenschaft. Von dieser Grundposition aus betrachtet, müssen in einem Supervisionsansatz Methoden in geplanter und reflektierter Weise auf eine vorausgehende, rational begründbare Diagnose eingesetzt werden.“ (ebd.: 42)

Es existiert kein methodisches Basiskonzept für Supervision. Da der gesamte Supervisionsprozess in vielerlei Hinsicht komplex ist, kann man nicht nur von einer grundlegenden Methodik ausgehen. Hierbei spricht man von einer „Methodenvielfalt“ bzw. einer „Methodenpluralität“ (ebd.: 41) auf dem das Supervisionssetting basiert. Schreyögg (1992) betrachtet die Methodenvielfalt aus einer pragmatischen und einer normativen Sichtweise und kommt zu dem Schluss, dass beide Perspektiven notwendig und nicht voneinander zu trennen sind, damit eine wirksame Supervision zustande kommt.

Aus pragmatischer Sicht sollen SupervisorInnen auf folgende Aspekte achten:

- a.) Die/Der SupervisorIn soll die Methode auf das thematische Anliegen ausrichten. Die verwendete Methode muss passend für das zu bearbeitende Thema sein, weil nicht für jede Problemstellung dieselben Methoden angewendet werden können.
- b.) Die/Der SupervisorIn bezieht die Methode auf supervisorische Beziehungen, d.h. die Beziehung zwischen SupervisorIn und SupervisandIn ist zu beobachten bzw., wenn es sich um eine Gruppensupervision handelt, die Beziehungen der TeilnehmerInnen zueinander.

- c.) Zuletzt muss die Methode auf den supervisorischen Kontext angepasst werden. Hierbei muss darauf geachtet werden, ob es sich um ein organisatorisches Phänomen oder um das Arbeitsfeld der/des SupervisandIn handelt.
(Schreyögg 1992: 43-46)

Bereits die Interaktion zwischen SupervisorIn und SupervisandIn benötigt methodische Stützen, damit die/der SupervisorIn ihre/seine Aufgabe als geeignete/geeigneter und qualifizierte/qualifizierter GesprächspartnerIn erfüllen kann (ebd.: 41).

Auf anthropologische Positionen wird aus normativer Sichtweise Bezug genommen. Der Fokus wird hier auf folgende drei Punkte gelegt:

- a.) sozialwissenschaftliches Paradigma: Jeder Mensch wird von „innerpsychischen Vorgängen“ (Herzog 1984 in ebd.: 47) begleitet, die die Denk- und Verhaltensweise jeder/jedes Einzelnen beeinflussen. Es gilt diese sowie das vorherrschende Arbeitsproblem mit Hilfe der geeigneten Theorie und Methode zu erfassen.
- b.) Menschenmodelle: Jede Theorie enthält unterschiedliche Menschenmodelle, auf die, bei der Anwendung auf die Probleme der Ratsuchenden, näher eingegangen wird.
- c.) Phänomen „Arbeit“: Wenn man bezüglich seines Arbeitsfeldes an einer Supervisionssitzung teilnimmt, ist die Arbeitssituation und somit auch der Betrieb und das Organisationssystem nicht außer Acht zu lassen.
(ebd.: 47-50)

All diese Aspekte richtig aufeinander zu beziehen, bildet die Herausforderung des Berufsbildes SupervisorIn. Hierbei orientieren sie sich an individuellen, interaktionalen und systemischen Phänomenen. Aufgrund dieser wählen sie das passende methodische Konzept, um ein effektives Setting zu erlangen.

„Je nach dem ihnen zugrundeliegenden Paradigma können wir Theorien unterscheiden in Ansätze, die individuelle, interaktionale oder systemische Phänomene von Mensch-Sein erklären.“ (ebd.: 47)

2.3.1.1. Individuelle Phänomene

Die Entstehung der Psychoanalyse begann bereits Ende des 19. Jahrhunderts und hat bis heute weitreichenden Einfluss in den verschiedensten theoretischen Ansätzen, so auch in der Supervision, wie bereits im Kapitel 2.2. darauf eingegangen wurde. Jedes Supervisionsgeschehen ist psychoanalytisch orientiert, vor allem die Balint-Gruppenarbeit (siehe Kapitel 2.3.2.2.).

In jeder/jedem Einzelnen von uns finden tiefenpsychologische Abläufe statt, deren wir Betroffenen uns meist nicht bewusst sind, da diese Prozesse auf einer unbewussten Ebene ablaufen. Deshalb ist die beobachtende Person von außerhalb notwendig und im konkreten Fall nimmt diese Rolle die/der SupervisorIn ein. Mit einer kontinuierlichen Selbstreflexion wird die eigene Tätigkeit und Person reflektiert. Dadurch soll es zu einem besseren Verständnis seitens der/des SupervisandIn bezüglich der eigenen Situation kommen.

Die innerpsychischen Vorgänge müssen in der Supervision aufgezeigt werden, und durch das Einsetzen des psychoanalytischen Ansatzes nach Sigmund Freud wird die Psychodynamik der SupervisandInnen eingehender betrachtet. Nach Harald Pühl (1990) sind Selbstreflexion und Gegenübertragungsphänomene (Spiegelphänomene) Bestandteile einer psychoanalytisch-orientierten Supervision (ebd.: 396ff).

Und zwar handelt es sich immer um zwei Spiegelphänomene:

- 1.) „um das Spiegelphänomen, das darin besteht, daß [sic] sich die Psychodynamik des untersuchten Gegenstandes in der Behandlungssituation im Spiegel des Untersuchers spiegelt, und
- 2.) um das Spiegelphänomen, das darin besteht, daß [sic] sich die berichtete Psychodynamik in der Supervision-Situation im Spiegel des Supervisors spiegelt.“
(Kutter 1994: 56)

Einerseits wird in der Beziehung zur/zum SupervisorIn die Psychodynamik des Gegenstandes, d.h. der beschriebenen Problemsituation bzw. Institutionsdynamik, und andererseits die Psychodynamik des Supervisionsgeschehens widergespiegelt.

Belasten die/den SupervisandIn die Beziehungen zu KlientInnen oder MitarbeiterInnen und sie/er schildert der/dem SupervisorIn das Anliegen, sieht die/der SupervisandIn in der/dem SupervisorIn die/den gemeinte/gemeinten KlientIn. Somit

wird das Bild auf die/den SupervisorIn übertragen und diese/dieser reagiert darauf mit einer Gegenübertragung. Sie/Er bildet den Spiegel, der das Bild überträgt und bestenfalls sollte es ein reines Spiegelbild sein und zwar jenes, welches die/der SupervisandIn von der/dem KlientIn hat (Kutter 1994: 53f). Dieser Prozess hilft der/dem SupervisandIn, die Beziehung zur/zum KlientIn unverfälscht vorzuführen. Hierbei ist es wichtig, dass die/der SupervisorIn ihre/seine Gefühle und Reaktionen nicht freigibt, man muss eine Grenze ziehen, damit das widergespiegelte Bild nicht verzerrt wird, sondern rein bleibt. Diese sogenannte „Beziehungsdiagnostik“ ist durchaus hilfreich für die Analyse der Psychodynamik der SupervisandInnen (Pühl 1990: 398).

„Er dient als Spiegel des Patienten in der Behandlungssituation, während er in der Supervisionssituation seinerseits wie der Patient primär Signale aussendet, auf die der Supervisor wie ein Spiegel reagiert. Er befindet sich damit in der Supervisionssituation genau in derselben Situation, in der sich der Patient in der Behandlungssituation befindet, ...“ (Kutter 1990: 295)

Laut Kutter (1994) ist eine Supervision nur dann effektiv und erfolgreich, wenn es zu einer Spiegelung der Psychodynamik zwischen SupervisandIn und SupervisorIn kommt (ebd.: 55).

Hierbei ist jedoch anzumerken, dass Kutters (1990) Begriffswahl, wie beispielsweise „Behandlungssituation“ oder „PatientIn“ im eben genannten Zitat fraglich ist. Denn als „Behandlung“ wird a) „medizinisches Behandeln nach einem bestimmten Heilverfahren“ und „Therapie“ bzw. b) eine „ärztliche Betreuung: eine ambulante, stationäre Behandlung“ (Duden 2007: 264) verstanden und als „PatientIn“ eine/ein „vom Arzt oder einem Angehörigen anderer Heilberufe behandelte oder betreute Person“ (ebd.: 1263) bezeichnet. Diese Begriffe sind Teile des medizinischen Fachjargons und können nicht im Zusammenhang mit Supervision verwendet werden. Da es sich bei Supervision um kein medizinisches Heilverfahren oder eine Therapie handelt und es durch die Verwendung solcher Begrifflichkeiten zu Missverständnissen sowie einem falschen Verständnis der Intervention Supervision kommen könnte.

Obwohl Supervision vom psychoanalytisch-orientierten Ansatz geprägt ist, muss man zwischen Therapie und Supervision differenzieren. Supervision bezieht sich aus-

schließlich auf die berufliche Situation der TeilnehmerInnen, in der die institutionellen Rahmenbedingungen und die im Arbeitsverhältnis geführten und gepflegten Beziehungen betrachtet werden.

Im Vergleich dazu werden in einer Therapie ebenso persönliche Lebensbereiche und -zustände berichtet und erfragt, sowie die persönliche Entwicklung der Betroffenen hinsichtlich jeder Lebenssituation und -lage wird hierbei fokussiert. Das Augenmerk der Sitzung ist auf die private Person gerichtet (Denner 2000: 67). Zusätzlich kann eine Therapie durch medikamentöse Behandlungen unterstützt werden, dies erfolgt jedoch bei Erkrankungen, wie beispielsweise Depressionen.

2.3.1.2. Interaktionale Phänomene

Auf der interaktionalen Ebene werden die „Subjekt-Subjekt-Beziehungen“ (Schreyögg 1990: 344) fokussiert. Da gegenwärtig Kommunikation eine der wesentlichsten Kompetenzen in der beruflichen Praxis bildet, kann es durchaus zu vielen Schwierigkeiten bzw. „Asymmetrien“ (ebd.: 344) in diesem Bereich kommen. Dies kann nicht nur für die einzelnen Individuen Konsequenzen mit sich bringen, sondern ebenfalls für die Institutionen. Deshalb wird auch Supervision in Anspruch genommen. Mit Hilfe der Selbstreflexion und der/des SupervisorIn werden den SupervisandInnen neue Blickwinkel eröffnet. Sie betrachten die Sozialbeziehungen aus anderen Perspektiven und erweitern somit ihr Blickfeld. Die innerpsychischen Entwicklungen bleiben jedoch verborgen und ebenso die Einbeziehung der/des SupervisandIn in soziale Systeme (Schreyögg 1992: 48). Das Ziel ist, die Einsicht der SupervisandInnen hinsichtlich der Notwendigkeit soweit zu erweitern, dass die Gestaltung einer optimalen beruflichen Beziehung möglich ist.

„Für die weitere Überarbeitung ist es nicht unerheblich, ob es sich um eine Übertragungs-/Gegenübertragungs-Beziehung, eine eher kommunikationstheoretisch erklärbare Störung oder um einen faktisch bedingten Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Interaktionspartnern handelt.“ (Schreyögg 1990: 345)

Aufgrund der bereits genannten Selbstreflexion gewinnt man Einsichten, um welche Form von Hemmungen es sich handelt, die die Kommunikation und demnach auch die sozialen Kontakte stört. Durch die Unterstützung der/des SupervisorIn und das

Einsetzen geeigneter methodischer Verfahren kann die/der SupervisandIn an ihrem Verhalten bzw. ihrer/seiner Interaktionsform gewisse Angewohnheiten bzw. Eigenheiten ablegen oder ändern. Somit wird die Kommunikation wieder in Schwung gebracht und verbessert, gegebenenfalls die berufliche Praxis der SupervisandInnen.

2.3.1.3. Systemische Phänomen

Da es in der Supervision um die TeilnehmerInnen und vor allem ihren beruflichen Hintergrund und die institutionellen Rahmenbedingungen geht, ist es somit nicht überraschend, dass die Institution selbst ebenfalls einen Teil des Settings bildet. Der Mensch muss sich mit sozialen und anderweitigen Kontexten und Interaktionen auseinandersetzen. Die Arbeit an diesen Kontexten führt zur Vorbeugung bzw. beseitigt die bereits vorhanden Systemstörungen. Der Begriff „Systemstörung“ wird hier genannt, da die/der SupervisandIn und die/der KlientIn Teile eines Systems bilden. Einerseits bestimmen die beiden das System, andererseits werden die beiden gleichzeitig auch vom System selbst bestimmt. Aufgrund der gegenseitigen Beeinflussung und Abhängigkeit kann es zu Störungen kommen, die verhindert werden müssen (Schreyögg 1990: 344).

Um die Geschehnisse in einer Organisation nachvollziehen zu können, bedarf es, diese als „lebendes System“ (Fatzner 2005: 87f) zu verstehen.

„Jedes lebende System – sei dies eine Organisation wie eine Schule, eine Gruppe, ein Organ oder eine Zelle – besteht aus Teil- oder Subsystemen und einer Umwelt, die auf das System einwirkt.“ (ebd.: 88)

Diese Teil- oder Subsysteme wirken sich aufeinander aus und dadurch entsteht ein Systemgeschehen, welches verstanden werden muss, um es beeinflussen bzw. verändern zu können. Das benötigte Verständnis erfolgt durch den Diagnoseprozess, der aus sechs Phasen besteht und in jedem Supervisionssetting durchlaufen werden muss.

- 1.) Problemeingrenzung/Hypothesenbildung: Das bestehende Problem wird geschildert und analysiert, woraufhin es sich von anderen Systemstrukturen abgrenzt. Man erfährt die ersten Informationen und die ersten Hypothesen wer-

den formuliert. Die Steuerung erfolgt von DiagnostikerInnen, aufgrund ihrer Vorstellungen bezüglich der Theorien.

- 2.) Rollenabklärung: Von allen Beteiligten müssen die Rollen und Erwartungen geklärt werden. Somit können auch mögliche Ängste beseitigt werden.
 - 3.) Datensammlung: Alle Informationen werden systematisch gesammelt.
 - 4.) Datenauswertung: Die gesammelten Daten werden ausgewertet.
 - 5.) Synthese: Die ausgewerteten Informationen müssen ein ‚sinnvolles Bild‘ ergeben, d.h. sie müssen ganzheitlich analysiert werden.
 - 6.) Bewertung: Die gewonnen Daten werden mit normativen Methoden verglichen und bewertet, um so mögliche Abweichungen erkennen zu können.
- (Sackmann 2005: 341-360)

Eine methodische Vorgehensweise, die unumgänglich in Supervisionsprozessen ist und vor allem auf dieser Ebene Bedeutung erlangte, ist die Gruppendynamik.

Kurt Lewin (1890-1947) entwickelte den Grundgedanken der Gruppendynamik in den 1930er Jahren zuerst in Deutschland und folgend in den USA (König & Schattenhofer 2010: 10).

Laut König & Schattenhofer (2010) hat der Begriff „Gruppendynamik“ drei Bedeutungen:

- 1.) „Er bezeichnet das Geschehen in Gruppen, die Dynamik von Veränderungen und Kontinuität, mit anderen Worten: das Kräftespiel einer Gruppe.“
 - 2.) „Er bezeichnet die wissenschaftliche Erforschung solcher Prozesse in kleinen Gruppen, also Gruppendynamik als eine Disziplin innerhalb der Sozialwissenschaften.“
 - 3.) „Darüber hinaus wird mit Gruppendynamik ein Verfahren sozialen Lernens bezeichnet, das bei Erwachsenen soziale Lernprozesse und Verhaltensänderungen anstoßen soll.“
- (ebd.: 12f)

Wie bereits erwähnt, beeinflussen sich MitarbeiterInnen und Organisationen gegenseitig. Eine Gruppe ist durch ihre innere und äußere Umwelt bestimmt. „Mit der inneren Umwelt einer Gruppe sind alle bewussten und unbewussten Gefühle, Bedürfnisse, Wertvorstellungen, Wahrnehmungen, Verhaltensweisen und Ansichten der einzelnen Mitglieder gemeint.“ (ebd.: 24)

Beide Umwelten bestimmen sich nicht gegenseitig. Man muss sich anpassen und auf einiges verzichten, wenn die Gruppe funktionieren soll. Damit man sich jedoch nicht selbst verliert, sollte die Grenze zwischen innerer und äußerer Umwelt erweitert werden. Dadurch wird der Druck für die Gruppenmitglieder verringert (König & Schattenhof 2010: 23ff).

Es wird aufgezeigt, dass Organisationen und Gruppendynamiken eng miteinander verbunden sind, da beide Teile ein Ganzes bilden. Folglich muss bei der Supervision dieses Institutionsgeflecht mitberücksichtigt werden, vor allem bei der Teamsupervision.

Conclusio:

Den SupervisorInnen werden aufgrund der methodischen Vielfalt weitreichendere Möglichkeiten für konkrete Fragestellungen dargeboten und mit Hilfe dieser werden neue Sichtweisen bezüglich der Situation der SupervisandInnen eröffnet. Jeder/Jedem SupervisorIn bleibt selbst überlassen, welcher methodische Ansatz im Setting angewendet wird, es ist nur zu beachten, dass die Methode auf die Situation und das Arbeitsphänomen der/des SupervisandIn abgestimmt ist und auf die wesentlichen Fragestellungen und Probleme eingegangen werden kann.

Gotthardt-Lorenz (1999) fasst die verschiedenen methodischen Ansätze wie folgt zusammen: „Für das Erkennen von relevanten Zusammenhängen in der Beratungsarbeit bedarf es insbesondere

- ein Verstehen der Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt (Sozialwissenschaften, Sozialforschung, Berufssoziologie),
- ein Verstehen des Zusammenspiels von gesellschaftlichen Kräften, ihrer Sinnbestimmung und Organisationsformen, deren Funktionen und Veränderungsprozessen (Gesellschaftstheorien),
- ein Verstehen von irrationalen Prozessen in der Gesellschaft, Organisationen, Gruppen und bei Personen (Tiefenpsychologie)
- ein Verstehen der organisationellen [sic] Strukturen und deren Entwicklungen (Organisationssoziologie- und psychologie [sic]),
- ein Verstehen der dynamischen Strukturen in Gruppen und Organisationen (Gruppendynamik, Gruppenanalyse und Sozialanalyse),

- ein Verstehen der einzelnen Personen in ihrer Umweltbezogenheit (Persönlichkeitstheorien, Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie) und
- ein Wissen über die Gestaltung professioneller Arbeitsansätze für unterschiedliche Klienten und Kunden (Berufsfeldanalyse).“

(Gotthardt-Lorenz 1999: 61)

2.3.2. Supervisionsformen

Albrecht Boeckh (2008) unterscheidet fünf Ebenen der Supervision, die zugleich auch die Supervisionsformen bilden:

- 1.) „Die Fallarbeit“;
- 2.) „die Befindlichkeit der SupervisandInnen“;
- 3.) „Teamdynamik/Teamentwicklung“;
- 4.) „Leitungsverhalten – Coaching“ und
- 5.) „Organisationsthemen/Organisationsentwicklung.“

(ebd.: 18)

Bei der (1) Fallarbeit liegt der Fokus auf der Beziehung zwischen SupervisandIn und KlientIn. Die (2) zweite Ebene beschäftigt sich mit der Befindlichkeit der SupervisandInnen. Drittens, bei der (3) Teamdynamik, spielt die vorherrschende Gruppendynamik im Supervisionsgeschehen eine wesentliche Rolle. Beim (4) Coaching handelt es sich um die Leitungsfunktion und die (5) fünfte Ebene fokussiert das Funktionsgefüge in dem die SupervisandInnen arbeiten (ebd.: 18f).

Egal auf welcher dieser Ebenen das Augenmerk liegt, es müssen dabei alle berücksichtigt und miteinbezogen werden, damit eine wirkungsvolle und vollständige Supervision zustande kommen kann (ebd.: 18)

Supervision kann in mehreren Settingformen durchgeführt werden. Da die vorliegende Arbeit die Thematik „Supervision an Schulen“ näher beleuchtet, stellt dieses Kapitel ausgewählte Supervisionsverfahren vor, die im Arbeitsfeld Schule bzw. in der Berufsgruppe der LehrerInnen gebräuchlich sind.

„Supervision ist ein beziehungsgeprägtes Beratungsverfahren zwischen einem Supervisor bzw. einer Supervisorin und

- einer berufstätigen Person (Einzelsupervision);
- mehreren Berufstätigen aus verschiedenen Schulen (Gruppensupervision);
- mehreren Berufstätigen aus derselben Schule (Teamsupervision oder schulinterne Supervision).“

(Denner 2000: 67)

Weiters wird die Balint-Gruppenarbeit näher beleuchtet und ein kurzer Einblick in die Methode des Coaching gewährleistet.

2.3.2.1. Einzelsupervision

Die Einzelsupervision ist ein Zwei-Personen-Setting (Belardi 2005: 85), d.h. SupervisandIn und SupervisorIn nehmen am Supervisionsprozess teil, bei dem die Rollen klar vorgeschrieben sind. Die/Der SupervisandIn ist in der Rolle der/des Ratsuchenden und die/der SupervisorIn agiert in der Funktion der/des BeraterIn.

Bei dieser Sitzung steht das Interaktionsgeschehen zwischen SupervisandIn und KlientIn (Fallarbeit) sowie die Beziehung der beiden teilnehmenden Personen im Vordergrund. Die SupervisandInnen schildern ihr Leiden und ihre Schwierigkeiten, mit dem Einsetzen der geeigneten Methoden wird in dieser Zwei-Personen-Beziehung den Ursachen und Phänomenen auf den Grund gegangen.

„Hier liegt nach meiner Erfahrung der Fokus sehr viel stärker als in anderen Supervisionssettings auf der Bearbeitung der unbewußten [sic] Verwobenheit von biographischer und beruflicher Rolle, wie sie sich in den Beziehungen zur Institution und ihrer Subsysteme und zu den Klienten manifestiert.“ (Pühl 1994a: 92)

Einerseits ist das beschriebene Spiegelphänomen hierbei besonders wichtig, andererseits bilden Selbsterfahrung und Selbstreflexion für diese Form des Settings den Nährboden, wobei, wie bereits im Kapitel 2.3.1.1. erläutert wurde, die Grenzziehung zwischen Therapie und Supervision wesentlich und notwendig ist. Durch die Erzählungen und Berichte der SupervisandInnen könnte man schnell in den privat-persönlichen Bereich der betroffenen Person gelangen. Hierbei müssen die SupervisorInnen das Geschehen aufgrund ihres Fachwissens und Erfahrungen in die richtige Richtung lenken (ebd.: 92f).

Auf folgende Fragestellungen wird während einer Einzelsupervision eingegangen:

- „Wie kann ich Veränderungen optimal gestalten und begleiten?“
- „Wie kann ich meinen Klienten/meine Klientin am besten unterstützen?“
- „Wie kann ich meine neue Aufgabe optimal umsetzen?“
- „Was sollen wir im Konflikt mit einer [sic] Kollegin [sic] tun?“
- „Wie kann ich mich besser gegenüber unrealistischen Forderungen abgrenzen?“
- „Wie soll ich mich in dieser Situation entscheiden?“

(ÖVS (Online))

2.3.2.2. Balint-Gruppe

Der Begründer der Gruppenmethode „Balint-Gruppe“, dessen ursprünglicher Name „Training-cum-Research-Gruppe“ lautete, war der ungarische Arzt und Psychotherapeut Michael Balint, mit Unterstützung seiner Frau. In den 1940er Jahren wurde diese neue Methode zuerst in Europa und mit der Zeit weltweit bekannt. Ursprünglich wurde mit SozialfürsorgerInnen in der Gruppe gearbeitet, denen der Erwerb von psychoanalytischem Wissen bezüglich des Umganges mit den KlientInnen helfen und ihre beruflichen Fähigkeiten verbessern sollte. Der Umgang mit dem Phänomen der Übertragung- und Gegenübertragung wird in der Beratung bewusst eingesetzt und den KlientInnen beigebracht. Balint war der Meinung, dass die Gruppenmethode nur dann effektiv sei, wenn die TeilnehmerInnen alle derselben beruflichen Profession angehören. So könnten sie sich über ihre Erfahrungen austauschen. 1950 wurde dieser Gedanke in der Ausbildung von MedizinerInnen getestet. Die Kenntnisse über die eigene Person, aber auch die Wirkung auf andere, wurden mittels Analyse und Selbstreflexion der Beziehungen und Interaktionen erweitert. Freie Assoziationen, Erzählungen und die Spiegelungsphänomene halfen, die Psychodynamik der ÄrztInnen-PatientInnen-Beziehungen zu erfassen (Rappe-Giesecke 1994: 72ff).

„Die Balint-Gruppe stiftet Orientierung und Verwirrung zugleich. Sie verschafft ordnende Perspektive, indem sie die verwirrende Logik und Widersprüchlichkeit unbewußter [sic] Motive und zwischenmenschlicher Beziehungsformen aufzeigt und nachvollziehbar macht.“ (Roth 2003: 143)

Über die methodische Vorgehensweise kann man nur begrenzt Informationen finden, da sich Balint auf die Entwicklung des medizinischen Arbeitsgebietes mehr konzentrierte als auf die neue Methode. Änderungen bezüglich des Settings und der Zielgruppe folgten mit der Zeit. Es wurden nicht mehr nur im extramuralen Bereich ordnende ÄrztInnen für Allgemeinmedizin beraten, sondern auch ÄrztInnen, die in Krankenanstalten arbeiteten und zugleich wurde die Institution Krankenhaus in der Balint-Arbeit thematisiert. Dies hatte zur Folge, dass sich die Methodik und die ursprüngliche Definition von Balint-Gruppe verändert haben. Mittlerweile werden verschiedene Formen der Fallarbeit als Balint-Arbeit bezeichnet und somit ist eine Abgrenzung zu anderen Beratungsformen schwierig (Rappe-Giesecke 1994: 72-75).

Belardi (2005) fasst das Kernstück der Balint-Gruppenarbeit wie folgt zusammen:

„Die schon erwähnte Balint-Gruppe ist eine psychoanalytisch orientierte Beziehungsanalyse in der Gruppe für vertiefte Fallarbeit. Die Balint-Arbeit enthält im ursprünglichen Ansatz keine Konzeption über Gruppen-, Team- und Institutionsarbeit. Deshalb gehört die Balint-Gruppe nur in einem erweiterten Sinne zur Supervision.“ (ebd.: 90)

2.3.2.3. Gruppensupervision

SupervisorInnen stellen die TeilnehmerInnen eine Gruppensupervision frei zusammen. Hierbei handelt es sich um Menschen, die in ähnlichen oder vielleicht sogar in denselben beruflichen Positionen arbeiten. Sie teilen die gleiche theoretische und praktische Berufserfahrung. „...; wichtig ist hierbei, daß [sic] die Mitglieder der Supervisionsgruppe nicht in einem engen Arbeitszusammenhang stehen (stranger-group)“ (Kersting & Krapohl 1994: 19). Die Aufgabe der Gruppensupervision besteht darin, die Kompetenzen und Fähigkeiten der SupervisandInnen bezüglich der KlientInnen und der eigenen Arbeitszufriedenheit anzupassen und zu verbessern. Die Fallarbeit und Selbstreflexion bzw. -thematisierung sollen die entsprechenden Hilfestellungen sein. Dadurch wird das eigene Wissen der TeilnehmerInnen bewusst gemacht und sie erfahren gleichermaßen etwas über die eigenen Stärken und Schwächen (Rappe-Giesecke 1994: 77ff).

Fragestellungen, die während einer Gruppensupervision thematisiert werden können:

- „Welche Erfahrungen machen meine BerufskollgeInnen und was kann ich daraus lernen?“
 - „Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede in unseren Arbeitssituationen und wie gehen wir damit um?“
 - „Mir ist oft nicht klar, was in der Zusammenarbeit mit meinen KundInnen abläuft und es interessiert mich, wie andere das sehen?“
 - „Wie können wir die Beziehungen zu unseren KlientInnen optimal gestalten?“
 - „Wie gehe ich mit schwierigen PatientInnen um?“
 - „Wie unterstütze ich ein Kind, dass zuhause Schwierigkeiten hat?“
- (ÖVS (Online))

Gruppensupervision unterscheidet sich von der Balint-Gruppe einerseits durch die Fokussierung der beruflichen Institution, wobei diese ausschließlich fallbezogen ist. Andererseits werden ebenso die unbewussten Gruppenprozesse behandelt, die in der Balint-Gruppe nicht als wesentlich bezeichnet werden, sondern der Fall selbst (Rappe-Giesecke 1994: 76).

2.3.2.4. Teamsupervision

Eine „Verbesserung der Zusammenarbeit in sozialen Organisationen“ (Kersting & Krapohl 1994: 95) war das Ziel zu Beginn der Teamarbeit. Gegenwärtig kann man auf Teamarbeit innerhalb einer Organisation nicht verzichten. Sie steuert zwar die Organisation, aber man muss sich bewusst machen, dass Teamarbeit nicht einfach entsteht und leicht zerstört werden kann. Deswegen ist Teamarbeit ein Entwicklungsprozess, der von Anfang an erlernt werden muss (Buchinger 2008: 92f).

„Heute verstehen wir unter Teamsupervision die Supervision von Arbeitsgruppen innerhalb derselben Institution, die eine gewiße [sic] Kontinuität aufweisen“ (Kersting & Krapohl 1994: 96). Die TeilnehmerInnen arbeiten zusammen im selben Betrieb, sei dies nun eine Schule, ein Wirtschaftsunternehmen oder eine Anwaltskanzlei, und alle haben dasselbe Arbeitsgebiet. Sie kennen sich von ihrem Arbeitsplatz und haben einen gemeinsamen Berufsalltag, in dem sie nicht nur die gemeinsame Arbeitszeit teilen, sondern ebenfalls im kontinuierlichen und direkten kommunikativen Austausch miteinander stehen und dieselben Ziele vor Augen haben.

Diese Tatsache unterscheidet Teamsupervision von anderen Settings und gleichzeitig kann dies aber auch zu einem Hindernis in der Supervision werden.

Da sich die SupervisandInnen untereinander so gut kennen und ihnen bewusst ist, dass sie nach der Supervision weiterhin zusammenarbeiten werden (family-group), bestehen Hemmungen bezüglich der Offenheit und Aufrichtigkeit gegenüber sich selbst und vor allem den teilnehmenden Personen. „Die Angst vor möglichen Kränkungen und Attraktivitätsverlust sind in der Teamsupervision unvergleichbar höher“ (Kersting & Krapohl 1994: 96).

Es lässt sich zwischen zwei Settings unterscheiden:

- 1.) „Der Supervisor kommt zunächst als ‚stummer‘ Beobachter von außen in eine ‚normale‘ Teamsitzung und analysiert und reflektiert im Anschluß [sic] daran zusammen mit den Teammitgliedern die vorangegangene Sitzung.“
- 2.) „Supervisor und Team kommen zusammen und arbeiten an geschildertem Material, wobei die aktuelle Interaktionsdynamik ebenfalls Gegenstand der Reflexion ist.“
(ebd.: 99)

Die Schwerpunkte der Teamsupervision bilden folgende drei Ebenen:

- 1.) Beziehung der MitarbeiterInnen untereinander (im Team),
 - 2.) Beziehung der MitarbeiterInnen zur Leitung (Hierarchie) und
 - 3.) Beziehung der Institution im gesellschaftlichen Außenverhältnis (Umweltbeziehung).
- (Pühl 1999: 124)

Ungeachtet welche der beiden Settingformen durchgeführt wird, es werden immer alle drei Ebenen thematisiert, um etwaige Problemstellungen zu beheben. Bei der Teamsupervision ist eine Absprache zwischen SupervisorIn und SupervisandInnen besonders wichtig. Dadurch werden bereits im Vorhinein Entscheidungen getroffen, die den Supervisionsprozess für beide Seiten erleichtern. Nicht nur an den unterschiedlichen Beziehungsformen, besonders an den kollegialen Beziehungen, wird gearbeitet, sondern ebenfalls an den fachlichen Stärken und Kompetenzen jeder/jedes Einzelnen, die für den Arbeitsplatz ausschlaggebend sind. Die Fähigkeiten

der individuellen MitarbeiterInnen werden angepasst und somit wird das Team gestärkt, um effizientere Ergebnisse in der Berufspraxis zu erzielen.

