

Sascha Kaletka

Supervision und Schule: Von der Ergründung eines Missverhältnisses zweier Institutionen.

Ein Forschungsbericht.

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel beschreibt den Verlauf einer unsystematischen, d.h. nicht-linearen Feldforschungskampagne, die das Missverhältnis von Schule und Supervision zu ergründen versucht. Warum nehmen Schulen signifikant wenig das Unterstützungsangebot Supervision wahr? Im Forschungsprozess wird bald die semantische Figur des*r Einzelkämpfer*in gehoben, die sich auf Grund der Selbstreferenzialität des Systems Schule traditionell fortsetzt. Einzelkämpfer*innen benötigen keine Supervision. Vielmehr noch: Es widerspricht ihrem Selbstverständnis und ihrer Kultur. Und da Direktor*innen letztlich auch nur Lehrer*innen sind, dienen sie dem Systemerhalt. Wie Ausnahmen möglich sind und, wie aus der Schule ein „offenes Team“ werden könnte, zeichnet sich während des Forschungsprozesses skizzenhaft ab.

1. Unwissenheit und persönliche Neugier als wissenschaftstheoretische Ausgangslage

Die vorliegende Arbeit ist Ergebnis einer Feldforschungskampagne, die sich hermeneutisch und damit nicht-linear entwickelt hat, d.h. nach anfänglicher persönlicher Neugier konzeptionierte sich die Kampagne durch das Ermitteln von Ergebnissen und durch Erkennen von nachfolgenden Forschungsfragen. Gelegentlich war der glückliche Zufall gestaltender Mit-Akteur des Forschungsprozesses.

Die gewählte Form eines Forschungsberichtes unter Verwendung der 1. Person Singular wird der Tatsache gerecht, dass ich mich einem Feld genähert habe, das ich ausschließlich aus meiner Kindheit und Jugend kannte und indem ich – wie alle Mitglieder meines engeren und weiteren Kulturkreises – meine zweite Sozialisation (vgl. Parsons 2012; Drep-

per & Tacke 2012: 205ff.) durchlaufen habe. D.h. als Supervisor und Beratungswissenschaftler näherte ich mich diesem Feld mit gänzlicher Unwissenheit. Um dieser anfänglichen Unwissenheit und dem induktiven Verlauf der Erkenntnisgewinnung einen kongruenten Ausdruck zu verleihen, schien die gewählte Textform unumgänglich.

Theoretischer Ausgangspunkt der Feldforschungskampagne waren die in der supervisorischen Community immer wieder vernommenen Aussagen, dass es sehr schwierig für die Supervision sei, „in die Schule zu kommen“ oder, dass „die Lehrer keine Supervision wollen“. D.h. wissenschaftstheoretisch konstruierte sich der Ausgangspunkt meiner Kampagne durch die Alltagsevidenzen von (z.T. langjährig erfahrenen) Kolleg*innen und durch die hierdurch aufgeworfene Frage, warum es scheinbar ein signifikantes Missverhältnis zwischen den Institutionen Supervision und Schule gibt, während beide Institutionen hoch kompatibel miteinander scheinen ... zumindest aus der Perspektive der Supervision, denn:

„Supervision ist Beratung für Personen und Organisationen, deren eigene primäre Aufgabe die Arbeit mit und am Menschen ist und die deshalb immer wieder ihre professionelle Position in der Spannung zwischen Nähe und Distanz zu ihren Klient*innen neu finden müssen. Dies ist eine höchst anspruchsvolle Beziehungsarbeit, für die Supervision unerlässlich ist. Supervision ermöglicht eine kontinuierliche Berufsrollenreflexion. Supervision richtet sich an Einzelpersonen, Gruppen oder Teams. Sie ist eingebunden in das Organisationsgefüge und leistet einen Beitrag zur Organisationsentwicklung“ (DGSv 2023).

Gemessen an der Definition des Beratungsangebotes Supervision der DGSv bedarf es keiner detaillierten Organisationsanalyse des (deutschen) Schulsystems, um kenntlich zu machen, dass Lehrer*innen – und somit auch Schulen als Organisationen – zu eben jener Klientel gehören, die von der Institution Supervision adressiert werden.

Wurden die oben benannten Kolleg*innen aus der supervisorischen Community gefragt, warum ihrer Meinung nach die Institution Schule sich der Institution Supervision verwehrt, blieben ihre Begründungsversuche mannigfach hypothetisch, stark fragmentiert und z.T. ließen sie sich kaum von Vorurteilen unterscheiden. Von den – ansonsten sehr fachkundigen – Kolleg*innen wurden auch nie externe wissenschaftliche Belege zur Untermauerung ihrer vermeintlichen Gewissheit angeführt. Mit nichts als dieser Fragwürdigkeit versehen, vereinbarte ich deshalb ein Gespräch mit einer befreundeten Fachkraft. Diese hatte jahrelang in der freien Jugendhilfe gearbeitet und befand sich am Ende eines kombinierten Bachelor-Studiums (Sozialwissenschaften und Philosophie auf Lehramt).

