



Stephan Gingelmaier

Supervision für Lehrerinnen und Lehrer oder Mentalisieren statt Resignieren

Es ist so eindeutig: Schule ist mikrosoziologisch ein sehr verdichtetes Gefüge aus juristischen Regeln, gesellschaftlichen wie individuellen Erwartungen und vielen sozialen und hierarchischen Interaktionen unterschiedlicher Akteure mit impliziten und expliziten Zielen (z.B. Bildung, Selektion, Inklusion...) und den darunterliegenden Affekten. Sieht man Unterricht als Fokussierung dieser Gemengelage, so wundert es nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer Unterricht immer wieder genauso wahrnehmen: hochkomplex und mitunter überfordernd.

Kommunikation als Grundaufgabe der Lehrkraft

Tatsächlich sind die daraus resultierenden Konsequenzen im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs wenig beachtet und natürlich bleibt Wissensvermittlung und Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern der zentrale Auftrag. Getragen werden diese Bildungsprozesse aber von zwei wichtigen Säulen.

Hattie stellt in seiner richtungsweisenden Megastudie „Visible Learning“ der 800 Meta-studien und 50.000 Forschungsartikel und damit 240 Millionen Lernende „zugrunde liegen“ die Lehrpersonen als die wichtigsten Akteure im Bildungsprozesse klar heraus (Hattie, 2014). Die empirische Auswertung dieser riesigen Datensätze ergibt u.a. folgende Empfehlungen für einen effektiven Unterricht:

Die Schule verfügt in folgenden fünf Dimensionen über ein Programm zur Weiterbildung das:

- a. das tiefere Verständnis der Lehrpersonen für ihr Fach bzw. ihre Fächer fördert,
- b. das Lernen durch Analyse der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern in der Klasse analysiert,
- c. Lehrpersonen hilft, effektives Feedback zu geben,
- d. sich mit den affektiven Merkmalen der Schülerinnen und Schüler befasst und
- e. die Fähigkeit der Lehrperson entwickelt, das Oberflächen- und das tiefe Lernen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen (Hattie 2014, S.27).

Die zweite Säule, die eng mit der Lehrperson verknüpft ist und im obigen Zitat von Hattie bereits anklängt, ist die Lehrer-Schülerbeziehung. Bauer schreibt dazu: „Wo Lehrende und Lernende miteinander arbeiten, kommt es immer auch zu persönlichen zwischenmenschlichen Begegnungen. Neurobiologisch gesehen ist die Herausbildung einer zwischenmenschlichen Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden nicht nur eine unvermeidliche Tatsache, sondern eine Chance, Zugang zur Motivation der Lernenden zu finden“ (Bauer 2010, S. 9).

Diese beiden Säulen beginnen in der Forschung mehr Bedeutung zu gewinnen, so entsteht z.B. an der PH Ludwigsburg eine Forschungseinheit, welche die Bedeutung von Lern- und Beziehungserfahrungen entwicklungspsychologisch als noch sehr viel grundlegender betrachtet.

Damit brauchen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische, sondern vor allem auch interaktionelle Ressourcen, um im oftmals verdichteten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten und Eltern (um die Wichtigsten zu nennen) entscheidungs- und handlungsfähig zu bleiben. Was tatsächlich alles auf verschiedenen Wahrnehmungsebenen in einer Unterrichtsstunde passiert, ist für die einzelne Lehrerin/den einzelnen Lehrer während des Unterrichtens nicht ohne Weiteres nachvollziehbar. Oftmals arbeitet aber eine nicht verbalisierbare affektiv gefärbte Resonanz auf die Stunde in der Lehrperson weiter. Bleiben diese Resonanzen unbearbeitet, kann daraus ein kräftiges Rumoren werden, das sich in überdauernder Unlust, Unsicherheit, Überforderung, Gereizt- oder Niedergeschlagenheit – also dem, was zunehmend als Burnout klassifiziert wird – Weg bahnt.

Hillert/Koch/Lehr fragen sich: „Welche Belastungsfaktoren charakterisieren den Lehrerberuf:

„Ein Lehrer verbringt je nach Fach und Deputat oft mehr als die Hälfte seiner Gesamt-arbeitszeit mit zahlreichen mehr oder minder unfreiwillig mit ihm konfrontierten Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, für die er pädagogische wie disziplinarische Verantwortung trägt. Die damit verbundene hohe Interaktionsdichte bedeutet, je nachdem, wie es definiert und erfasst wird, pro Stunde hunderte bis tausende von Einzelentscheidungen

zu reagieren, zu intervenieren oder eben dies nicht zu tun. Dies ist letztlich nur auf der Basis hinreichenden Selbstvertrauens und angemessener Handlungskompetenz möglich. Unsicherheiten und akribische Versuche einzelne Kommunikationsaspekte zu kontrollieren, führen zu Störungen des Unterrichtsflusses mit potenziell gravierenden Folgeproblemen“ (ebd. 2013, S.806).