2.3.2.5. Coaching

„Im Verständnis der ÖVS ist Coaching ein eigenständiges Feld berufsbezogener Beratung und eine spezielle Form von Supervision. Coaching hat eine spezifische Fokussierung, Methodik und Arbeitsstrategie. Charakteristisch sind die themenspezifische Unterstützung durch eine begrenzte Anzahl von Beratungseinheiten sowie die Vermittlung von skills in kurzen Trainingssequenzen.“ (ÖVS (Online))

Personen die Coaching in Anspruch nehmen, sind Personen, die in führenden Positionen bzw. beruflichen Spitzenfunktionen arbeiten. Sie werden vom Coach in ihrer Arbeitsposition unterstützt und begleitet, die/der ihnen auch Hilfe bei der beruflichen Praxis leistet. Sie müssen schwerwiegende Entscheidungen treffen, beispielsweise Angestellte kündigen, befördern usw. und können dabei niemanden um Rat fragen. Solche Personen leiden und kämpfen mit ihrer ‚Einsamkeit‘. Coaching bezieht sich, wie auch Supervision, auf den beruflichen Praxisbereich. Hierbei muss man klar zwischen Supervision und Coaching unterscheiden. Supervision widmete sich zuerst helfenden Berufsgruppen und erst später dem Wirtschaftsbereich. Von Coaching spricht man in Berufsfeldern wie Wirtschaft, Verwaltung, Politik und Sport, wobei die wissenschaftliche Perspektive der Personalentwicklung thematisiert wird (Belardi 2005: 56ff).

„Themen ergeben sich vorrangig aus Führungs- und Managementaufgaben: die Gestaltung der Führungsrolle, Fragen der Performance, effizientes Kommunizieren, das Management von Veränderungsprozessen und Krisensituationen sowie die persönliche Karriereplanung.“ (ÖVS (Online))

2.4. Zusammenfassung

Supervision ist kein neuzeitiges Phänomen, sondern eine zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte Intervention, deren Wurzeln in der Sozialarbeit liegen. Es werden ausschließlich berufliche Themen und Probleme seitens der SupervisandInnen

thematisiert. Hierbei werden die innerpsychischen Vorgänge, die Sozialbeziehungen und die institutionellen Rahmenbedingungen der SupervisandInnen eingehender betrachtet. Mit Hilfe der Selbstreflexion sowie der Anleitung der/des SupervisorIn werden neue Sichtweisen bezüglich der Arbeitsphänomene eröffnet. Zugleich werden die Schwierigkeiten erfasst und somit können zukünftige Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und erarbeitet werden.

Dies geschieht in verschiedenen Supervisionssettings, wobei die vorliegende Arbeit, aufgrund des Themas „Supervision an Schulen“, die Einzelsupervision, Balint-Gruppe, Gruppensupervision und Teamsupervision näher beleuchtet. Die einzelnen Supervisionsformen unterscheiden sich hinsichtlich der Rahmenbedingungen, jedoch verfolgen alle den grundlegenden Arbeitsschwerpunkt.

Derzeit wird in unterschiedlichen Betrieben, Institutionen und Organisationen Supervision erwünscht und ist Teil der Personalentwicklungsmaßnahmen.

3. Berufsgruppe der „LehrerInnen“

Der Beruf „LehrerIn“ ist seit längerer Zeit ein aktuelles Thema in der heutigen Gesellschaft, der Politik und den Medien. Bei solchen öffentlichen Diskussionen mangelt es jedoch an positivem Feedback. Die Leistungen der SchülerInnen sind enorm gesunken, die Gewalt an Schulen nimmt zu, die Unzufriedenheit seitens der Eltern wird immer größer und die Verantwortlichen für diese prekäre Situation sind die „LehrerInnen.“

Das vorliegende Kapitel setzt sich mit den Lehrkräften auseinander und betrachtet deren Situation. Es werden die beruflichen Anforderungen, Erwartungen und Schwierigkeiten, die diese Berufsgruppe mit sich bringen, eingehender betrachtet.

3.1. Berufsbild der LehrerInnen

Schule gehört, unabhängig von der Form oder der Dauer, zum Leben eines jeden Menschen dazu. Unsere Gesellschaft entwickelt sich fortlaufend weiter, sei dies in technischer, wirtschaftlicher, wissenschaftlicher oder individueller Hinsicht.

„..., und dafür sind unterschiedliche Qualifizierungen unerlässlich [sic]. Deshalb muß [sic] es Lehrpläne bzw. Richtlinien, Leistungsanforderungen und deren Kontrolle geben, weil sonst die Lehrarrangements in den Schulen beliebig würden und insofern am gesellschaftlichen Zweck der Veranstaltung Schule vorbeigehen können.“ (Giesecke 1998: 12)

Man benötigt eine grundlegende Basis, deren Wurzeln in den schulischen Lehrplänen liegen, um Wissen zu vermitteln, welches als gemeinsame gesellschaftliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Wertvorstellungen gelten sollen. Schule ist notwendig, um Kinder zu fördern und sie vor Herausforderungen zu stellen, an denen sie über sich selbst etwas erfahren und sich zugleich weiterentwickeln. Folglich soll das Kind in seiner „sozialen Umgebung“ besser zurechtkommen, da die Schule Teil des „öffentlichen Lebens“ ist und die Kinder mit Schuleintritt an diesem teilnehmen und teilweise darauf vorbereitet werden (ebd.: 12-16).

„Unter demokratischen Gesichtspunkten muß [sic] unser Schulwesen also so strukturiert sein, daß [sic] es möglichst jedem Kind die optimale Entfaltung seiner Fähigkeiten ermöglicht – dem begabten ebenso wie dem weniger begabten.“ (ebd.: 14)

Im gesamten Bildungs- und Schulgeflecht sind die Lehrpersonen für das Lehren und den Unterricht zuständig. Ladenthin (1998) meint, das Lernen und Handeln der SchülerInnen sei durch das Gelehrte in Bewegung gekommen, damit liegt die Verantwortung für die Handlungen bei den SchülerInnen und nicht den LehrerInnen.

„Lehrer sind also Profis des Lehrens, d.h. Zeigens, Erklärens und Erzählens. Ihr Geschäft ist Demonstratio, Explicatio und Narratio. Sie machen das Undeutliche deutlich, erklären das Verworrene, zeigen das Sichtbare und versichtbaren das Unsichtbare und Verborgene. ... Sie sind Profis der Aufklärung.“ (Schirlbauer 1998: 66)

Hiermit haben LehrerInnen ein spezifisches Wissen, das sie an die Lernenden weitergeben. Sie vermitteln nicht nur Fakten, sondern erklären und erweitern ebenfalls das Bewusstsein der SchülerInnen, um eines Tages der fortgeschrittenen Gesellschaft beizutreten (ebd.: 66). „Folglich ist Unterricht eben nicht das Auswendiglernen

von ‚Wissen‘ (Traditionen), sondern die vernunftmäßige Erkenntnis unterschiedlicher Zugangsweisen zur Welt“ (Ladenthin 1998: 31).

Barth (1990) fasst folgende Aufgaben der LehrerInnen zusammen:

- „Vermittlung von Wissen“,
 - „Erziehung der Schüler (Vorbildsein)“,
 - „Förderung der Persönlichkeit des Schülers (Angst abbauen, unterstützen, helfen, motivieren)“,
 - „Verwaltung“ und
 - „Beurteilung.“
- (ebd.: 92)

Da nun die Aufgaben der LehrerInnen bekannt sind, besteht die Hauptaufgabe darin, einen erfolgreichen und effektiven Unterricht, basierend auf einem entworfenen Lehrplan, zu führen. Dieser sollte darin bestehen, flexibel und individuell zu sein und zugleich auf die einzelnen Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen (Dorsenmagen & Krause 2007: 104).

3.2. Wandel des Lehrberufes

Im Laufe der Zeit hat die Profession der LehrerInnen an Ansehen verloren. Einer der wesentlichen Gründe hierfür ist der Wandel des Lehrberufes. Vor etwa fünf bis sechs Jahrzehnten waren die Rollen in der Institution Schule klar definiert. SchülerInnen waren die Lernenden, LehrerInnen waren, ohne Zweifel, die Autoritätspersonen und Lehrenden. Disziplinäre Probleme standen nicht zur Debatte. Mittlerweile hat sich dieses Bild verändert und dies zum Negativen.

„Lehrer und Lehrerinnen sind konfrontiert mit den Auswirkungen eines gesellschaftlichen Wandels, veränderter Sozialisation, zunehmender sozialer und kultureller Heterogenität. Sie sind gefordert, ihre berufliche Rolle im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Aufgaben zu klären, z.B. zwischen Unterrichten und Erziehen, zwischen fachlichen und pädagogischen Erfordernissen, zwischen Fördern und Fordern.“ (Imschweiler 2003: 4 (Online))

Früher mussten sich die SchülerInnen an das Schulsystem anpassen und bildeten somit eine „geschlossene Gruppe“ (Besser-Scholz 2007: 11). Die LehrerInnen waren die RepräsentantInnen der Institution. Durch die unterschiedlichen Wandlungen werden heutzutage die LehrerInnen als „geschlossene Gruppe“ (ebd.: 11) bezeichnet, die vor einer Heterogenität steht. Diese Heterogenität unterscheidet sich durch unterschiedliche Faktoren und bezieht sich auf die Gruppe der Lernenden (ebd.: 10f). Die Faktoren sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

In österreichischen Schulen, vor allem in den Städten, gibt es viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Nicht nur die Sprachbarrieren führen zu Hindernissen, ebenfalls der kulturelle Hintergrund spielt eine Rolle. Weiters sind die sozialen und familiären Faktoren zu berücksichtigen. Beispielsweise sind die Eltern geschieden oder leben getrennt, das Kind kennt einen Elternteil nicht oder die Eltern arbeiten den ganzen Tag und die Kinder sind alleine zuhause. Solche Erlebnisse prägen das Verhalten von Kindern bzw. Jugendlichen, die sich in Verhaltensauffälligkeiten und aggressivem Verhalten bemerkbar machen können. Viele leiden ebenfalls an Lernstörungen oder dem sogenannten ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung). Die Unterstützung seitens der Eltern nimmt ab, infolgedessen leiden die Kinder/Jugendlichen und versuchen die mangelnde Aufmerksamkeit in der Schule zu erhalten. Dies geschieht nicht immer auf friedliche Weise. Zuletzt bleibt noch die Pubertät, die die Hormone, Gefühle und Gedanken durcheinander und ebenso ihre eigenen Verhaltensauffälligkeiten mit sich bringt. Mit all diesen Faktoren haben LehrerInnen in ihrem beruflichen Alltag zu kämpfen. Durchaus ist es verständlich, dass Lehrende Schwierigkeiten mit der Organisation und Umsetzung haben, wobei all dies auf eine Gruppe von ca. 30 SchülerInnen angepasst werden muss. Somit ist es nicht verwunderlich, wenn sich der Fokus des Lehrberufes von Bildungsarbeit zur Erziehungsarbeit gewandelt hat (ebd.: 11ff).

Der Wandel der Schülergruppen, der sozialen und kulturellen Hintergründe, sowie des beruflichen Schwerpunktes der LehrerInnen haben diese geprägt. Jedoch sind die eben beschriebenen Faktoren nicht die einzigen Herausforderungen, die Lehrpersonen überwinden müssen. Zugleich müssen sie unterschiedliche Erwartungen und Rollen erfüllen, damit alle Betroffenen gleichermaßen zufrieden sind. Das bildet die größte Herausforderung, mit denen Lehrende zu kämpfen haben.

3.3. Anforderungen und Erwartungen an die LehrerInnen

LehrerInnen müssen nicht nur ihren eigenen beruflichen Vorstellungen und Anforderungen gerecht werden, sondern gleichzeitig die Erwartungen weiterer Personengruppen erfüllen. Die Erwartungen, die hier beschrieben werden, werden von folgenden Personengruppen geäußert: SchülerInnen, Eltern, KollegInnen, Vorgesetzte, Öffentlichkeit.

Nach Heitger (1991) beschränken sich die Aufgaben der LehrerInnen auf Wissensvermittlung, Erhaltung von Traditionen und das Herbeiführen einer fleißigen Lebensbewältigung. Die Handlungsweisen der Lehrenden sind von Effektivität und Nützlichkeit geprägt. Hierbei werden die Erwartungen der (1) Eltern, (2) Wirtschaft und des (3) Staates fokussiert.

Primär wünschen sich (1) Eltern für ihre Kinder ein erfolgreiches Leben, vor allem in beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht. Die Verantwortung bezüglich des Erreichens dieser Lebensumstände liegt, aus elterlicher Sicht, zum Teil auch bei den LehrerInnen. Die (2) Wirtschaft hat das Anliegen, die Qualität der Technik und Arbeit zu verbessern. Demzufolge muss die Qualität der Ausbildung verbessert und verstärkt werden. Zuletzt besteht der (3) Staat auf seine beiden Erwartungsansprüche. Einerseits fordert er eine Umsetzung der Anforderungen der Eltern an die Institution Schule von den LehrerInnen und andererseits die Erfüllung der eigenen Erwartungen, d.h. die „Loyalität“ gegenüber dem Staat, sowie die „politische Bildung“ in der Schule (ebd.: 53ff).

Barth (1990) erweitert das Spektrum und erläutert die unterschiedlichen Erwartungen mit den Kategorien „Erwartungen“ und „LehrerInnenrollen“. Jung-Strauß (2000) erweitert die Tabelle mit der Kategorie der „Aufgaben“.

Tabelle 1: Erwartungen, LehrerInnenrollen und Aufgaben

	Erwartungen	LehrerInnenrollen	Aufgaben
1. SchülerInnen	Hilfe, Akzeptanz, Führung, Freundschaft, Vorbild/Orientierung, Sexualität,	HelferIn, Mutter, Vater, FreundIn, Vorbild, Geschlechts-	helfen, beraten, unterrichten, erziehen, zusammenar-

	Wissensvermittlung	rolle Mann/Frau, Allwissender	beiten
2. Eltern	Entlastung von Sorgen, Zusammenarbeit, Wissensvermittlung	Entlastende Funktion, BündnispartnerIn, Fachfrau/Fachmann	entlasten, abnehmen, zusammenarbeiten, unterrichten, erziehen
3. Öffentlichkeit	Wissensvermittlung, Anpassung der SchülerInnen an Werte und Arbeitswelt, Verwahrung von Kindheit und Jugend, Wiederherstellung bei Auffälligkeiten	Fachfrau/Fachmann, ErzieherIn, VerwalterIn/ReparateurIn	unterrichten, beurteilen, Selektion betreiben, beraten, erziehen, aufbewahren
4. KollegInnen	Anteilnahme am beruflichen/privaten Leben, Unterstützung/Beratung/Erleichterung, Solidarität	InteressentIn, MitarbeiterIn, MitstreiterIn	zusammenarbeiten, mit KollegInnen beraten
5. Vorgesetzte	störungsfreies Funktionieren der Einrichtung, Legitimation der Schule, Imagepflege, Öffentlichkeitsarbeit, Rechenschaft, Unterstützung der Arbeit des Vorgesetzten, Entlastung, Übernahme von „Posten“	OrganisatorIn, VerwalterIn, Aufsicht, ImagepflegerIn, Schüler-Werbeln, DokumentatorIn, Hilfskraft, Verwalter	verwalten, organisieren, beaufsichtigen, Funktionsaufgaben und Öffentlichkeitsarbeiten
6. Kostenträger	Rechenschaft, störungsfreies funktionieren der Einrichtung	BerichterstatteIn, DokumentatorIn, VerwalterIn, KontrolleurIn, ImagepflegerIn	

(Barth 1990: 95ff und Jung-Strauß 2000: 114)

„Lehrpersonen sind mit widersprüchlichen und diffusen Rollenerwartungen konfrontiert. Kolleginnen, Kollegen, Behörden, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie ‚Öffentlichkeit‘ richten Erwartungen an die Lehrpersonen, welche sich zum Teil konkurrenzieren und zum Teil widersprechen.“ (Böckelmann 2002: 152)

Die zahlreichen Erwartungen aller Gruppen sind vielseitig und unterschiedlich. Lehrende sollen Autoritätsperson, FreundIn, HelferIn, OrganisatorIn, Elternersatz, Vor-

bild, Fachfrau/Fachmann, VerwalterIn, BerichterstatteIn, KollegIn usw. und dies alles möglichst zur gleichen Zeit sein. Somit ist es nicht verwunderlich, wenn Lehrpersonen überfordert sind, da die Umsetzung all dieser Anforderungen unmöglich ist. LehrerInnen werden nie alle Beteiligten zufriedenstellen können. Es wird immer eine Mutter/einen Vater, eine/einen KollegIn, eine/einen PolitikerIn oder sonst irgendeine Person geben, die/der an der schulischen Institution bzw. Situation etwas auszusetzen hat. Es ist ein Teufelskreis, aus dem Lehrende nicht hinauskönnen, da sie sonst ihren Beruf aufgeben würden. Denn die von Barth (1990) beschriebenen Erwartungen und Rollen zeichnen die Profession „LehrerIn“ aus.

3.4. Schwierigkeiten im Lehrberuf

In den Kapiteln 3.2. und 3.3. wurden die Erwartungen, die an die Lehrkräfte gestellt werden, und der Wandel des Berufes „LehrerIn“ beschrieben. Jedoch sind dies nicht die einzigen Hindernisse, mit denen sich LehrerInnen im Berufsalltag auseinandersetzen müssen.

3.4.1. Arbeitsbeziehungen

Die Arbeitsbeziehungen, die im Vordergrund stehen sind diejenigen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Hierbei handelt es sich um eine „erzwungene Zusammenarbeit“ und ein „asymmetrisches Verhältnis“ (Rothland & Tehart 2007: 14). Dieses Ungleichgewicht ist von zwei wesentlichen Faktoren abhängig. Zum einen sind SchülerInnen nicht freiwillig in der Schule. Gleichzeitig sind die Angehörigen der Kinder und Jugendlichen, gezwungenermaßen, ebenfalls ein Teil der Schule. Basierend auf diesem Zwang mangelt es dem Lehrberuf häufig an Dankbarkeit und Feedback. Zum anderen besitzen LehrerInnen ein umfangreicheres Wissen und Lebenserfahrung. Dies bringt die Beziehung zur/zum SchülerIn ins Ungleichgewicht, da die Lehrkräfte im Vorteil sind. Aufgrund dessen ist das LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis einseitig (Barth 1990: 91).

Weiters sollten LehrerInnen ihre SchülerInnen motivieren und vorantreiben, dies erfordert jedoch eigenes Handeln seitens der SchülerInnen: „Lehrer und Schüler stehen nicht in einem Verhältnis von Ursache und Wirkung, sondern von Angebot und Frage, von Aufforderung und Selbsttätigkeit“ (Ladenthin 1998: 29). Jedoch dies in die

Tat umzusetzen, vor allem in einer Klasse mit mindestens 30 SchülerInnen (Hillert 2007a: 56) erscheint schwierig.

3.4.2. EinzelkämpferInnen

Nach Harald Pühl (1994b) sind LehrerInnen „Einzelwesen“ bzw. „EinzelkämpferInnen“. Ihr Beruf ist nicht als „sozialer Beruf“ anzusehen, weil der subjektive Faktor Mensch ausgeblendet wird (ebd.: 272). Dieses ‚Einzelkämpfertum‘ beschreibt Böckelmann (2002) mit Hilfe der Schulorganisation und Institutionsstruktur. Einerseits sind die Organisation des Unterrichts sowie die Stundenpläne daran schuld. Es herrscht ein Durcheinander und Mangel an Kontinuität. Andererseits spielt der Arbeitsplatz eine wesentliche Rolle, da dieser im Lehrberuf oft zuhause ist. Sie unterrichten eine Klasse alleine, sind somit auf sich selbst gestellt und daheim bei den Vorbereitungen, Korrekturen, Nachbereitungen etc. ebenso. Diese räumliche Abgrenzung signalisiert, dass LehrerInnen alleine mit ihren Aufgaben und Problemen zurecht kommen sollen (ebd.: 146f).

3.4.3. Arbeitsplatz und Arbeitszeit

Die ungeklärte Beschränkung auf nur einen Arbeitsplatz und die unregelmäßigen Arbeitszeiten belasten Lehrpersonen sehr. Im Durchschnitt arbeiten LehrerInnen 9,25 Stunden (Hagemann 2009: 14) täglich. Jedoch unterscheiden sich Lehrkräfte von anderen Berufsgruppen durch zwei wesentliche Faktoren: Einerseits wird die Arbeit nicht nur am Arbeitsplatz erledigt und andererseits bereiten die unregelmäßigen Arbeitszeiten den Lehrkräften Probleme. Denn die Lehrarbeit beinhaltet nicht allein das Unterrichten, sondern weiters Korrekturarbeiten, Konferenzen, Organisationsaufgaben, Vorbereitungen usw.. All diese Tätigkeiten erstrecken sich meist auf den Nachmittag bzw. Abend. Die Entscheidung, wie viel Arbeit und Mühe man in die Vor- und Nachbereitungen investieren möchte, liegt bei den LehrerInnen. Der Arbeitsplatz ist hiermit nicht allein auf die Institution Schule beschränkt, in Klassen- und LehrerInnenzimmern, sondern wird ebenfalls auf zuhause verlagert (ebd.: 17; Rothland & Tehart 2007: 13f).

3.4.4. Richtlinien

Lehrende haben sich nach gesetzlichen und staatlichen Vorgaben bezüglich der Umsetzung ihrer beruflichen Aufgaben zu richten. Sie müssen den Lehrplan einhalten und dürfen kein eigenes Curriculum kreieren. Einerseits sind sie an die Richtlinien gebunden, andererseits haben sie jede Menge Freiraum bezüglich der Umsetzung, denn sie können den Unterricht frei gestalten (Rothland & Tehart 2007: 14). Jedoch ist es ungewiss, wann das Pensum erreicht und erfüllt ist. Aufgrund dessen gelangen LehrerInnen in eine Ungewissheit, da sie nicht wissen, ob ihre Investitionen ausreichend sind. Dies hat zur Folge, dass sie ihre Arbeit nie vollkommen abschließen können. Wann und wie viel genug ist, entscheiden die Lehrenden selbst (Barth 1990: 91).

3.4.5. Aufstiegsmöglichkeiten

Das Sprungbrett für eine erfolgreiche Karriere bietet der Beruf „SchullehrerIn“ mit Sicherheit nicht. Die LehrerInnen sind an die Institution Schule gebunden, da sie dort ihren Beruf ausüben können und nicht viele andere Einrichtungsoptionen bestehen (Barth 1990: 92). Aufstiegsmöglichkeiten fehlen im Lehrberuf. Eine geringe Anzahl von LehrerInnen werden SchuldirektorInnen bzw. SchulleiterInnen oder absolvieren Aus- und Weiterbildungen wie beispielsweise als PsychologIn, SupervisorIn, TraineeIn usw.. Meist äußern sich die Berufskarrieren in ‚horizontalen Schritten‘, d.h. „Ortswechsel oder Stufenwechsel“ (Böckelmann 2007: 143).

3.4.6. Öffentlichkeit

Das öffentliche Augenmerk richtet sich auf die Schule und gleichermaßen sind die LehrerInnen davon betroffen. Ihre beruflichen Tätigkeiten sind für die Gesellschaft und Öffentlichkeit beobachtbar. Die Hoffnungen und Erwartungen bezüglich der nächsten Generation, der Kinder, sind auf die Lehrkräfte gerichtet (Barth 1990: 91). Die mangelnden Schulleistungen und Pisa-Studien belegen den Verdacht, dass LehrerInnen in ihrem Beruf keinen Erfolg haben, unfähig und schuld an der schlechten Bildungssituation sind. Das gesellschaftliche Bild der Lehrenden ist negativ, sie werden von der Öffentlichkeit als unbeliebt und unfähig angesehen (Besser-Scholz 2007: 10). Da die meisten Erfahrungen mit Kindererziehung haben, beispielsweise

die eigene Schulerfahrung, eigene Kinder etc., erlaubt sich die Gesellschaft ein Mitspracherecht zu den Themen „Unterricht“ und „Erziehung“ (Rothland & Tehart 2007: 17). Die Schule hat eine Erziehungsaufgabe, diese soll durch LehrerInnen erfolgreich erfüllt werden. Jedoch entsteht hierbei eine problematische Situation, da sich die schulische Erziehung der familiären Erziehung unterzuordnen hat und zugleich die gesellschaftlichen und familiären Erwartungen umzusetzen sind. Diese Herausforderung kann eine große Belastung für den Lehrberuf darstellen (Böckelmann 2002: 135).

3.4.7. Gewalt an Schulen

Gewalt tritt immer häufiger in Schulen auf, die Rede ist sowohl von psychischer als auch physischer Gewalt. In den letzten Jahren haben einige aggressive Eskalationen und Zwischenfälle, sogar Amokläufe, an Schulen die Öffentlichkeit erschüttert. Zum Beispiel können soziale Veränderungen, familiäre Probleme, Gewalt in der Familie, Veränderungen von gewohnten Strukturen, empfinden von Unsicherheiten, mangelnde Aufmerksamkeit etc., ein aggressives Verhalten hervorrufen. Ebenso kann das Gefühl des Versagens zu Verstimmung führen, da man ohne Leistungen eine unsichere Zukunft und keine vielfältige Berufsauswahl haben kann. In solchen Situationen fehlt es häufig an Unterstützung und Halt seitens des Elternhauses. Diese Faktoren können sich in Form von gewalttätigem Handeln bei SchülerInnen äußern. Die Aufgabe der LehrerInnen besteht darin, die Defizite der SchülerInnen zu erkennen und darauf einzugehen, um solche Verhaltensproblematiken zu umgehen bzw. entgegenzuwirken (Hagemann 2009: 25f).

3.4.8. Mangelhaftes Schulsystem

Im Rahmen eines Pressegespräches, welches im Jahr 2007 in Wien stattfand, haben BildungsexpertInnen und SupervisorInnen eine Liste mit Faktoren zusammengestellt, welche das Schulwesen als mangelhaft bezeichnen:

- „Überfrachtung des Lehrpersonals mit zusätzlicher Sozialarbeit, Elternarbeit und Verwaltungstätigkeit. Dadurch schlittern viele Lehrer/innen ins Burn-out.“
- „Inadäquates Entlohnungssystem für Lehrer/innen; persönliches Engagement wird eher bestraft als belohnt.“

- „Unterricht findet hinter verschlossenen Türen statt; kaum fachlicher Austausch unter Kolleg/innen und geringe Feedback-Kultur mit Schüler/innen und Eltern.“
- „Völlig veraltete Raumkonzepte behindern kreatives Arbeiten im Unterricht; kein Platz für die Arbeit der Pädagog/innen außerhalb des Klassenzimmers.“
- „Beurteilungssysteme basieren auf Fehler und Tadel statt auf Leistungsförderung. Das Wiederholen einer Schulstufe kostet den [sic] Schüler/innen oft mehr Kraft als das Nachlernen des Stoffes im bestehenden Klassenverband.“
- „Starrer 50-Minuten-Takt ist nicht für jede Art von Unterricht optimal.“
- „Einheitliche Leistungsvorgaben für Schüler/innen der selben Altersstufe ist ein ‚Mythos‘.“

(Presseinformation Bildung/Politik/Supervision [ÖVS] 2007 (Online))

Ebenfalls erstellten die ExpertInnen Reformvorschläge, die sie an die Bundesministerin für Bildung, Kunst und Kultur Dr. Claudia Schmied weitergaben. Aber bis zum heutigen Tag hat sich nichts bis wenig am Schulsystem geändert, die Situation ist noch immer dieselbe.

Hierbei ist jedoch anzumerken, dass bereits Konzepte zu einer neuen Schulform und neuen LehrerInnenausbildung vorliegen.

3.5. Folgen des Lehrberufes

Die bisher beschriebenen Phänomene, die den Lehrberuf auszeichnen und prägen, können unterschiedliche Folgen für die Lehrpersonen haben. Viele können den Belastungen nicht standhalten und erkranken an psychischen und physischen Störungen.

3.5.1. Mobbing

„Unter Mobbing ist zu verstehen, dass jemand am Arbeitsplatz häufig und über einen längeren Zeitraum schikaniert, drangsaliert oder benachteiligt und ausgegrenzt wird. ... Je nach psychischer Stabilität und Selbstbewusstsein des Betroffenen zeichnet sich mehr oder weniger rasch ein Leistungsabfall ab. Die betroffene Person verbraucht den

größten Teil ihrer Energie, um sich im Lehrerkollegium zu behaupten und ihren sozialen Status aufrecht zu erhalten.“ (Knauder 2005: 67)

Verschiedene Ursachen können für die Entwicklung von Mobbing verantwortlich sein. Machtverhältnisse, organisatorische Fehler, Managementprobleme, Nicht-Anerkennung von Arbeit, Konkurrenzdenken usw., lassen Stress, Druck und Konflikte bei den MitarbeiterInnen entstehen. Dies bildet die Basis und fördert Mobbing (Hagemann 2009: 71).

„Diese perfide Form der Entwürdigung einer Persönlichkeit am Arbeitsplatz findet sich insbesondere in sozialen Systemen und führt fast zwangsläufig zu einem Burnout bzw. zu anderen schweren seelischen Erkrankungen.“ (ebd.: 70)

Die Folgen der „sozialen Gewalt“ (ebd.: 70) beeinträchtigen nicht nur die berufliche Leistung, sondern ebenso den psychischen und physischen Zustand. Angstzustände, Depressionen, Schlaflosigkeit usw. sind nur einige der möglichen Krankheiten. Vor allem werden fachliche, soziale, interaktionelle und berufliche Kompetenzen aufgrund von Mobbing vermindert. Die Betroffenen sind verunsichert, Fehler bei der Arbeit geschehen immer häufiger, die Beziehungsanforderungen sind zu hoch und alles wird auf die eigene Person bezogen. Das Gesamtverhalten ist, in manchen Bereichen mehr und in manchen weniger, beeinträchtigt (ebd.: 74-77).

Mobbing-Opfer erlangen Hilfe in der Psychotherapie, dabei wird an den bestehenden Konflikten und Problemen gearbeitet, versucht diese zu lösen und zugleich das Selbstvertrauen gestärkt (ebd.: 81).

3.5.2. Burnout

Der Begriff „Burnout“ wird heutzutage immer häufiger verwendet. Mittlerweile ist die Zahl der Betroffenen sehr hoch. In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Terminologie „Burnout“ erstmals von H.J. Freudenberger verwendet. Dieses Phänomen beobachtete er bei einer Gruppe von freiwilligen HelferInnen in Selbsthilfe- und Kriseninterventionseinrichtungen. Anfänglich waren die HelferInnen sehr engagiert und mit der Zeit haben sich Empfindungen, wie zum Beispiel: depressive Verstimm-

mungen, Erschöpfung, Zynismus, Suchtverhalten und psychosomatische Störungen verbreitet (Schaaf 2008: 40). Die Sozialpsychologin Christina Maslach führte Studien an der Universität Berkeley (USA) durch, die Forschungen erlangten einen hohen Stellenwert in der Burnout-Geschichte (Barth 1990: 6).

