

*Katharina Gröning*

## **„Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer\*innen“**

Ein Tagungsbericht zur Online-Tagung am Zentrum für Praxisreflexion in der Lehrer\*innenbildung vom 18./19. Juni 2021 in Bielefeld

Supervision durch externe oder gar von der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv) anerkannte Berater\*innen im Kontext Schule gilt eher als Ausnahme und randständig. Die Gründe dafür werden, supervisorisch betrachtet, in der eher geschlossenen Schulkultur vermutet. Anders als z. B. in Psychiatrien oder im Kontext von Pflege und Sozialer Arbeit werden für Supervision seltener zusätzliche finanzielle Mittel für eine externe Beratung von Lehrer\*innen durch die Schulämter und Landesbehörden bereitgestellt. Beratung von Lehrer\*innen und im Kontext von Schule findet zumeist intern, durch die Schulpsychologie oder durch die Beratungslehrer\*innen, das heißt mit angestellten Berater\*innen, statt oder als kollegiale Beratung, die ebenfalls intern ist. Möglicherweise liegt diese Tendenz, Beratung im Kontext Schule quasi „unter sich“ zu praktizieren, an der Geschichte der Supervision in der Bundesrepublik Deutschland, ihrer Bedeutung im Zusammenhang mit den inneren Reformen in der Bundesrepublik und ihren verstehenden Methoden, der vor allem in bürokratischen Organisationen eher als Aufmischung und ggf. Störung erlebt werden. Mit der Rolle von Supervisor\*innen als Leiter\*innen des Settings werden grundsätzlich temporär Hierarchien und Ordnungen verflüssigt und diskutierbar gemacht. Sie werden von der Peripherie oder vom Feld und der Lebenswelt als Erfahrung oder Konflikt in das System bzw. die Organisation hinein kommuniziert und müssen hier integriert werden (vgl. Klatetzki 1993). Dabei benötigt jede Organisation diese „Störungen“ aus dem Feld/der Lebenswelt, um sich zu entwickeln. Reflexionsschleifen in Organisationen mit der dafür benötigten Zeit sind also unabdingbar (vgl. Schaarschuch & Schnurr 2004).

Für Supervision und Beratung im Kontext Schule können drei Konzepte im Umgang mit diesen Spannungen unterschieden werden: Das der Beratung als Umsetzungsinstrument von Schulreformen, hier lässt sich eine Entwicklungslinie von der Bildungsreform der

1970er Jahre bis zur Inklusion heute nachzeichnen. Als Rahmen für diese Kategorie gilt, dass Supervision im Sinne der Implementation politischer Programme (vgl. Mayntz 1980) verstanden wird, an die Schule werden aus der Zivilgesellschaft und aus dem politischen System heraus Anforderungen gestellt.

Als zweites, derzeit wohl wesentliches Konzept ist die Schulentwicklung zu nennen. Schulen werden hier als autopoietisches System betrachtet und ihre Entwicklung im Sinne von Qualität und Selbsterneuerung von innen fokussiert. Dieses Konzept der Schulentwicklung schließt an managerielle Konzepte und Strategien der ständigen Verbesserung oder auch Entwicklung von innen an und gehört in die 1990er Jahre. Für die sozialen Dienstleistungen ist diese Debatte bei Beckmann, Otto, Richter & Schrödter (2004) beschrieben. Erkennbar sind hier zum einen luhmannianische Vorstellungen von Organisationen als sich ständig erneuernde Systeme, die sich nur von innen entwickeln und verändern lassen (vgl. dazu auch Beck & Bonß 1989). Danach müssen Wissenssysteme transformiert und für die Organisation quasi verdaulich gemacht werden, um rezipiert zu werden. Beratung wäre hier eine Art Transmissionsriemen oder Brückenkopf zwischen System und Umwelt.

Schließlich wird Supervision auch als Fallsupervision im Sinne eines starken Professionsbezuges im schulischen Kontext verstanden. Diese dritte Perspektive ist die ursprüngliche der Supervision. Dieses Konzept geht, anders als die beiden vorgängigen Konzepte, nicht von der Logik oder Ordnung der Systeme aus, sondern vom Menschen, seiner Verletzbarkeit und Würde. Es handelt sich also um einen normativen Ansatz mit dem Fokus auf Supervision als ethische Praxis. Den Systemen werden dabei strukturelle Gewaltpotenziale unterstellt. Angehörige von Professionen stehen als potenziell unabhängige Expert\*innen quasi anwaltlich zwischen System und Lebenswelt. Immer wieder ist die Spannung zwischen einem Sozialisationsauftrag im Sinne der Funktionen von Schule und der Verletzbarkeit des Kindes neu auszutarieren und im Rahmen eines verständigungsorientierten Dialogs zu entwickeln.