Gestörte Kommunikation

In den gängigen Kommunikationstheorien (z.B. von Watzlawick oder Schulz von Thun) wird davon ausgegangen, dass Kommunikation eine vielschichtige Interaktion ist, der man sich nicht entziehen kann. Aus verschiedenen Motiven und über verbale und nonverbale, bewusste und unbewusste Kanäle zwischen Sender(n) und Empfänger(n) kann sie gelingen, aber auch gestört, fehlgeleitet oder abgebrochen werden.

Die Wahrscheinlichkeit, dass es zu Kommunikationsschwierigkeiten kommt, steigt mit der Komplexität einer Kommunikationssituation. Variablen, die das Maß der Komplexität im Unterricht steigern, sind z.B. Anzahl der direkten und indirekten Akteure, (Zeit)Druck, divergente Erwartungen, Bewertungen, Umgang mit Heterogenität, Pathologien, Delegationen, Ohnmachtsgefühlen, Aggression, Angst, Scham und anderer nicht integrierter Affekte bei allen beteiligten Akteuren. Dies alles findet sich in verschiedenen Schattierungen und Intensitäten im Unterricht wieder.

So ist es nicht weiter verwunderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer zu häufig mit „Bauchweh“ aus dem Unterricht gehen, weil nicht alles greifbar wird, was passiert ist und warum Planungen sich nicht realisieren ließen.

Doch wo ist der Ort, an dem die beschriebene Komplexität reduziert, wo subjektiv Wichtiges von Unwichtigem getrennt, wo belastende und schambesetzte Eindrücke geteilt und wo Diffus-Nonverbales symbolisiert werden kann?

Supervision als passendes Setting?

Betrachtet man die umfängliche Definition von Supervision von Pühl (2010) wird einsichtig, dass Supervision hierfür den richtigen Rahmen bieten kann:

„Supervision ist ein reflexives und prozessorientiertes Beratungsformat und dient der Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit. In der Supervision werden Fragen,

Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert. Dabei wird die berufliche Rolle und das konkrete Handeln der Supervisandinnen und Supervisanden in Beziehung gesetzt zu den Aufgabenstellungen und Strukturen der Organisation und zu der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen mit Kund/innen oder Klient/innen. Es wird reflektiert, wie eine Person die an sie gestellten Anforderungen und Erwartungen mit ihren Ressourcen und Kompetenzen ausfüllen und gestalten kann.

Im beruflichen Kontext nutzt Supervision bei der Verbesserung der Kommunikation am Arbeitsplatz und fördert die Zusammenarbeit und Kollegialität in Teams, in Projekten und zwischen verschiedenen Hierarchieebenen. Dies geschieht u.a. durch die Perspektive auf Organisations- und Arbeitsabläufe, das Ansprechen und die Aufklärung von Konflikten und durch die Erweiterung von Wahrnehmungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. Supervision leistet einen Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit in Bezug auf Führungsaufgaben, Konzeptentwicklung, Kundenorientierung und bei Veränderungen der Arbeitsstrukturen etc.

In der Organisationsentwicklung werden durch Supervision Veränderungsprozesse, die Organisationsstrukturen, Arbeitsabläufe und die Organisationskultur betreffen, beratend begleitet. In der Personalentwicklung unterstützt Supervision Maßnahmen zur Förderung und Entwicklung der Beschäftigten“ (Pühl 2010, S. 18).

In einem reflexiven Prozess geht es um Öffnung in einer Atmosphäre des kritischen kollegialen Rückhalts, um Verstehen, Klärung und Integration von „entgifteten“ Interaktionserfahrungen und den dazugehörigen Affekten aus dem und für den Beruf. Die ausschließliche Bezogenheit auf den Beruf und das professionelle Handeln stellt die klare Grenze zur Psychotherapie und biographischen Selbsterfahrung dar.

Methodisch orientiert sich Supervision trotzdem stark an Ideen psychotherapeutischer Schulen. So kann der Supervisor psychodynamisch, gruppodynamisch, systemisch, kognitiv-behavioral ausgerichtet oder aus Ideen der humanistischen Psychologie (z.B. Gestalttherapie) gespickt, vorgehen. In der Praxis sind inhaltlich auch viele theoretische Mischformen zu finden.