Er*sie¹ kannte sechs Schulen aus der Mitarbeit im Offenen Ganztag, von den Praktika, die obligatorisch für seinen*ihren Studiengang waren und arbeitete aktuell als Vertretungslehrer*in an einer Grundschule. Durch das Gespräch mit ihm*ihr wollte ich dem vermeintlichen Missverhältnis der beiden Institutionen zumindest einen ersten Schritt weit auf den Grund gehen.

2. Mythos Einzelkämpfer*in

Zu Beginn des Gesprächs schilderte ich der Fachkraft die vermeintliche Gewissheit der supervisorischen Community, dass Lehrer*innen der Supervision ablehnend gegenüberstehen, sowie mein persönliches Unverständnis diesbezüglich: Traf dies tatsächlich zu? Und wenn ja, warum? Ich fragte die Fachkraft, ob ihm*ihr Supervision an Schulen bekannt sei. Er*sie verneinte und winkte ab. Der*die Lehrer*in sei „mehr so ein*e Einzelkämpfer*in. Eigene Schwierigkeiten besprechen die nicht“. Die Bezeichnung Lehrer*in als Einzelkämpfer*in machte mich hellhörig und während des weiteren Gesprächs trat sie immer wieder auf und verdichtete sich als semantische Figur (vgl. induktive Kategorienbildung im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring 2022: 84ff.). Ich war verwundert: Wenn die Organisation Schule problembezogene Selbstoffenbarung (vgl. Schulz-von-Thun 1996: 26f., 54ff. & 99ff.) vor allem vermeidet, wie wurde die interkollegiale Kommunikation denn dann organisiert? Was besprechen Lehrer*innen wann, wo und mit wem? Die Fachkraft schilderte folgende Kommunikationsstrukturen in seiner*ihrer Schule: Es gebe...

- ...Klein-Teams, in denen die Unterrichtsplanung besprochen werde,
- ...ein Groß-Team, in dem Organisatorisches besprochen werde,
- ...ein jährliches Personalgespräch mit dem/der Rektor*in,
- ...optionale Krisengespräche mit dem/der Rektor*in, wenn es Schwierigkeiten gebe, bei denen die Schule als Institution ggf. geschützt werden müsse,
- ...Tür-und-Angel-Gespräche mit den Kolleg*innen.

In den Klein-Teams, im jährlichen Personalgespräch und bei den Tür-und-Angel-Gesprächen findet im Erleben der Fachkraft auch ein kollegialer Austausch statt, bei man sich

¹ Die genderneutrale Form wird u.a. zur Anonymisierung der Expert*innen verwendet.

über bestimmte Dinge beklage oder methodische Ideen austausche. „Doch eigene Schwierigkeiten, oder, dass man nicht weiter wisse, kommt da so nicht vor“. Für interkollegiale Beratung werde an der Schule, an der er*sie arbeitet, weder Räume noch Zeiträume vorgehalten, die einen möglichen Interaktionsbedarf der Lehrkräfte strukturell sichtbar machen würden.

Es folgte anschließend eine gemeinsame Organisationsanalyse, um zu erkunden, inwieweit Schule grundsätzlich als eine Organisation erachtet werden kann und darf. Die Fachkraft berichtete in einer groben Skizze von der besonderen Entwicklungshistorie des deutschen Schulsystems (bei dem der christliche sowie auch ein militärischer Habitus zu Grunde liegen) und, dass dessen juristisches Regelwerk aktuell noch immer dazu führe, dass dieses Feld ein geschlossenes sei: „Das ist wie beim kanonischen Recht. Im Grunde müsste laut Grundgesetz nur Religion unterrichtet werden ... den Rest könn'ste eindampfen“. Bezüglich der Feld-Geschlossenheit müsste er*sie, wenn er*sie einen Artikel schreiben wolle, diesen vor der Veröffentlichung der Schulleitung der Schule vorlegen, die die Inhalte verfassungsrechtlich absegnen müsste. Von dieser Feld-Geschlossenheit abgesehen ermittelten wir jedoch viele klassische Organisationsstrukturen, in denen Schnittstellen zwischen verschiedenen Rollenträgern durch Kommunikation gemanagt werden müssen, um am Ende einen Outcome (den gebildeten Schüler) zu produzieren. Dass ich hier von einem zu einfachen betriebsökonomischen Organisationsverständnis ausging, offenbarte mir während der später folgenden Recherche ein Artikel von Drepper & Tacke (2012, Kap. 2), die Schule als Organisation in einem Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Handlungsfreiheit und (bildungs-)politischen Systemzwang beschreiben, dem heute noch ein ökonomischer Systemzwang hinzugefügt werden müsse. In dieser Spannung zwischen Akteurs- und Systemsemantik stehen sich Person und Organisation scheinbar unversöhnlich gegenüber.