## **Supervision im Kontext Schule**

Supervision ist bei uns historisch nicht umsonst in der Epoche der „inneren Reformen“ in den 1960er und 1970er Jahren entstanden und hatte, folgt man ihren Pionieren (vgl. Leuschner & Weigand 2011) auch den Auftrag, die im Nationalsozialismus gleich geschalteten und eugenisch bzw. rassenhygienisch Institutionen des Sozial-, Gesundheits- und Bildungssystems zu demokratisieren. Sie ist also im Kern ein ethisches Beratungsformat, während sich bei der Schulberatung um ein politisches Beratungsformat handelt, das im Kontext der Bildungsreform in den 1970er Jahren entstanden ist (vgl. Aurin 1984, Hornstein 1977). Von Leuschner und Weigand (2011) wird betont, dass Supervision und die Supervisionsausbildung in ihrer ersten Zeit der Institutionalisierung vom Familienministerium des Bundes gefördert wurden, also einen entsprechenden gesellschaftlichen Auftrag für sich reklamieren konnte. Dies wiederum führte zum Konzept von Supervision als eigene Profession mit unabhängigen, nicht angestellten Berater\*innen für Professionelle und semiprofessionelle Personen.

Etwas ganz Ähnliches zum gesellschaftlichen Auftrag von Beratung im Schulwesen hat auch der Schulforscher Kurt Aurin zur Entwicklung der Schuljugendberatung in den 1960er Jahren gesagt (vgl. Aurin 1984 zit. n. Gröning 2016). Hier habe es einen erklärten politischen Willen gegeben, die Bildungsreform umzusetzen und ganze Abteilungen in der Kultusbürokratie, die mit der Institutionalisierung von Beratung im Schulwesen als Reforminstrument befasst gewesen seien. Die Beratung im Kontext von Schule und Erziehung hat insofern zwei interdependente, aber doch unabhängige Wurzeln. Interdependent insofern als sich beide zu beschreibenden Säulen auf die Aufrichtung politischer Demokratie sowie auf die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen richteten. Dazu gehörte in dieser Epoche der Umsetzung der Schulreformen die Abschaffung der Zwergschulen und die Bekämpfung der Bildungsarmut bei der Landbevölkerung sowie bei den Frauen und Mädchen,

## **Das Konzept der Schulentwicklung**

In einem Aufsatz in Forum Supervision 2004 zum Schwerpunkt Schule und Supervision sagen die Autor\*innen Roswitha Lehmann-Rommel und Norbert Ricken (2004, S. 15)

zur Schulentwicklung, dass diese nach dem PISA Schock an Bedeutung gewonnen habe. Hier geht es nicht um „mehr Demokratie wagen“, sondern um die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland und die Stärkung der sich daraus ergebenden Funktionen der Schule Qualifikation und Selektion im Sinne der Schultheorie von Fend (1980). Es geht um eine ganz andere Schul- und Bildungsreform. So sprechen die Verfasser Lehmann-Rommel und Ricken (2004) dann auch von „*Schulentwicklung im Kontext neoliberaler Kontrollgesellschaften*“ (S. 18). Supervision wird hier nicht im Professionsrahmen und als Beziehungsraum verstanden, sondern als Umsetzungsinstrument für ein, wie die Autor\*innen sagen, ökonomisches Ziel. Beratung habe hier eine doppelte Funktion, sie diene der Reflexion, aber gleichzeitig sollen Lehrer\*innen überzeugt und in die Schulpolitik mitgenommen werden. Sie werden als Träger der Schulentwicklung verstanden. Hierfür wird Geld bereitgestellt.