Das klassische supervisorische Setting ist ein Gruppensetting, das entweder stärker auf

die Prozesse eines Teams (Teamsupervision) oder aber auf eingebrachte „Fälle“ (Fallsupervision, Fallbesprechung) fokussiert. Während in der Teamsupervision die Gruppe des Teams klar ist, kann eine Fallsupervision eine offene Gruppe verschiedener Teams, Institutionen und Professionen sein. Es gibt aber auch Kleingruppen- oder Einzelsupervision. Die Überschneidungen mit dem aktuell häufig benutzten Beratungsformat des Coachings sind hoch. Coaching ist in Deutschland ein relativ neuer Begriff. Von der Tendenz ist es im Gegensatz zur Supervision stärker im Profit-Bereich, in Einzelsettings und in der Arbeit mit Führungskräften angesiedelt.

Die Bezeichnung Supervisor (oder Coach) ist nicht geschützt, d.h. es gibt ein breites Spektrum an Qualität und Erfahrungswissen der einzelnen Supervisoren und ihrer Grundlagen. Qualitätsmerkmale sind Erstberufe, Erfahrungen, Nachweise qualifizierter, anspruchsvoller Ausbildungen und Anerkennung von Fachverbänden (hier allen voran die Deutsche Gesellschaft für Supervision DGSv oder die Mitglieder des Dachverbands der Deutschen Gesellschaft für Beratung DGfB) oder Publikationstätigkeiten. Bei der Suche nach einem geeigneten Supervisor kann es auch von Vorteil sein, wenn der Gesuchte Felderfahrungen in dem spezifischen Feld vorweisen kann.

Mentalisieren als Metafunktion von Supervisionsprozessen

Zuletzt soll der Frage nachgegangen werden, ob aus übergeordneter Ebene beschrieben werden kann, was in der Interaktion von Supervisionsprozessen relativ unabhängig von ihrer methodischen Akzentuierung idealerweise passiert.

Hierzu gibt es ein interessantes, junges Konzept des englischen Psychoanalytikers Peter Fonagy – das Konzept der Mentalisierung. Es ist eines der wichtigsten Bestandteile einer intersubjektiven Wende der Psychodynamik (Fonagy 2015, Schulz-Venrath 2013, Taubner/Sevecke 2015, Gingelmaier 2015).

In ihren Grundzügen steckt eine einfache Idee, die sich in ihrer konzeptuellen Ausformung zu einer komplexen entwicklungsbezogenen Metatheorie der interaktionellen Psychotherapie aufschwingt. Alltagstheoretisch ist sie mit Ideen der Empathie verwandt:

„Mentalisierung wird von Fonagy et al. als die sozial-kognitive Fähigkeit verstanden, „sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen“ (S. 31).

Damit ist gemeint, dass psychische oder mentale Befindlichkeiten genutzt werden, um zu

Solange es im Unterricht der Lehrerin/dem Lehrer gelingt, das Verhalten einer Schülerin/eines Schülers oder von Gruppen zu verstehen und seine Interventionen bewusst oder unbewusst daran auszurichten, erlebt er sich als bedeutsamer, weil einflussreicher Akteur. Der Lehrende kann mentalisieren und ist so begründet entscheidungs- und handlungsfähig.

verstehen, wie sich das eigene und das Verhalten anderer begründet. Psychische oder mentale Befindlichkeiten sind z.B. Wünsche, Motive, Ziele, Überzeugungen und Gefühle, die hinter einem Verhalten vermutet werden können. Mentalisierung befähigt demnach, eigenes Verhalten und das Verhalten anderer Menschen durch die Zuschreibung von mentalen Zuständen einerseits zu interpretieren und andererseits vorherzusagen“ (Taubner/ Sevecke 2015, S.170).

Dies kann als Schablone für schulische Supervisionsprozesse genutzt werden. Solange es z.B. im Unterricht der Lehrerin/dem Lehrer gelingt, das Verhalten einer Schülerin/eines Schülers oder von Gruppen zu verstehen und seine Interventionen bewusst oder unbewusst daran auszurichten, erlebt er sich als bedeutsamer, weil einflussreicher Akteur. Der Lehrende kann mentalisieren und ist so begründet entscheidungs- und handlungsfähig. Bedrängen den Lehrenden aber starke Affektzustände aus den unterschiedlichen bereits genannten Gründen, so kann es zu regelrechten Mentalisierungseinbrüchen (Taubner/Sevecke 2015, S. 173) kommen. Der Lehrende gibt die sozialkognitive Deutungshoheit über die Geschehnisse im Unterricht ab und erlebt sich zunehmend passiv und gelähmt. Die bekannte Spirale aus sich selbst verstärkenden Ohnmachtserfahrungen kann ihren Anfang nehmen.