Um zu überprüfen, ob Schule als Organisation neben dem theoretischen Supervisionsbedarf auch einen empirischen aufweise, besprachen wir drei Fallvignetten an unterschiedlichen Schnittstellen, die nach dem Interview von der Fachkraft verschriftlicht wurden. Die Vignetten können den Supervisionsbedarf nicht objektivistisch beantworten, da hierfür im Vorfeld eine plausible theoretische Konzeption von Supervision und eine anschlussfähige Typologie zur Kategorisierung der Vorkommnisse in den Vignetten hätten erstellt werden müsse. Für Fachmensen der berufsbezogenen Beratung können sie auf

Grund der eigenen Empirie und Resonanzfähigkeit jedoch zu einer subjektiven Einschätzung führen, ob sie nach ihrer subjektiven Interpretation und Einschätzung bei den beschriebenen Fällen als Supervisor*in positiven Einfluss auf Kommunikation (in der Arbeit mit und am Menschen [s.o.]), auf das professionelle Rollenverständnis und auf die Organisation nehmen könnten. Meine eigene Einschätzung fließt deshalb in jede der folgenden Interpretationen und Hypothesenbildungen mit ein.

Fall-Vignette 1:

Das Lehrer*innen Team derselben Klassenstufe in einer Schule haben regelmäßig Teamtreffen und besprechen dort Vorgehensweisen, damit die Klassen auf einem gleichen Lernstand sind, die Klassen ungefähr dieselben Aufgaben haben und im Falle eines krankheitsbedingten Ausfalls der Fortgang des Bildungsprozesses durch eine Vertretung gewährt werden kann. In diesem Team läuft die Kommunikation leider nicht reibungslos frei. Ein*e Kolleg*in schert aus den Absprachen immer wieder aus und handelt Dinge anders als die Anderen ab. So kommt es immer wieder zu Konflikten über Absprachen und Vorgehensweisen. Die Kolleg*innen, bei denen die Absprache klappt, wenden sich an die Schulleitung. Diese bittet alle zum Gespräch. Der*die Kolleg*in, welche sich nicht an die Absprache hält, erkrankt daraufhin lange Zeit.

Interpretation und Hypothesenbildung 1:

Während des Interviews fällt auf, dass die Schulleitung bei verschiedenen intra- oder interpersönlichen Problemen moderierend eingreift. Nach dessen kommunikativen Fertigkeiten befragt – also hat der*die Rektor*in neben der Lehrerausbildung eine Beratungs- oder Mediationsausbildung absolviert, die den kommunikativen Ansprüchen der Funktion und Rolle gerecht würde – antwortete die Fachkraft, dass sie von einer solchen zusätzlichen Ausbildung der Schulleitung nichts wisse. Auch über formell geforderte Kompetenzen eines Direktor*innen-Postens sei er*sie nicht im Bilde. „Der Direktor ist im Grunde ja auch nur ein Lehrer“. Die Bildung kommunikativer Kompetenzen seitens der Lehrer*innen, bspw. in puncto kollegiale Beratung, Beratung allgemein oder in puncto Führen von Elterngesprächen, sei curricular zumindest nicht festgelegt.

Durch die Äußerungen der Fachkraft entstand der vehemente Eindruck, dass in Schulen ein signifikanter Mangel an kommunikativen Fertigkeiten bestehe, welche die interaktionistische Grundlage für die Erfüllung der Funktion und Rolle von Lehrer*in und Direktor*in sind. Meine Einschätzung, ob ich in dem beschriebenen Fall als Supervisor die notwendige kollegiale Kommunikation hätte verbessern können, fällt auf Grund meiner Ausbildung und meiner mehrjährigen Praxiserfahrung eindeutig positiv aus.