In den Kontext der Schulentwicklung gehören ebenfalls Beratungsprogramme und Ansätze, die heute die Umsetzung des Inklusionsgrundsatzes in Schulen konzeptionell und praktisch vorantreiben möchten (vgl. Moser & Egger 2017). Ähnlich hochstrittig wie die Bildungsreform der 1970er Jahre stellt sich heute die Umsetzung dieser Reform dar. Sie ist aber zentral. Versteht man Schule aber im Sinne der Qualitätsdebatte der 1990er Jahre (vgl. Rolff 2013) als ständigen Prozess und im Rahmen von Organisationsentwicklung, dann berücksichtigt man die Schule als autopoietisches soziales System, das sich ständig erneuert, reproduziert, selbst beobachtet (vgl. ders. 2013, S. 15). Die Idee von Schule als lernende Organisation bedeutet vor allem das Innen zu fokussieren und hier mehr Freiheit für die Erneuerung von innen zu lassen. Der Gesetzgeber, respektive die Schulbürokratie, mischt sich nicht mehr in die Details der Schule ein, sondern die Schulleitungen bekommen eine neue Rolle und Funktion bei der Entwicklung ihrer Schule. In diesem Kontext werden externe Prozessberater\*innen benötigt, und ganz ohne Zweifel entstehen Widersprüche zwischen dem Beamtenhabitus und der Mentalität der Lehrerschaft, die Schulleitungen eingeschlossen. Der Fokus der Beratung auf Organisationsentwicklung aus einer systemtheoretischen und Qualitätsperspektive, so wie dies in den 1990er Jahren in der Wirtschaft als Aufgabe zur Herstellung von Wettbewerbsfähigkeit und Konkurrenz politisch gewünscht war, zieht nach sich, dass besonders Schulleitungen mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert werden und die Widersprüche im Prozess politischer Ziele

aushalten müssen. Schulentwicklung kann heute als zentrales Konzept der Beratung verstanden werden (vgl. dazu auch <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulentwicklung>). Insofern hat sich auch die Betrachtung von Verletzbarkeiten verändert und dies ist eine besorgniserregende Entwicklung. Verletzbarkeit wird nicht mehr vorwiegend beim Kind gesehen, sondern Lehrer\*innen und Schulleitungen gelten als verletzbare Gruppe – eine Konsequenz der Anforderungsvielfalt – und entsprechend ist die Antwort hier eine besondere Beratung, die den Fokus auf die Lehrgesundheit als neues Ziel der Schulberatung sieht.

### **Zur Bielefelder Tagung**

Schaut man sich nun die Begründung für Beratung in der Schule und in der Lehrer\*innenbildung auch im Spiegel der aktuellen Bielefelder Tagung an, so ist vor allem diese neue Linie der Schulentwicklung zu erkennen. Durchgeführt vom Zentrum für die Praxis der Lehrer\*innenbildung an der Universität Bielefeld hatte die Tagung zunächst einen erkundenden Charakter und wollte explorieren, was sich unter den Formaten Beratung und Supervision, Fallreflexion und Berufsrollenarbeit im Kontext Schule verbirgt. Durchgeführt wurde die Tagung von den Bielefelder Schul- und Unterrichtsforscher\*innen, Prof.\*innen Saskia Bender und Martin Heinrich sowie von Hans Peter Griewatz und Dr. Denise Klenner. Die Tagung fand unter Corona-Bedingungen statt, also online und nicht alle angekündigten Referate konnten auch gehalten werden. Die Berichterstatterin war auf ein gewisses Hopping angewiesen und konnte nur selektiv an den vielen angebotenen Workshops und Arbeitsgruppen teilnehmen. Es wird dazu eine Publikation der Veranstalter\*innen geben, die sicher noch einmal ermöglicht, vertieft zu rezensieren. Allerdings zeigt sich schon bei den verschiedenen Arbeitsgruppen die Randständigkeit der Supervision als Format im Diskurs der Tagung und die Dominanz der Schulentwicklung. Neben dem Format Supervision waren vor allem Formate wie kollegiale Fallberatung, Coaching, auch kollegiales Coaching, systemische Beratungskompetenz, Reflexivität oder Achtsamkeitstraining vertreten.

Dabei war der Fokus, im Sinne des beschriebenen Konzeptes der Schulentwicklung als System- und Qualitätsentwicklung, zum einen auf Gesundheit, wie beispielsweise in den Tagungsbeiträgen von Baumann, Grüning und Martschinke sowie von Sell und Meißner,