Supervision kann über ein Entdecken und Mentalisieren der zugrunde liegenden lähmenden Affekte und komplexer Interaktionsmuster die Grundlage schaffen, sich Unterricht wieder als dynamisches, veränderbares Geschehen anzueignen.

Kann Prävention Ersatz für Intervention sein?

Allerdings, sei abschließend betont, gibt es in der Medizin, der Psychologie, der Psychotherapie und der Pädagogik seit einigen Jahren zunehmend ein starkes Paradigma mit unterschiedlicher Ausrichtung – nämlich das der Prävention.

Es liegt der verständliche Wunsch zugrunde, dass Umstände, Bedingungen und Prozesse so vorbereitet und antizipiert werden, dass z.B. Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer Ressourcen an die Hand bekommen, um erst gar nicht in kritische Situationen zu geraten oder gar krank zu werden. Empirisch wird belegt, dass Prävention auch einer gelingenden Interaktion gleich kommt (Hillenbrand/Hennemann 2005).

Die Kehrseite dieser Medaille aber ist, dass wissenschaftstheoretisch und praktisch die Interaktion in den Hintergrund tritt. Dies folgt einem technizistischen Irrglauben, dass Erfahrungen als wichtiger Lernanlass vermeidbar wären, als ob über das Bewältigen von Konflikten nicht wichtige Entwicklungsaufgaben gelöst würden.

Prävention mag zum einen auch der Intervention dienen, sie deckt aber bei weitem nicht das gesamte (auch krisenhafte) Kommunikationsspektrum ab. Andererseits dient zweifelsfrei das Einüben von Interaktionsverständnis mit Hilfe von Supervision längerfristig auch der Prävention.

Weil sich Schule durch den beschriebenen hohen Anteil an Kommunikation und Interaktion auszeichnet, darf trotz der vorherrschenden Idee von Prävention nicht die Bedeutung des Interaktionellen für Lehrerinnen und Lehrer aus den Augen verloren gehen. Supervision stellt in diesem Sinne einen passenden Erfahrungsraum dar, um mit den inneren und äußeren Anforderungen, die dieser komplexe und schöne Beruf stellt, Schritt halten zu können.

Literatur:

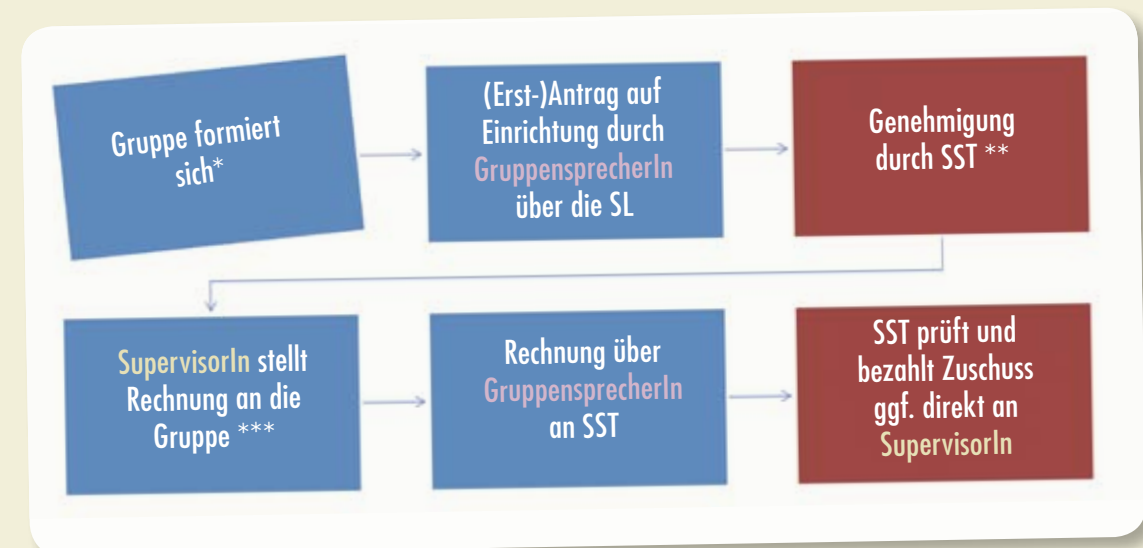
- Bauer J. (2010): Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologische fundierte Perspektive. In PÄDAGOGIK, 7-8/10, S. 6-9.
- Bateman A. W./Fonagy P. (2015): Handbuch Mentalisieren. Gießen. Psycho-sozial-Verlag.
- Gingelmaier S. (2015): Die Bedeutung des Mentalisierungskonzeptes für die Pädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Haettie J. (2014): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hillenbrand C./ Hennemann Th. (2005): Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Überblick und theoretische Grundlegung. In VIERTELJAHRESSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK UND IHRE NACHBARGEBIETE, 2/2005, S.129-144.
- Hillert A./ Koch, S. / Lehr, D. (2013): Das Bournout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs. Paradigmen, Befunde und Perspektiven berufsbezogener Therapie- und Präventionsansätze. In NERVENARZT, 84. Jg. H. 7, S. 806-812.
- Pühl H. (2010) : Supervision für Lehrerinnen und Lehrer? In: Supervision – Wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule. DGSv (Hg). S. 9-18. Köln.
- Schultz-Venrath U. (2013): Lehrbuch Mentalisieren. Stuttgart. Klett-Klotta.
- Taubner S./Sevecke K.(2015): Kernmodell der Mentalisierungsbasierten Therapie. In PSYCHOTHERAPEUT 2,2015, S. 169-182.