Fall-Vignette 2:

Eine ansonsten eher ruhige Klasse wird bei einer Vertretungslehrer*in immer chaotisch. Einzelne sehr auffällige Kinder, die von der Klassenlehrer*in aber gut eingebunden werden, sind im Vertretungsunterricht extrem auffällig. Sie stören massiv, sind der Vertretungslehrer*in gegenüber extrem respektlos. Die üblichen Sanktionen zeigen keine Wirkung. Die Vertretungskraft sucht Unterstützung bei der Klassenleitung, diese beschwert sich ebenfalls über die Kinder, erteilt dem Hilfesuch der Vertretungskraft aber mit den Worten „Das musst du aber können“ eine Absage. Die Vertretungskraft erzählt dies im Beisein einer Hauptlehrer*in einer anderen Vertretungskraft. Die hauptamtliche Lehrer*in bietet daraufhin Unterstützung an und schlägt vor, die besonders störender Kinder zu ihr in den Unterricht zu schicken.

Interpretation und Hypothesenbildung 2:

Eine diffuse uneinheitliche Organisationskultur (vgl. Lies 2023a) scheint vorzuherrschen, in der anteilig der Lehrer*innen-Habitus als Einzelkämpfer*in seinen Raum fordert. Dagegen steht partiell eine informelle kollegiale Unterstützungskultur, die sich durch Tür-und-Angel-Gespräch ergibt. Es muss als fragwürdig eingestuft werden, wie sich das Verhältnis zwischen den beiden erwähnten Hauptlehrer*innen durch die Verweigerung einerseits und durch das Hilfsangebot andererseits entwickelt. Latent darf hier die Gefahr einer Konfliktbildung erahnt werden.

Ein feststehender Zeit-Raum mit einer feststehenden Kultur des Miteinanders, d.h. mit einer kooperativen formellen Unternehmenskommunikation (vgl. ders. 2023b) fehlt. Der*die Direktor*in als Führungsperson tritt bei diesem Problem eines*r Untergebenen

nicht auf. Die Hilfe, die dem*der Untergebenen aus dem System zukommt, kommt informell (vgl. ebd.), d.h. zufällig: Ohne diesen Zufall wäre er*sie mit seinem*ihrem beruflichen Problem allein geblieben.

Ebenfalls diffus bildet sich hier das Verhältnis von Hauptlehrer*innen und Vertretungslehrer*innen ab: Einerseits wird eine Kompetenz rüde gefordert („Das musst du aber können!“), andererseits wird sie gnädig in Gänze abgesprochen, da man die schwierigen Kinder zu sich in den Unterricht nimmt und nicht den Versuch eines Kompetenzaufbaus bei dem*der Vertretungslehrer*in unternimmt, was eine nachhaltigere Strategie wäre. Doch zwischen Tür-und-Angel ließe sich ein solcher Kompetenzaufbau auch nur schwierig umsetzen. Die Lehrer*innen scheinen hier keine Orientierung durch eine einheitliche Organisationskultur (vgl. ders. 2023a) zu bekommen.

Meine Einschätzung, ob ich als Supervisor hier positiv auf die Entwicklung der formellen Unternehmenskommunikation und damit auf die Entwicklung einer unterstützenden Organisationskultur hätte einwirken können, fällt erneut positiv aus.

Fall-Vignette 3:

In einer eigentlich guten Klassengemeinschaft kommt es seit Kurzem immer wieder zu Konflikten. Zwei Schüler*innen, die bisher beste Freund*innen waren, haben sich zerstritten. Dadurch ist die ganze Klassengemeinschaft in Mitleidenschaft gezogen, da sich die um die beiden gruppierten Cliques nun auch zur Positionierung gezwungen sehen. Diese Konflikte nehmen auch im Unterricht ständig großen Raum ein. Kleine Beleidigungen führen zu dramatischen Streitereien und Szenen. Die Klassenleitung bemüht sich redlich, die Konflikte zu klären, führt viele Gespräche mit den Heranwachsenden und versucht zu vermitteln. Auch machen es Regelverstöße notwendig, mit den Eltern zu sprechen. Diese lassen sich durch ihre Kinder in den Konflikt hineinziehen. Dies versucht die Klassenleitung auch zu schlichten. Im Unterricht können die Konflikte nicht mehr bearbeitet werden, da sie bereits zu starken Verzögerungen im Unterrichtsstoff geführt haben. Somit bleiben die Konflikte unterschwellig virulent.