„Unter dem Burnout-Syndrom wird ein Zustand des seelischen, geistigen und körperlichen Ausbrennens verstanden. Burnout entwickelt sich langsam über einen Zeitraum von andauerndem Stress, übermäßigem Energieeinsatz und persönlicher Überforderung. ... Burnout führt schließlich zur massiven Beeinträchtigung der persönlichen Motivationen, der Einstellungen und des gesamten Verhaltens. Motivation und Freude an der Arbeit und am Leben gehen dabei immer mehr verloren.“
(ÖVS (Online))

Nach Knauder (2005) kann Burnout jeden Menschen in jedem Beruf treffen. Manche trifft es eher als andere, jedoch hängt dies bis zu einem gewissen Grad von der Persönlichkeit der Personen ab (ebd.: 52). Einsamkeit und die Tatsache, dass man alleine ist bzw. alleine lebt, bestärken die Gefahr an Burnout zu leiden (ebd.: 59). Folgende personenzentrierte und umweltbezogene Risikofaktoren können Burnout bei LehrerInnen hervorrufen:

Personenzentrierte Risikofaktoren:

- „Unterrichts- und erziehungsbezogene Kompetenzen: mangelhafte pädagogisch-psychologische und schulpraktische Ausbildung, fehlende Kompetenzen in speziellen Bereichen und ‚chaotischer‘ Unterrichts- und Erziehungsstil.“
- „Personenbedingte Merkmale: unrealistische Zielsetzungen und Erwartungen, utopische Vorstellungen im Schulbereich, Überengagement, Bedürfnis nach Nähe, Einzelkämpfertum und Teamunfähigkeit, Fehlen von sozialen Netzwerken im Alltag, ausschließliche Konzentration auf Schule, ignorieren von Warnsignalen.“
(ebd.: 59f)

Umweltbezogene Risikofaktoren:

- „Unmittelbares Arbeitsumfeld: geringe Bezahlung, fehlende Aufstiegsmöglichkeiten, Arbeitsüberlastung, Mobbing, fehlende Hilfsmittel, fehlende Unterstüt-

zung durch KollegInnen, wenig Herausforderungen, Konkurrenzdenken, Einzelkämpfertum, SchülerInnen mit unterschiedlichen (Erziehungs-) Defiziten.“

- „Gesamtgesellschaftliche Merkmale: schlechtes Berufsimago der LehrerInnen, schlechte Arbeitssituation der LehrerInnen, überhöhte Erwartungen der Öffentlichkeit an die Schule, Zerfall traditioneller Werte, Uneinheitlichkeit im Erziehungswesen.“

(Knauder 2005: 68)

All diese Faktoren begünstigen Burnout und tragen dazu bei, dass Lehrkräfte ausbrennen. Unterschiedliche Symptome können dabei entstehen, die jedoch nicht gleichzeitig auftreten müssen. Es gibt einen individuellen Verlauf der Symptome, die bei jeder/jedem Betroffenen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Die Symptomatik unterteilt man in zwei wesentliche Bereiche. Einerseits den Bereich von Körper, Geist und Seele und andererseits in den psychomentalen und kognitiven Bereich. Bei den körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen handelt es sich um: Herz-Kreislauf-Probleme, Lungenprobleme, Verdauungsschwierigkeiten, Hautirritationen, Störung der Sinnesorgane, Hormonelle Störungen, geschwächtes Immunsystem, Stoffwechselentgleisungen, Konzentrationsschwächen, Unentschlossenheit, Leistungs- und Interessenverlust, Erinnerungs- und Aufmerksamkeitsstörungen, Fehlentscheidungen, Rückzug aus sozialem Umfeld usw.. Die Liste der Symptome ist unendlich lang und hört nicht auf. Jedoch sind die gravierenden Problematiken im psychomentalen und kognitiven Bereich zu beobachten. Da durch deren Beeinträchtigung das Selbstverständnis der betroffenen Person, in diesem Fall der/des LehrerIn, erschüttert wird. Hierzu gehören: Störung der emotionalen Kompetenz, der Selbstwirksamkeit, Selbstachtsamkeit, Wahrnehmung, Interaktionen und Kommunikation, sowie der Verlust vom sicheren Ort und Persönlichkeitsveränderungen (Hagemann 2009: 52-63). Es ist schwierig Burnout zu diagnostizieren, da es so viele subjektive Symptomerscheinungen gibt. Daher richtet man sich nach einem bestimmten Prozess. Bei Burnout gibt es zwölf Stadien die durchlaufen werden, wobei diese nicht nach der Reihe bzw. nicht alle erlebt werden müssen:

- 1) „Der Zwang, sich zu beweisen“,
- 2) „Verstärkter Einsatz“,
- 3) „Subtile Bedürfnisse der einen [sic] Bedürfnisse“,

- 4) „Verdrängung von Konflikten und Bedürfnissen“,
 - 5) „Umdeutung von Werten“,
 - 6) „Zunehmende Leugnung der auftretenden Probleme“,
 - 7) „Rückzug“,
 - 8) „Deutlich beobachtbare Verhaltensänderungen“,
 - 9) „Depersonalisation/Verlust des Gefühls [sic] für die eigene Persönlichkeit“,
 - 10) „Innere Leere“,
 - 11) „Depression“ und
 - 12) „Völlige Erschöpfung.“
- (ÖVS (Online))

Burnout kann man als allgemeinspsychologisches Phänomen betrachten, da es nicht als Krankheit oder psychische Störung angesehen wird (Sosnowsky 2007: 135). Trotzdem ist sein Auftreten ernstzunehmen und ebenso zu behandeln. Es beeinträchtigt nicht nur die berufliche Situation der LehrerInnen, ebenso ihr persönliches Leben, außerhalb der Schule, ist beeinflusst und durch die Verhaltensänderungen gestört. Um ein geordnetes privates sowie berufliches Leben führen zu können, sollten die Betroffenen Hilfe in Anspruch nehmen.

3.5.3. Depression

„Charakteristisch sind eine gedrückte Grundstimmung, Freudlosigkeit, Antriebsschwäche und Schlafstörungen.... In vielen Fällen ist es Betroffenen unmöglich, ihren Beruf und/oder Alltag zu bewältigen. Sie neigen zum Rückzug, können eigene Leistungen nicht anerkennen, erleben sich oft als wertlos oder gar schuldig.“ (Hillert 2007b: 142)

Mit diesem Erscheinungsbild ist es schwer für Lehrpersonen ihren beruflichen Alltag effektiv zu nützen und ihre Aufgaben zu erfüllen. Deswegen ist bei Depressionen immer eine Therapie notwendig. Die Behandlung zwischen Burnout und Depression unterscheidet sich darin, dass bei Burnout die Stressverminderung im Vordergrund steht. Bei möglichen körperlichen Beschwerden hilft eine kurzzeitige medikamentöse Behandlung. Hingegen benötigt man bei einer Depression jedoch die langfristige Hilfe eines Antidepressivums (Hagemann 2009: 144).

3.5.4. sonstige Erkrankungen

Burnout und Depressionen sind nicht die einzigen gesundheitlichen Folgen, die aufgrund der beruflichen Belastungen der LehrerInnen zustande kommen können.

Innere Kündigung

Die innere Kündigung (Psychologische Kündigung) beschreibt die Verweigerungen von Leistungen, nämlich „Einsatzbereitschaft, Eigeninitiative, Engagement und Bindung an die Organisation“ (Jehle & Schmitz 2007: 161). Somit wird Bezug auf Motivation und Einstellungen genommen, sobald Probleme und Weigerungen hierbei entstehen, kann es zu einer inneren Kündigung kommen.

Jehle & Schmitz (2007) beschreiben das typische Lehrpersonenverhalten mit folgenden Faktoren:

- „Möglichst keine Leistung über die Unterrichtszeit erbringen“,
- „Desinteresse an Diskussionen und Auseinandersetzungen“,
- „Entscheidungen von oben kommentarlos akzeptieren“,
- „freiwillig keine zusätzlichen Aufgaben übernehmen“,
- „Schüler nicht über den Unterricht hinaus fördern“,
- „schulbezogene Aktivität außerhalb des Unterrichts möglichst meiden“,
- „die eigenen Kompetenzen nicht ausschöpfen“,
- „Schüler auf die Rückgabe von Korrekturen warten lassen“,
- „die Grenzen der Auffälligkeit geschickt unterschreiten“ und
- „Gespräche außerhalb der Dienstzeit vermeiden.“

(ebd.: 161)

LehrerInnen resignieren in ihrem beruflichen Alltag, sie erledigen nur das Notwendigste, beschränken sich auf die vorgeschriebenen Aufgaben und erfüllen diese ohne jegliches Engagement, Begeisterung oder Motivation. Mögliche allgemeine Bedingungen, die zur Verursachung einer inneren Kündigung beitragen können, wären:

- „Formale Rahmenbedingungen der Gesetze, Verordnungen, Beschlüsse“,
- „Materiale Rahmenbedingungen (Beanspruchung, Klassengröße, Deputat, Sonderaufgaben)“,
- „Führungsstil der Schulleitung“,
- „reziproke Erwartungen der SchulleiterInnen und LehrerInnen“,

- „Belastungserleben der LehrerInnen“ und
 - „Schülerverhalten und wie Lehrer damit umgehen.“
- (Jehle & Schmitz 2007: 165).

Verschiedenste Aspekte im Lehrberuf können zur inneren Kündigung führen. Auch spezielle Bedingungen wie zum Beispiel Gehalt, Schulleitungssystem, Heterogenität der Schulklassen, Eltern, Autoritätsverlust usw. (ebd.: 165f) belasten die Arbeitsleistung von LehrerInnen. Wenn hierbei noch eine Unzufriedenheit mit der Gesamtsituation herrscht, kann eine innere Kündigung seitens der Lehrkräfte entstehen.

Somatoforme Störungen

„Somatoform“ setzt sich aus dem griechischen Begriff „Soma“=Körper und dem lateinischen Begriff „Forma“=Gestalt zusammen. „Das bedeutet, dass sich eigentlich seelische Prozesse körperlich spürbar ausdrücken“ (Schaaf 2008: 47).

Eine der häufigsten Erkrankung bei LehrerInnen sind Hörschäden. Hierbei gibt es unterschiedliche Arten: *Phonophobie*, *Hyperakusis* und *Tinnitus*. Bei der Phonophobie reagiert man auf bestimmte Geräusche empfindlich. Dies hat weniger etwas mit der Frequenz und Lautstärke zu tun, sondern vielmehr geht es um die Bedeutung, die dieses Geräusch für die betroffene Person hat. Die tiefere Bedeutung verursacht eine angespannte Reaktion, welche auch zu Beeinträchtigungen im Alltag führen kann. *Hyperakusis* ist die allgemeine Geräuschempfindlichkeit. Beim *Tinnitus* handelt es sich um einen stetigen Laut, Betroffene beschreiben es als ein Pfeifen. Dieser ist durchgehend zu hören und geht nicht vorüber (ebd.: 50-60). Da Lehrpersonen jeden Tag einen gewissen Lärmpegel ertragen müssen, kann es durchaus zu Gehörschäden kommen. Aber wie bereits erwähnt, handelt es sich hierbei um keine physisch verursachte Krankheit, sondern um eine psychische Belastung, deren Auswirkung sich in Form von Hörschäden äußert.

Weitere Krankheiten, die bei LehrerInnen aufgrund der Beanspruchungen im Berufsleben auftreten können, wären: Angststörungen, Panikattacken, Zwänge, Suchterkrankungen, Essstörungen, Psychosen, Persönlichkeitsstörungen und Burnout (Hillert 2007b: 148-151). Jedoch muss man anmerken, dass diese Erkrankun-

gen sehr spezifisch und keine häufigen und regelmäßigen Erscheinungen bei Lehrkräften sind. Wie bereits beschrieben sind Burnout und Depression die am ehesten auftretenden gesundheitsbeeinträchtigenden Erscheinungen bei LehrerInnen.

3.6. Zusammenfassung

Das ursprüngliche LehrerInnenbild vertrat einen ehrenhaften und wichtigen Beruf. Die Aufgaben bestanden darin, Kinder zu unterrichten, zu erziehen und ihnen Wissen und Werte weiterzuvermitteln. Doch im Laufe der Zeit hat sich das Berufsbild und somit auch die Erwartungen, Anforderungen und Aufgaben an die Lehrpersonen verändert. Die Lehrkräfte sind in ihrer Arbeit überfordert, da die Erwartungen und Anforderungen seitens der Eltern, SchülerInnen, Vorgesetzten, KollegInnen, Politik, Öffentlichkeit usw., geäußert werden. Dadurch entstehen Schwierigkeiten und Hindernisse, mit denen LehrerInnen in ihrem Berufsalltag zu kämpfen haben. Diese können sich negativ auf den psychischen sowie physischen Zustand der LehrerInnen auswirken und äußern sich in Form von beispielsweise Depressionen, Burnout, Somatoforme Störungen, usw..

4. Supervision und LehrerInnen

Die beiden vorherigen Kapitel beschreiben die Intervention Supervision und den Beruf der LehrerInnen. Ausführlich wurden die Belastungen, Erwartungen und gesundheitlichen Folgen erläutert. Fakt ist, dass Supervision als Prävention dient, da mit ihrer Hilfe die Motivation gesteigert und neue Energie geschöpft wird. Dies geschieht aufgrund der direkten Auseinandersetzung mit den beruflichen Schwierigkeiten. Durch das gemeinsame Besprechen und Durchdenken der Problemfälle können geeignete Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden (Presseinformation [ÖVS] 2005 (Online)).

Damit Lehrkräfte ihre Gefühle und Bedürfnisse bewusster wahrnehmen, bedarf es der Erweiterung und Verbesserung der eigenen Kommunikation und methodisch-didaktischen Unterrichtsmöglichkeiten (Nindl 2005: 61 (Online)). Supervision wird für LehrerInnen als „Entwicklungsarbeit“ (Sieland 2007: 210) angesehen, bei der ihre beruflichen Kompetenzen aufgrund von Selbstreflexion gestärkt werden.

„Um die genannten Aspekte, von der Forderung nach mehr Flexibilität von Organisationen, bis hin zu einem authentischen Erleben und Verhalten bei Lehrer/innen adäquat berücksichtigen zu können, braucht es ein verstärktes Bemühen um eine institutionalisierte Reflexion, wie sie in Supervisionsprozessen ermöglicht wird.“ (Nindl 2005: 61 (Online))

Institutionelle Reflexion sowie Selbstreflexion bilden die wesentliche Grundlage eines Supervisionsprozesses. Nicht nur, dass es eine positive Wirkung auf Arbeitsverhältnisse und das persönliche Befinden hat, zugleich hat es eine präventive Wirkung und bewahrt viele Lehrkräfte vor psychischen und physischen Auswirkungen. Wie Supervision an Schulen wirkt und welche Faktoren damit im Zusammenhang stehen zeigen folgende *drei Studien*:

Gert Jugert (1998) beschreibt in seinem Buch „*Zur Effektivität pädagogischer Supervision*“ die Pilotstudienversuche des Schulpsychologischen Dienstes Bremen und der Klinischen Psychologie der „Universität Bremen“. 1992 wurde die Studie vom Senator für Bildung und Wissenschaft akzeptiert und bewilligt. Die Studie verfolgt das Ziel, die Veränderungen die aufgrund von Supervision bei LehrerInnen hervorgerufen werden sowie deren Akzeptanz bezüglich Supervision, wissenschaftlich zu überprüfen (ebd.: 86f). Die Fragestellungen der Untersuchung lauteten wie folgt:

- „Wirkt sich Supervision positiv auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrer aus?“
- „Welche professionellen Verhaltensweisen von Lehrern verbessern sich durch Supervision?“
- „Erwerben Lehrer ein konstruktives Problemlöseverhalten?“
- „Verbessern sich die Fähigkeiten der Lehrer zu flexiblem und systemischem Denken?“
- „Verbessert sich die kommunikative Kompetenz der Lehrer?“
- „Verändert sich das Selbstkonzept von Lehrern durch Supervision?“
- „Welche Rolle spielt die Dauer der erfahrenen Supervision bei den (intendierten) Veränderungen?“

(ebd.: 87)

Es wurden mehrere Erhebungsverfahren hierfür verwendet.

Die SupervisandInnen haben bezüglich ihrer Selbsteinschätzung den „Bremer Fragebogen für Lehrer“ (BFL) ausgefüllt. Weiters gab es einen nicht standardisierten Fragebogen für LehrerInnen über die Erwartungen und Einschätzungen zu Supervision. Als drittes Erhebungsinstrument wurde die „Dortmunder Skala“ (DSL) verwendet, hierbei wurde das LehrerInnenverhalten durch SchülerInnen erfasst. Videoaufzeichnungen wurden ebenso durchgeführt, jedoch kam es zu Störungen währenddessen und die Videos konnten nicht verwertet werden. Zuletzt gab es einen Fragebogen über das Befinden der teilnehmenden SupervisandInnen (Jugert 1998: 168f).

Die Ergebnisse wurden in fünf Kriterien operationalisiert: *Realistische Selbsteinschätzung; Verbesserung von Strukturieren, Planen und Denken; Kommunikation; Verhalten in Problem- und Konfliktsituationen und Prävention* (ebd.: 171).

Die Daten haben ergeben, dass Supervision zu keiner realistischen *Selbsteinschätzung* der SupervisandInnen führt, ihnen aber durchaus bei der Selbstreflexion hilft. Ebenso konnte man keine Verbesserung des *Planens und Strukturierens von Lernprozessen* erkennen. Dafür wurden bei den weiteren drei Kriterien durchaus positive Ergebnisse erfasst. Die *kommunikative Kompetenz* hat sich infolge von Supervision verbessert. Die kollegiale Kommunikation sowie die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen haben positive und effektive Veränderungen erlebt. Auf SchülerInnen wird weniger Druck ausgeübt, dafür werden sie mehr gelobt und erhalten mehr Hilfe seitens der Lehrkräfte. In *Problem- und Konfliktsituationen* verhalten sich die Lehrpersonen konstruktiver und kommen in solchen Situationen besser zurecht. Zuletzt wurde Supervision als *Prävention* bezeichnet. Es entlastet die LehrerInnen und vermindert Stress. Der gegenseitige Austausch in der Supervision wird als positiv erlebt und die psychischen und physischen Folgen nehmen ebenso ab (ebd.: 172).

Liselotte Denner (2000) führte die Studie *„Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen“* durch. Hierbei ist aber anzumerken, dass sie unter Gruppenberatung Supervision versteht. Denner verwendet den Begriff „Beratung“ in ihren Erklärungen und Argumentationen und definiert diesen als Supervision und pädagogische Fallbesprechung.

Die Hauptfragestellung der Untersuchung lautete:

- „Ist schulinterne Gruppenberatung ein geeignetes Verfahren, um den individuellen, kollegialen und schulischen Beratungsbedarf zu decken sowie die Professionalisierung der Lehreraarbeit zu fördern?“

(Denner 2000: 210)

Die Untersuchung wurde in Baden-Württemberg im Jahre 1996/97 durchgeführt. LehrerInnen, GruppenleiterInnen und SchulleiterInnen wurden anhand von Interviews und Fragebögen befragt (ebd.: 209).

Hier wurden die Ergebnisse in folgende Themen eingeteilt: *Entstehung der Beratungsgruppen, Bedeutung der Erwartungen und Bedenken, Charakteristika der Beratungsprozesse und Wirkung der Beratung*. Die Abwesenheit der LehrerInnen bei Supervisionssitzungen ist aufgrund der „Nonkooperation“ (ebd.: 268) zu erklären. Diese ist ein Merkmal des LehrerInnenberufes. Es herrscht ein *Bedürfnis nach kollegialer Kommunikation, Ruhemomenten und positiven Erlebnissen im beruflichen Alltag und Weiterentwicklungen* (ebd.: 271). Die Gründe für die Entstehung von Beratungsgruppen sind zugleich die *Erwartungen der LehrerInnen* an die Supervision. Die beschriebenen Faktoren werden von den BeraterInnen aufgenommen und genutzt. Ebenso spielt die Selbstreflexion eine wesentliche Rolle (ebd.: 305). Die Arbeitsbeziehung zwischen BeraterIn und LehrerIn ist positiv und bildet somit einen nahrhaften Boden für zukünftige Zusammenarbeit. Die *Charakteristika* des Beratungsprozesses sind aufgrund der Untersuchungsergebnisse Kommunikations-, Reflexions-, Entlastungs- und Lernprozesse (ebd.: 334). Supervision *wirkt* sich positiv auf den Lehrberuf und die Institution Schule aus. Gegenseitige Unterstützung und gemeinsames Handeln werden beobachtet, weiters entsteht eine ‚Erweiterung der Perspektiven‘ bezüglich des Handelns, Denkens und den Einstellungen. Infolge dessen hat sich die Selbstkompetenz bei einem Drittel der Betroffenen verbessert. Zugleich kommt es zu einer Erweiterung der Wahrnehmung, nicht nur in Bezug auf die eigene Person, sondern ebenso auf das soziale Umfeld. Teamkompetenz und Kooperation verändern sich zum Positiven. Ebenfalls wird die Beratung als Entlastung der Lehrkräfte angesehen (ebd.: 370-373).

Das **bm:ukk** („Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur“, das „Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport“ sowie die „Gewerkschaft öffentlicher Dienst“ gaben im Dezember 1999 die Studie „*LehrerIn 2000*“ in Auftrag. Die Untersuchung erfolgte durch eine schriftliche Befragung und arbeitsmedizinische Untersuchung, jedoch erst im Jahr 2000. LehrerInnen wurden bezüglich ihrer Arbeitszeiten, Zufriedenheit und Beanspruchungen befragt. Mit Hilfe der arbeitsmedizinischen Untersuchung wurden ebenso die psychischen und physischen Auswirkungen erfasst (bm:ukk 2000: 13f (Online)).

Folgende Schwerpunkte wurden erhoben:

- „Ermittlung der Arbeitszeit der LehrerInnen.“
 - „Erhebung der Be- und Entlastungsfaktoren der schulbezogenen Tätigkeiten.“
 - „Feststellen von Zusammenhängen zwischen beruflichen Belastungen und daraus resultierenden gesundheitlichen Beschwerden.“
- (ebd.: 19)

Die Erhebungen beschreiben die unregelmäßigen Arbeitszeiten der Lehrkräfte. Die Arbeitszeiten im ganzen Jahr betragen ca. 1900 Stunden. Die Tätigkeiten befassen sich mit Unterrichten, administrativen Aufgaben/Sprechstunden/Fortbildungen und die Kooperation und Zusammenarbeit mit KollegInnen, Eltern, SchülerInnen usw.. Die eben genannten Faktoren haben keine negativen Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Lehrpersonen. Mangelhafte öffentliche Anerkennung, wachsende pädagogische Herausforderungen und fehlende Hilfe beeinträchtigen LehrerInnen. Ebenfalls hat sich herausgestellt, dass die gesundheitlichen Folgen individuell sind und am meisten über Kopfschmerzen, Hals- und Stimmprobleme, Probleme mit dem Stützapparat und erhöhte Blutfettwerte geklagt wird (ebd.: 15f).

4.1. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der drei eben beschriebenen Studien, die im deutschsprachigen Raum (Österreich und Deutschland) durchgeführt wurden, ergeben, dass Supervision eine durchaus positive Auswirkung auf den LehrerInnenberuf hat und zeigen die Arbeitssituation bei den Lehrkräften auf.

Die kommunikative Kompetenz, Arbeitsbeziehungen sowie die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen und die fachliche und persönliche Selbstkompetenz werden aufgrund der Teilnahme an Supervisionssettings verbessert. Dies bewirkt zugleich die zunehmendere Unterstützung von SchülerInnen seitens der Lehrkräfte im Unterricht.

Somit kann aufgrund der Ergebnisse festgehalten werden, dass Supervision eine präventive Wirkung hat und die Lehrpersonen in ihrem beruflichen Alltag entlastet und Stresssituationen sowie Konfliktsituationen vermeidet.

5. Methodische Vorgehensweise

Bisher wurde die Theorie der vorliegenden Arbeit näher beleuchtet. Der theoretische Teil bildet die Grundlage dafür, die Problemstellungen der LehrerInnen zu erläutern und mit Hilfe dieser die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit zu beantworten.

Infolgedessen möchte ich nun kurz den Forschungsprozess skizzieren, die Erhebungsmethode „ExpertInneninterviews“ vorstellen, sowie das darauffolgende methodische Vorgehen, Rahmenbedingungen, Durchführung und Auswertung, näher ausführen.

5.1. Forschungsprozess

Der Forschungsprozess setzt sich aus mehreren Teilschritten zusammen.

Zuerst wurde die Forschungsfrage formuliert und diesbezüglich theoretische Vorüberlegungen angestellt. Die Forschungsfrage dient dem Erwerb von neuem Wissen und bezieht sich dabei auf bereits vorhandene Informationen und Fakten (Gläser & Laudel 2009: 65). „Sie fragt nach einem Zusammenhang (alle Theorie ist Wissen über den Zusammenhang zwischen Bedingungen, Verlauf und Wirkungen von Prozessen in Natur und Gesellschaft)“ und ebenso nach dem allgemeinen Zusammenhang (ebd.: 65).

Aufgrund der Auseinandersetzung mit ausgewählter Fachliteratur, Publikationen und den darin beschriebenen Theorien, d.h. den theoretischen Vorüberlegungen, konnte eine geeignete Forschungsfrage entwickelt und formuliert werden (ebd.: 73):

„Weshalb nehmen nur 2% der LehrerInnen in Österreich Supervision in Anspruch bzw. was sind die Gründe, die LehrerInnen in Österreich daran hindert, an Supervisionssitzungen teilzunehmen?“ (siehe Kapitel 1.1.)

Im Zuge der Auseinandersetzung und Verfassung des Theorieteils wurde ein Interviewleitfaden konzipiert. Die Fragen des Interviewleitfadens erkunden nach „Beziehungen, Vorgängen und Merkmalen von Individuen, Gruppen, Organisationen usw.“ (Gläser & Laudel 2009.: 91). Sie beziehen sich auf die zu untersuchenden Themen und Problemstellungen. „Leitfragen charakterisieren das Wissen, das beschafft werden muss, um die Forschungsfrage zu beantworten“ (ebd.: 91).

Daraufhin wurden drei ExpertInnen ausgewählt und kontaktiert. Nach der Terminvereinbarung wurden die Interviews persönlich durchgeführt, anschließend transkribiert und weiters ausgewertet. Zum Schluss wurde mit den Auswertungen die Forschungsfrage beantwortet und mit dem theoretischen Teil in Beziehung gesetzt. Ein Fazit der Gesamtarbeit bildet den Abschluss.

5.2. Erhebungsmethode „ExpertInneninterviews“

Den Gegenstand des sozialen Forschungsprozesses bildet das „soziale Handeln“. Das Ziel der Untersuchung ist das „Handeln in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich zu erklären“, indem man das „Handeln deutend versteht“ (ebd.: 24).

Die Beobachtungen und Untersuchungen des sozialen Handelns stützen sich auf Theorien und bewirken eine Weiterentwicklung dieser. Hierbei ist es wesentlich, den Kausalzusammenhang und die sozialen Mechanismen näher zu betrachten. Die quantitativen Methoden beziehen sich auf den Kausalzusammenhang, bei dem der Fokus auf den „Ursachen“ und „Wirkungen“ liegt. Gegenübergestellte „Ursachen“ erzielen bestimmte „Wirkungen“, diese Beeinflussung bezeichnet man als Kausalzusammenhang. Hingegen stehen bei den qualitativen Methoden „soziale Mechanismen¹“ im Mittelpunkt. Die „Wirkungen“ erzeugen einen sozialen Mechanismus auf-

¹ Gläser und Laudel lehnen sich an die Erklärung von Mayntz (2004) an: „... eine Sequenz von kausal miteinander verbundenen Ereignissen, die unter bestimmten Bedingungen wahrscheinlich auftritt und von spezifischen Ausgangsbedingungen zu einem spezifischen Ergebnis führt. Da diese Definition die kausale Verknüpfung von Ausgangsbedingungen, Ergebnissequenz und Ergebnis betont [sic], sprechen wir im weiteren von Kausalmechanismen.“ (Gläser & Laudel 2009: 26)

grund der Entstehung der Ursachen. Dieser Mechanismus vermittelt zwischen „Ursachen“ und „Wirkungen“ (Gläser & Laudel 2009: 245f).

„Diese Strategie [qualitative Forschung] sucht nach den Kausalmechanismen, die unter bestimmten Bedingungen bestimmte Effekte hervorbringen. Das schließt natürlich die Identifizierung von Ursachen und Wirkungen ein. Die Suche nach Kausalmechanismen beruht auf der detaillierten Analyse eines oder weniger Fälle.“ (ebd.: 26)

Das ExpertInneninterview gilt als solch eine Strategie und wird, ebenso wie die qualitative Inhaltsanalyse [Auswertungsmethode], als qualitative Methode bezeichnet (ebd.: 37). Sobald die Forschungsfrage nicht nur noch nach den Ursachen fragt, sondern ebenso nach dem sozialen Mechanismus, handelt es sich um eine rekonstruierende Untersuchung. D.h. die Kausalmechanismen sollen im Rahmen von Handlungssystemen erklärt werden (ebd.: 69).

„Die Entscheidung für eine rekonstruierende Untersuchung, die mit der Formulierung der Forschungsfrage fällt, ist auch die Entscheidung für eine mechanismenorientierte Erklärungsstrategie, Entscheidungen für mechanismenorientierte Erklärungsstrategien sind Entscheidungen gegen statistische Untersuchungen usw.“ (ebd.: 70).

Nun wissen wir, dass die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit Antworten zu den sozialen Mechanismen sucht, dies erfordert eine rekonstruierende Untersuchung. Weiters findet die Erhebung mittels ExpertInneninterviews statt, jedoch stellt sich die Frage, wer als ExpertIn gilt:

„„Expert“ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode [sic] dieses Wissen zu erschließen.“ (ebd.: 12)

ExpertInnen bilden nicht den Fokus der Forschung, sie geben ihr Wissen über ein bestimmtes Thema weiter. Das Wesen der Person und deren Einstellungen und Gefühle sind nebensächlich, diese spiegeln sich nur in der Art und Weise, wie die Infor-

mationen weitergegeben werden, wider. ExpertInnen nehmen in dem Gesamtprozess eine „exklusive Stellung“ ein. (Gläser & Laudel 2009: 12f)

Bei dem ExpertInneninterview handelt es sich um ein nichtstandardisiertes Interview, d.h., dass „weder die Fragen des Interviewers noch die Antworten der/s InterviewpartnerIn standardisiert werden“ (ebd.: 41). Diesem liegt ein Interviewleitfaden zugrunde. Es wird eine Frageliste erstellt mit bereits festgelegten Themen, jedoch kann sowohl die Reihenfolge als auch die Formulierung der Fragen variieren. Somit kann das Interview einen natürlichen Gesprächsverlauf nehmen und die/der InterviewpartnerIn spricht manche Themen vielleicht von selbst an. Demzufolge würde ein strikter Ablauf die Zusammenhänge der Antworten und Thematiken erschweren. Falls Verständnisschwierigkeiten auftreten, kann die/der InterviewerIn jederzeit nachfragen, diese Fragen werden jedoch nicht Teil des vorher bereits konzipierten Interviewleitfadens. Er ist eine Hilfestellung und zugleich Richtlinie für den Interviewverlauf (ebd.: 42).

5.3. Rahmenbedingungen und Durchführung der ExpertInneninterviews

Aufgrund der ausführlichen Auseinandersetzung mit der Thematik und Theorie entstand der Interviewleitfaden. Einerseits ist der Inhalt der Fragen durch die erarbeiteten theoretischen Grundlagen beeinflusst und andererseits durch die Interviewsituation (ebd.: 122). Die/Der InterviewpartnerIn muss kooperativ sein, um ein informatives Interview führen zu können (ebd.: 114).

Der Leitfaden gibt eine Richtung vor, in die das Interview gelenkt wird, und mit Hilfe dessen alle Informationen ermittelt werden sollen. Es soll ein „natürlicher“ Kommunikationsprozess entstehen, bei dem auch andere Themen angesprochen werden können (ebd.: 143f). Wesentlich bei der Leitfadenerstellung sind neutrale und offene Fragen zu formulieren. Die Fragen sollen klar und verständlich gestellt werden, damit keine Verständigungsprobleme entstehen und ebenso kein Nachfragen seitens der InterviewpartnerInnen aufkommt (ebd.: 140). Die Neutralität der Fragen bewirkt keine Beeinflussung der Antworten, somit können die Befragten von sich aus Stellung nehmen und ihnen wird keine Antwort zurecht gelegt (ebd.: 135). Ein weiteres es-

sentielles Charakteristikum sind offene Fragen, die die Interviewten nicht beeinflussen (Gläser & Laudel 2009: 131).

Nach der Fertigstellung des Interviewleitfadens erfolgte die Auswahl von drei ExpertInnen aus den von meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Dr. Knopf empfohlenen Personenkreis, sodann die Kontaktaufnahme mit ihnen. Die Bereitschaft der ExpertInnen war von Anfang an gegeben und die Interviews wurden in einem Zeitraum von drei Wochen durchgeführt. Die Befragten wurden in Kenntnis gesetzt, dass die Anonymität bewahrt bleibt und die Interviews mit Diktiergerät aufgezeichnet werden. Alle Beteiligten waren mit den Umständen einverstanden und die Durchführung der Interviews erfolgte problemlos und in einer sehr angenehmen Atmosphäre (siehe Interviewberichte im Anhang).

5.3.1. Ethische Grundlagen

Da das ExpertInneninterview ein face-to-face Interview ist, ist es umso wichtiger den Datenschutz der persönlichen Integrität der Interviewpersonen zu gewährleisten. Persönliche Angaben wurden soweit anonymisiert, dass Rückschlüsse auf die Interviewpersonen nur durch die Interviewerin möglich sind. Daten die geändert bzw. umschrieben wurden, wurden als solche in den Interview-Transkripten kenntlich gemacht. Die Beteiligung der InterviewpartnerInnen erfolgte freiwillig und all ihre Fragen bezüglich der Arbeit wurden beantwortet. Ebenso erklärten sie sich mit der Aufnahme der Interviews einverstanden.

Über die Vorgehensweise des gesamten Forschungsprozesses wurden alle Informationen offen gelegt sowie über die Inhalte der Interviews. Die Forschungsergebnisse wurden nur zum Zwecke dieser Arbeit benutzt.

5.3.2. Beschreibung der Stichprobe

Bei den InterviewpartnerInnen handelt es sich um zwei Frauen und einen Mann. Das Durchschnittsalter der drei Personen beträgt 54 Jahre.

Die beruflichen Werdegänge der ExpertInnen wurden wie folgt beschrieben: Alle haben eine LehrerInnenausbildung und im Nachhinein noch zusätzliche Weiterbildun-

gen absolviert. Zwei von ihnen arbeiten gegenwärtig sowohl als PsychagogIn als auch freiberufliche/freiberuflicher SupervisorIn und Coach, jedoch unterrichten sie nicht mehr als LehrerIn. Die/Der Dritte arbeitet als LehrerIn und als freiberufliche/freiberuflicher SupervisorIn, Coach, KommunikationstrainerIn und ist in SupervisorInnenausbildung tätig.

5.4. Auswertungsmethode „Qualitative Inhaltsanalyse“

Der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser & Laudel (2009) liegt die Grundidee des Mayringschen Verfahrens zugrunde, sie unterscheiden sich jedoch in einigen Punkten voneinander (ebd.: 46). Bei beiden Auswertungsmethoden werden Kategoriensysteme entwickelt. Mayring lehnt sich sehr an die quantitative Inhaltsanalyse an, da die Kategoriensysteme geschlossen und ordinalskaliert sind und dadurch die Analyse von Häufigkeiten begünstigt ist (ebd.: 198f).