Supervision an Stiftungsschulen

Kollegiale Beratung und Gruppensupervision sollen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer anspruchsvollen und oftmals aufreibenden pädagogische Arbeit unterstützen. Supervision trägt so nicht nur zur Gesundheit der einzelnen Lehrperson sondern auch zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und dem professionellen Miteinander an unseren Schulen bei. Daher setzt sich die Schulstiftung schon seit vielen Jahren für alle engagierten Kolleginnen und Kollegen ein, die für ein Jahr oder länger an einer Supervisionsgruppe teilnehmen möchten.

Basierend auf den Regelungen für kirchliche Beschäftigte in der Erzdiözese Freiburg fördern wir alle Gruppen weiterhin nach den bekannten Maßgaben und dem üblichen Verfahren:

- Die Gruppe bildet sich an der Schule, sie sollte zwischen fünf und 12 Teilnehmerinnen und Teilnehmern haben. An einer Schule können auch mehrere Gruppen bestehen.
- Ein Gruppenmitglied meldet als Ansprechpartner der Gruppe über die Schulleitung den Wunsch auf Förderung bei der Schulstiftung an. Die Gruppenmitglieder müssen nicht namentlich genannt werden, lediglich die Anzahl der Gruppenmitglieder und der Name der Supervisorin oder des Supervisors sind für den Antrag entscheidend.
- Der Gruppe steht es frei, sich selbst eine anerkannte Leitungsperson zu wählen (z.B. DGSv zertifiziert oder aus dem Kreis der diözesanen Arbeitsgemeinschaft Supervision und Organisationsberatung) oder die Schulstiftung um einen Vorschlag anzufragen.
- Wir unterstützen jede Gruppe mit einem Pauschalbetrag von maximal 1.120 Euro. Die Summe versteht sich als pauschale Unterstützung für eine externe Supervision von mindestens acht Sitzungen pro Kalender- oder Schuljahr, d.h. 140 Euro pro Sitzung inkl. aller Nebenkosten (z.B. Raummiete oder Fahrtkosten).
- Die Rechnung für die Gruppensupervision, die Auskunft über die Anzahl der Sitzungen und die tatsächliche Zahl der Teilnehmer gibt, wird bei der Schulstiftung eingereicht.
- Ansprechpartner auf Seiten der Schulstiftung sind die beiden Fortbildungsreferenten, z.Z. Christoph Klüppel und ab dem kommenden Schuljahr Katharina Hauser.



* Die Gruppengröße darf fünf nicht unterschreiten und sollte 12 nicht überschreiten. An einer Schule können mehrere Gruppen eingerichtet werden. Die Namen der Gruppenmitglieder müssen der SL nicht bekannt gegeben werden.

** SST prüft die Eignung des Supervisors und ob die Vorgaben erfüllt sind.

*** Vertragspartner sind die Gruppe und der Supervisor. Die Rechnung muss Auskunft über die Zahl der Sitzungen und die Anzahl der Teilnehmer geben. Der Zuschuss beläuft sich auf maximal 1.120 Euro pro Schuljahr; die Summe versteht sich als pauschale Unterstützung von mindestens 8 Sitzungen, d.h. 140 Euro pro Sitzung, einschl. aller Nebenkosten, z.B. Raummieten oder Fahrtkosten.