gelegt. Daneben lag der Fokus auf die Stärkung der professionellen Kompetenz, wie beispielsweise in den Tagungsbeiträgen von Dlugosch, Henter und Baumer sowie von Lübke u. a., Lenske u. a. und schließlich von Beyer und Wagner, oder auf Coaching als Begleitung oder eben auf Supervision. Fast alle vorgestellten Formate sind wissenschaftlich begleitete Formate und befinden sich deshalb im Status von Projekten. Vereinzelt haben aber auch erfahrene Schulentwickler\*innen zu Formaten interner Supervision (z.B. Völschow u.a.) vorgetragen. Aber auch hier dominierte das Thema Schulentwicklung z.B. als Angebot für Schulleitungen. Überraschend war, dass das Thema Einführung und Umsetzung der Inklusion weitgehend fehlte. Mehr als 40 Vorträge und Statements haben die Tagung zu einem umfassenden Spiegel der Beratungspraxis im schulischen Feld werden lassen. Hervorzuheben ist vor allem der kritische zweite Hauptvortrag von Jornitz und Leser zur Supervision, die mit dem Konzept des Arbeitsbündnisses von Oevermann gearbeitet haben. Hier wurde auf sehr konkrete Weise deutlich, was mit Supervision passiert, wenn sie sich lediglich als Begleitung, Rückenstärkung für Lehrer\*innen als helfende Praxis versteht und Prinzipien der Kritik, der Aufklärung und des Arbeitsbündnisses hinten anstellt. Die Vortragenden zeigten anhand einer Auswertung eines Supervisionsprozesses auf, dass die falleinbringende Lehrerin, obwohl als Sonderpädagogin ausgebildet, Erziehungsschwierigkeiten im Umgang mit einem Kind in der Weise bearbeitet hat, dass sie vor allem die Kindesmutter dafür zur Verantwortung zieht und fordert, diese möge dafür sorgen, dass der Unterricht und der Schulalltag künftig störungsfrei verlaufen, ansonsten drohten Maßnahmen. Die Referenten arbeiteten heraus, dass die Lehrerin und mit ihr das Team und der Supervisor sich nicht in einen professionelle Beziehungsraum begeben, sondern schön im Beobachtungsraum bleiben. Die Lehrerin sieht sich nicht als Beteiligte in einem Arbeitsbündnis, das sie mitgestaltet, sondern in der Rolle einer beobachtenden Expertin, die Ergebnisse vorträgt, für deren Änderung die Mutter Verantwortung trage – und dies alles unterstützt von einem Supervisor, der ganz und gar nicht anwaltlich handelt, sondern lediglich darauf verweist, die Lehrerin möge die angedrohten Maßnahmen beim Schulleiter absichern. Hurra!

Ob Supervision und Beratung im Kontext Schule eine beliebige oder unübersichtliche Praxis geworden sind, lässt sich abschließend nicht beantworten. Mit Spannung erwarten Redaktion und Herausgeber\*innen von Forum Supervision die Publikation zur Tagung.

Deutlich geworden ist aber, trotz aller Selektivität bei den Besuchen der vielen Workshops, dass eine Fokusverschiebung bei den Beratungsformaten stattgefunden hat von der Reflexivität hin zu Immunisierung. Die Methoden der Humanistischen Psychologie werden sichtbar eingesetzt, um sich als Rollen- und Positionsträger oder eben auch Institution gegen Kritik und Ansprüche zu verteidigen oder zu immunisieren. Diese Deutung legt auch die Fokusverschiebung auf Lehrergesundheit nahe. Beratung und Supervision als Hilfe bei der Implementation politischer Programme wie der Umsetzung von Inklusion im Kontext von Bildungsreform und Internationalisierung konnten kaum erkannt werden. Teilweise entstand der Eindruck als sei ein bemutternder regressiver Beziehungsraum in der Schulberatung entstanden. Diese Tendenz wird verstärkt, wenn die Berater\*innen selbst zur Schulbürokratie gehören und sich ein ausgesprochenes Innen, also eine Art autopoietisches System entwickelt.

## Literatur:

- Aurin, Kurt (Hrsg.) (1984): Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina & Schrödter, Mark (Hrsg.) (2004): Qualität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
- Gröning, Katharina (2016): Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hornstein, Walter (1977): Beratung in der Erziehung, Ansatzpunkte, Voraussetzungen Möglichkeiten. In: Hornstein, Walter; Bastine, Reiner; Junker, Helmut & Wulf, Christoph (Hrsg.): Beratung in der Erziehung, Bd. 1, Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 21-60.
- Klatzetzki, Thomas (1993): Wissen, was man tut. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Lehmann-Rommel, Roswitha & Ricken, Norbert (2004): Die Schule brennt. Bildungsreform zwischen Marktpraktiken und pädagogischem Eigensinn. In: FoRuM Supervision, Jg. 12, Heft 23, S. 15-33.
- Leuschner, Gerhard & Weigand, Wolfgang (2011): Wege zur Professionalisierung – Über die Anfänge der Supervision in Deutschland. In: FoRuM Supervision, Jg. 19, Heft 37, S. 38-57.
- Mayntz, Renate (1980): Implementation politischer Programme. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moser, Vera & Egger, Marina (2017): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Rolff, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Schaarschuch, Andreas & Schnurr, Stefan (2004): Konflikte um Qualität. In: Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina & Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit: Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 309-324.