Im Vergleich dazu, ist das Kategoriensystem bei Gläser & Laudel (2009) offen, denn sie können auch während der Extraktion sowie die einzelnen Dimensionen verändert werden bzw. es können ebenfalls neue Kategorien hinzukommen (ebd.: 201).

„Wir [Autoren Gläser & Laudel] haben deshalb in der von Mayring vorgeschlagenen Technik der Strukturierung liegende Ideen benutzt, um ein Verfahren zu entwickeln, das die Extraktion komplexer Informationen aus Texten ermöglicht und während des gesamten Analyseprozesses offen für unvorhergesehene Informationen ist.“ (ebd.: 199)

Die qualitative Inhaltsanalyse besteht aus vier wesentlichen Vorgangsweisen: *Vorbereitung der Extraktion*, *Extraktion*, *Aufbereitung der Daten* und *Auswertung* (ebd.: 202).

Bei der *Vorbereitung der Extraktion* handelt es sich um die Konzipierung eines Kategoriensystems bzw. eines Suchrasters, welches aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen entwickelt wurde und zugleich als Anleitung dient. Mit Hilfe dessen werden die Informationen erhoben, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen (ebd.: 206). Während der *Extraktion* wird entschieden, was wesentliche Informationen sind und diese werden den zugehörigen Kategorien zugeordnet (ebd.: 201).

Mit Hilfe eines selbstkreierten Auswertungsprogrammes „MIA“² (Makrosammlung für die qualitative Inhalts-Analyse⁴) der beiden Autoren werden die auszuwertenden Informationen entnommen und verarbeitet. Weiters werden sie gekennzeichnet, damit man sie in den Originaltranskripten wiederfinden kann (Gläser & Laudel 2009: 211). Im nächsten Schritt müssen die ausgewählten Daten im Prozess der *Aufbereitung* zusammengefasst sowie geordnet und zugleich auf Widersprüche und Redundanzen geprüft werden (ebd.: 202). Zuletzt wird bei der *Auswertung* nach Kausalmechanismen in bereits zusammengefassten Daten und Informationen gesucht und richtet sich diese somit auch nach deren Struktur (ebd.: 202).

6. Auswertung und Interpretation

Zunächst erfolgte die Bestimmung der Analyseeinheit. Zur Auswertung wurden die drei ExpertInneninterviews herangezogen, wobei Angaben zur Person und jetzigen Berufssituation ausgeschlossen wurden. Diese sind im Kapitel 5.3.2. zusammengefasst und sollen über die Berufserfahrung jeder/jedes Einzelnen Aufschluss geben. Weiters wurden die aussagekräftigen Interviewabschnitte herausgefiltert und den entsprechenden Kategorien, in Ursachen-, Sach- und Wirkungsdimension zugeteilt. Dadurch konnten intuitive Annahmen und Spekulationen umgangen werden. Im Prozess der *Aufbereitung* wurden vereinzelte sowie gleiche Informationen zusammengefasst, Abschnitte reduziert, an Hand der Forschungsfrage Ergebnisse evaluiert und valorisiert, Fehler korrigiert und systematisch strukturiert. Die neu gegliederte Materialbearbeitung trägt zur Qualitätsverbesserung der Informationsbasis bei (ebd.: 229f). In weiterer Folge wurden die Kausalmechanismen der einzelnen Interviews gesichtet und aufgeklärt. Danach wurden die separaten Rohmaterialien analysiert und miteinander verglichen. Hierbei wird auf Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Neues usw. hingewiesen (ebd.: 246-249). Die neue Zusammensetzung und Beziehung der Informationen, sowohl zueinander als auch zu dem theoretischen Rahmen, verfolgt das Ziel die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit zu beantworten. Die Basis hierfür ist gegeben: „Die Frage und die empirische Grundlage der Antwort haben einen ge-

² MIA ist auf der Verlagshomepage sowie auf den beiden Homepages der Autoren zu finden: <http://www.vs-verlag.de> und www.jochenglaser.info und www.laudel.info (Gläser & Laudel 2009: 202; 211)

meinsamen Hintergrund, weil die Auswertung theoriegeleitet durchgeführt wurde“ (Gläser & Laudel 2009: 262).

Alle Interpretationsschritte wurden während der gesamten Untersuchung dokumentiert, damit eine Rekonstruktion des Forschungsprozesses jederzeit möglich ist.

Folgende Kategorien wurden im Laufe der Auswertung konzipiert:

6.1. Berufsmotivation

Die folgende Kategorie behandelt die individuellen Beweggründe der ExpertInnen für ihre Berufswahl. Die Fragen: „Wieso wollten Sie LehrerIn werden?“ und „Weshalb haben Sie sich für eine Ausbildung als SupervisorIn entschieden?“ sollen den Entschluss sowie die Motivation konkretisieren:

„Wie ich es systematisch gelernt habe, habe ich es gleich den Schwestern beigebracht, die noch gar nicht in die Schule gegangen sind.“

„Ich glaube es war, dass ich in der Schule sehr positive Erfahrungen mit eigenen Lehrern gemacht habe. Und gesehen habe, dass gute Lehrer jungen Menschen in der Entwicklung wirklich beistehen können.“

„Einerseits die Liebe zu dem Fach und andererseits die Idee, es anders zu machen.“

Deutlich wird, dass alle drei verschiedenen Gründen nachgegangen sind. Sei dies die Liebe zum Fach, gute Erfahrungen oder das Interesse anderen etwas beizubringen. Die Unterschiede zeigen sich ebenso beim Beruf der/des SupervisorIn:

„Also ursprünglich die Kompetenz in meinem Basisberuf zu erhöhen.“

„Auch Beratertätigkeit, aber auf der Erwachsenenenebene.“

„Und ihnen behilflich sein, ihr Arbeitsfeld für sich zu verbessern, sich weiterzuentwickeln, neue Lösungen zu finden.“

Die Arbeit mit Erwachsenen, die eigene berufliche Verbesserung sowie anderen weiterzuhelfen bilden die Grundlage für die Supervisionsausbildung. Es wird verdeut-

licht, dass es durchaus verschiedene und positive Beweggründe gibt. LehrerIn ist zugleich nach deren Ansicht HelferIn.

6.2. LehrerInnen als SupervisorInnen

LehrerInnen absolvieren wie in der vorherigen Kategorie bereits an den drei Fällen der ExpertInnen skizziert wurde, erst nach entsprechender Berufserfahrung eine SupervisorInnenausbildung. Interessanterweise werden von diesem Personenkreis durchgeführte Supervisionssettings mit LehrerInnengruppen als SupervisandInnen kritisch betrachtet. Auf die Fragen: „Welche Erfahrungen haben Sie mit Supervision für LehrerInnen gemacht?“ oder „Soll Supervision für LehrerInnen von SupervisorInnen, die LehrerInnen waren oder sind, gemacht werden? Wenn ja/nein, wieso?“ wurde wie folgt geantwortet:

„Mich stört die Nähe, mich stört meine Feldkompetenz beim Arbeiten. ...sehr präzise eigene Vorstellungen habe darüber, wie Unterricht ausschauen könnte und sollte, was in Schule schlecht läuft usw., tue ich mir sehr schwer das rauszuhalten.“

„Weil ich habe dann oft in der Supervision Tipps gegeben. Ich habe dann den Lehrern gesagt, wie es geht und das ist nicht Supervision.“

„Weil in der Gruppensupervision habe ich schnell bemerkt, dass ich aufpasse, dass ich nicht zum besseren Pädagogen werde. Dadurch, dass ich denselben Grundberuf mitbringe.“

Als SupervisorIn mit dem Berufshintergrund LehrerIn ist es schwer, sich aus dem System Schule zu entfernen und Distanz zu wahren, da man derselben Profession nachgeht und somit ein ähnliches bzw. gleiches Fachwissen mitbringt:

„...,dass man verführt ist, vorschnell Schlüsse zu ziehen. Also auch wiederum, man bekommt etwas erzählt und man denkt, man kennt das System und braucht nicht genauer nachfragen.“

Man kann als SupervisorIn nicht objektiv bleiben, da man eigene didaktische Ideale und Vorstellungen verfolgt und infolgedessen schnell dazu neigt, die eigenen Ideen weiterzugeben. Dadurch wird die Qualität der Supervision gefährdet, da man

Ratschläge gibt und das eigentliche Ziel der Supervision verfehlt. Somit ist für die LehrerInnensupervision eine/eine SupervisorIn mit Grundberuf LehrerIn fragwürdig. Aus der Perspektive der SupervisandInnen „LehrerInnen“ bewirkt Supervision von SupervisorInnen, die ebenfalls LehrerInnen sind, ein Gefühl von Sicherheit und Verständnis. Die Hemmungen und das Misstrauen verblassen und sie werden offener in Bezug auf die Teilnahme an Supervision:

„Wie gesagt, wenn man das gut reflektiert und wenn man das gut im Griff hat, kann es schon nützlich sein. Weil Lehrer besonders darauf stehen, dass ein Grundverständnis mitkommt.“

„Es ist aber deswegen so schwierig, weil meine Wahrnehmung ist, dass Lehrer und Lehrerinnen besonders misstrauisch gegenüber Supervisoren sind, die nicht aus der Schule kommen. Weil sie sich von der Gesellschaft geprügelt und missverstanden fühlen und das Gefühl haben, jemand der nicht weiß, wie es ist in der Klasse zu stehen mit den jetzigen Jugendlichen usw., hat das Verständnis nicht für sie.“

Bei SupervisorInnen die nichts mit dem System Schule zu tun haben, kann es sein, dass LehrerInnen das Gefühl entwickeln, sich vor ihnen rechtfertigen zu müssen. Ein Außenstehender wäre vielleicht hilfreich, damit LehrerInnen ihr Berufsfeld weitgreifender betrachten.

„Das wäre natürlich nicht wünschenswert, weil die kochen das ganze Leben im eigenen Saft, weil sie nichts mit anderen Berufsgruppen zu tun haben.“

6.3. Berufliche Herausforderungen

Während des Interviews wurde nach den Problemen seitens der LehrerInnen in Supervisionssettings nachgefragt. Hierbei wurden mehrere Aufgaben genannt, die den LehrerInnen im beruflichen Alltag Schwierigkeiten bereiten. Diese sind in Dimensionen aufgeteilt:

6.3.1. Arbeitszeit

„Auch die Schwierigkeit mit dieser halbfreien Zeiteinteilung umzugehen. Also Zeitmanagement ist ein ganz häufiges Thema.“

Wie bereits im Kapitel 3.4.3. ausführlich erläutert wurde, führt eine mangelhaft festgelegte Arbeitszeit zu einem strukturlosen Arbeitsalltag, da man keinen strikten Arbeitsablauf hat. Die Unterrichtsstunden sind festgelegt, aber wann und wie viel man in die Vorbereitungen, Nachbereitungen usw. investiert ist jedem selbst überlassen und kann im Endeffekt nicht akkurat bestimmt werden. Das mangelnde Arbeitszeitenbewusstsein führt zu einer falschen Öffentlichkeitswahrnehmung:

„Und die öffentliche Wahrnehmung ist für alle die gleiche und zwar richtet sich die nach denen, die 25 Stunden arbeiten und nicht nach denen, die 55 Stunden arbeiten.“

Dadurch entsteht ein verfälschtes öffentliches Image, da nicht jede/jeder LehrerIn 55 Stunden pro Woche arbeitet oder 25 Stunden. Damit man zukünftige Anschuldigungen umgehen kann, sollte man sich diesem Problem widmen.

6.3.2. SchülerInnen

Eines der wesentlichen Hauptproblematiken sowohl in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung als auch in der Grundaufgabe des Lehrberufes ist der Wandel der Anforderungen an die LehrerInnen (wie bereits im Kapitel 3.2. beschrieben wurde). Ebenso vertreten die ExpertInnen die Ansicht, dass sich die Eltern, deren eigentliche Aufgabe die Erziehung der eigenen Kinder ist, dahingehend zurückhalten. Somit wird die Verantwortung der „Schule und vor allem den LehrerInnen weitergegeben.

„Die Schule muss sehr viele Sozialleistungen übernehmen, die früher die Eltern, Gesellschaft etc. geleistet haben. Das bringt die Schule nicht mehr fertig. Lehrer müssen... Das geht los, dass Kinder ohne Frühstück in die Schule kommen. Sie kommen völlig verwahrlost im Sinne von: sie wissen nicht wo es lang geht.“

„Auch das ein Kind Regeln lernen soll oder Grenzen oder sich einfühlen und diese Dinge... wird erwartet, dass das in der Schule gelernt wird. Und wird von Eltern abgewehrt und abgelehnt, dass die eigentlich den Hauptbeitrag leisten müssen.“

„Dann gab es ein paar Problemfälle immer. Problemfälle jetzt aufgrund schwieriger Familienverhältnisse, wo die Kinder auffällig waren, wo sie mit Sorgen zu uns Lehrer und Lehrerinnen kamen. Das waren früher die Ausnahmefälle und heute hat es sich

fast umgedreht in Wien. Es ist fast so, dass mehr von denen in einer Unterstufenklasse sitzen als umgekehrt.“

Aufgrund der sozialen Verhältnisse hat sich die Situation der Kinder und Jugendlichen verändert und somit auch auf deren Verhalten ausgewirkt. Demzufolge beschränkt sich die Aufgabe der Lehrkräfte nicht mehr allein auf das Unterrichten, sondern zugleich auf Erziehungs- und Sozialarbeiten.

„Auch eben durch die neuen Medien und die neue Form von Familie wird was anderes gefordert von den Lehrern, es wird mehr gefordert.“

„Also Schwierigkeiten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. Wichtig ist Aggression, ganz ein heikles Thema, wo sehr wenig Verständnis dafür da ist.“

„Ja genau. Viel Sozialarbeit, Erziehungsarbeit.“

Zudem müssen sich LehrerInnen den einzelnen Individuen widmen und parallel dazu auf die Gesamtgruppe achten. Neben didaktischer Förderung steht u.a. die Vermittlung sozialer Kompetenz im Vordergrund.

„Dann sollten sie auch mit der Gruppendynamik der Kinder gut umgehen, also schauen was passiert im Sozialen.“

„Dann aber müssen sie in jedem Fall kämpfen, mit diesem bunten Haufen an Kindern. Die einfach ganz unterschiedliche Geschichten mitbringen und durchaus auf unterschiedlichem Level unterwegs sind.“

6.3.3. Ausbildung

Ein wesentlicher Aspekt, der für die Überforderung der LehrerInnen zuständig ist, ist die mangelnde und unzureichende Ausbildung des Lehrpersonals. Die Schwierigkeit darin liegt, die von ihnen verlangten und erwarteten Leistungen zu aller Zufriedenheit umzusetzen. Die oben beschriebenen Erziehungs- und Sozialaufgaben (vgl. 6.3.2.) sind nicht Bestandteil des Ausbildungscurriculums zur/zum LehrerIn.

„Sie haben auch schlechte Enträummechanismen, schlechte Differenzierung zwischen Person und Rolle. Aber, weil sie es nicht gelernt haben.“

6.3.4. System Schule

Eine effektive und qualitativ gute Arbeit kann nur aufgrund fundierter Bedingungen und Systemvoraussetzungen erfolgen. Die mangelhafte Leistung der Lehrkräfte hat u.a. auch ihre Ursache in der unzureichenden Umsetzung und Anpassung der Systemansprüche an die Institution Schule.

„Immer mehr die Strukturdefizite interessanterweise. Das heißt, dass es nichts gibt, was vorgesehen ist für Austausch.“

„Da gibt es ein ganzes Dach, das unterstützt bei schwierigen Schülern und in der AHS gibt es dazu überhaupt gar nichts, weil immer noch dieser Gedanke herrscht: „Man muss ja nicht in die AHS gehen. Wenn er Schwierigkeiten hat, dann soll er in die Hauptschule gehen.““

Durchgehend wird über die mangelnde Aus- und Weiterbildung diskutiert, aber die gegenwärtige Situation ist dieselbe, ein Mangel an gut ausgebildetem Personal sowie Personal für spezifische Bereiche wie beispielsweise PsychologInnen, PsychagogInnen usw..

Falls es zu Änderungen kommt werden unzureichende Mittel zur Verfügung gestellt, welche Frust und Widerstand bei den LehrerInnen hervorrufen und sich somit auf den Gesamtbereich Schule auswirken.

„Jedes Jahr kommt in die Schule ein neues Unterrichtsprinzip. Da kommt das soziale Lernen, dann kommt dieses Unterrichtsprinzip usw.. Und so versucht die Gesellschaft in den Schulen irgendwelche Mängel zu kompensieren.“

„Da war schon dann auch so ein Widerstand. Nicht jetzt unbedingt, weil es die Lehrer nicht wollten, weil sie mehr oder weniger einen Zorn darauf gehabt haben, dass ihnen das System die Mittel zum Teil nicht zur Verfügung stellt.“

Obwohl sie Teil des Systems Schule sind, werden Lehrpersonen, nach der Meinung der ExpertInnen nicht wahrgenommen. Ihre Stimme und Ansichten zählen nicht.

„Aber zurzeit sehr exekutierender Teil. Also was ein Lehrer denkt, was für Veränderungen in Schulen gut wären, das interessiert, glaube ich, überhaupt niemanden. Also sie haben wirklich keine Stimme oder sie haben schon eine und sie wird nicht gehört.“

Die Bereitschaft der LehrerInnen zur Kooperation ist beschränkt, da sich das System nicht ändern will.

W: „Also bei Dreiviertel geschätzten ist es immer noch.“

I: „Weil?“

W: „Weil diese Mischung von...ich darf nicht Fehler zugeben... Schule ist eine Institution, die versucht den Fehler auszumerzen, also das macht es natürlich schwer. Andererseits nützt es auch nichts. Jammerkultur und auch ein bisschen ein Zorn von... die sollen einmal das System verbessern. Wieso soll ich in Supervision gehen und die können das System so lassen wie es ist.“

6.4. Wirkung von Supervision

Supervision kann zu effektiven Veränderungen führen und ebenso sind die ExpertInnen der Meinung, dass Supervision präventive und positive Wirkungen hat. Die Wirkungen von Supervision sind sehr vielseitig und können auf unterschiedlichen Ebenen weiterhelfen und ebenso bestimmte Vorgänge bewusst machen.

„Sich damit bewusster auseinandersetzen.“

„Wofür bin ich zuständig und wofür nicht? Und wie kann ich, sozusagen, diesen sehr sensiblen Zustand, diesen sehr empathischen Zustand mit den Kindern erfordern, wie kann ich den einschalten, also hochfahren und auch wieder runterfahren?“

„Zum einen, weil sie in so einem Beziehungsgeflecht sind und dann nicht mehr auseinander halten können:...“

Aufgrund der Selbstreflexion können die Arbeitsbeziehungen analysiert und auseinandergehalten werden. Ebenfalls hilft es den LehrerInnen, ihre Selbsterfahrung zu intensivieren. Dadurch gewinnen LehrerInnen Abstand zu ihrem schulischen Alltag und können das „Zuständigkeitsgefühl“ kontrollieren. Zugleich wird Supervision die Wirkung von Entlastung und Ausgeglichenheit nachgesagt:

„Die Supervision hat schon ein wenig den „Touch“ in der Schule, dass sie auch ein bisschen Ruhigstellung ist.“

„Weil sie das schon spüren und es ihnen dabei um Entlastung geht. Also, wenn sie die Reflexion dabei unterstützt, wie sie mit schwierigen Unterrichtssituationen zurechtkommen,...“

„Und zwar das Supervision zur Professionalisierung gehört.“

„Weil, wenn mehr am kollektiven Bewusstsein da wäre, dann würde das auch anders strahlen. Und wenn mehr dieses kollektive Bewusstsein der Profession da wäre, dann wäre vielleicht auch klarer, dass Supervision in Anspruch nehmen bei Lehrern dazugehört. Wie beispielsweise die Profession des Pflegepersonals.“

„Also diese Dinge auseinanderzuhalten bzw. wie sollte meine professionelle Haltung ausschauen.“

„Das ein größeres Verständnis mit in die Schule getragen wird. Vielleicht auch mehr Handlungsanleitung für sich selber, anders auch im Unterricht stehen zu können.“

Weiters wirkt sich Supervision positiv auf die eigenen Fachkompetenzen und die berufliche Einstellung aus. Das Handeln wird zunehmend professionalisiert und kann in schwierigen Situationen weiterhelfen.

„Supervision macht dann sehr viel und ist auch vom Dynamischen her viel interessanter und spannender und auch von den Rückmeldungen bringt es mehr, wenn es unterschiedliche Lehrer aus unterschiedlichen Schulen sind.“

Solche gemischten Supervisionsgruppen sind sinnvoller und effektiver, da sich die Personen untereinander nicht kennen und es somit zu mehreren Blickwinkeln und Betrachtungsmöglichkeiten der individuellen Fälle kommt.

„Das es eben gemischte Gruppen sind, das halte ich für wichtig. Es sollten nicht von einer Schule Supervisionsteams sein, sondern von mehreren.“

6.5. Finanzielle Ressourcen

Ein offizielles Supervisionsangebot für LehrerInnen gibt es durchaus. Dieses wird über die Pädagogische Hochschule angeboten und auch aus deren Budget bezahlt und ist somit für Lehrkräfte kostenlos. Jedoch besteht keine freie SupervisorInnenauswahl, da eine SupervisorInnen-Liste vorgegeben ist. Von dieser Liste können sie

sich, falls Kapazität seitens der SupervisorInnen vorhanden ist, jemanden aussuchen, ansonsten wird ihnen jemand zugeteilt:

„Es gibt ein öffentliches Angebot von Supervision über die Pädagogische Hochschule. Die haben dort eine Liste von Supervisoren und Supervisorinnen. Dort kann jede Schule anfragen, das ist auch gratis, die Lehrerfortbildung über die Pädagogische Hochschule ist gratis. Und dann kriegen die jemanden angeboten.“

„Da gibt es ein gewisses Kontingent von Supervision. Supervisionsstunden können vergeben werden und man muss sich rechtzeitig an die PH wenden, um Supervision zu bekommen. Und das machen immer Leute von einer Schule. Und da kriegen sie irgendeinen zugewiesen von dort, der gerade Zeit hat.“

„Von dem Budget der Pädagogischen Hochschule, so und so viel Budgetmittel stehen zur Verfügung.“

„Es gibt kein wirkliches Angebot von frei auswählbaren Supervisoren, die sich die Leute freiwillig und unter guten Bedingungen aussuchen können. Das ist mein Kritikpunkt.“

Eine weitere Möglichkeit der Inanspruchnahme von Supervision besteht beim Wiener Modell, wobei diese Form von LehrerInnensupervision aus folgenden Gründen kritisch behaftet ist:

„Das Wiener Modell... es waren, am Anfang waren es von zwölf die dort Supervision angeboten haben, waren zwei dabei die ÖVS-Qualifikationen gehabt haben. Das war schon einmal, was die Qualität betrifft, nicht gut besetzt. Das zweite war, dass diese Leute Supervision in ihrer Lehrverpflichtung drinnen haben.“

„Und dann ist es natürlich so, dass die Personen dieses Betriebes in das System so verwoben sind, wo dann viele Lehrer sagen: „Zu dem gehe ich nicht, weil bei dem habe ich Seminare. Das ist mein Vorgesetzter in dem und dem Bereich.““

Auch hier ist das Angebot kostenlos unterscheidet sich jedoch von dem Angebot der Pädagogischen Hochschule dadurch, dass die SupervisorInnen selbst LehrerInnen sind (Peukert 2005: 3 (Online)). Und wie auch im Interview erwähnt wird, ist dies Bestandteil ihrer Lehrverpflichtung. Somit sind die SupervisorInnen Teil des Schulsys-

tems und haben aufgrund ihrer Profession einen beschränkten Blick (wie bereits im Kapitel 6.2. beschrieben wurde). Die notwendige ‚Außensicht‘ ist hiermit unmöglich (Peukert 2005: 3 (Online)). Zudem kommt, dass aufgrund der Lehrverpflichtung der SupervisorInnen SupervisandIn und SupervisorIn im Berufsalltag KollegInnen sind und dies zu einer Teilnahmeverweigerung an der Supervision führt.

„Ich habe das oft erlebt, dass wenn irgendwer von außen kommt, dass es sehr befreiend erlebt wird. Da die Leute sagen: „Gott sei Dank, jemand der nicht in diesem System drinnen steckt und ein bisschen über den Tellerrand hinaussehen kann.““

Die Außensicht wäre wünschenswert und würde weitere Ansichten erlauben. Jedoch wurde der Ausbau zusätzlicher Supervisionsangebote von der ehemaligen Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Frau Elisabeth Gehrler erschwert:

„Da hängt uns immer noch die Frau Ministerin Gehrler nach, die einmal in der Öffentlichkeit gesagt hat, wie es darum ging, dass vielleicht mehr Supervision zur Verfügung gestellt werden sollte: Sie findet es lächerlich wenn hinter jedem Lehrer ein Berater hinterherrennt.“

Die mangelnde Unterstützung seitens der Politik sowie des Stadtschulrates hemmen die zukünftige Weiterentwicklung und Ausbreitung von Supervision an Schulen.

6.6. Wahrnehmung

Das Ziel der Untersuchung ist, die möglichen Gründe der LehrerInnen für die mangelnde Teilnahme an Supervision herauszufinden. Einerseits ist es ungenügendes Bewusstsein, dass durch Außenstehende und Vorgesetzte gefördert werden sollte:

„Es wird zu wenig bewusst gemacht.“

Zum anderen Teil liegt das geringe Interesse an der Einstellung der LehrerInnen selbst.

„Die Psyche des Lehrer funktioniert offensichtlich: Für kurze Zeit halten wir das aus und dann müssen wir möglichst schnell ausschalten, sonst halten wir das nicht aus.“

„Und Supervision würde bedeuten, dass ein Stück dieser kostbaren Privatzeit dafür verwendet werden müsste. Und das können sie nicht, das wollen sie nicht.“

Berufliches wird nicht in der Freizeit erledigt, obwohl es zum eigenen Wohlbefinden beitragen würde. Weiters hat Supervision einen „speziellen Ruf“ an der Schule:

„Aber jetzt ist es immer noch ein bisschen mit einem Makel behaftet bei den Lehrern. Es ist so, es gelingt den Lehrern etwas nicht und darum müssen sie in Supervision gehen.“

„Bei Lehrern bricht es jetzt vielleicht erst schön langsam auf, dass sie nicht diejenigen sein müssen, die alles wissen. Da gibt es ja immer noch diesen Berufsethos: Wenn ich vorne stehe und ich werde von einem Kind etwas gefragt, habe ich das zu wissen.“

Ebenfalls die Funktion als „allwissende Lehrpersonen“ setzt die LehrerInnen zum einen unter Druck, zum anderen sind sie gewohnt, nicht um Hilfe zu bitten bzw. nicht nachfragen zu müssen.

Fehlerhaftes Verhalten bzw. mangelnde Fachkompetenzen sind die Gründe für die Teilnahme an Supervision. Es verursacht ein negatives Gefühl bei den Lehrkräften und sie stellen ihre eigenen Fähigkeiten infrage. Zum größten Teil stehen sich die LehrerInnen mit ihrer eigenen Berufswahrnehmung selbst im Weg.

„Auch Öffnungsprobleme, es ist eben ein sehr isolierter Beruf.“

„Ich habe eher den Eindruck, dass es den Lehrern dann besonders schwer fällt, das zu akzeptieren. Dass man sich nicht vorbereiten kann auf eine Supervision. Das man nicht bestimmen kann, was in der Supervision passiert.“

„Das führt dann sehr oft dazu, dass sie es ganz schlecht aushalten, entweder weniger zu wissen. Also dieses nichtwissend zu sein. Vor allem nicht nur mit dem Nicht-aushalten, sondern gar nicht auf die Idee kommen.“

Diese Einstellungen sind aufgrund des Generationswechsels zurzeit in einer neuen Entwicklungsphase. Diese tendiert zu einer höheren Inanspruchnahme von Supervision und Coaching, zumindest seitens der DirektorInnen:

„...Direktorinnen und Direktoren zu tun, die da schon mehr Informationen haben... Was ich jetzt immer häufiger erlebe, dass ich kontaktiert werde von Direktorinnen und Direktoren, die sagen: „Ein Lehrer hat mit einer Klasse oder einem Elternteil oder

einem Schüler das und das Problem und wir möchten Coaching für ihn oder Supervision, fünf Stunden.““

6.7. Zitat

Auf die Aussage hin, „81 Prozent der Unternehmen nehmen für sich Beratung in Anspruch, nur ein bis zwei Prozent der Lehrer nehmen Supervision in Anspruch“, die zugleich die Grundlage der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit bildet, teilten die ExpertInnen ihre Meinung wie folgt mit:

„Sie haben das Bewusstsein nicht, weil es eine Frage der Erfahrung ist. Diese Erfahrung muss man machen. Also so rein vom Hören, greift es nicht. Dann greift es vielleicht bei ein bis zwei Prozent und ich glaube schon ein bisschen mehr.“

„Auch wenn der Leidensdruck zu groß geworden ist, und ich glaube, der ist in der letzten Zeit sehr groß geworden, dass viele es trotzdem in Anspruch genommen haben und deshalb glaube ich auch, dass es mehr sind als ein bis zwei Prozent.“

„Also es scheint mir ein bisschen wenig. Also vielleicht vor fünf Jahren, dass das gestimmt hat, aber ich glaube, dass es inzwischen schon mehr geworden ist. Das glaube ich schon. Es ist noch immer nicht berauschend, aber mehr als diese ein bis zwei Prozent glaube ich schon, dass es sind.“

In dieser Hinsicht sind alle einer Meinung und vertreten die Aussage, dass die Angabe der ein bis zwei Prozent zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu niedrig ist. Aber es wurde ebenso angedeutet, dass der Anstieg in den letzten fünf Jahren gering war und der aktuelle Stand ein wenig besser ist, als der vor fünf Jahren. Bedauerlicherweise wurden keine neuen und exakten Angaben angeführt, da die ExpertInnen der Ansicht waren, dies wäre spekulativ.

Weiters wären die vermuteten Angaben nicht nur spekulativ, sondern es ist ebenfalls ein Problem dies prozentuell zu erfassen. Es gäbe durchaus LehrerInnen, die Supervision privat in Anspruch nehmen und diese würde man bei der Erhebung nicht miteinbeziehen können, da die Anzahl nicht dokumentiert wird und somit nicht nachweisbar wäre:

„Das glaube ich schon, dass es ein wenig zu niedrig gegriffen ist, vor allem deswegen, weil es ist schwer erfassbar. Weil die Lehrer/Lehrerinnen die zu mir kommen, die kommen in Einzelsupervision.“

Im Vergleich hierzu wird der prozentuell hohe Anteil der Unternehmen herangezogen. Dies liegt vor allem daran, dass die Inanspruchnahme von Supervision als gebräuchlich angesehen wird. Einerseits gehört Supervision zum Berufsleben der MitarbeiterInnen dazu und andererseits ist das Angebot qualitativ besser und größer, dies liegt natürlich an den größeren finanziellen Ressourcen. Dadurch kann Supervision in ihrer ausnahmslosen Wirkungsweise genutzt werden.

„Ja. Einerseits denke ich mir bei den Unternehmen war es nie ein Tabu, dass man externe Fachleute hinzuzieht. War es nicht und ist es nicht.“

„Ja kann ich nachvollziehen, nur auf einer Ebene wo ich sage: Ein Unternehmer der Supervision nimmt, weiß was für sein Geschäft gut ist. Und ein Lehrer der Supervision nimmt, weiß eben auch, was er in seinem Beruf braucht. Nur Schule ist kein Unternehmen.“

„Ich glaube, dass was der Herr Knopf gesagt hat, das Zitat mit den Unternehmen. Die Unternehmen haben keine eigenen Supervisoren und deswegen nehmen auch so viel Supervision, weil sie offenbar zufriedener sind mit dem, was sie dann kriegen.“

6.8. Zusammenfassung

Die durchgeführten Interviews zeigen, dass die gegenwärtige Situation der LehrerInnen belastend und überfordernd ist. Die beruflichen Tätigkeiten sind von den ursprünglichen teilweise abgewichen. Gegenwärtig liegt der Fokus auf den Erziehungs- und Sozialaufgaben (vgl. Kapitel 3.3.). Ebenfalls wurde die Arbeitszeitenregelung sowie das System Schule bemängelt. Da das System zu wenig finanzielle Ressourcen bietet, ist die Grundausbildung der Lehrkräfte nicht ausreichend und die Ausstattung in einigen Bereichen sowie das Fachpersonal für spezielle Anliegen fehlen (vgl. Kapitel 3.4.8.). Die Auswirkungen dieser Zustände wirkt sich dementsprechend auf das Lehrpersonals aus. Sie können ihren beruflichen Aufgaben in der Schule nicht nachkommen. Austausch und Hilfe werden hierbei benötigt. Supervision wäre

eine geeignete Form, die momentane Situation zu entschärfen, da sie als Entlastung und Prävention (vgl. Kapitel 4, Studie: Denner 2000) dient. Die ExpertInnen sind der Ansicht, dass Supervision bei Arbeitsbeziehungen, mit KollegInnen, SchülerInnen, Eltern usw., Aufschluss geben kann. Ebenfalls wirkt es sich effektiv auf die eigene fachliche Haltung aus und hilft bei der Professionalisierung des eigenen Berufes. Und obwohl es eine positive Wirkungsweise hat und den Problemen und Schwierigkeiten im Bereich Schule und LehrerInnen entgegenwirken könnte, ist die Auswahl der Angebote seitens der Schule gering und einseitig. Es besteht keine freie SupervisorInnenauswahl. Und ob die/der zugeteilte/zugeteilter SupervisorIn geeignet sind, ist fragwürdig. Da es durchaus vorkommen kann, dass die/der SupervisorIn selbst LehrerIn ist oder war und hiermit das Problem der mangelnden Außenperspektive auftreten kann. Sie sind zu sehr in den Bereich Schule involviert und können sich nicht ausreichend abgrenzen.