Interpretation und Hypothesenbildung 3:

Der*die Lehrer*in steht einer Konflikt-Dynamik entgegen, die virulent um sich gegriffen hat. Ein Unterstützungsangebot steht ihm*ihr – zumindest nach Schilderung der Vignette – nicht zur Verfügung. Er*Sie ist mit dem Problem allein. Auch wird durch ihre Schlichtungsversuche eine Doppelrolle ersichtlich: (1) Die eines*r Mediators*in und (2) die einer Lehrkraft. Für die erste Rolle ist sie nicht ausgebildet, und in der zweiten Rolle ist sie vom Gelingen der ersten abhängig. Da die Lehrkraft als Mediator*in scheitert und sie als Lehrer*in hinsichtlich des Lehrplanes ins zeitliche Hintertreffen gerät, hat sie einen inter-Rollenkonflikt auszuhalten, der möglicherweise mit Selbstzweifeln einhergeht. Die psychische Belastung muss durch empfundenen Zeitdruck bei partiellem kommunikativem Versagen (in einem nicht genau bestimmbar Maß) steigen. Es scheint, als stehe dem*r Lehrer*in sowie auch der Schule als Organisation für derlei kommunikativen Klärungsbedarf keine entsprechenden Ressourcen zur Verfügung. Ein sonderbarer Widerspruch scheint sich zusätzlich dadurch aufzutun, dass durch Sozialarbeiter*innen an Schulen, ein Unterstützungs- und Beratungsangebot für Schüler*innen und deren Eltern besteht. Warum sich die Logik dieser Implementierung nicht in einem nächsten Schritt auch auf die Lehrer*innen als beizeiten ratbedürftige Wesen erstreckt, muss prinzipiell in das Forschungsinteresse einbezogen werden.

Meine Einschätzung, ob ich als Supervisor hier die notwendige Kommunikationsarchitektur unter Einbezug aller Teilnehmenden moderierend hätte halten und den Prozess der Konfliktlösung hätte moderieren können, fällt tendenziell positiv aus, wobei der Konflikt hier vorab gründlich diagnostiziert werden müsste, um eine seriöse Einschätzung vornehmen zu können (vgl. Kaletka 2020).

3. Theoriebildung und die Überprüfung ihrer immanenten Kategorien/Hypothesen

Nach dem Gespräch und der Interpretation der drei Vignetten entwickelte ich eine erste Theorie zur Begründung des Missverhältnisses der Institutionen Schule und Supervision, die im folgenden Kapitel formuliert wird. Anschließend werden die signifikanten Kategorien (vgl. Mayring 2022, Kap. 5.5.2), die sich hierdurch abzubilden beginnen, durch

eine unsystematische Literatur-Recherche – soweit es möglich ist – expliziert. Bei Kategorien, die eine thematische Wissensbreite und -tiefe offenbaren, die den Rahmen dieses Artikels übersteigt, wird in diesem Fall darauf hingewiesen und diesbezüglich ein weiterführender Forschungsbedarf konstatiert.

3.1. Hypothesenbildung bzw. qualitative Zusammenfassung des Interviewmaterials

Durch das Arbeitsgespräch mit der lehrenden Fachkraft ergab sich im Luhmann'schen Sinne (vgl. Gerd 2023) das Bild eines (deutschen Schul-)Systems, dass in Abgrenzung zur bürgerlichen Umwelt mit militärischen und teils christlichen Einflüssen eine Evolution durchlaufen ist. Vor allem mikrostrukturell scheinen sich aktuell Teilsysteme sowohl bei der internen wie auch bei der externen Unternehmenskommunikation (vgl. Lies 2023b) an den Schnittstellen zu anderen Teilsystemen (vgl. Gerd 2023) stark zu zensieren, um Akte problembezogener (d.h. ggf. Ratbedürftiger) Selbstoffenbarung (vgl. Schulz-von-Thun 1996: 99ff.) zu vermeiden. Die Schule als Organisation negiert den Bedarf des selbstoffenbarenden interkollegialen Austausches ihrer Lehrer*innen in ihrer baulichen und zeitlichen Architektur; auch werden die notwendigen kommunikativen Kompetenzen, die das Schnittstellen-Management verlangt, curricular für Lehrer*innen (auch der*die Direktor*in ist ein*e Lehrer*in) nicht verbindlich vorgehalten. Hierdurch und durch die Tatsache, dass die Institution Schule allgemein als eine Organisation (mit untersuchungswürdigen Besonderheiten zwar) erachtet werden darf und diese Organisation im Sinne der DGSv als Aufgabe, „die Arbeit mit und am Menschen [hat] und die deshalb immer wieder ihre professionelle Position in der Spannung zwischen Nähe und Distanz zu ihren Klient*innen neu finden“ (2023) muss, weist sie einen theoretisch ableitbaren Supervisionsbedarf auf. Beschriebene Alltagsituationen machen den Supervisionsbedarf sowie eine positiv erwartbare Wirkung der Supervision (für mich als Fachmenschen der Supervision) evident.

Den besonderen kommunikativen Anforderungen der Schule als Organisation wurde politisch bislang nicht mit strukturellen Reformen (curricular, architektonisch, Zeitstrukturu-

rell und durch regelmäßige Supervision) begegnet. Stattdessen wird den besonderen Anforderungen des Feldes auf individueller Ebene von den Lehrer*innen mit dem Habitus eines*r Einzelkämpfer*in begegnet.

Auf Grund dieser durch die Zusammenfassung des Interview-Materials erstellten Hypothese scheint die Haupt-Forschungsfrage, ob die Gerüchte in der supervisorischen Community nachgewiesenermaßen berechtigt sind und, wenn ja, wie dies zu begründen ist, in einem systemtheoretischen Duktus beantwortbar, nämlich: Auf Grund einer spezifischen und bislang noch ungeklärten System-Evolution, sind makro-, meso- und mikro-systemische Elemente der Schule als Organisation strukturell unvereinbar mit dem Angebot Supervision.

3.2. Untersuchung der induktiv ermittelten Kategorien auf ihre Verallgemeinbarkeit hin

Nachdem ich durch die Auswertung des Gespräches zu diesem ersten Verständnis gelangt war, entschied ich mich, durch eine Literaturrecherche die Ergebnisse daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie im Sinne des pars pro toto verallgemeinert werden dürfen bzw. müssen. D.h. es galt für mich vorerst, meiner Theorie ein dichtes Fakten-Fundament zu geben. Bei objektivistischer Betrachtung handelte es sich bei dem verwendeten Material bestenfalls um einen Einzelfall (vgl. Beushausen & Grötzbach 2011: 19f.). Im Sinne der naturwissenschaftlichen Forschung liegt ein Einzelfall auf dem zweitniedrigsten Evidenzlevel, d.h. auf der Stufe III (vgl. dies. 2011: 12). D.h. bislang stand die entwickelte Theorie auf einem einzigen tönernen Zeh.

Ich suchte unter den Mash-Terms „Lehrer als Einzelkämpfer“, „Lehrer Supervision“ und „Schule Supervision“ nach Google- und Google-Scholar-Einträgen, folgte hierbei den Artikeln, die eben jene Mash-Terms in ihren Überschriften trugen und verfuhr bei Sichtung der Artikel auch nach dem Schneeball-System, also nach dem Sichten der dort angegebenen Literatur, sofern die Titel erahnen ließen, dass sie sich mit ebenen jenen Themen der Mash-Terms befassten.

3.2.1. Schule ohne Supervision

Die Tatsache, dass Schule kaum einen Bezug zur Supervision hat bzw. dass sich Lehrer kaum in supervisorischen Räumen begegnen, wurde durch die folgenden fünf Arbeiten belegt:

- Dr. Uwe Kotkamp beschreibt in seiner Abschlussarbeit für den Zertifikatsstudiengang Supervision und Coaching, eingereicht bei der FH Mittweida (2012: 9ff.) eine Beratungsabstinenz an Schulen. Mit Bezug auf unterschiedliche Autor*innen (vgl. ebd.) belegt er einen signifikanten Unterschied zwischen dem Wahrnehmen von Supervision an Schulen und in anderen Organisationen mit einem Verhältnis von etwa 1:11.
- Peter Maurer untersucht in seiner Diplomarbeit, eingereicht an der Universität Wien (2004), welchen Nutzen Supervision für die Professionalisierung von Lehrkräften und für die Entwicklung von Schulen als Organisationen leisten kann und belegt, dass „Supervision und Coaching nur marginale Erscheinungen im österreichischen Schulwesen“ (S. 64f.) sind.
- Sandra Petrovic beschreibt sechs Jahre nach Maurer in ihrer Diplomarbeit, ebenfalls eingereicht an der Universität Wien (2010: 12), für Österreich, dass etwa 81% der Unternehmen Beratung für sich in Anspruch nehmen, wogegen nur ein bis zwei Prozent der Lehrer*innen eine supervisorische Unterstützung wahrnehmen. Ihre Diplomarbeit geht diesem Missverhältnis forschend auf den Grund, wobei sie Bezug nimmt zu Harald Pühl, der bereits 1994 den Lehrer als Einzelspieler bzw. Einzelkämpfer beschreibt (ebd.). In ihrem Fazit bemängelt Petrovic, dass sich die damals im Prozess befundene Neu-Konzeption der Lehrer*innen-Ausbildung, die die Schulen Österreichs zukunftsfähig machen sollte, nach wie vor weder Selbstreflexion noch Supervision mit in den Blick nahm (vgl. dies. 2010: 85f).
- Der Rechnungshof Baden-Württemberg kommt in seinem Bericht von 2014 auf Grund statistischer Erhebungen zu der Erkenntnis, dass nur von vier bis achtzehn Prozent von Lehrern (je nach Lehrertyp und Hierarchie-Ebene) ein Coaching- bzw. Supervisionsangebot gemacht werde und empfiehlt trotz geringer finanzieller Spielräume: „Fortbildung anzupassen. Coaching und Supervision zu verstärken“ (S. 8). Supervision und Coaching wird in derselben Erhebung von Schulleitungen zwischen siebzig und achtzig Prozent als wünschenswert bis eher wünschenswert erachtet (vgl. ders. 2014: 40f.).