Andererseits ist eine geringe Teilnahme der LehrerInnen an Supervisionssettings erkennbar. Dies liegt unter anderem an unzureichendem Bewusstsein seitens der LehrerInnen. Sie sind sich der Wirkung und Bedeutung von Supervision nicht bewusst. Zugleich haben sie keine Erfahrungen damit und nehmen sich keine Zeit dafür.

Hiermit bestätigt sich meine erste Hypothese:

- *Die Inanspruchnahme von Supervision durch LehrerInnen ist ein Eingeständnis des persönlichen Versagens im Beruf.*

Bei Nichtgelingen müssen LehrerInnen in Supervision gehen. Mit dieser Wahrnehmung ist der Beruf der Lehrkräfte behaftet. Hiermit ist der Drang, die Aufgaben für alle Beteiligten zufriedenstellend zu erfüllen, umso höher, da man dann die Zustimmungen seitens der Anderen hat und nicht an Supervisionssitzungen teilnehmen muss. Das negative Bild, das hier gefördert wird, wirkt sich auf die Teilnahme der LehrerInnen ebenso negativ aus und diese bleibt gering oder ganz aus (vgl. Kapitel 6.6.).

Die zweite Hypothese der Arbeit lautet wie folgt:

- *Die Angst vor dem Unbekannten bzw. die Rolle als der/des Unwissenden in dieser Interaktion einzunehmen, hindert die Teilnahme an Supervision.*

Auch hier bestätigt sich die Annahme, dass LehrerInnen mit der Rolle als „Nichtwissende/Nichtwissender“ nicht zurechtkommen. Ihre Aufgabe besteht darin, Kinder zu unterrichten, ihnen Wissen weiterzuvermitteln. Dazu gehört, dass sie die notwendigen Kenntnisse auf ihrem Fachgebiet beherrschen und mit sich bringen. Sie sind den Kindern hiermit überlegen. In der Supervisionssitzung ist die Situation eine andere. Sie wissen nicht welche Erfahrungen sie machen werden, welche Fragen gestellt werden usw.. In diesem Bereich nehmen sie die Rolle der „SchülerInnen“ ein. Diese Einstellung ist ebenfalls ein Grund, für die mangelnde Teilnahme an Supervision.

Auf die Fragestellung der Arbeit:

- *Weshalb nehmen nur 2% der LehrerInnen in Österreich Supervision in Anspruch bzw. was sind die Gründe, die LehrerInnen in Österreich daran hindert, an Supervisionssitzungen teilzunehmen?*

kann man zusammenfassend behaupten:

Die geringe Teilnahme erfolgte einerseits aufgrund der persönlichen Einstellung der LehrerInnen und andererseits infolge der mangelnden Voraussetzungen seitens des Systems Schule.

Da die finanziellen Ressourcen nicht ausreichend und die Förderung der Arbeitgeber sehr zurückhaltend ist, ist es nachvollziehbar, dass die persönlichen Wahrnehmungen der LehrerInnen ebenfalls unzureichend sind. Das Interesse ist möglicherweise sogar vorhanden, jedoch die Scheu vor der Intervention Supervision zu groß, um daran teilzunehmen.

Zuletzt muss noch angemerkt werden, dass im Laufe der Interviews die Angabe 2% von den ExpertInnen kritisch betrachtet wurde. Alle waren der Meinung, dass diese in den letzten fünf Jahren gestiegen ist, hingegen wurden keine exakten Daten genannt. Jedoch belaufen sich die Vermutungen auf eine „etwas“ höhere Anzahl. Be-

tont wurde, dass die Zahl noch immer gering ist, aber noch lange nicht zufriedenstellend.

7. Conclusio und Ausblick

Derzeit gibt es in Österreich 120 000 LehrerInnen, die unterrichten. Im Vergleich dazu die SchülerInnenanzahl 1,2 Millionen (Pöll 2010 (Online)). Der Personalmangel ist ein großes Defizit in der Schul- und Bildungsentwicklung. LehrerInnen kommen schwer ihren Aufgaben nach bzw. können sich nur auf die „wichtigsten“ beschränken, da man dem Curriculum in der vorgegeben Zeit nachkommen muss.

Meiner Meinung nach fehlt es in Österreich an einer Reform

- des Schulsystems und
- der LehrerInnenausbildung.

Nach aktuellem Stand befinden sich beide Maßnahmen in der Planungs- und Umsetzungsphase.

Die neue österreichische Bildungsreform baut auf drei Grundprinzipien auf:

- (a) „Talente fördern, Interesse wecken, Qualität sichern, die SchülerInnen im Mittelpunkt“,
- (b) „LehrerInnen – ein Beruf mit Zukunft“ und
- (c) „Mehr Geld ins Klassenzimmer“
(bm:ukk 2010: 5 (Online))

Die Schwerpunkte liegen hierbei auf dem Ausbau der Ganztags- und Mittelschule. Die SchülerInnenanzahl in den Klassen soll verringert werden, damit ein individueller Unterricht möglich wäre. Weiters wird eine neue Reifeprüfung für die AHS und BHS eingeführt, um den Bildungsstandard zu erhöhen. Ebenfalls wird großer Wert auf die Sprachförderung mit Hilfe von Deutschförderkursen gelegt. Viele weitere Angebote und Projekte sollen sowohl den Standard als auch die Qualität von Bildung und Schule erhöhen. Diese sind auf die einzelnen Bundesländer individuell abgestimmt worden, da es demographische, geographische usw. Unterschiede gibt (ebd.: 5; 45).

Diese Unternehmungen werden mit Hilfe der neuen LehrerInnenausbildung und höherem Budget unterstützt (ebd.: 5).

LehrerInnenbildung NEU

„Das „NEU“ beinhaltet den Anspruch, auf Basis guter Traditionen und Erfahrungen, vorhandener Kompetenzen und Kapazitäten, unter Nutzung wissenschaftlicher und internationaler Erkenntnisse eine wirklich grundlegende Neukonzeption anzustreben“ (bm:ukk & bmw_f 2010: 5 (Online)).

In der neuen Ausbildung wird nicht allein die Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen fokussiert, sondern ebenfalls das Kind bzw. die/der Jugendliche, wobei auf die unterschiedlichen Schultypen geachtet wird. Eine gemeinsame Pädagogik, die für alle Bereiche gilt, wird angestrebt (ebd.: 19). Das neue Curriculum konzentriert sich nicht nur auf die gegenwärtige Situation, sondern versucht einen Standard für die Zukunft aufrechtzuerhalten. Es hat die Aufgabe, für die folgenden LehrerInnengeneration weiterhin gültig und aktuell zu sein. „LehrerInnen NEU“ soll den zukünftigen Anforderungen standhalten (ebd.: 5ff).

Das Konzept ist in drei Phasen gegliedert:

- 1) Grundbildung (erste Phase),
 - 2) Berufseinführung (zweite Phase) und
 - 3) Lebensbegleitendes Lernen, Fort- und Weiterbildung (dritte Phase).
- (ebd.: 10f)

In der ersten Phase absolviert man ein Bachelorstudium und erwirbt die gleichen Kernkompetenzen. In der zweiten Phase erfolgt der berufliche Einstieg, das bisherige Wissen wird vertieft und ist Teil eines aufbauenden Masterstudiums. Die Erfahrungen, die in dieser Phase erlebt werden, werden vertieft, reflektiert und erweitert. Um weiterhin in diesem Beruf tätig sein zu können, ist eine erfolgreiche Absolvierung der zweiten Phase, der Lehramtsausbildung, Voraussetzung. In der letzten Phase dieses Curriculums kann man der Aneignung von weiteren Zusatzqualifikationen im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen nachgehen (ebd.: 10f).

Die Ansätze und Grundideen der neuen Bildungsreform sowie der LehrerInnenausbildung sind sehr positiv und sollten durch die korrekte Umsetzung eine effektive Wirkung erzielen. Obwohl es sich um neue Konzepte handelt, wird in den Ausbil-

dungsphasen bzw. in der weiteren beruflichen Tätigkeit nicht auf Supervision hingewiesen. Ausgenommen in der zweiten Bildungsphase werden die Erfahrungen der JunglehrerInnen reflektiert, um so die Erkenntnisse zu vertiefen und zu erweitern. Ebenfalls wird, laut Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, aufgrund der Altersstruktur die Anzahl des LehrerInnenpersonals in den nächsten fünf bis sieben Jahren steigen (bm:ukk & bmw_f 2010: S.21).

Ich vertrete die Ansicht, dass auch bei der Konzeptionierung der neuen LehrerInnen-ausbildung verabsäumt wurde, Selbstreflexion und Supervision genügend Platz einzuräumen. Meiner Meinung nach ist für einen kontinuierlichen Übergang von der Ausbildungsphase in das Berufsleben eine verpflichtende Teilnahme an solchen Lehrveranstaltungen notwendig. Dadurch wäre auch eine Hürde für die Teilnahme an Supervisionssettings umgangen, da die LehrerInnen bereits positive Erfahrungswerte mit dieser Intervention gemacht haben.

Außerdem erachte ich es im Sinne der Reformmaßnahmen als zielführend, die Teilnahme an Supervision gesetzlich zu normieren. Selbstverständlich bedarf es an der Umsetzung von Begleitmaßnahmen, insbesondere sind hierbei die finanziellen und organisatorischen Ressourcen zu erwähnen.

Ich schließe mich der Meinung der ExpertInnen an, wonach das derzeitige Angebot an SupervisorInnen für LehrerInnen zu kritisieren ist. Anstatt des „Listenangebotes“ plädiere ich für eine freie SupervisorInnenauswahl, die selbstverständlich an fachliche Qualifikationen zu koppeln ist, ich denke in diesem Zusammenhang unter anderem an die Liste der ÖVS.

Unter Berücksichtigung, dass Selbstreflexion und Supervision verpflichtender Bestandteil eines neuen Curriculums ist und hiermit, wie oben bereits gesagt, BerufseinsteigerInnen die Scheu vor dieser Intervention genommen wird, halte ich es weiters für sinnvoll, dass SupervisorInnen für LehrerInnen nicht dem gleichen Grundberuf angehören. Nur hierdurch ist gewährleistet, dass Supervision laut der Definition wirkungsvoll umgesetzt werden kann.

„Supervision ist eine spezifische Beratungsform, die in beruflichen Angelegenheiten begleitend und unterstützend von Menschen genutzt wird. Unter Anleitung einer/eines Supervisorin/Supervisors werden Fragen und Themen, die sich aus den Anforderungen des Berufs [sic] ergeben, reflektiert, geklärt und zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet.“ (ÖVS (Online))

Ich vertrete somit die Ansicht, dass bei LehrerInnen vielmehr die Möglichkeit zur Selbstreflexion sowie außerschulischem „Austausch“ teilweise auch normiert bestehen sollte. Dadurch würde die neue Qualität ihrer Arbeit verbessert bzw. aufrecht erhalten werden können.

Jürgen Mietz (1999) hat „Supervision an Schulen“ wie folgt konkretisiert:

„Die Schule ist eine komplexe und vielschichtige Institution mit anspruchsvollen Vorhaben der Erneuerung und großem Beharrungsvermögen. Supervision ist eine Möglichkeit, die Lehrer und Lehrerinnen wie auch Leiter und Leiterinnen in diesen widersprüchlichen Anforderungen zu begleiten und zu stärken. ... Supervision bietet Gelegenheit in dieser anspruchsvollen und häufig schwer zu durchdringenden Institution die eigene Verantwortung zu definieren und damit einen Grundstein für ihre Entwicklungsfähigkeit zu legen. Damit dient sie dem Aufbau von Professionalität.“ (ebd.: 450)

Inwieweit die neue LehrerInnenausbildung und Bildungsreform die Kompetenzen und Qualität des Lehrpersonals sowie der Schule verbessern wird, wird erst in einigen Jahren beobachtbar sein.

8. Literaturverzeichnis

- Barth, A.R. (1990). Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Erlangen-Nürnberg: Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät I (Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität).
- Belardi, N. (2005). Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München: Verlag C.H. Beck.
- Besser-Scholz, B. (2007). Gefahr im Lehrberuf? Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Böckelmann, C. (2002). Beratung-Supervision-Supervision im Schulfeld. Eine theoretische Verankerung des Beratungshandelns. Innsbruck, Wien (u.a.): Studienverlag GmbH.
- Boeckh, A. (2008). Methodenintegrative Supervision. Ein Leitfaden für Ausbildung und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buchinger, K. (2008). Teamarbeit und der Nutzen der Gruppendynamik für heutige Organisationen. In P. Heintel (Hrsg.), *Betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen* (S.92-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Denner, L. (2000). Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dorsemagen, C., Krause, A. (2007). Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S.99-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2007). Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Fatzer, G. (2005). Institutions- und Systemdynamik der Supervision. In G. Fatzer (Hrsg.), *Supervision und Beratung. Ein Handbuch* (S.85-108). Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie (EHP).
- Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Giesecke, H. (1998). Wozu Schule? In A. Wenger-Hadwig (Hrsg.), *Der Lehrer-Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft* (S.9-23). Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.
- Gläser, J., Laudel, G. (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gotthardt-Lorenz, A. (1999). Supervision als Methode-eine Skizze. In H. Pühl (Hrsg.), *Supervision und Organisationsentwicklung. Handbuch 3* (S.55-69). Opladen: Leske/Budrich.

- Hagemann, W. (2009). *Burnout bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien*. München: C.H. Beck.
- Heitger, M. (1991). Der Lehrer als Pädagoge? In A. Schirlbauer (Hrsg.), *Lehrer sein heute* (S.49-63). Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.
- Hillert, A. (2007a). *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel-Verlag.
- Hillert, A. (2007b). Psychische und Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S.140-159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huppertz, N. (1975). *Supervision. Analyse eines problematischen Kapitels der Sozialarbeit*. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand Verlag GmbH.
- Jehle, P., Schmitz, E. (2007). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S.160-184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Frankfurt am Main, Wien (u.a.): Peter Lang, europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Jung-Strauß, E.M. (2000). *Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf: eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie*. Frankfurt am Main, Wien (u.a.): Peter Lang, europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Kersting, H.J., Krapohl, L. (1994). Teamsupervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision 2. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation* (S.95-111). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess.
- Knauder, H. (2005). *Burn-out im Lehrerberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H.
- König, O., Schattenhofer, K. (2010). *Einführung in die Gruppendynamik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Kutter, P. (1990). Das direkte und indirekte Spiegelphänomen. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation* (S.291-301). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess.
- Kutter, P. (1994). Spiegelungen und Übertragungen in der Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision 2. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation* (S.52-62). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess.
- Ladenthin, V. (1998). Der Lehrer. Vom Grund der Bildung her betrachtet. In A. Wenger-Hadwig (Hrsg.), *Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft* (S.24-53). Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.

Linden, C. (1994). Supervision in Lehrergruppen. Ein grundlegendes Modell zeitgemäßer Lehrerbildung. Essen: Die blaue Eule.

Mietz, J. (1999). Schule in Bewegung – Beiträge von Supervision und Organisationsentwicklung. In H. Pühl (Hrsg.), *Supervision und Organisationsentwicklung. Handbuch 3* (S.429-451). Opladen: Leske und Budrich.

Pühl, H. (1990). Psychoanalytisch-orientierte Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation* (S.395-406). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess.

Pühl, H. (1994a). Einzel-Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision 2. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation* (S.85-95). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess.

Pühl, H. (1994b). Supervision für Lehrer und Schule. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision 2. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation* (S.272-280). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess.

Pühl, H. (1999). Moderne Team-Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Supervision und Organisationsentwicklung. Handbuch 3* (S.123-125). Opladen: Leske und Budrich.

Rappe-Giesecke, K. (1994). Gruppensupervision und Balintgruppenarbeit. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision 2. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation* (S.72-84). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess.

Roth, J.K. (2003). Die Balint-Gruppe: Ein Klassiker der Supervision. In G. Fatzer (Hrsg.), *Supervision und Beratung. Ein Handbuch* (S.143-158). Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie (EHP).

Rothland, M., Tehart, E. (2007). Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S.11-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sackmann, S.A. (2005). Diagnose von sozialen Systemen. In G. Fatzer (Hrsg.), *Supervision und Beratung. Ein Handbuch* (S.341-361). Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie (EHP).

Schaaf, H. (2008). Erbarmen mit den Lehrern... Zwischen Engagement und Burnout: Was Lehrer krank macht und was ihnen helfen könnte, gesund zu bleiben. Kröning: Asanger Verlag GmbH.

Schibli, S., Supersaxo, S. (2009). Einführung in die Supervision. Göttingen: Haupt Berne.

Schirlbauer, A. (1991). Von Klemptnern, Schwätzern, Kurpfuschern und Animatoren. Oder: Der Lehrer und sein wandlungsfähiges Selbstverständnis. In A. Schirlbauer (Hrsg.), *Lehrer sein heute* (S.9-34). Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.

Schirlbauer, A. (1998). Vom Verschwinden des Lehrers in der „Neuen Lernkultur“. In A. Wenger-Hadwig (Hrsg.), *Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft* (S.54-69). Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.

Schreyögg, A. (1990). Integrative Gestaltsupervision: Ein methodenplurales Modell. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation* (S.340-356). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess.

Schreyögg, A. (1992). Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie & Praxis. Paderborn: Junfermann Verlag.

Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S.206-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sosnowsky, N. (2007). Burnout-Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S.119-139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Onlineverzeichnis

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [bm:ukk] (Hrsg.) (2010). Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung. Verfügbar unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19400/bildungsreform.pdf> [Stand 13.8.2010]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [bm:ukk]; Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [bm:w_f] (Hrsg.) (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlung der ExpertInnengruppe. Verfügbar unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf [Stand 13.8.2010]

Bundesministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur [bm:ukk]; Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport; Gewerkschaft öffentlicher Dienst (Hrsg.) (2000). LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Verfügbar unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf> [Stand: 10.6.2010]

Imschweiler, V. (2003). Den Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels begegnen. In Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.), *Supervision-wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule* (S.4). Verfügbar unter URL: <http://www.dgsv.de/pdf/Schule.pdf> [Stand: 6.6.2010]

Nindl, A. (2005). Kann Supervision an Schulen helfen? Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte und Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern. In Existenzanalyse (Hrsg.), *Themenschwerpunkt Teamsupervision, Coaching. 20 Jahre GLE* (S.61-66). Verfügbar unter URL: <http://www.gle.at/uploads/media/EA-2005-1.pdf> [Stand 15.6.2010]

Österreichische Vereinigung für Supervision [ÖVS]. Verfügbar unter URL: <http://www.oevs.or.at> [Stand: 10.5.2010]

Österreichische Vereinigung für Supervision [ÖVS] (2005). Beruf: Lehrer. Rezept gegen Burnout: Supervision für LehrerInnen. Verfügbar unter URL: www.oevs.or.at/downloads/derstandard.at_Schule.doc [Stand: 5.5.2010]

Peukert, M. (2005). 10 Jahre Supervision in der Schule. In „Die Zeitschrift der ÖVS“ (Hrsg.), ÖVS-News 1/05 (S.3-4). Verfügbar unter URL: <http://www.oevs.or.at/downloads/News/News%20105.pdf> [Stand 26.7.2010]

Pöll, R. (2010). Deutschland, Österreich, Schweiz: Kampf um Lehrer. In „Die Presse“ (Hrsg.). Verfügbar unter URL: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/576132/index.do> [Stand 13.8.2010]

Presseinformation [ÖVS] (2005). Die Schule von heute als Unternehmen. Verfügbar unter URL: http://www.oevs.or.at/downloads/pg-sv-schulen-11-05/Presseinfo%20Schulen%2014.11_Endversion.doc [Stand 15.6.2010]

Presseinformation Bildung/Politik/Supervision [ÖVS] (2007). Die Schule als „lernbehinderte“ Institution? Supervisor/innen erstellen „Schummelzettel“ mit Reformvorschlägen für die Bildungsministerin. Verfügbar unter URL: http://www.oevs.or.at/downloads/pa-schule-05-09-07/Presseinfo_Lernbehindernde%20Schule_050907.doc [Stand 15.6.2010]

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erwartungen, LehrerInnenrollen und Aufgaben.....	41
---	----

9. Anhang

I. Interviewleitfaden

Eigener Beruf

- In welchen Bereichen sind Sie momentan, in beruflicher Hinsicht, tätig?
- Wieso wollten Sie LehrerIn werden?
- Weshalb haben Sie sich für eine Ausbildung als SupervisorIn entschieden?

Erfahrungen und angesprochene Themen

- Welche Erfahrungen haben Sie mit Supervision für LehrerInnen gemacht?
- Welche Probleme bzw. Themen werden seitens der LehrerInnen in Supervisionssitzungen angesprochen?
- Mit welchen Schwierigkeiten haben LehrerInnen in ihrem beruflichen Alltag zu kämpfen?

Mögliche Auswirkungen und Veränderungen

- Ist Ihrer Meinung nach Supervision für LehrerInnen sinnvoll?
- Wann ist Supervision für LehrerInnen sinnvoll und effektiv?
- Welche Veränderungen und Möglichkeiten entstehen dadurch?

Zitat

- Dr. Knopf, der Vorsitzende der ÖVS, erwähnte im Jahr 2006 in einem Interview: „81 Prozent der Unternehmen nehmen für sich Beratung in Anspruch, nur ein bis zwei Prozent der Lehrer nehmen Supervision in Anspruch.“
- Können Sie diese Aussage nachvollziehen?
- Was ist Ihrer Meinung nach der Grund für die mangelnde Teilnahme seitens der LehrerInnen?

Supervisionssettings

- An welchen Supervisionsformen, Einzel-, Gruppen- oder Teamsupervision, nehmen LehrerInnen am meisten teil?

Organisation und Finanzierung

- Werden Supervisionssettings von den Schulen oder den LehrerInnen selbst organisiert?
- Von wem werden die Supervisionseinheiten bezahlt?

Anforderungen

- Wie haben sich die Anforderungen an die LehrerInnen im Laufe der Zeit verändert?

LehrerInnen und Supervision

- Supervision gehört nicht zum beruflichen Alltag von LehrerInnen. Weshalb, glauben Sie, ist Supervision nicht stärker in Schulen etabliert?
- Viele Lehrkräfte machen im Nachhinein noch eine Ausbildung als SupervisorIn. Was bringt LehrerInnen dazu eine Supervisionsausbildung zu machen?
- Soll Supervision für LehrerInnen von SupervisorInnen, die LehrerInnen waren oder sind gemacht werden? Wenn ja/nein, wieso?

II. Interviewberichte

Interview 1

Name: SWI5

Datum: 10.6.2010

Ort: Arbeitsplatz der/des InterviewpartnerIn

Dauer: 44:25min

Interviewdurchführung:

Die/Der InterviewpartnerIn hat bereitwillig zu dem ExpertInneninterview und dem Termin zugesagt. Die Interviewsituation war angenehm und verlief ohne jegliche Zwischenfälle. Die/Der InterviewpartnerIn war trotz Zeitdruck sehr nett, freundlich und hat ausführlich alle Fragen beantwortet.

Interview 2

Name: SPII6

Datum: 19.6.2010

Ort: Privat, zuhause bei der/dem InterviewpartnerIn

Dauer: 54:50min

Interviewdurchführung:

Die Zusage zu dem Interview sowie die Terminvereinbarung erfolgte problemlos und bereitwillig.

Das Interview war sehr angenehm, die/der InterviewpartnerIn war sehr freundlich, offen und gesprächig. Es gab keinerlei Unterbrechungen und es wurde genügend Zeit für das Gespräch genommen.

Vor der Aufzeichnung wurde ein Interesse an meiner Diplomarbeit gezeigt und nachgefragt.

Interview 3

Name: SCIII7

Datum: 23.6.2010

Ort: Arbeitsplatz der/des InterviewpartnerIn

Dauer: 45:35min

Interviewdurchführung:

Auch hier war der/die InterviewpartnerIn sehr nett und hat sich genügend Zeit für das Interview genommen. Die Bereitschaft war auch hier gegeben und ebenso das Interesse an meiner Diplomarbeit. Es war eine ausgesprochen angenehme Gesprächsatmosphäre ohne Unterbrechungen.

III. Interview – Transkripte

Interview 1

Dauer: 44:25min

Code: SWI5

Interviewpartner: **W**

Interviewer: **I**

I: Danke nochmals, dass Sie sich Zeit für mich nehmen.

W: Gerne.

I: In welchen Bereichen sind Sie momentan, in beruflicher Hinsicht, tätig?

W: Also ich bin halbbeschäftigt hier [Arbeitsplatz], unterrichte [Unterrichtsfach]. Das heißt, ich unterrichte eigentlich dasselbe wie in den Supervisionsausbildungen. Und die andere Zeit bin ich freiberuflich als SupervisorIn und Coach, als KommunikationstrainerIn und in Supervisionsausbildung tätig.

I: Und wieso wollten Sie LehrerIn werden?

W: Wieso wollte ich Lehrerin werden? Ich hatte zwei jüngere Schwestern, im Abstand von jeweils vier Jahren. Und ich habe schon immer alles, was ich in der Schule gelernt habe, sofort den kleinen Schwestern beigebracht. Die konnten dann alle lesen sobald ich lesen konnte. Ich konnte schon vor der Volksschule lesen. Wie ich es systematisch gelernt habe, habe ich es gleich den Schwestern beigebracht, die noch gar nicht in die Schule gegangen sind.

Ich habe angefangen zu reiten mit 14 Jahren und ein Jahr später hatte ich eine Kinder-Pony-Reitgruppe.

I: Und was waren die Gründe, dass Sie die Supervisionsausbildung gemacht haben?

W: Ich habe sehr viel begonnen Didaktikseminare zu halten, ich war auch an der [Institution], hatte einen Lehrauftrag für die Fachdidaktik Französisch. Und in dieser Lehrerausbildung und vor allem auch in der Didaktik für JunglehrerInnen, also Unterrichtspraktikanten und -praktikantinnen, habe ich sehr schnell den Eindruck gehabt, dass das was die Leute viel mehr beschäftigt als die didaktische Aufbereitung des Lernstoffes ist, dass es diese Beziehungsebene ist zwischen SchülerInnen und ihnen. Und habe dann das Gefühl gehabt, ich antworte irgendwie aus dem Bauch und aus der Intuition und habe dann begonnen mich zu interessieren, wo man das lernen kann, diese Beziehungsebene zu reflektieren. Und so kam ich auf eine Supervisionsausbildung.

Also ursprünglich die Kompetenz in meinem Basisberuf zu erhöhen.

I: Und Sie bieten Supervisionssitzungen für LehrerInnen an...

W: Immer weniger, aber doch.

I: Und was für Erfahrungen haben Sie mit LehrerInnengruppen gemacht?

W: In welche Richtung?

Mich stört die Nähe, mich stört meine Feldkompetenz beim Arbeiten. Das heißt, dadurch dass ich solange als DidaktikerIn gearbeitet habe und sehr präzise eigene Vorstellungen habe darüber, wie Unterricht ausschauen könnte und sollte, was in Schule schlecht läuft usw., tue ich mir sehr schwer das rauszuhalten. Was aber gleichzeitig meinen Ruf in der Schule begründet war eben dieses „klare Ideen“ zu haben, dann wie man das verbessern kann und die wirken auch ganz gut. Die Leute waren in den Didaktikseminaren immer sehr dankbar für neue Perspektiven und haben das auch immer eingefordert. Also: „Ich weiß doch wie es geht, warum gebe ich ihnen jetzt nicht einen Tipp.“ Deswegen habe ich dann bald einmal begonnen, das eher „Fortbildung“ zu nennen, wenn ich mit Lehrergruppen arbeite.

Es ist aber deswegen so schwierig, weil meine Wahrnehmung ist, dass Lehrer und Lehrerinnen besonders misstrauisch gegenüber Supervisoren sind, die nicht aus der Schule kommen. Weil sie sich von der Gesellschaft geprügelt und missverstanden fühlen und das Gefühl haben, jemand der nicht weiß, wie es ist in der Klasse zu stehen mit den jetzigen Jugendlichen usw., hat das Verständnis nicht für sie. Und sie haben dann auch das Gefühl, sie müssen sich andauernd wehren gegen den Vorwurf des Halbtagsjobs. Ich kenne wenige Berufsgruppen, die so sehr darauf aus sind, dass der Supervisor

oder die Supervisorin aus dem eigenen Feld kommt. Nur aus dem Kranken- und Pflegebereich kenne ich das noch so.

I: Ist das dann die Angst vor dem Neuen oder das nicht Verstanden werden...

W: Das nicht Verstanden werden. Weil sie argumentieren so, dass sie sagen: Wenn Journalisten, zum Beispiel beraten würden oder Zahnärzte, dann hat man nicht so viele Klischeevorstellungen über diesen Beruf, aber alle, nachdem alle in der Schule waren, glauben zu wissen wie Lehrer arbeiten und wie sich das anfühlt. Und da sind sie schon etwas mundgerissen.

I: Also ein Mitspracherecht, jeder kann....

W: Ja, ja, ja...genau, jeder weiß wie der Job geht. Also man wird einem Installateur nicht unbedingt seinen Job erklären oder eben einem Journalisten oder sonst wem, aber beim Lehrer glaubt jeder zu wissen.

I: Sollte dann Supervision für LehrerInnen von SupervisorInnen, die LehrerInnen waren oder sind, gemacht werden? Wenn ja bzw. nein, wieso?

W: Das wäre natürlich nicht wünschenswert, weil die kochen das ganze Leben im eigenen Saft, weil sie nichts mit anderen Berufsgruppen zu tun haben. Das würde das nur verstärken. Ich habe das Gefühl, dass das Andocken für Lehrer leichter ist. Also wenn Lehrer, das ist meine Erfahrung, wenn Lehrergruppen einmal einen Lehrer oder eine Lehrerin als Supervisor oder Supervisorin hatten, für ein halbes Jahr. Und sie haben erlebt was Supervision kann, dann würde ich ihnen einen Berufsfremden empfehlen. Aber, damit sie sich überhaupt einmal in dieses Feld wagen, kann unter Umständen...

Das ist so eine Frage von Rapport, vom Abholen ihrer Weltspiegel und dann erst zum Neuen übergehen.

I: Hier ein Zitat, das hat Herr Dr. Knopf in einem Interview gesagt, vor fünf Jahren, ich zitiere: „81 Prozent der Unternehmen nehmen für sich Beratung in Anspruch, nur ein bis zwei Prozent der Lehrer nehmen Supervision in Anspruch“. Können Sie diese Aussage nachvollziehen?

W: Also ich glaube, dass das zu niedrig ist, schätze ich einmal. Also...

I: Ist auch schon fünf Jahre her. Das Interview wurde 2005...

W: Das glaube ich schon, dass es ein wenig zu niedrig gegriffen ist, vor allem deswegen, weil es ist schwer erfassbar. Weil die Lehrer/Lehrerinnen die zu mir kommen, die kommen in Einzelsupervision.

Und die wollen eben auch keine Ratschläge, sondern sie wollen wirklich reflektieren und sie zahlen sich das selber. Und die laufen deswegen nicht über die offizielle Supervision. Weil es gibt ja ein Gratisangebot für die Lehrer, was viel zu gering ist und das läuft aber über die Pädagogische Hochschule bzw. damit indirekt über den Stadtschulrat, der ja das Geld zur Verfügung stellt. Und damit supervidiert sich das System eigentlich selbst. Und das erzeugt bei vielen Unwillen, also...

Sie können sich dann den Supervisor meistens nicht aussuchen, weil sie müssen die nehmen, die gerade frei sind. Das heißt, da würde ich von einer Dunkelziffer ausgehen, so wie ich die Praxis erlebe, wo nicht jeder jedem erzählt, dass er in Supervision geht. Sie machen das auch. Also ich glaube das wissen dann oft die Kollegen in der Schule nicht.

Die andere Geschichte ist, ich denke mir also schon, dass es... Also 80 Prozent der Unternehmen nehmen Beratung in Anspruch, aber das ist nicht Supervision.

I: Ja stimmt.