- Griewatz et al. (2021) ermittelten mit einer standardisierten Umfrage (N = 132) und anschließender statistischer Auswertung:

„dass die Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen, bei den befragten Lehrkräften nur moderat ausgeprägt ist und auch der Notwendigkeit der Inanspruchnahme von Supervision kaum zugestimmt wird. Entsprechend herrscht keine Reue, wenn Supervision nicht in Anspruch genommen wird, auch wenn die kognitiven und affektiven Einstellungen zu Supervision durchaus positiv ausgeprägt sind“ (S. 12).

Anhand der ausgewählten Studien lässt sich die unter 3.1 formulierte Hypothese dahingehend bestätigen, dass systemische Aspekte der Institution Schule dem Wahrnehmen von Supervision entgegenstehen. Weitgehend scheint die Unvereinbarkeit von Schule und Supervision mikrosystemisch bzw. innerseelisch begründet, wobei Petrovic und der Bericht des Rechnungshofes Baden-Württemberg (s.o.) hier auch Gründe auf der meso- und makrosystemischen Ebene aufzeigen. Maurer (2004: 20f.) fasst hierzu einige Gründe zusammen, die sich mit den bisherigen Erkenntnissen decken:

- Massive Vorurteile der bürgerlichen Öffentlichkeit hinsichtlich der „faulen“ Lehrerschaft.
- Die Lehrerausbildung mit ihren „Lehrerauftritten“, die von einem fachkundigen Publikum bewertet werden, führt nach der Ausbildung zu der Tendenz, die eigene Arbeit vor den (bewertenden) (Ein-)Blicken anderer zu schützen.
- Während der Ausbildung wird keine Erfahrung professioneller Beratung gemacht, die nicht bewertet. Folglich sei diese auch schwer vorstellbar. Aus seiner Leitung supervisorischer Lehrer*innen-Gruppen weiß Maurer (2004): „So etwas wie eine selbstverständliche regelmäßige Reflexion ihrer Arbeit als Professionelle im Feld Schule, wie in anderen Berufsfeldern üblich, gab es hier nicht“ (S. 48).
- Erfolge der eigenen Arbeit sind nur über lange Zeiträume hinweg und damit nur schwerlich sichtbar. Feedback komme bei konkreten Anlässen in der Regel nur in negativer Form vor, wodurch ein Tabu verstärkt wird, sich kritisch mit der eigenen Arbeit auseinander zu setzen.
- Während der Ausbildung werden Lehrkräfte nicht mit dem „verdrängten“ Kind im Innern vertraut gemacht, während sie stets dem zu bewertenden und zu erziehenden Kind im Außen gegenüberstehen.

Maurer (2004) schreibt: „Auffallend ist allenfalls, dass beim Lehrberuf im Gegensatz zu anderen Berufen aus den sozialen, psychologischen und pädagogischen Feldern die Reflexion der eigenen persönlichen Anteile nicht institutionalisierter Teil der Ausbildung ist“ (S. 14). Und er resümiert: „Gerade das eigene Kind im Lehrer müsse in der Ausbildung geheim gehalten werden“ (ebd.).

- Die Personalstruktur mit ihrer flachen Hierarchie und der nahezu ausbleibenden Überprüfung, was die einzelne Lehrkraft in ihren vier Unterrichtswänden ausübt, begünstigt die durch die Lehrer*innen-Sozialisation bedingten Tendenzen zur Vereinzelung.
- Ein fehlendes Angebot von Seiten des politischen Umfeldes. Die wenigen Lehrer, die Supervision für sich in Anspruch nehmen, müssten dies teils oder ganz aus privater Tasche zahlen (ders. 2004: 23, 43f.).

Auch wenn sich diese Systemmerkmale originär auf die Schullandschaft Österreichs beziehen, lassen sie sich doch augenscheinlich ohne Reibungsverluste auf das Feld Schule in Deutschland übertragen. Bezüglich des letzten Punktes müsste hinsichtlich des deutschen Schulsystems erforscht werden, inwieweit der Staat Supervisionsangebote für Lehrkräfte macht.