W: Ja. Beratung in Anspruch nehmen Schulen sehr viel, aber eher auf der schulpsychologischen Ebene. Dann gibt es sehr viele, die sich durchaus Beratung leisten. Das kann auch manchmal verhältnismäßig teuer sein, in meinen Augen, für die Schulentwicklung, für die Schulprofilentwicklung, für Qualitätsentwicklung usw.. Also solche Beratungsprozesse.

I: Fragen die einzelnen LehrerInnen oder die Schule nach der Beratung?

W: Nein, eher die Lehrer. Also bei schwierigen Schülern sind es eher die Lehrer und Lehrerinnen und die Schule, da gibt es meistens so Schulentwicklungsteams, heißen die, und die nehmen das in Anspruch.

Was aber bei Schulen schon eine finanzielle Frage ist. Also wer zahlt es? Da muss es meistens der Elternverein zahlen, weil es dafür eigentlich nichts gibt, was vorgesehen ist. Von der Institution her ist es nicht vorgesehen und auch nicht sehr gut angeschrieben. Da hängt uns immer noch die Frau Ministerin Gehrhardt nach, die einmal in der Öffentlichkeit gesagt hat, wie es darum ging, dass vielleicht mehr Supervision zur Verfügung gestellt werden sollte: Sie findet es lächerlich wenn hinter jedem Lehrer ein Berater hinterherrennt. Das war so ein negatives Bild, das hat es, es war vor fünf Jahren glaube ich, niedergeknüppelt.

I: Es gibt an sich, nicht wirklich ein öffentliches Angebot bzw. ein breites Spektrum an Angeboten für Supervision für LehrerInnen seitens der Schule?

W: Es gibt ein öffentliches Angebot von Supervision über die Pädagogische Hochschule. Die haben dort eine Liste von Supervisoren und Supervisorinnen. Dort kann jede Schule anfragen, das ist auch gratis, die Lehrerfortbildung über die Pädagogische Hochschule ist gratis. Und dann kriegen die jemanden angeboten. Theoretisch könnten sie, früher wurde das zugeteilt, mittlerweile können sie das aussuchen. Aber de facto können sie nur die nehmen, die gerade nicht gebucht sind, weil die sind meistens nicht vollberuflich, die Supervisoren und Supervisorinnen, und dann geht es schon. Aber wenn eine Schule jetzt 130 Lehrer hat, dann kriegt eine Schule eine Supervisionsgruppe, das heißt höchstens ein Zehntel sitzt da drinnen.

I: Welche Supervisionsform wird am häufigsten in Anspruch genommen?

W: Das absolut Häufigste, glaube ich, sind immer noch diese zehn Lehrer einer Schule. Daneben sehr schweigend, nehme ich wahr, Einzelsupervision. Manchmal übrigens auch über das Schulbudget bezahlt, aber die meisten, glaube ich, zahlen es sich selber.

Also was neu ist in den letzten fünf Jahren, das hat wahrscheinlich etwas mit den neuen und jüngeren Direktorinnen und Direktoren zu tun, die da schon mehr Informationen haben... Was ich jetzt immer häufiger erlebe, dass ich kontaktiert werde von Direktorinnen und Direktoren, die sagen: „Ein Lehrer hat mit einer Klasse oder einem Elternteil oder einem Schüler das und das Problem und wir möchten Coaching für ihn oder Supervision, fünf Stunden.“

Und das zahlt die Schule aus dem autonomen Schulbudget. Also sozusagen der Direktor, der Auftraggeber ist. Das gab es, glaube ich, bis vor fünf Jahren nicht und das verstärkt sich jetzt sehr und das hängt für mich mit dem Generationswechsel in den Direktionen zusammen.

I: Zählen diese Stunden zur Lehrzeit oder sind diese zusätzlich?

W: Das ist ja das Problem. Dadurch dass die Arbeitszeit des Lehrers und der Lehrerin nur zur Hälfte festgelegt ist und die andere Hälfte sozusagen terminlich und zeitlich freier gestaltbar ist, was immer

weniger ist, weil wir immer mehr Teambesprechungen, Nachmittagunterricht usw. haben, aber auch dazwischen in der Schule gearbeitet wird. Aber dadurch ist es sehr schwer zu definieren,... Also Unterricht darf dafür nicht entfallen.

Es ist in der unterrichtsfreien Zeit, aber das heißt ja nicht in der dienstfreien Zeit. Aber wenn ich jetzt zum Beispiel um 17 Uhr keinen Unterricht habe und ich gehe um 17 Uhr in Supervision, da gibt es niemanden der jetzt definiert, ob das meine Freizeit war oder meine Arbeitszeit. Weil ich könnte jetzt auch um 17 Uhr korrigieren. Das heißt, wenn wir davon ausgehen, dass jeder deswegen trotzdem seine volle Arbeit machen muss und dafür 48 Stunden brauchen würde in der Woche, was ja die Umrechnungszahl ist, dann wäre es in der Freizeit. Also für mich war das als LehrerIn in der Supervision immer so, dass ich das Gefühl gehabt habe, das was ich da investiere an Zeit, kriege ich beim weniger lang Brauchen für Entscheidungen oder sonst was, kriege ich das hundertfach zurück. Aber es gibt niemanden der dann die unterrichtsfreie Zeit des Lehrers definiert, wann sie Freizeit ist und wann sie Dienstzeit ist. Wenn der um zehn Uhr abends korrigiert.

I: Und aufgrund dieser mangelnden Definition besteht dann auch das Klischee: „LehrerInnen arbeiten sowieso nichts und wenn nur den halben Tag lang?“

W: Genau. Sie sind gerade da wo Matura ist und da gibt es Leute, weil Pfingsten war, die ihre Vorbereitung, ihre Stunden am Donnerstag, wo Feiertag war, nachgeholt haben etc. Also es gibt sicher Leute, ich kenne Leute hier an meiner Schule, die arbeiten sicher 50/55/60 Stunden um so eine heiße Zeit wie jetzt. Und daneben gibt es diejenigen die ihre 20 Stunden halten und dann noch 5 oder 10 Stunden, weil sie müssen zu bestimmten Besprechungen gehen usw. Und die öffentliche Wahrnehmung ist für alle die gleiche und zwar richtet sich die nach denen, die 25 Stunden arbeiten und nicht nach denen, die 55 Stunden arbeiten. Und deswegen sind ja die, die in Supervision gehen nicht diejenigen die nur 25 Stunden arbeiten.

Die, die so bewusst sind, dass sie in Supervision gehen, das sind sowieso die, die viel tun. Und die sind dann deswegen, ich sage jetzt wirklich einmal angerührt, weil sie das Gefühl haben sie werden mit jemandem konfrontiert, der dieses Bild hat von „Tut eh nichts“. Andererseits ist es wirklich so, dass sie Probleme sehen bzw. etwas als Problemzustand empfinden, dass man beurteilt wird beispielsweise von einem Inspektor oder einem Direktor. Oder dieses Gefühl der Gerechtigkeit, man wird in der Schule nicht gerecht behandelt. Wo ich mir denke, dass kenne ich jetzt aus anderen Berufsgruppen überhaupt nicht. Also diese Denkweise von Schule prägt sehr, wenn man 50 Jahre drin ist und das ist man, wenn man die eigene Schulzeit mitrechnet locker.

I: Das Thema, dass kein Verständnis seitens der Gesellschaft da ist und die Vorgaben und gleichzeitig das öffentliche Bild: „Wir tun nichts“ wird also von den LehrerInnen in den Supervisionssitzungen angesprochen?

W: Ja, sehr stark.

I: Und welche Themen und Probleme werden noch von den LehrerInnen angesprochen?

W: Immer mehr die Strukturdefizite interessanterweise. Das heißt, dass es nichts gibt, was vorgesehen ist für Austausch. Zum Beispiel wie es in Krankenpflegeteams ist oder bei Erziehern, dass es Morgenbesprechungen gibt, Morgenübergaben, Teamübergaben, feste Meetings. Sozusagen, dem Einzelnen überlassen, wie er die anderen dazu bekommt, dass man sich austauscht. Und das ist ein

sehr oft beklagtes Thema, wo ich den Eindruck habe, dass das günstig ist, weil es der Wegbereiter sein wird für eine Anwesenheitszeit in der Schule. Die natürlich zur Zeit auch an den Arbeitsplätzen scheitert, also nicht jeder Lehrer in dieser Schule hat einen Sitzplatz. Das heißt nur 60x60 cm, aber auch das hat nur ein größerer Teil und sehr viele haben das nicht. Wenn das strukturell einmal möglich wäre, dann merken jetzt schon alle, dass es Sinn machen würde, von 8 bis 16/17 Uhr sind die Leute in der Schule erreichbar.

Auch die Schwierigkeit mit dieser halbfreien Zeiteinteilung umzugehen. Also Zeitmanagement ist ein ganz häufiges Thema. Wie mache ich das sozusagen, dass ich meine 20 Unterrichtsstunden plus meine Anwesenheit, Supplierendienste, Elternsprechtage usw.. Wenn man sagt: „25 bis 28 Stunden sind fix verplant, was mache ich mit meinen restlichen 20 Stunden. Wie teile ich mir die ein?“

Und meine Botschaft auch immer war, sich Zeitausgleich selber zu nehmen. Es gibt eben Wochen mit viel Schularbeiten, da arbeitet man sehr viel mehr und dann muss ich selber darauf schauen, dass ich mir meinen Ausgleich schaffe. Das ist ein besonderes Problem und natürlich immer mehr der Umgang mit den Schülern und Schülerinnen, die besondere Probleme machen. Wo das System sich auch langsam selbst kippt.

I: Inwiefern?

W: Also, das ist jetzt ein spezielles Wien-Problem wahrscheinlich. Im Ballungsraum ist es so, dass die Hauptschule und die AHS-Unterstufe in Wirklichkeit sich ad absurdum geführt haben, weil die AHS-Unterstufe in Wirklichkeit in Wien eine Gesamtschule ist. Aber überhaupt keine Strukturen dafür hat, das heißt im Entwicklungsbereich gibt es zum Beispiel Psychagogen, Beratungslehrer usw.. Da gibt es ein ganzes Dach, das unterstützt bei schwierigen Schülern und in der AHS gibt es dazu überhaupt gar nichts, weil immer noch dieser Gedanke herrscht: „Man muss ja nicht in die AHS gehen. Wenn er Schwierigkeiten hat, dann soll er in die Hauptschule gehen.“

Und nachdem das aber nicht der Realität entspricht, sehen sich die Lehrpersonen, glaube ich, mit Situationen konfrontiert, wofür sie überhaupt nicht ausgebildet sind. Und das ist auch etwas, bei dem ich glaube, dass die Inanspruchnahme von Supervision sehr zugenommen hat. Weil sie das schon spüren und es ihnen dabei um Entlastung geht. Also, wenn sie die Reflexion dabei unterstützt, wie sie mit schwierigen Unterrichtssituationen zurechtkommen, dann zahlen sie es auch selber. Dann fragen sie auch nicht, ob das Freizeit ist. Also sie müssen einmal die Erfahrung machen, damit sie wissen was in der Supervision geschieht.

I: Das heißt, es sind bei den SchülerInnen nicht nur die Lernprobleme, sondern auch...

W: Viel mehr die...die Verhaltensprobleme nicht einmal so. Einerseits schon die Lernprobleme, aber eben wie gehe ich damit um, wenn ich einfach auch spüre, das Kind kann nicht mehr. Ich muss es aber letztendlich nach AHS-Standard beurteilen usw.. Also eher... wie kann ich dem Kind hilfreich sein und trotzdem mit meiner Berufsethik, wie ich sie wahrnehme, gut umgehen. Aber vor allem auch, weil sie mit sozialen Umständen konfrontiert sind, die sie schon sehr belasten. Also zu wissen, in was für Familienverhältnissen manche Kinder leben, das ist für den Standard-AHS-Lehrer oder -Lehrerin unglaublich fremd. Weil der aus so einem Mittelbildungsbürgertum kommt, dass er solche Lebensumstände nicht kennt. Und sie glauben dann auch, das selber lösen zu müssen.

Ganz ein großes und häufiges Thema ist Abgrenzung. Also wofür kann ich zuständig sein und wo hört meine Zuständigkeit auf und wo finde ich dann Unterstützung in anderen Einrichtungen? Also wo ist ein sozialer Beitrag gefragt? Wo ist eine Therapie gefragt? Wo ist eine Familienberatungsstelle gefragt?

I: Ist das in den Aufgaben der LehrerInnen vorgesehen?

W: Nein. Also selbst wenn man eine Therapieausbildung hätte und selbst wenn man eine Schulpsychologin vor Ort hat, die eine Therapieausbildung hat, darf in Schulen nicht therapiert werden. Es muss draußen sein.

I: Und sich darum zu kümmern und weiterzuvermitteln?

W: Ja. Also für mich ist das so ein Clearing. Das was zu unseren Aufgaben gehört. Eine Art Clearing-Stelle auch zu sein und die Informationen zu haben und weiterzugeben. Dafür zu sorgen, dass die Eltern zumindest wissen, wo sie sich hinwenden könnten, aber ich kann nicht zuweisen.

I: Und die Eltern selbst bilden auch ein Problem für LehrerInnen?

W: Nur durch ihre Abwesenheit. Ganz selten gibt es schon, dass ein Lehrer im Clinch liegt mit irgendeinem Anwalt, der ihm versucht, das Unterrichten zu erklären oder was. Das ist dann die alte Psychohygiene. Wie kann ich mit dem so umgehen, dass ich den Konflikt nicht mit nachhause nehme?

Aber das Hauptproblem ist eigentlich die Abwesenheit der Eltern. Vor allem in Schulen mit einem ganz hohen Migrationsanteil ist es natürlich so, dass die Eltern nicht anwesend sind, auch nicht kommen, wenn man sie vorlädt. Einerseits weil sie Berufe haben, wo das nicht geht. Der kann nicht sagen: „Ich komme morgen ein bisschen später, ich muss in die Schule gehen.“ Aber auch weil das kulturell für sie anders wahrgenommen wird. Das heißt in vielen dieser Kulturen hat die Schule noch so einen Autoritätsanspruch und kriegt auch diese Autorität zugesprochen von den Eltern, dass sie sich denken: „Die machen das. Die stehen auch total hinter der Schule.“

Das wird von den Lehrern falsch verstanden, als Desinteresse. Aber für diese Eltern ist das eher so, wie es früher einmal auch hier war. Sozusagen ein klares Überlassen dieser Entscheidung, wenn der Lehrer das macht mit dem Kind, dann wird er schon wissen warum.

Und dann geht es auch manchmal in der Supervision um das Ausdeutschen, also dem Übersetzen: „Was könnte es noch bedeuten, wenn die Eltern nicht kommen?“

I: Also haben sich die Erwartungen und Anforderungen an die LehrerInnen und Schule seitens der Gesellschaft, der Eltern, der KollegInnen etc. im Laufe der Entwicklung des Lehrberufes verändert?

W: Extrem. Also ich bin [Alter] alt und wenn ich mich erinnere an meine Schulzeit. [Jahreszahl] habe ich begonnen zu unterrichten. Wie es da war und wie es jetzt ist, da sehe ich schon eine unglaubliche Veränderung.

I: Zum Beispiel?

W: Also das eine ist eben, ein bisschen würde ich schon sagen, wie sollen Lehrer erzieherisch auf Kinder wirken oder Vorbilder für Kinder sein, wenn sie von der Gesellschaft eigentlich das Bild bekommen: Die sind alle Trottel, auf die braucht ihr nicht hören.

Also dieses zum Abschluss freigegeben von der Gesellschaft. Das hat irgendwo erst in den späten 70er Jahren begonnen. Das war am Anfang noch nicht und als ich in der Schule war, war das überhaupt nicht.

Dann gab es ein paar Problemfälle immer. Problemfälle jetzt aufgrund schwieriger Familienverhältnisse, wo die Kinder auffällig waren, wo sie mit Sorgen zu uns Lehrer und Lehrerinnen kamen. Das waren früher die Ausnahmefälle und heute hat es sich fast umgedreht in Wien. Es ist fast so, dass mehr von denen in einer Unterstufenklasse sitzen als umgekehrt.

Ich glaube Joachim Bauer im „Lob der Schule“ beschreibt das so. Er hat einen netten Ausdruck dafür gefunden. Er analysiert was gerade so läuft. Er sagt der Unterricht war früher formatiert, das heißt man wusste ungefähr, in welches Format man jetzt einsteigt. Das wussten sowohl die Kinder als auch die Lehrpersonen, als auch die Eltern. Und heute ist er überhaupt nicht formatiert, aber das trifft auf die ganze Gesellschaft zu. Diese viel gerührte Wertepluralität, die hat sich eben in der Schule auch in einer Weise niedergelassen, dass man sagen kann, es gibt keine.

Es muss wirklich jeder ganz selber entscheiden, wie er tun will: Wie geht er mit offenem Lernen um? Wie geht er mit Leistungsanspruch um? Wie geht er mit Leistungs differenzierung um? Und das ist jetzt eine Frage, ob man das als Problem oder als Chance definiert. Ich denke mir, das ist mir immer noch zu wenig Freiheit. Es gibt schon viele die das so verunsichert, dass sie es als Problem definieren und das ist eben mit etwas, was ich glaube, dass das in Anspruch nehmen von Beratung etwas verstärkt hat. Also, zum Beispiel eben nicht nur als Problem, Supervision zum Beispiel, sondern ich nenne das auch oft Design: Wie bin ich persönlich als Lehrperson? Wie kann ich den Freiraum nützen und meinen Unterricht designen? Das sind für viele auch, glaube ich, Gründe anfänglich in Supervision zu gehen. Und dann muss ich auch nicht zwei Jahre lang 14-tägig gehen, sondern dann nehme ich mir mal fünf Einheiten, lasse mich dabei unterstützen und entwerfe mir sozusagen das nächste halbe Jahr und schaue, wie sich das bewertet.

I: Und inwiefern ist die Hemmschwelle bei LehrerInnen noch gegeben, Supervision aufzusuchen und in Anspruch zu nehmen?

W: Also bei Dreiviertel geschätzten ist es immer noch.

I: Weil?

W: Weil diese Mischung von...ich darf nicht Fehler zugeben... Schule ist eine Institution, die versucht den Fehler auszumerzen, also das macht es natürlich schwer.

Andererseits nützt es auch nichts. Jammerkultur und auch ein bisschen ein Zorn von... die sollen einmal das System verbessern. Wieso soll ich in Supervision gehen und die können das System so lassen wie es ist. Aus dieser Mischung besteht das, glaube ich.

I: Aber die LehrerInnen sind doch Teil dieses System.

W: Ja, ja. Aber zurzeit sehr exekutierender Teil. Also was ein Lehrer denkt, was für Veränderungen in Schulen gut wären, das interessiert, glaube ich, überhaupt niemanden. Also sie haben wirklich keine Stimme oder sie haben schon eine und sie wird nicht gehört. Leider ist die Stimme die Gewerkschaft und die interessiert sich jetzt auch nicht für Schulentwicklung. Aber pädagogische Weiterentwicklungen, welche systemischen Veränderungen bräuchte es... also da hat man, glaube ich, wirklich als Lehrer und ich gelte da wirklich als ExperteIn auf diesem Gebiet, keine Chance.

I: Also von der Schule aus wird nicht wirklich für Supervision, Hilfestellungen etc. geworben?

W: Ja, schon. Es kommt immer auf den Direktor an, aber in vielen schon. Aber ich war immer wieder auch bei Informationsveranstaltungen, was das kann und so...

Supervision verändert strukturell überhaupt nichts. Also, zum Beispiel diese Klassenschülerzahl von 25+ und in Wirklichkeit gibt es 35 nach wie vor drinnen und die Stunden werden gekürzt. Wir haben Wanderklassen, das heißt es gibt überhaupt keine Räume wo man mit den Kindern zwischendurch etwas tun könnte. Die Supervision hat schon ein wenig den „Touch“ in der Schule, dass sie auch ein bisschen Ruhigstellung ist. Dann geht es dem Lehrer wieder besser und die Schule kann bleiben wie sie ist. Und da gibt es schon ein paar von den Wachen, die aus dem Grund das ablehnen. Es ist ein Heftpflaster auf die Wunden, die das System hat. Man muss woanders ansetzen.

I: Also man soll zuerst das System ändern und wenn es sich ändert, dann sind die LehrerInnen auch bereit...

W: Das ist natürlich auch eine Gruppe. Diejenigen die Supervision und Beratung nicht in Anspruch nehmen, die haben sehr unterschiedliche Motive und eines ist zum Beispiel das.

I: Und die anderen wären?

W: Und die anderen sind... Bei mir klappt doch alles, das muss keiner wissen und ich habe auch gar keine Schwierigkeiten. Auch Öffnungsprobleme, es ist eben ein sehr isolierter Beruf. Es gibt auch sehr viele Lehrer, da muss die Klassentür zu sein und da darf auch keiner zuschauen, auch keiner hospitieren. Also ich lasse mir nicht reinschauen.

I: Merkt man das auch bei den KollegInnen? Fragt man selten KollegInnen um Rat?

W: Da sind so viele Kollegen... 80 bis 100 ungefähr, das heißt dann hat jeder seinen. Und das weiß man dann auch nicht. Da gibt es genug Gelegenheiten, mit jemanden auch unter vier Augen zu reden. Das, glaube ich, läuft schon, aber das lädt dann auch sehr dazu ein, dieses Riesending. So ein Lehrerkollegium ist ein Walross an Land, das heißt plump.

I: Viele LehrerInnen sind selbst als SupervisorInnen tätig. Was sind denn nun die Gründe, dass sie nach einer gewissen Lehrzeit den Entschluss fassen und eine Supervisionsausbildung machen?

W: Also ich habe zwei von zwanzig, also ein bis zwei LehrerInnen, nicht mehr. Daher glaube ich, dass die Wahrnehmung täuscht. Ich habe so das Gefühl, das ist so wie wenn sie irgendwelche lokalen... Unfälle, Kriminalität oder sowas Ähnliches lesen, dann wird immer der Beruf des Lehrers und der des Polizisten dazugeschrieben. Also Lehrer bei Ladendiebstahl erwischt, während man sonst sagt Marokkaner bei Ladendiebstahl erwischt oder Albaner. Das erhöht, glaube ich, die Wahrnehmung, aber von der Ausbildung her kann ich überhaupt nicht sagen, dass es mehr sind. Aber das es global viele sind, hat meiner Meinung nach damit etwas zu tun, dass Supervision oft mit dem „Touch“ der Sozialpädagogik angeschaut wird. Und dieses „Menschen dabei zu unterstützen“, „sich zu entwickeln“, wenn Supervision so verstanden wird, dann ist es nicht sehr weit weg von dieser Berufswahl.

I: Und wenn Supervision anders verstanden wird?

W: Ich habe eher den Eindruck, dass es den Lehrern dann besonders schwer fällt, das zu akzeptieren. Dass man sich nicht vorbereiten kann auf eine Supervision. Das man nicht bestimmen kann, was in der Supervision passiert. Das man nicht weiß wie es richtig gehört. Deswegen sage ich lieber „Fortbildung“. Weil ich mir denke, wenn ich zumindest meine Meinung dazusage, wie ich glaube, dass man den Unterricht umstellen könnte, dann nenne ich es nicht Supervision. Und das zu differenzieren, fällt dann sehr schwer, glaube ich.

I: Ist es dann auch dieses Nichteinmischen? Das es in der Öffentlichkeit immer so dargestellt wird, dass LehrerInnen nicht wollen, dass man bei ihnen nicht mitredet und sie akzeptieren keine anderen Meinungen. Und auch die Tatsache, dass zwischen SupervisorInnen und LehrerInnen eine Konkurrenzbeziehung besteht.

W: Das sagt Wolfgang Pallasch, glaube ich, in „Pädagogischer Supervision“. Er hat es sehr gut auf den Punkt gebracht.

Das kann ich schon so aus der Wahrnehmung bestätigen. Im Sinne von... Lehrer sind sehr lange in Situationen, in denen sie de facto mehr wissen und zwar auf dem Gebiet, das sie für relevant betrachten, auf ihrem Wissensgebiet mehr wissen als die Schüler und Schülerinnen. Das führt dann sehr oft dazu, dass sie es ganz schlecht aushalten, entweder weniger zu wissen. Also dieses nichtwissend zu sein. Vor allem nicht nur mit dem Nichtaushalten, sondern gar nicht auf die Idee kommen.

Also, wenn man immer mit beispielsweise zehn- bis elfjährigen zu tun hat, denen man etwas beibringen hat, ihnen Anweisungen geben darf und die müssen sie dann ausführen usw.. Das prägt mit der Zeit schon die Kommunikation. Ein Phänomen das es in der Supervision gibt, von Lehrern und Lehrerinnen ist, dass es einen Kampf gibt: wer ist der Supervisor und wer ist der Lehrer bzw. auch dieses Fordern, dass er der bessere Lehrer ist. Das sind für mich die zwei Seiten derselben Münze.

So wie ich das kenne bei IBM-Coach oder ähnliches ich habe weder von ihrem Produkt eine Ahnung, von Marketing noch von irgendwas. Und die sagen das ist ok, weil wir haben interne Coaches und wir suchen das Fremde, also wie sie darauf schauen.

Das höre ich von Lehrern nicht. Aus einem gesunden Selbstbewusstsein heraus zu sagen: „Ich lasse den Fremden von außen darauf schauen, den Experten für den Prozess sozusagen.“

Aber bei den Jungen ändert es sich schon. Ich habe schon den Eindruck, dass über die neue Generation, neues Denken mit hereinkommt und von jetzt bis in fünf bis acht Jahren geht ein unheimlicher Block in Pension. Und es gibt die Sondervertragslehrer, die ganz ohne Ausbildung unterrichten, damit die Klassen wenigstens besetzt sind. Das kann im System schon etwas verändern.

I: Läuft in der Ausbildung vielleicht ein größeres Wissen und Verständnis über solche Formen?

W: Ehrlich gesagt in der Ausbildung überhaupt nicht, das kommt über das Umfeld. Ich weiß, dass es das in der Pflichtschullehrerausbildung gibt. Da lernen sie den Begriff zumindest kennen und in der Kindergärtnerinnenausbildung auch. Zum Beispiel im höheren Schulbereich überhaupt nicht.

I: Und das ist noch immer so?

W: Das ist noch immer so, ja. Und ich weiß, zum Beispiel im ersten Unterrichtsjahr von Unterrichtspraktikantinnen wird Supervision angeboten und da kommen zwei von hundert. Da sind die Betreuungslehrer, die die Unterrichtspraktikanten begleiten, die Älteren sozusagen, da ist es viel höher, der Prozentsatz.

I: Und weil sie vorher Pensionierungen erwähnt haben. Bei LehrerInnen gibt es viele Frühpensionierungen, zumindest steht dies in der Fachliteratur. Die von Ihnen angesprochene Pensionierung beinhaltet nun auch Frühpensionierungen?

W: Also in meiner Wahrnehmung überhaupt nicht. Also Frauen müssen ja bis 65 arbeiten und ich habe wirklich manchmal das Gefühl, das ist zu lange. Weil es ist ein Unterschied, ob man immer mit brodelnden jungen Leuten zu tun hat. Und manchmal habe ich das Gefühl der Abstand wird zu groß.

Die haben Hüftprobleme, sie können schlecht gehen, sie sind viel krank usw.. Bleiben aber und gehen in den Unterricht. Und manchmal redet man im Kollegenkreis und man denkt sich immer wieder: Dieser Klasse würde man jemanden jüngeren, dynamischeren wünschen.

Also ich nehme das eher so wahr, dass sie bis zum bitteren Ende bleiben. Und das ist bei uns länger, sonst könnten Frauen schon mit 60 Jahren in Pension gehen.

Aber das ist alles nicht statistisch valide was ich sage, das sind einfach nur meine eigenen Beobachtungen. Das sind eher die, die daneben immer schon etwas anderes gemacht haben. Direktoren nehme ich jetzt wahr, aber Frühpension heißt dann mit 62 zu gehen, anstatt mit 65. Ich weiß, dass das in der Literatur steht, aber ich weiß nicht, ob das vielleicht auf Deutschland bezogen ist. Bei uns erlebe ich das eigentlich nicht so.

I: Und sonstige Belastungen von LehrerInnen die sich psychisch und physisch äußern?

W: Da gibt es genug Literatur dazu, die könnte ich Ihnen jetzt nachbeten. Ich kann ihnen nur sagen, wie ich es erlebe. Von der Supervision her, ist die größte Belastung... also ich habe sozusagen einen Terminus kreiert... es ist zweckentfremdet für die Lehrer. Es sind psychische Schmetterlingskinder.

Kennen sie die? Schmetterlingskinder sind die, deren Haut so überempfindlich ist, dass sich eine Orangenschale wie ein Stacheldraht anfühlt.

Ich erlebe das im Seminar so anders. Wenn ich vier Stunden mit der Gruppe zusammen sein kann, muss ich nicht das Forming immer wieder neu machen. Aber dieses im 50-Minuten-Takt die Gruppen zu wechseln macht so einen psychisch aufgeputzten Zustand, dass sie dann höchst sensitiv und höchst empfindlich sind. Auf alles was dann auch mit Pausen oder mit irgendeinem Angriff kommt oder sonst was, dann kippt das. Also ich sehe die Belastung rein auf diesem Gebiet.

Sie haben auch schlechte Enträummechanismen, schlechte Differenzierung zwischen Person und Rolle. Aber, weil sie es nicht gelernt haben. Und wenn ich dann mit Sozialarbeitern spreche habe ich das Gefühl, da ist ein ganz anderes Bewusstsein darüber. Also ein Bewährungshelfer mit Jugendkriminalität oder Beratung oder sonst was...die müssten zerbrechen, weil sie den Anspruch hätten jeden zu retten. Aber die müssen wissen wo hört der Einfluss auf. Wofür bin ich zuständig und wofür nicht? Und wie kann ich, sozusagen, diesen sehr sensitiven Zustand, diesen sehr empathischen Zustand mit den Kindern erfordern, wie kann ich den einschalten, also hochfahren und auch wieder runterfahren?

Und da fehlt ihnen Hilfe.

Eben das wäre für mich das, was Supervision leisten könnte und das ist einfach nicht das Bild, das sie von Supervision haben. Es ist schwer kommunizierbar, da müsste man viel besser kommunizieren.

I: Sind es die verschiedenen Erwartungen von den unterschiedlichen Seiten: Öffentlichkeit, Eltern, SchülerInnen usw.? Man weiß dann, oft nicht weiter und wenn man resignieren will, dann...

W: Dann bin ich einer von denen wie ich gesehen werde, ganz genau.

I: Also herrscht ein ambivalentes Verhältnis? Täter- und Opferrolle zugleich?

W: Ganz genau.

I: Ich danke Ihnen vielmals für das Interview.

W: Gerne.

Interview 2

Dauer: 54:50 min

Code: SPII6

Interviewpartner: **P**

Interviewer: **I**

I: In welchen Bereichen sind Sie momentan, in beruflicher Hinsicht, tätig?

P: Also in der Schule als PsychagogIn [Institution] und als SupervisorIn in freier Praxis.

Wissen Sie was Psychagogen sind? Also Psychagogen sind ambulante Systeme in der Schule, die mit verhaltensauffälligen Kindern arbeiten. Immer dann, wenn es zu Verhaltensauffälligkeiten kommt werden Beratungslehrer oder Psychagogen herangezogen. Das ist nicht nur ein therapeutischer Job, sondern auch ein systemischer Job. Bei dem man auch versucht die Bedingungen für die Jugendlichen in der Schule zu ändern, zu verbessern, zu schauen was systemisch noch notwendig ist rundherum. Und im Zuge dessen mache ich auch Supervision innerhalb der Schule. Um Psychagoge zu sein in der Schule, gehört zu dem Konzept, dass man im Grundberuf Lehrer ist. Also es ist wichtig, sozusagen diese Anbindung an die Schule zu besitzen. Man will keine Leute von außen nehmen, die in diesem Moloch Schule sind und sich nicht auskennen, sondern man will Insider haben.

Und wir haben dann eine Zusatzausbildung gemacht, eine therapeutische und psychoanalytische Zusatzausbildung. Unterrichten jetzt nicht mehr, sondern sind jetzt nur mehr als Berater tätig in der Schule. Also ich habe Schüler im Einzelsetting, Vernetzungsgespräche. Gespräche mit Eltern, Lehrern, LeiterInnen, mit der Schulpsychologie, mit Kliniken usw..

I: Das heißt vorher waren Sie LehrerIn und dann haben Sie die Zusatzausbildung gemacht?

P: Genau. Es ist eine Grundvoraussetzung. Um Psychagoge zu werden muss man zehn Jahre Berufserfahrung haben.

I: Und was waren die Gründe, dass Sie LehrerIn werden wollten?

P: Ich glaube es war, dass ich in der Schule sehr positive Erfahrungen mit eigenen Lehrern gemacht habe. Und gesehen habe, dass gute Lehrer jungen Menschen in der Entwicklung wirklich beistehen können. Dass das etwas durchaus befriedigendes sowohl für die Jugendlichen als auch für den Lehrer sein kann. Diese Begleitung gut miteinander zu machen und das wollte ich auch.

I: Und was waren die Gründe für die Zusatzausbildungen?

P: Ich habe dann die Supervisionsausbildung gemacht. Ich habe immer schon sozusagen, weil ich selber in der Schule ein Rebell und ein Verhaltensauffälliger war, ein Verständnis für Verhaltensauffälligkeiten gehabt. Ich habe das immer wieder als Signal gesehen und nicht als etwas Auszuwertendes und zu Segregierendes, sondern das ist ein Signal und man muss etwas tun damit. Das kann auch kreativ sein, da kann auch etwas Kreatives dahinterstecken. Und das war interessant für mich. Es war eine Möglichkeit mit diesen interessanten Kindern zu arbeiten. Die anderen haben ihren Weg gemacht. Die haben meiner Meinung nach, nicht Hilfe gebraucht oder haben sie bereits bekommen. Und die Verhaltensauffälligen haben Unterstützung gebraucht. Dafür habe ich mich zuständig betrachtet.

I: Und was für Erfahrungen haben Sie mit Supervision für LehrerInnen gemacht?

P: Ich habe in meiner freien Praxis Einzelsupervisionen, ich habe Teams bei mir, Lehrerteams. Ich werde gerufen in verschiedene Schulen zu Teambildungen, Moderationen, zu Supervision die Akutsi-

tuationen betreffen. In der freien Praxis, innerhalb der psychagogischen Arbeit kommt es immer wieder zu Beratungen von Lehrern und Leitern. Also da mache ich hauptsächlich Leitercoaching als Psychagoge und auch Lehrercoaching würde ich sagen. Also da ist Supervision fast weniger, das mache ich mehr in der freien Praxis und in der Schule ist es mehr Coaching.

I: Was für Themen und Probleme sprechen LehrerInnen in einer Supervisionssitzung an?

P: Das meiste ist schon eine Überforderung mit schwierigen Jugendlichen. Mit Lehrern komme ich in Kontakt, wenn ich in irgendeiner Weise mit Jugendlichen zu tun habe, wo es irgendwelche Probleme gegeben hat. Sei es Gewalt, seien es Suchtproblematiken oder sonst irgendwas. Und dann mit dem betreffenden Lehrer spreche und der sagt: „Du ich bin am Ende mit meiner Kraft, das ist jetzt schon der dritte auf diese Art und Weise. Und ich weiß mir nicht mehr zu helfen.“

Also Schwierigkeiten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. Wichtig ist Aggression, ganz ein heikles Thema, wo sehr wenig Verständnis dafür da ist. Zu überlegen, was man damit tun kann. Sofort gehen sie in die Position: Wie komme ich dazu? Und damit will ich nichts zu tun haben, der muss weg. Das sind die Themen. Unterrichtsproblematiken, Erziehungsproblematiken, aber auch Schwierigkeiten mit Kolleginnen und Kollegen oder mit der Leitung.

I: Was für Schwierigkeiten sind das zum Beispiel?

P: Mit Kollegen?

I: Ja.

P: Mit Kollegen geht es hauptsächlich um Dinge, dass unterschiedliche Werthaltungen da sind, die dann Konflikte verursachen. Es sind Konflikte, die die Zuverlässigkeit der Abmachungen betreffen. Wir haben leider Gottes auch in der Schule bei den Lehrern eine hohe Verwahrlosungsrate und sie halten sich, also nur wenige halten sich, an Abmachungen, wenn nicht die gleiche Werthaltung dahintersteckt. Warum soll ich das tun? Und dann kommt es eben zu Konflikten, weil etwas anderes ausgemacht war.

Ich gehe da nicht sehr tief, ich bleibe da wirklich im Supervisorischen. Und in dem Moment, wo ich merke, dass da irgendwie größere Verletzungen dahinterstecken, versuche ich die Schiene zur Psychotherapie zu machen. Also einfach wenn ich merke, da steckt was anderes dahinter, da steckt etwas Emotionales dahinter. Sie sind in emotionale Sachen verstrickt, aus denen sie nicht mehr herauskommen. Dann schicke ich sie zu Kollegen, die Therapie machen.

Mit der Leitung ist es oft ein Gefühl des „Zu-kurz-Kommens“. Einer kriegt mehr... das ist so eine ewige Eltern- und Kindergeschichte.

Das sind die Themen. Zu wenig Unterstützung durch die Leitung. Die Frage, was die Leitung alles machen sollte um die Lehrer zu schützen, um klar zu machen wie wichtig er ist und wie gebraucht er ist. Sehr nazistische Dinge die zur Sprache kommen.

I: Noch einmal zurück zu den KollegInnen. Ist ein Grund für die Konflikte vielleicht der Generationsunterschied?

P: Das ist kein evidenter Konflikt. Ich glaube, dass er da ist, aber er wird selten ausgetragen. Er wird selten thematisiert.

I: Auch nicht in Einzelsupervision?

P: Nein. Das ist komisch. Ich glaube, weil es so unterschiedlich ist. Es gibt so viele junge Kolleginnen und Kollegen. Also das System ist ein hierarchisches System und die Leute, die jung einsteigen, versuchen möglichst schnell in eine Position zu kommen, wo sie dann die gleichen Privilegien genießen wie die anderen. Und ein Weg dorthin zu kommen ist den Mund zu halten. Daher wird es kaum jemand antasten diese Altersgeschichte. Zum Beispiel es ist eine Ungerechtigkeit in der Bezahlung. Das ist kein Thema.

I: Was wären noch weitere Tabuthemen?

P: Vom Stundenplan her. Je älter oder je länger du an einer Schule bist, desto mehr hast du das Recht dir die Rosinen herauszupicken. Das hängt natürlich auch damit zusammen, wie weit du es geschafft hast dich mit dem Stundenplanmacher zu verständigen. Das wird akzeptiert, dass sozusagen du einmal eine gewisse Zeit lang die Krot schlucken musst. Was nicht sehr beliebt ist sind zum Beispiel viele Fenster im Stundenplan. Irgendwer muss die Krot schlucken und das machen am Anfang die Jungen. Das wird kaum thematisiert, dass das ungerecht wäre oder ein Problem wäre. Weil sie damit rechnen, dass sie irgendwann einmal in der Position sein werden,... dass sie die Privilegien herauspicken können.

I: Und ist Ihrer Meinung nach Supervision für LehrerInnen sinnvoll?

P: Bedingt und ich habe damit schon Erfahrungen. Wenn sich eine Schule bzw. eine Gruppe von Lehrern an die Pädagogische Hochschule wendet. Da gibt es ein gewisses Kontingent von Supervision. Supervisionsstunden können vergeben werden und man muss sich rechtzeitig an die PH wenden, um Supervision zu bekommen. Und das machen immer Leute von einer Schule. Und da kriegen sie irgendeinen zugewiesen von dort, der gerade Zeit hat. Auch unter ganz problematischen Umständen. Und dann haben wir die Situation, dass wir Supervision von Lehrern haben, die an einer Schule tätig sind. Und das ist zum Beispiel etwas nicht Produktives.

Es erzeugt, zum Beispiel eine gewisse Spannung zwischen denjenigen, die keine Supervision haben im Lehrkörper und dieser Gruppe, die Supervision haben. Es kann oft bestimmte Haltungen verstärken. Es kann Positionen verstärken, wenn das zum Beispiel eine Gruppe ist, die sowieso schon gegen die Leitung arbeitet. Und jetzt sozusagen noch einmal eine eigene Gruppe bildet mit Supervisor und sich noch einmal eine gewisse Regelmäßigkeit trifft. Für das Gesamtergebnis ist es nicht einmal so gut.

Supervision macht dann sehr viel und ist auch vom Dynamischen her viel interessanter und spannender und auch von den Rückmeldungen bringt es mehr, wenn es unterschiedliche Lehrer aus unterschiedlichen Schulen sind.

Also im 3. Bezirk gibt es eine Beratungsstelle, die heißt „Triangel“. Die machen für Eltern, aber auch für Lehrer Beratungen und bieten zum Beispiel auch Supervision an. Also die bieten Balint-Gruppen an. Und da können sich Lehrer melden, aber nicht nur von einer Schule, sondern von verschiedenen Schulen. Und es werden multikulturelle Supervisionsgruppen zusammengestellt. Und die halte ich für sehr sinnvoll. Diese Art von Supervision begrüße ich sehr. Aber Coaching halte ich auch für sinnvoll, also Coaching in der Schule ist wichtig.

Das es eben gemischte Gruppen sind, das halte ich für wichtig. Es sollten nicht von einer Schule Supervisionsteams sein, sondern von mehreren.

I: Das heißt das Angebot seitens der Schule ist gegeben, aber...

P: Naja, das Problem ist jetzt vom Angebot her.

Das Wiener Modell... es waren, am Anfang waren es von zwölf die dort Supervision angeboten haben, waren zwei dabei die ÖVS-Qualifikationen gehabt haben. Das war schon einmal, was die Qualität betrifft, nicht gut besetzt. Das zweite war, dass diese Leute Supervision in ihrer Lehrverpflichtung drinnen haben. Das sind Lehrer, also genauso wie ich auch LehrerIn bin, haben die in ihrer Unterrichtsverpflichtung diese Supervision drinnen. Das heißt, am Anfang des Jahres muss er wissen, welche Gruppen er das ganze Jahr hat. Und muss auch diese Gruppen das ganze Jahr über haben. Das heißt, es gibt nicht die freie Wahl des Supervisors und es gibt nicht die Möglichkeit auszusteigen. Er kann nicht aussteigen aus der Gruppe, weil der sonst keine Stunden hat. Der muss in irgendeiner Weise die Supervisionsrunde so bei Laune halten, dass sie ihm nicht abspringt. Weil, wenn sie ihm abspringt, dann ist er arbeitslos und kriegt Schwierigkeiten mit dem Dienstgeber. Also das sind ganz eigenartige Umstände.

Und dann ist es natürlich so, dass die Personen dieses Betriebes in das System so verwoben sind, wo dann viele Lehrer sagen: „Zu dem gehe ich nicht, weil bei dem habe ich Seminare. Das ist mein Vorgesetzter in dem und dem Bereich.“

Es gibt kein wirkliches Angebot von frei auswählbaren Supervisoren, die sich die Leute freiwillig und unter guten Bedingungen aussuchen können. Das ist mein Kritikpunkt.

I: Und das heißt bei diesem Wiener Modell, wenn ich als LehrerIn teilnehme an Supervision, dann sind das auch deren Pflichtstunden? Bekommen sie diese als Arbeitsstunden verrechnet?

P: Also der Supervisor hat es in seiner Lehrverpflichtung, die Lehrer haben das nicht in der Lehrverpflichtung. Die haben das eben, ich bilde mir ein, im C-Topf. Ich weiß nicht, ob Sie von diesen Töpfen wissen?

In der Schule hat Elisabeth Gehrler ein neues Lehrerdienstrecht eingeführt. Früher war das so, ein Lehrer hatte die Verpflichtung, also Pflichtstunden von 21 Stunden. Und diese 21 Stunden, da muss er schauen, dass er vorbereitet ist, nachbereitet,... Das er einfach auskommt und in diesen 21 Stunden gut unterrichten kann.

Dann ist diese ganze Diskussion gekommen Lehrer mit Ferien, was tun sie währenddessen? Und dann ist man hergekommen und hat ein Jahreszeitenmodell gemacht. Da sind 1700 Stunden zu arbeiten, verglichen mit allen anderen öffentlichen Diensten. Davon sind eben pro Woche 22 Stunden die Unterrichtsverpflichtung, das ist der A-Topf. Der B-Topf ist die Stundenanzahl die man braucht für Vorbereitung und Nachbereitung und der C-Topf ist dann für alles andere, also was da noch so an Arbeit anfällt. Da kann man, zum Beispiel bis zu 26 Stunden der Fortbildung subsummieren oder man kann Supervision subsummieren. Aber man kann nicht sagen, weil ich in Supervision gehe werde ich vier Stunden weniger unterrichten. Das geht nicht. Sondern man schreibt das dann in den C-Topf und hat sozusagen im C-Topf weniger. Während die Supervisoren das in ihrer Lehrverpflichtung drinnen haben und deswegen müssen sie auch schauen, dass das immer gefüllt ist. Weil sonst erfüllen sie diese 22 Stunden nicht.

I: Und diese Supervisionsstunden die im C-Topf sind, gelten nur für das Wiener Modell oder auch für weitere Angebote?

P: Nein. Also wenn man woanders Supervision machen will, dann kann man das in diesen C-Topf, sozusagen veranschlagen.

I: Und auch bei Privatfinanzierung?

P: Ja genau, auch. Ja also von der Stundenanzahl her, kann es veranschlagt werden. Das kann man dokumentieren, dass man da was macht. Das ist genauso wie eine Fortbildung. Eine Fortbildung kann man auf der staatlich verordneten Schule machen, wo Fortbildungen für Lehrer gemacht werden, sprich auf der Pädagogischen Hochschule, oder ich kann genauso gut eine Fortbildung machen in Innsbruck auf der Uni oder in Deutschland, bei wem auch immer. Und genauso kann ich auch Supervision machen. Nur für die Supervision, die ich von der PH bekomme, zahle ich nichts.

Und das ist auch schon wieder die Ungerechtigkeit. Sie können sich nicht andere Supervisoren aussuchen, von denen man sagt: „Der ist gut und für dieses Problem geeignet, der ist für diese Gruppe geeignet.“ Kostet aber dementsprechend, währenddessen die der PH nichts kosten.

Das ist wieder so ein Stück Ungerechtigkeit, wo man sagen muss, dass das System Schule nicht gut versorgt mit Supervision.

I: Es läuft also alles nach einem gewissen Zufallsprinzip?

P: Ja genau.

I: Ich habe hier ein Zitat von Herrn Dr. Knopf: „81 Prozent der Unternehmen nehmen für sich Beratung in Anspruch, nur ein bis zwei Prozent der Lehrer nehmen Supervision in Anspruch“. Können Sie diese Aussage nachvollziehen?

P: Ja kann ich nachvollziehen, nur auf einer Ebene wo ich sage: Ein Unternehmer der Supervision nimmt, weiß was für sein Geschäft gut ist. Und ein Lehrer der Supervision nimmt, weiß eben auch, was er in seinem Beruf braucht. Nur Schule ist kein Unternehmen. Also diesen Vergleich...

Also ich denke mir, Supervision ist in vielen Berufen eine notwendige Sache, um einen Beruf gut zu machen. Ein gutes Instrument um zu reflektieren, um Entwicklungen rechtzeitig zu erkennen. Und das geht aber im Unternehmen anders als in der Schule. Das sind zwei verschiedene Welten.

I: Wenn man es nicht vergleichen würde, wie hoch würden Sie den Prozentsatz schätzen?

P: Also das Lehrer in Supervision gehen?

I: Ja.

P: Also es scheint mir ein bisschen wenig. Also vielleicht vor fünf Jahren, dass das gestimmt hat, aber ich glaube, dass es inzwischen schon mehr geworden ist. Das glaube ich schon. Es ist noch immer nicht berauschend, aber mehr als diese ein bis zwei Prozent glaube ich schon, dass es sind.

I: Und was sind dann Ihrer Meinung nach die Gründe für die geringe Zahl?

P: Also ich kann das nicht wirklich objektiv sagen. Ich höre das immer von Kolleginnen und Kollegen. Supervision ist ja auch oft eine Empfehlung von mir, weil in der Betreuung von Jugendlichen stellt sich immer wieder heraus, dass nicht der Jugendliche das Problem hat, sondern der Lehrer das Problem hat. Und das es notwendig wäre, dass der Lehrer Beratung bekommt. Und die Antworten sind: Erstens, dafür habe ich keine Zeit. Zweitens, jetzt bin ich den ganzen Tag damit beschäftigt, jetzt will ich nicht noch am Nachmittag irgendwohin gehen und mir das noch einmal anschauen.

Die Psyche des Lehrer funktioniert offensichtlich: Für kurze Zeit halten wir das aus und dann müssen wir möglichst schnell ausschalten, sonst halten wir das nicht aus.

Und das ist eine Haltungsfrage.

Also was uns, die Psychagogen, ganz wesentlich unterscheidet von den anderen Lehrern ist, dass diese Situation in der Schule im Bereich nicht abrupt abbricht, sondern wir immer noch private Zirkel haben. Naja es sind nicht private, das kann man nicht sagen. Aber sehr viele Zirkel haben, in denen sozusagen noch weiter besprochen wird, wie mögliche Lösungen gehen könnten oder woran es liegt. Diese unbedingte Notwendigkeit: „Schluss, jetzt halte ich es nicht mehr aus und weg, ab in die Ferien“, das gibt es bei uns nicht so. Und ich glaube, dass es unter normalen Lehrern, nämlich auch von der Struktur her über viele, viele Jahre gefördert wurde.

Erstens einmal, sie arbeiten jeden Tag bis zum Unterrichtsschluss und das ist so anstrengend und aufwendig. Und es ist wirklich anstrengend und aufwendig. Und dann möglichst nichts mehr davon hören. Das Gleiche, die ganze Woche bis zum Wochenende. Also wenn Freitag ist, möchte ich nichts mehr davon hören. Dann könnt ihr wieder am Montag davon anfangen, aber Samstag und Sonntag möchte ich nichts davon hören. Man wird kaum Leute finden, die auf eine Fortbildung fahren am Wochenende oder sich am Wochenende mit anderen Lehrern treffen zu einer beruflichen Geschichte. Das ist nicht machbar.

Dann zehn Monate im Jahr arbeiten und dann kommen die Ferien. Und wenn das geschafft ist, dann fängt das Leben erst an. Und das ist so eine Haltung, die dann auch mit jedem Zusatz... Und Supervision würde bedeuten, dass ein Stück dieser kostbaren Privatzeit dafür verwendet werden müsste. Und das können sie nicht, das wollen sie nicht.

I: In der Literatur wurde festgehalten, dass Supervision als Prävention dient, also eine Entlastung in psychischer und physischer Hinsicht. Haben LehrerInnen dieses Bewusstsein nicht, dass es als Entlastung dienen könnte?

P: Sie haben das Bewusstsein nicht, weil es eine Frage der Erfahrung ist. Diese Erfahrung muss man machen. Also so rein vom Hören, greift es nicht. Dann greift es vielleicht bei ein bis zwei Prozent und ich glaube schon ein bisschen mehr. Es gibt sicher auch einige die sagen: „Ok das probiere ich auch einmal.“

Auch wenn der Leidensdruck zu groß geworden ist, und ich glaube, der ist in der letzten Zeit sehr groß geworden, dass viele es trotzdem in Anspruch genommen haben und deshalb glaube ich auch, dass es mehr sind als ein bis zwei Prozent.

I: Und der Leidensdruck entsteht durch?

P: Der Leidensdruck entsteht durch den Alltag Schule. Durch Jugendliche die ganz schwierig, hauptsächlich...

Man muss da immer einen Unterschied machen zwischen AHS und Pflichtschulen. Die AHS kann sich bis zu einem gewissen Grad, also die Lehrer können sich damit noch ein bisschen retten, dass sie sozusagen dieses Instrument des Rausschmeißens noch besser im Griff haben, weil sie noch die Möglichkeit haben, ihn rauszuschmeißen. Das hat die Pflichtschule nicht mehr. Die Pflichtschule kann nicht disziplinieren, indem sie sagt: „Wenn du dich nicht konform benimmst, dann musst du gehen.“ Wohin soll er gehen? Er ist schon unten, sozusagen in der Pflichtschule. Die Jugendlichen haben keine Perspektive, die Jugendlichen haben keine Vorstellung, wozu dieses Lernen überhaupt da ist. Das ist so ungreifbar für sie. Und es ist auch die Frage: Was lerne ich und wozu lerne ich das?

Das sind diese Zukunftsgeschichten.

Die Schule muss sehr viele Sozialleistungen übernehmen, die früher die Eltern, Gesellschaft etc. geleistet haben. Das bringt die Schule nicht mehr fertig. Lehrer müssen... Das geht los, dass Kinder ohne Frühstück in die Schule kommen. Sie kommen völlig verwahrlost im Sinne von: sie wissen nicht wo es lang geht. Und jetzt kommt der Lehrer daher mit seiner Mathematik, die keinen Menschen interessiert. Der sollte da irgendwie einen Weg vorgeben, aber da fehlen ihm die Mittel, da fehlt ihm die Zeit. Dann werden die Klassen wieder größer, obwohl jetzt werden sie ein bisschen kleiner, aber trotzdem sind das noch riesige Mengen. Wir haben die Migrationsgeschichten in der Pflichtschule. Immer mehr Probleme kommen hinzu statt weniger und das ist der Leidensdruck der Lehrer.

Eine Möglichkeit dem auszuweichen ist, so schnell wie möglich damit fertig zu werden.

I: Es haben sich die Anforderungen an die LehrerInnen im Laufe der Zeit verändert?

P: Ja genau. Viel Sozialarbeit, Erziehungsarbeit.

I: Ist das dann wirklich die Aufgabe der Schule, weil...

P: Natürlich wäre es nicht die Aufgabe der Schule. Nur das Problem ist, dass sozusagen die Schule eine der wenigen Orte ist, wo die Jugendlichen noch hinkommen. Also das heißt, man hat sie ja hier. Und um überhaupt einsteigen zu können, muss man ein Minimum an Sozialarbeit leisten von Haus aus schon. Na klar kann man sagen, dass ist nicht meine Aufgabe. Und viele Lehrer sehen das auch nicht als ihre Aufgabe und zerbrechen dann aber daran. Weil sie merken: „Auch wenn ich mich davon distanzieren und nichts damit zu tun habe, komme ich trotzdem mit meiner Mathematik nicht durch oder weiter.“

I: Öffentlich gesehen sind die LehrerInnen für die Erziehungsarbeit der Kinder und Jugendlichen verantwortlich?

P: Man macht die Lehrer auf jeden Fall verantwortlich dafür, dass die Jugendlichen nicht genug vorbereitet sind für die Jobs und die weiterführenden Ausbildungen. Das ist das Problem. Und dann im Zuge dessen, wenn man dann drauf kommt, diese Lernarbeit leisten zu können, es auch noch andere Voraussetzungen braucht. Da sagt die Gesellschaft sehr schnell: „Na gut, wieso machen das die Lehrer nicht auch gleichzeitig mit? Wenn sie das brauchen, dann müssen sie das mitmachen.“

Jedes Jahr kommt in die Schule ein neues Unterrichtsprinzip. Da kommt das soziale Lernen, dann kommt dieses Unterrichtsprinzip usw.. Und so versucht die Gesellschaft, in den Schulen irgendwelche Mängel zu kompensieren.

I: Dann kommt man ja nicht dem Lehrplan nach oder?

P: Ja sowieso nicht und das weiß man schon. Der neueste Schmäh war die Individualisierung in diesem Zusammenhang. Ob man dann her geht und sagt: „Es muss jeder selbst schauen, wie er weiterkommt.“

I: Es gibt viele LehrerInnen die im Nachhinein eine Supervisionsausbildung machen. Und was wären die Motivationsgründe dafür?

P: Ja, das habe ich ja gemacht. Ich habe [Jahreszahl] die Supervisionsausbildung gemacht und da war mein Motiv damals: Ich habe schon immer gerne mit Menschen zusammengearbeitet, ich habe schon immer gerne Gespräche geführt und Beratersituationen gehabt. Und für mich war Supervision eine Möglichkeit, Erfahrungen zusammen zu verarbeiten und in irgendeiner Weise zu bearbeiten.

Aber es war auch für mich eine Möglichkeit, einen Ausgleich zur Schule zu schaffen. In der Schule habe ich immer mit Jugendlichen zusammengearbeitet und die Supervisionsausbildung hat mir die Perspektive eröffnet, mit Erwachsenen zu arbeiten. Und das war eine sehr starke Motivation. Auch Beratertätigkeit, aber auf der Erwachsenenenebene.

I: Sollte Ihrer Meinung nach, Supervision für Lehrer von SupervisorInnen durchgeführt werden, die einmal LehrerInnen waren bzw. noch immer sind?

P: Nein.

Eine Zeit lang habe ich mich geweigert, Lehrer zu supervidieren.

I: Weil?

P: Naja, weil das war ziemlich am Anfang. Weil ich da selber die Erfahrung gemacht habe und ich auch das Gefühl hatte, dass ich so überschlaue überkomme. Weil ich habe dann oft in der Supervision Tipps gegeben. Ich habe dann den Lehrern gesagt, wie es geht und das ist nicht Supervision. Also ich habe das inzwischen schon gelernt, nicht in diese Falle zu gehen. Aber eine Zeit lang bin ich in diese Falle getapst und wie ich das erkannt habe, habe ich gesagt: „Nein, ich werde keine Lehrer supervidieren. Weil ich will da nicht in irgendeine Konkurrenzgeschichte hineingehen. Das bringt nichts.“

Wie gesagt, wenn man das gut reflektiert und wenn man das gut im Griff hat, kann es schon nützlich sein. Weil Lehrer besonders darauf stehen, dass ein Grundverständnis mitkommt. Ich war selber auch oft in Supervisionen drinnen als Lehrer, wo der Lehrer dem Supervisor den Vorwurf gemacht hat, der keinen Schulhintergrund hatte: „Du verstehst überhaupt nichts von Schulen. Du hast keine Ahnung, wie das hier funktioniert.“

Weil es ist wirklich eine sehr eigene Welt Schule. Und man hat das dem Supervisor vorgeworfen, dass er keine Ahnung hat von Schule.

Und auf der anderen Seite eine Gefahr, wenn sozusagen der Supervisor von Haus aus so eingekauft werden kann: „Du kennst dich aus, du weißt ja, wie es geht.“

Also es muss gut reflektiert sein, ich möchte jetzt die Frage nicht prinzipiell beantworten. Es muss gut reflektiert sein, es muss gut besprochen sein und es muss auch in der Supervision gut besprochen sein. Es muss für die Supervisanden und Supervisor klar sein: Ist das jetzt ein Thema im positiven Sinn? Wird es gewünscht oder kann es auch hinderlich sein oder könnte es hinderlich sein?

I: Also könnte dies mitunter ein Grund für die Abneigung der LehrerInnen bezüglich der Supervision sein?

P: Ja, möglich. Es ist spekulativ. Das sind Haltungen...

Ich habe das oft erlebt, dass wenn irgendwer von außen kommt, dass es sehr befreiend erlebt wird. Da die Leute sagen: „Gott sei Dank, jemand der nicht in diesem System drinnen steckt und ein bisschen über den Tellerrand hinaussehen kann.“

Aber es hängt, glaube ich, nicht damit zusammen, dass weniger Supervision genutzt wird oder weniger Lehrer deswegen in Supervision gehen. Ich glaube, es ist eine Kostenfrage und das, was angeboten wird, scheint nicht das Gewünschte und Geschätzte zu sein. Ich höre da häufig Kritikpunkte. Also ich weiß da zum Beispiel von meiner Direktorin: „Kannst du mir nicht einen Supervisor empfehlen, weil die von der PH... ich weiß nicht.“

Also wo es auch schon Erfahrungen damit gibt und ich glaube, dass das Angebot auch sehr dürrig ist. Und das ist nach wie vor eine Forderung... Na gut, Sozialarbeiter haben eine Liste und größtenteils sind das MA-11-Angestellte und das ist auch problematisch.

Ich glaube, dass was der Herr Knopf gesagt hat, das Zitat mit den Unternehmen. Die Unternehmen haben keine eigenen Supervisoren und deswegen nehmen auch so viel Supervision, weil sie offenbar zufriedener sind mit dem, was sie dann kriegen. Ich sehe da auch eine Rückkoppelung.

I: Und welche Supervisionsformen werden von den LehrerInnen bevorzugt?

P: Gruppensupervisionen, Gruppensettings.

I: Weil?

P: Weil es am günstigsten ist. Das ist sicher ein Faktor. Es kommt einfach günstiger und es bietet sich an vom Thema her. Es geht um Unterrichten und Schule. Und wenn man drauf gekommen ist, dass man Supervision braucht, dann ist man auch schon so weit, dass man sagt, es ist eigentlich eine Teamarbeit. Man weiß welche Kräfte in einer Gruppe stecken. Einzelsupervision als Lehrer macht man hauptsächlich dann, wenn eine persönliche Problematik dahintersteckt.

Ich kann nicht abschätzen, wie hoch der Schnitt ist. Aber ich glaube, dass es in der Mehrzahl Gruppensettings sind und dann ohne viel Abstand Einzelsettings.

Also Teamsupervision gibt es auch wenige, weil sich die Supervisoren bei Lehrern nicht so darüber trauen.

I: Ich danke Ihnen vielmals.

P: Bitte.

Interview 3

Dauer: 45:35min

Code: SCIII7

Interviewpartner: **C**

Interviewer: **I**

I: In welchen Bereichen sind Sie momentan, in beruflicher Hinsicht, tätig?

C: Naja in zwei Bereichen. Das eine ist das Freiberufliche supervisorische und coachingmäßige und da auch in der Erwachsenenbildung. Und in diesem Bereich, aber sowohl im Sozialbereich als auch in der Wirtschaft. Also ich biete Supervision und Coaching in beiden Bereichen an. Auch Profit- und Non-Profit-Bereichen. Und das wird überall angenommen und ich bin in all diesen Bereichen tätig, in dem Bereich.

Und der andere Bereich ist, dass ich im Pflichtschulwesen arbeite und in einem [Institution] angestellt bin und als PsychagogIn in einer Schule arbeite. [Zusätzliche Erklärung der Schulform].

I: Früher waren Sie LehrerIn und später haben Sie noch die weiteren Ausbildungen gemacht?

C: Genau. Also der Werdegang ist, dass ich [Schulform]-Lehramt studiert habe und dann eine Zeit lang unterrichtet habe. Und zuerst SupervisorInnenausbildung gemacht habe, also jetzt auch schon

seit [Jahreszahl], nebenbei als SupervisorIn arbeite und danach dann eigentlich erst, also jetzt seit [Jahreszahl] als PsychagogIn arbeite.

I: Und wieso wollten Sie LehrerIn werden?

C: Naja, im Erstfach habe ich [Unterrichtsfach] gewählt und das habe ich einfach total geliebt in der Schule. Und irgendwie habe ich gedacht, es wird vielen vermiest. Also die Kultur wird vielen Kindern und Jugendlichen vermiest in der Schule. Und da war eben mein Ansporn es einfach anders zu machen. Einerseits die Liebe zu dem Fach und andererseits die Idee, es anders zu machen. Und das zweite Fach war [Unterrichtsfach]. [Zusätzliche Erklärung zum Unterrichtsfach]. Das wollte ich einerseits für mich machen, und dann aber eben auch mehr oder weniger zeigen, dass es einfach genug gibt, die das unterrichten können.

Mir war sehr schnell klar, mein Herz liegt bei den Jugendlichen, also nicht bei den Volksschulkindern. Ich kann auch viel besser mit den Jugendlichen, ich habe viel mehr den Schmah und auch den Zugang zu den Jugendlichen, also ab 12 Jahren. 10 bis 11 jährige sind auch noch schwierig gewesen, dass merke ich auch jetzt immer noch. Dieses zu kindliche. Da habe ich einfach nicht so ein Repertoire mit den Kindern, mit den Jugendlichen ins Tun zu kommen und denen Schule anders zu vermitteln.

I: Und haben Sie das geschafft?

C: Naja, nicht im Regelschulwesen. Ich war nicht wahnsinnig lang im Regelschulwesen. Ich war dann 13 Jahre in der [Institution] tätig als LehrerIn, und zwar an der [Fachgebiet]. Also schon, wo Kinder und Jugendliche auch aufgrund von teilweise Schule und teilweise Elternhaus in irgendwelche Turbulenzen gestürzt sind und dann eben aufgenommen worden sind. Und dort ist es schon gelungen. Also das war wirklich toll von denen auch mitzukriegen: „So kann auch eine LehrerIn sein. Das und das hilft uns.“

Und das war dann interessant, weil ich viel mit den Stammschulen der Kinder zusammengearbeitet habe. Dass ich denen das ein Stück weit empfohlen habe, wie sie es anlegen könnten mit den Kindern und es vielen durchaus gelungen ist, weil es viele angenommen haben.

Auf die Art und Weise schon. Ob es mir durchgehend im Regelschulwesen gelungen wäre, kann ich gar nicht beantworten. Dazu war ich zu kurz in der Klassischen.

I: Und weshalb haben Sie sich für eine Ausbildung als SupervisorIn entschieden?

C: Also zum einen bin ich anscheinend überhaupt der Mensch, der immer weiter und weiter und weiter tut. Und ich habe auch gemerkt, dass ich da so ein gewisses Talent mitbringe. Also, dass ich ein Mensch bin, der schnell Zusammenhänge versteht und sich auch leicht Überblick verschafft. Und das durchaus etwas ist, was man braucht in der Supervision. Und auch gespürt habe, dass Supervision ein guter Ausgleich ist. Weil als LehrerIn hat man den Pflichtkontext, die Kinder müssen in die Schule. In die Supervision kommen die Leute freiwillig und ich wollte das auch bewusst, weil viele Leute fragen mich, wieso ich nicht TherapeutIn geworden bin. Ich wollte nicht mit zwingend krankem System arbeiten, ich wollte mit dem Gesunden und auch mit dem gesunden Anteil der Leute arbeiten. Und ihnen behilflich sein, ihr Arbeitsfeld für sich zu verbessern, sich weiterzuentwickeln, neue Lösungen zu finden. Das habe ich einfach spannend gefunden und habe dann die Supervisionsausbildung gemacht.

I: Was für Erfahrungen haben Sie in Supervisionssettings mit LehrerInnen gemacht?

C: In der Zwischenzeit ist es so, wenn dann mache ich Einzelsupervision mit Lehrern. Weil in der Gruppensupervision habe ich schnell bemerkt, dass ich aufpasse, dass ich nicht zum besseren Pädagogen werde. Dadurch, dass ich denselben Grundberuf mitbringe. Also so ist es mir ergangen und da dachte ich mir, dass ist nicht gut und ich verlasse meine eigentliche Profession, die der SupervisorIn. Und das gelingt mir besser im Einzelcoaching, also der Einzelsituation mit den Lehrern.

Jetzt, was die Lehrergruppen anlangt, war einfach auffallend, dass es schwierig ist, für die Lehrer von Bewertungssituationen wegzukommen, von diesem: „Was ist richtig was ist falsch?“ Und auch zu dem, dass sie die Kinder individuell anschauen dürfen. Also diese Sorge, wenn ich jetzt Einen anders behandle, dann ist es doch unfair dem Anderen gegenüber. Und da ein anderes Bild und einen anderen Blickwinkel hineinzubringen... das ist schwer. Also das wäre so etwas, was ich verallgemeinern würde.

I: Und welche Themen und Probleme werden seitens der LehrerInnen angesprochen?

C: Einerseits konkrete Schwierigkeiten mit den Schülern und Schülerinnen. Weniger, aber doch auch immer wieder mit den Eltern, dass irgendetwas diesbezüglich nicht funktioniert und die Organisation der Schule. Sei es jetzt die Vorgesetzten oder wie schwierig es ist und wie allein gelassen sie sind mit neuen Vorgaben, dass es immer wieder Erlässe gibt und Verordnungen, die sie dann umsetzen müssen. Zum Beispiel relativ neu, zwar nicht mehr, aber das habe ich schon sehr mitgekriegt: die Geschichte, wo die Computer mehr eingeführt worden sind. Wo es klar war, dass jeder Internet hat, dass man ohne Mail, mehr oder weniger, nicht mehr bestehen kann. Da war schon dann auch so ein Widerstand. Nicht jetzt unbedingt, weil es die Lehrer nicht wollten, weil sie mehr oder weniger einen Zorn darauf gehabt haben, dass ihnen das System die Mittel zum Teil nicht zur Verfügung stellt. Also real sind ja ganz wenige Computer in den Schulen, auch in den Lehrerzimmern. Und dann, dass sich die Lehrer und Lehrerinnen noch alles selber erlernen haben müssen. Da gab es einen entsprechenden Frust und das ist zum Teil im Widerstand geendet. Das waren so die Hauptthemen.

I: Würden Sie sagen, dass Supervision für LehrerInnen sinnvoll ist?

C: Unbedingt. Also zum einen finde ich, dass schon in die Ausbildung Selbsterfahrung gehört, weil es nach wie vor so ist, dass viele Lehrer und Lehrerinnen gar keinen Bruch haben. Die haben ihre eigene Schullaufbahn und gehen dann entweder auf die Pädagogische Hochschule oder die Uni, um Lehrer zu werden. Und das fände ich schon gut, dass es einen Bruch gibt und sie in der Wirtschaft sind. Und wenn es das schon so nicht gibt oder in einer anderen Organisation, es muss nicht unbedingt die Wirtschaft sein, dann aber wenigstens die Selbsterfahrung mit dabei ist. Wo man sich viel bewusster wird, wieso will ich eigentlich LehrerIn werden. Was habe ich auch für Fantasiebilder davon, also was stimmt vielleicht so gar nicht?

Sich damit bewusster auseinandersetzen. Und Supervision dann genauso dazugehörend wie eben bei den Pflegeberufen ist. Bei den Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen ist es auch schon selbstverständlich. Aber jetzt ist es immer noch ein bisschen mit einem Makel behaftet bei den Lehrern. Es ist so, es gelingt den Lehrern etwas nicht und darum müssen sie in Supervision gehen. Und das ist nach wie vor noch so. Aber unbedingt.

Zum einen, weil sie in so einem Beziehungsgeflecht sind und dann nicht mehr auseinander halten können: den Konflikt den ich jetzt mit dem Kind habe, ist es einer der wirklich zwischen mir und dem Kind ist oder wird da etwas auf mich projiziert, was eigentlich das Elternhaus betrifft?

Also diese Dinge auseinanderzuhalten bzw. wie sollte meine Haltung ausschauen. In dem Moment, in dem Lehrer in das Schulhaus hineingehen, sollten sie sich bewusst sein, dass sie professionell Handeln. Und da passiert oft gar nichts. Sie sind wie sie sind. Die reden in einem Slang außerhalb und reden in der Schule auch im Slang und benutzen diesen nicht bewusst. Ich hätte nichts dagegen, wenn sie wissen sie können Hochdeutsch und sie können Dialekt und überlegen sich gezielt, was kann ich damit erreichen, wenn ich im Slang rede? Das passiert überhaupt nicht oder viel zu wenig. Viel zu wenig. Und für all das bräuchte es Supervision und sollte es unbedingt sein.

I: Ich lese Ihnen jetzt ein Zitat von Herrn Dr. Knopf vor: „81 Prozent der Unternehmen nehmen für sich Beratung in Anspruch, nur ein bis zwei Prozent der Lehrer nehmen Supervision in Anspruch.“ Können Sie diese Aussage nachvollziehen?

C: Ja. Einerseits denke ich mir bei den Unternehmen war es nie ein Tabu, dass man externe Fachleute hinzuzieht. War es nicht und ist es nicht. Bei Lehrern bricht es jetzt vielleicht erst schön langsam auf, dass sie nicht diejenigen sein müssen, die alles wissen. Da gibt es ja immer noch diesen Berufsethos: Wenn ich vorne stehe und ich werde von einem Kind etwas gefragt, habe ich das zu wissen. Und es ist ein „Verbrechen“, wenn ich dem Kind sagen muss: „Tut mir leid, ich weiß das nicht.“

Wobei sich aber dieses Bild in Wahrheit total wandeln sollte, weil jetzt wirklich dieses Faktenwissen schon auf ganz andere Weise rausgesucht und recherchiert werden könnte, von den Kindern. Und die Funktion des Lehrers sollte sich eigentlich auch wandeln. Also das jetzt einmal dazu.

Und die zweite Geschichte ist, dass es ja in den Unternehmen einen Stellenwert hat, weil es ja bezahlt wird. Es gibt dafür Budgetposten. Während die Lehrer... es gibt eine relativ kleine Form, die ihnen bezahlt wird, aber da ist es auch so, dass sie sich als Gruppe finden müssen. Und das sie nur einen kleinen Ausschnitt, ich glaube es sind zehn SupervisorInnen, maximal zwanzig, was ich von Wien weiß, die auf einer PH-Liste sind. Und die dürfen sie nehmen und keine anderen, das wird ihnen bezahlt. Und sie müssen eine gewisse Gruppengröße erreichen. Also, ich glaube, zum Beispiel, wenn sich jetzt fünf Lehrer finden würden, das wäre zu klein als Gruppe. Und alles was davon abweicht, wird den Lehrern nicht bezahlt. Das heißt, sie müssen es selber zahlen.

Mit diesen beiden Geschichten bringe ich das in Verbindung, dass es so weit auseinanderklaffende Zahlen sind.

I: Und glauben Sie, gibt es noch andere Gründe?

C: Also viel weiter als die, die ich eben schon gesagt habe. Also mit dem Vorbehalt, ich darf doch nicht zeigen, dass ich nicht weiß... ,dass ich anstehe... ,dass ich mit der Situation nicht fertig werde. Und das zweite ist dann auch so ein Stück, wenn Lehrer sich in Fortbildung begeben, stark Konsumverhalten da ist. Das ist auch etwas, was mir bei den Lehrergruppen aufgefallen ist, dass die erwarten, dass man ihnen sagt, wie es geht. Und wenig bereit sind, selber nachzudenken. Wenn sie dann so weit sind, zu verstehen, warum ich ihnen nicht sage, wie es geht, dann geht es. Aber eher in der Erwartungshaltung sind sie, dass sie dann eher konsumieren wollen. Und mittlerweile wissen sie, glaube

ich schon, dass Supervision nicht konsumieren heißt. Sondern aktiv überlegen, wie könnte eine andere Lösung ausschauen.

Das wären noch so Sachen die mir zusätzlich einfallen.

I: Verhalten sich die LehrerInnen deshalb so, weil sie es aus der Schule gewohnt sind? Dort werden Fakten und Wissen vermittelt und das erwarten sie sich dann auch?

C: Das zum einen und zum anderen glaube ich wirklich, dass sie ziemlich fertig sind. Und konsumieren ist das Einfachste noch. Und wenn ich schon mit meinen Ressourcen ganz unten mehr oder weniger bin und eigentlich vom Energielevel her, dass ich dann auch nicht mehr schaffe mir da Gedanken zu machen, ist ein Stückchen nachvollziehbar. Also zu einem Teil sehe ich es berechtigt.

I: Von wem werden die Supervisionssettings organisiert?

C: Also es gibt die Organisationsform, dass die Lehrer wissen an der Pädagogischen Hochschule gibt es eine Liste. Ich weiß jetzt zum Beispiel gar nicht, wie es in der AHS ist, aber ich glaube, da ist es auch so. Und die müssen dann aktiv an der Schule werden, vor Ort. Wenn jetzt LehrerInnen sich denken sie würden jetzt gerne Supervision nehmen, dann müssten sie in ihrem Lehrkörper herumfragen und wenn sie zum Beispiel zehn Lehrer sind, dann können sie anrufen und sagen: „Wir wollen jetzt bitte Supervision.“ Und dann bekommen sie einen dieser Supervisoren, die Zeit haben zugeteilt. Können sich, glaube ich, auch nicht die Person aussuchen. Oder nur dann, wenn jetzt nur drei Supervisoren Kapazität hätten, dann können sie es sich aussuchen, aber sonst nicht.

I: Sind das „nur“ SupervisorInnen oder SupervisorInnen die ebenfalls LehrerInnen sind?

C: Das weiß ich nicht, ob die mit voller Lehrverpflichtung Supervisoren sind. Ich glaube, sie haben eine Lehrverpflichtung an der PH, ob sie dann noch wo unterrichten, weiß ich nicht.

I: Von wem werden die Supervisionseinheiten bezahlt?

C: Von dem Budget der Pädagogischen Hochschule, so und so viel Budgetmittel stehen zur Verfügung. Und meistens ist es so, als Gruppe kann man sagen, dass man zehnmal im Jahr maximal eigentlich geht. Eben entweder einmal im Monat oder alle sechs Wochen und bei einer Gruppe so für 1 ½ Stunden. Also von daher gibt es sicherlich noch so ein... über dem Daumen mal Pi, wie viel Budget steht noch zur Verfügung. Aber wahrscheinlich wird es auch schon so sein, wenn das wirklich alle ausschöpfen würden, dass dann die Pädagogische Hochschule sagen würde: „Wir haben für dieses Schuljahr kein Budget mehr.“

I: Und welche Supervisionsformen werden von den LehrerInnen bevorzugt?

C: Also die Liste, die es gibt von der Hochschule sind, glaube ich, alles systemisch ausgebildete Supervisoren. Von daher haben die auch gar nicht so die Auswahl.

Von der Organisationsform... Also eher erlebe ich, dass Teams in Supervision gehen. Seien es jetzt Klassenteams, die eine Klasse eben begleiten in verschiedenen Fächern oder Zweiertteams, zum Beispiel eine Volksschullehrerin mit einer Sonderschullehrerin als Integrationslehrerin oder Hauptschullehrerin mit Integrationslehrerin. Wie es bei den AHS-Lehrern ist, weiß ich nicht. Da habe ich zu wenig Erfahrung und auch zu wenig Austausch diesbezüglich.

I: Ist dann Teamsupervision in dem Zusammenhang effektiv?

C: Ja schon effektiv, freilich. In den Hauptschulen ist es zum Teil so organisiert, dass sich die Teams zusammenfinden und die haben zwei Parallelklassen. Und zum einen können auch die Konflikte die

im Erwachsenenkollegium sind, viel leichter besprochen werden und gelöst werden. Und zum anderen, wenn es jetzt zum Beispiel um Kinder geht und einer der Lehrer hat immer mit einem Kind ein Problem und sie machen eine Fallsupervision, ist es auch sehr interessant von den anderen zu hören: Wer hat noch ein Problem mit diesem Kind? Und bei wem zum Beispiel ist dieses Kind total kooperativ und arbeitet mit? Und liegt es dann eher am Fach, also am Interesse am Fach oder hängt es damit zusammen, dass ein Lehrer, eine Lehrerin etwas anders macht? Und derjenige der dann das Problem hat, kann es eventuell ausprobieren.

Also von daher finde ich die sehr effektiv, doch.

I: Mit welchen Anforderungen und Erwartungen haben LehrerInnen im beruflichen Alltag zu tun?

C: Also das Einfachste ist noch die Stoffvermittlung. Dann aber müssen sie in jedem Fall kämpfen, mit diesem bunten Haufen an Kindern. Die einfach ganz unterschiedliche Geschichten mitbringen und durchaus auf unterschiedlichem Level unterwegs sind. Also die Niveauunterschiede, dann Ausgleich... Dann sollten sie auch mit der Gruppendynamik der Kinder gut umgehen, also schauen was passiert im Sozialen. Auch entsprechend agieren und nicht noch Öl ins Feuer gießen, indem sie ein Kind, das schon ausgegrenzt wird, mit eigenen Worten auch noch ausgrenzen. Schauen was die dazu beitragen können, dass die Klassengemeinschaft eine gute bzw. eine funktionierende ist.

Dann, was sicherlich eine sehr große Herausforderung ist, ist dieses „switchen“ zwischen den Kommunikationsebenen. Ich als vortragende LehrerIn gegenüber Kindern oder ich zum Beispiel als Befragte gegenüber Eltern oder im Kollegenkreis oder gegenüber Vorgesetzten. Oder auch am Telefon, weil Lehrer müssen ja oft in der Pause arbeiten, z.B. will eine Mutter oder sonst jemand etwas. Und da ganz schnell in den Kommunikationsformen zu wechseln, auch von den Inhalten her. Das sollten sie können. Aber gerade mit Eltern kriege ich oft mit, dass sie es nicht auf der Reihe haben. Sie reden mit Eltern, als ob es die Kinder wären. Und diese Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit misslingt und man hört selten, dass die gut funktioniert. Man hört von den Lehrern, dass die über die Eltern schimpfen und man hört, dass die Eltern über die Lehrer schimpfen. Man hört von den Eltern, dass sie wieder so ein SchülerInnengefühl kriegen, fast geduckt und mit Tarnkappe. Und die Eltern gehen gar nicht befreit in die Schule ihrer Kinder und denken sich: „Wieso? Ich bin da jetzt nicht gleichwertig und werde mit meinen Erfahrungen gefragt.“ Sondern eher mit diesem Autoritätsgefühl, dass sie klein gemacht werden von Lehrern und Lehrerinnen. Diese Anforderungen.

Dann natürlich die Anforderungen sich ständig mit Neuem auseinandersetzen zu müssen. Ich nenne jetzt wieder die Computerwelt, die Handys. Nämlich, da auch entsprechend adäquat zu überlegen: Was heißt das für den Unterricht und wie gehe ich damit um?

Oder die Interkulturalität, speziell in der Stadt.

Auch eben durch die neuen Medien und die neue Form von Familie wird was anderes gefordert von den Lehrern, es wird mehr gefordert. Sich zu überlegen haben Kinder Defizite, die es vor 30 Jahren vielleicht noch nicht gab, z.B. die Bewegung und die Beweglichkeit. Es gibt immer mehr Kinder, die beispielsweise nicht rückwärts laufen können oder hopsen können... diese Geschichten.

Und dem allen in irgendeiner Art und Weise gerecht zu werden.

I: Haben sich die Anforderungen an die LehrerInnen im Laufe der Zeit verändert?

C: In jedem Fall. Die sind sicherlich breiter geworden, viel breiter. Und ich glaube auch, dass das Elternhaus viel mehr delegiert, unbewusst zum Teil. Früher, habe ich den Eindruck, war es selbstverständlich, dass das Elternhaus mitverantwortlich oder hauptverantwortlich ist und jetzt hat man schon den Eindruck, in gewissen Bezirken eventuell. Also das kann man schon sagen, dass es demographisch unterschiedlich ist von den Bezirken, aber wo das völlig delegiert wird von der Schule...?

Auch das ein Kind Regeln lernen soll oder Grenzen oder sich einfühlen und diese Dinge... wird erwartet, dass das in der Schule gelernt wird. Und wird von Eltern abgewehrt und abgelehnt, dass die eigentlich den Hauptbeitrag leisten müssen.

I: In Wirklichkeit ist es nicht die Verantwortung der LehrerInnen, aber sie werden dafür verantwortlich gemacht. Finden Sie das legitim oder nicht?

C: Also, dass sie verantwortlich dafür gemacht werden, finde ich nicht legitim. Was ich legitim finde ist, dass ich sage, ok man muss überlegen was das heißt wenn die Eltern nicht mehr dafür bereit sind. Wer hat darauf zu reagieren? Hat vielleicht die Politik darauf zu reagieren, indem man sagt, dieser Eltern-Kind-Pass, der ja jetzt nur bis zum Eintritt der Schule gilt, wird weiter gezogen und da kommt dann auch so etwas wie Erziehungsberatung hinzu und das und das und das... Oder hat eben die Schule mehr davon zu übernehmen, aber was müssten die dann für Ressourcen zur Verfügung bekommen? Also das finde ich, gehört mitüberlegt.

I: Oder zum Beispiel die Ganztagschule?

C: Gehört auch mitüberlegt. Und da ist auch wieder so eine Geschichte. Einerseits Platz sowohl kindgerechte Räume als auch für die Lehrer und Lehrerinnen und auch Bewegungsräume. Und das ist eben der Mangel. Aber genau das wäre eine Überlegung. Man sagt: „Na gut es gäbe mehr Erzieher dort und die können sich damit auseinandersetzen, dass ein Kind diese Dinge zu lernen hat.“ Müssten aber auch die Mittel zu Verfügung gestellt werden.

I: Einige Lehrkräfte machen im Nachhinein noch zusätzliche Ausbildungen. Ich beziehe mich hier ausschließlich auf die Supervisionsausbildung. Was bringt LehrerInnen dazu Supervisionsausbildungen zu machen? Was glauben Sie, sind die Gründe dafür?

C: Habe ich mir eigentlich noch keine Gedanken gemacht, was die Gründe dafür sein könnten. Also ich sage Ihnen, wünschen würde ich mir, wenn Lehrer Supervisionsausbildungen machen, dann eben auch dadurch einen reflektierteren Zugang haben, zu ihrer Profession. Vielleicht auch, dass es schon Lehrer und Lehrerinnen sind, die sich überhaupt dessen bewusst sind, dass da mehr Bedarf ist und es notwendig ist. Das ein größeres Verständnis mit in die Schule getragen wird. Vielleicht auch mehr Handlungsanleitung für sich selber, anders auch im Unterricht stehen zu können.

I: Weil Sie vorhin gemeint haben, LehrerInnen sind sich nicht bewusst. Es steht in der Fachliteratur, dass Supervision als Prävention und Entlastung dient. Wieso sind sich die LehrerInnen dessen nicht bewusst?

C: Naja, wenn ich mir den Schulalltag so anschau, dann denke ich, dass es auch zu wenig... und ich frage mich jetzt gerade auch wer...

Es wird zu wenig bewusst gemacht. Weil mir würde niemand einfallen, wo ich erzählt bekommen hätte, dass zum Beispiel zu Jahresbeginn bei der ersten Konferenz der Direktor oder die Direktorin sagt: „Und ihr wisst, schaut gut auf euch, dass ihr gut über das Schuljahr kommt gehört auch dazu,

dass ihr Supervision nehmt. Schon bevor etwas passiert ist.“ Also das der Schulleiter, das Zu-Sich-Nehmen und das einfach selbstverständlich immer wieder ins Spiel mitzubringen, wüsste ich gar nicht. Aber würde ich bei denen angesiedelt sehen, dass sie z.B. enttabuisieren und eben auch so einfach in den Mund nehmen.

Ich meine, dann kommen wir aber zu einer größeren Hypothese von mir. Und zwar das Supervision zur Professionalisierung gehört. Und irgendwie ist aber meine Hypothese auch, dass sich die Lehrer insgesamt zu wenig ihrer Profession bewusst sind. Also auch, weil wenn man nämlich miterlebt, wie oft und wie viel und was alles in den Medien geschrieben wird, wer aller etwas weiß über Schule. Und ich lese kaum Entgegnungen oder auch Berichte, wo Lehrer klipp und klar sagen: „Leute, wir sind die Fachleute. Ihr könnt darüber nicht schreiben, weil ihr seid einmal Schüler gewesen und ihr könnt es aus der Schülerperspektive beschreiben. Aber nie aus der Lehrerperspektive. Das sind wir und wir sagen so, so, so... Das bräuchten wir und das wollen wir.“

Also das ist insgesamt auch so ein Mangel, was wiederum dem Beruf schadet. Weil, wenn mehr am kollektiven Bewusstsein da wäre, dann würde das auch anders strahlen. Und wenn mehr dieses kollektive Bewusstsein der Profession da wäre, dann wäre vielleicht auch klarer, dass Supervision in Anspruch nehmen bei Lehrern dazugehört. Wie beispielsweise die Profession des Pflegepersonals.

I: Wenn Sie von außen Kritik bekommen reagieren sie nicht darauf?

C: Ist auch unprofessionell oder?

I: Ja. Das man dieses Bewusstsein ändert und dann könnte man auch das Gesamtbild Schule und Lehrer öffentlich ändern?

C: Das es gehoben wird. Oder durchaus, dass sich Lehrer präventiv melden. Da fällt mir kein Beispiel ein, aber vielleicht können wir etwas konstruieren.

Nehmen wir das Beispiel der Gesamtschule, also die Schule der 10 bis 14 jährigen. Es taucht in den Medien auf, es taucht bei den Politikern auf, aber ich erinnere mich nicht, dass in Leserbriefen sich Lehrer und Lehrerinnen schon zu Wort melden würden und schreiben würden, wieso sie das befürworten. Das, das, das...aus professioneller Sicht spricht dafür. Also auch da überhaupt nicht...

Es ist nicht im kollektiven LehrerInnenbewusstsein, dass man zu den pädagogischen Fragen auch öffentlich Stellung nimmt. Wobei, ich muss auch ehrlich sagen, das ist etwas Spannendes für die Pädagogik.

Als PsychagogIn muss ich sagen, habe ich mir immer wieder gedacht, warum meldet sich eigentlich die Uni nicht zu Wort? Also eigentlich die Pädagogik und die Professoren der Pädagogik, weil da denke ich mir, schlummert ein Potenzial, dass die vielmehr Bewusstseinsarbeit machen könnten, indem sie wissenschaftlich belegt benennen könnten: Wieso wäre Gesamtschule gut? Wieso ist Ganztagschule gut? Für die Sozialschwächeren, wo die Eltern zum Beispiel gar nicht Maturaniveau haben und auch gar nicht bei den Hausübungen helfen können. Wenn dann die Ganztagschule wäre, wäre sichergestellt, dass Kinder aus sozialschwächeren Schichten, dadurch aber auch bis zur Matura kommen könnten und zum Studium kommen könnten.

Also das ist ein Teil, wo ich aus meinem psychagogischen Bereich und auch aus diesem verhaltensauffälligen Bereich oder auch sehr stark bei dem Thema „Inklusion“, eigentlich die Wissenschaftlichkeit der Uni vermisste, mit an die Öffentlichkeit zu gehen.

I: Wenn sie an die Öffentlichkeit gehen würden, glauben Sie jemand würde die LehrerInnen anhören?

C: Glauben Sie, dass es schon so schlecht um die Lehrer steht?

Also ich glaube, wenn die Lehrer vermitteln könnten, dass sie eben nicht aus einer beleidigten Haltung heraus was sagen, sondern dass sie wirklich in einem frischen, guten Selbstbewusstsein sagen: „Leute wir haben das studiert und aus der pädagogischen Perspektive gibt es das, das, das zu sagen...“ Dann glaube ich schon, dass es erfolgreich sein könnte.

I: Sollte Ihrer Meinung nach, Supervision für LehrerInnen von SupervisorInnen durchgeführt werden, die einmal LehrerInnen waren bzw. noch immer sind?

C: Also, wenn ich es anhand von mir anschau, dann eher nein. Also es hängt zum einen von Supervisoren ab, wie sie sich abgrenzen können. Denn man gibt natürlich automatisch, wenn der in der Gruppe etwas erzählt, dann rennt bei mir sofort mit: „Wie würde ich das machen?“

Also ich war immer schon von Anbeginn an eine/einen VerfechterIn dessen, dass ich gesagt habe, nicht im selben Feld supervidieren. Ich glaube, man macht es sich und dem Gegenüber leichter.

Also drehen wir es um, ich antworte konkret auf ihre Frage: Nein, ich glaube solche Supervisoren sollten nicht Lehrer supervidieren. Aus dem, was ich bereits gesagt habe und eben, dass man verführt ist, vorschnell Schlüsse zu ziehen. Also auch wiederum, man bekommt etwas erzählt und man denkt, man kennt das System und braucht nicht genauer nachfragen. Trotzdem ist jede Schule anders, egal jetzt ob AHS oder... Also jede Schulform, jede Schule ist anders. Und wenn ich nicht aus dem Bereich komme, dann fallen mir die Fragen eher ein bzw. ich glaube nicht, dass ich es sowieso weiß und ich muss viel mehr nachfragen. Und durch dieses Nachfragen kommt man ja wirklich auf die tollsten Sachen und alleine indem ich manche Fragen stelle, gehen dann schon beim Gegenüber die Augen auf: „Ah, Lösung in Sicht. Wahnsinn, habe ich nicht bedacht.“

Also man nimmt auch den Supervisanden etwas, wenn man zu sehr vom Feld kommt. Aber es gibt schon Kollegen von mir, die sich sehr gut abgrenzen können und denen das nicht passiert oder die auch schon genug Abstand haben. Also, wenn jetzt jemand zehn Jahre lang nicht mehr unterrichtet, ist es vielleicht auch etwas anderes.

Aber noch ein Aspekt kommt dazu, die Vertrauens- und Vertraulichkeitsfrage, wo dann auch so der Punkt ist, wenn ich im System bin... Natürlich der Gegenüber muss das abschätzen, aber ich, als SupervisorIn, betone natürlich: „Ich unterliege der Vertraulichkeit und von daher wird nichts weitergetragen.“

Aber traut mir dann der Supervisand, dass ich in dem System nichts weitererzähle oder dass ich nicht vielleicht auch in einer gewissen Abhängigkeit... Also ich bin ja dann auch noch in einer Abhängigkeit vom System und das macht mit mir als SupervisorIn auch was. Und das kann schon Schwierigkeiten in dem Miteinander-Tun bedeuten, die man so ausgeschaltet hätte, wenn man nicht im System wäre.

I: Und ist das Vertrauen der SupervisandInnen dann nicht größer?

C: Ja. Manche Leute kommen dann und meinen: „Sie kennen sich aus.“

Da werden dann einem so positive Vorurteile entgegengebracht. Ich persönlich mache es auch so, ich höre demjenigen am Telefon zunächst einmal an. Also, wenn jetzt jemand anruft und sagt: „Ich möchte zu Ihnen in Supervision kommen oder die Gruppe möchte zu Ihnen in Supervision kommen.“

Und ich höre „Lehrer“ und sage nicht sofort „Danke“, sondern ich höre es mir zunächst an. Und dann gibt es die ganz verschiedensten Varianten. Entweder merke ich am Telefon, das ist mir so nah, dass ich nicht meine professionelle Distanz wahren kann, dann lehne ich das Angebot gleich am Telefon ab. Oder es ist mir nicht ganz klar, dann lade ich die Leute zum Erstgespräch ein. Oder ich merke es geht und dann arbeite ich auch mit Lehren. Also ich würde es wirklich auch differenzieren, von Mal zu Mal betrachten. Und ich sage ihnen auch immer wieder im Erstgespräch, sie nehmen sich dadurch etwas, dass sie zu jemandem gehen, der aus dem Schulbereich kommt, weil jemand der nichts mit dem Schulbereich zu tun hat einfach einen viel unverstellteren Blick hat. Also, das stelle ich eigentlich allen zur Verfügung und biete durchaus auch an, ob ich jemand anderen empfehlen soll. Vielleicht aus dem Sozialbereich. Dann empfehle ich zwei, drei Kollegen die keine Lehrer sind und auch nichts mit dem Schulbereich zu tun haben, aber immerhin zum Beispiel Sozialarbeiter waren oder Sozialpädagogen waren.

I: Also ist die Außensicht effektiver?

C: Ich finde ja. Also ich tue mir leichter, wenn ich als Vortragende/Vortragender angefragt werde für irgendein Fachgebiet. Da ist es mir egal ob es Lehrer sind, ob es ganz andere Berufsgruppen sind. Da weiß ich, es gibt ein Fachgebiet, zu dem soll ich was sagen und dann gibt es noch eine Diskussion und das passt. Aber als SupervisorIn finde ich es schwieriger und ich finde, dass sich die LehrerInnen auch etwas nehmen. Ich verstehe es auch...

Eben es gibt Berührungängste und wenn man sich dann schon über diese Hürde traut: „Na gut, ich nehme Supervision“, dass es dann vielleicht als Einstieg leichter ist bei jemandem, der Lehrer ist oder war, verstehe ich auch.

Also Sie sehen, das kann und will ich auch nicht eindeutig beantworten. Ich würde dann immer die Empfehlung geben: „Ok, dann fangen Sie bei jemandem an, der Lehrer war, aber gönnen Sie sich auch einmal jemanden, der noch nie etwas mit Schule zu tun hatte.“ Weil man soll ja im Zweijahresrhythmus, wenn man einen Prozess macht in der Supervision, dann auch einmal wechseln. Dann empfehle ich auch: „Schauen Sie sich doch so jemanden an.“

I: Herzlichen Dank für das Interview.

C: Gerne.

IV. Abstract

Die Aufarbeitung der Themen „Supervision“ und Berufsgruppe „LehrerInnen“ sollen eine detaillierte Beschreibung sein, die zugleich die theoretische Grundlage der vorliegenden Diplomarbeit bildet. Dadurch erfolgt eine Annäherung an die empirische Untersuchung und Beantwortung der Forschungsfrage: „Weshalb nehmen nur 2% der LehrerInnen in Österreich Supervision in Anspruch bzw. was sind die Gründe, die LehrerInnen in Österreich daran hindert, an Supervisionssitzungen teilzunehmen?“

Zur Erhebung der benötigten Daten und Informationen wurden ExpertInneninterviews durchgeführt und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser & Laudel ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass LehrerInnen durchaus in ihrem Beruf überfordert sind. Diese Belastungen wirken sich sowohl auf ihre beruflichen Leistungen als auch ihr gesundheitliches Wohlbefinden aus. Supervision würde hierbei als Entlastung und Prävention dienen.

Es hat sich herausgestellt, dass die Anzahl der LehrerInnen, die Supervision in Anspruch nehmen, im Laufe der letzten fünf Jahre gestiegen ist, jedoch die Zahl weiterhin zu gering ist.

V. Lebenslauf

Zur Person:

Name	Petrovic Sandra
Geboren am	20. Juni 1986 in Wien
E-Mail	p_sandraa@hotmail.com
Staatsbürgerschaft	Österreich
Familienstand	ledig

Bildungsweg:

09/1992 - 06/1996 Volksschule Wichtelgasse 67/ II, 1170 Wien

09/1996 - 06/2004 Bundesgymnasium, Bundesrealgymnasium und
Wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium XIX; Billrothstrasse
26-30, 1190 Wien

seit 09/2004 Pädagogikstudium (Diplomstudium) an der Hauptuniversität
Wien; Dr.-Karl –Lueger-Ring 1, 1010 Wien
(Ausbildungsschwerpunkte: Sozialpädagogik und Aus- und
Weiterbildungsforschung)

Berufliche Erfahrungen:

02/2008 - 01/2010 **Lernstundenbetreuung** bei Wiener Kinderfreunde;
Steinergasse 25, 1230 Wien

09/2008 - 09/2010 **Lehrlingscoach** bei „biv – integrativ“ – Akademie für integrative
Bildung; Sechshauserstrasse 58, 1150 Wien

seit 09/2010 **Mitarbeiterin im Bereich Organisation** Petrovicei Volksbank
Akademie; Schottenring 3, 1010 Wien