Im Zuge ihrer Studie „CoMMIT – Kooperation in Schulen, Innovationen im Team“ (vgl. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung 2021a), mit der gelingende Kooperation an Schulen und der Grad der Entlastung, der hierdurch entsteht, untersucht wurden, führen die verantwortliche Professorin Cornelia Gräsel und ihr mitverantwortlicher Kollege Professor Dirk Richter aus, dass Lehrer*innen Kooperationsaktivitäten prinzipiell sehr positiv gegenüberstehen, wenngleich sie diese häufig nicht vollzögen (vgl. hierzu auch Griewatz et al. 2021 bzw. s.o. Kap. 3.1). Auf der systemischen Meso-Ebene seien hierfür fehlende Zeiträume weit mehr ursächlich als fehlende Räume: „Einen Raum für die Zusammenarbeit findet man immer an einer Schule“ (vgl. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung 2021a). Besonders wichtig, so Richter (vgl. ebd.) sei jedoch die Gestaltung der internen Kommunikation (vgl. Lies 2023b), das heißt u.a. die Gestaltung der Teamsitzungen. Und diese sei hochgradig abhängig von der „Haltung der Schulleitung“ (vgl. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung 2021a u. 2021b), die Kooperation noch immer meist intuitiv statt professionell gestalte. Kooperative Vernetzung sei Teil einer entlastenden internen Kommunikation. Richter stellt diesbezüglich heraus, dass Fertigkeiten zum kooperativen Miteinander bei der jüngeren Generation eher vorhanden

seien als bei der älteren. Auch hier sei die Schulleitung aufgefordert, diese Kompetenzen transgenerational miteinander zu verweben.

3.2.2. Einzelkämpfer*innen

Seit Harald Pühl (1994) hat sich der Begriff „Einzelkämpfer“ für Lehrer*innen etabliert. Die von Maurer aufgeführten Gründe (s.o.) zeigen im systemtheoretischen Sinne, wie sich die vormalige Evolution dieses Habitus‘ bis heute selbstreferentiell strukturiert, und in jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung, die ich mit Hinblick auf Supervision gesichtet habe, ließ sich die semantische Figur „Einzelkämpfer“ oder „Einzelspieler“ wiederfinden. Meine Recherche mündete letztthin in folgender Quelle: Eine Forsa-Studie von 2018, in Auftrag gegeben von das Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2023) hat mit einer standardisierten Umfrage (N = 1054) den Einzelkämpfer- bzw. den Einzelspieler-Typ bestätigt. Demnach gaben 77% der befragten Lehrer*innen an, dass ihre bevorzugte Arbeitsweise die des Einzelspielers sei. Im Hinblick auf Supervision unter Lehrkräften sei auch benannt, dass nur zwei Prozent der Befragten angaben, dass die Reflexion der eigenen Arbeit ein konkreter Vorteil fachbezogener Kooperation sei. Bei Bildungsklick (2018) oder auch im Deutschlandfunk (2018) führte diese Studie zu entsprechenden Artikeln oder Interviews mit Fachmenschen, wie z.B. dem Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie Prof. Dr. Hans Anand Pant, der die Notwendigkeit eines Wandels im Berufsverständnis von Lehrer*innen konstatierte: Weg von dem*r Einzelkämpfer*in hin zum*r Teamplayer*in. Das Schulportal der Robert Bosch Stiftung zitierte in seinem diesbezüglich Artikel (2018) den Präsidenten des deutschen Lehrerverbandes Hans-Peter Meidinger, der forderte, Teamarbeiten fest in die Unterrichtsverpflichtung zu integrieren. In Berlin wurde schließlich Ende 2018 der Kongress „Nicht mehr allein! Gute Schulen kooperieren“ abgehalten, bei dem u.a. Fragen von unterrichtsbezogener und kollegialer Kooperation nachgegangen werden sollte (vgl. news4teachers 2018).

Anhand der Recherche-Ergebnisse lässt sich die unter 3.1 formulierte Hypothese folglich auch hinsichtlich des Habitus‘ Einzelkämpfer*in bestätigen, welcher auf der mikrosystemischen Ebene als Grund für die Unvereinbarkeit von Schule und Supervision verortet werden darf.

4. Nicht-linearer Fortgang meiner Reise oder glückliche Zufälle im Forschungsprozess

Mit diesem Wissen angereichert, das die eingangs erwähnten Aussagen der Kolleg*innen aus der Community nun auf einer breiten Datenbasis bestätigte und, welches auch die Gründe für das Missverhältnis der Institutionen Supervision und Schule zu einer plausiblen Gestalt zu verschmelzen begann, ging ich meiner alltäglichen supervisorischen Praxis nach. In einer Gruppen-Supervision von Leiter*innen offener Ganztagsstätten bestätigten sich – im Sinne der kategoriengeleiteten Textanalyse (vgl. Mayring 2022) – einige der bislang induktiv ermittelten Kategorien (vgl. ders. 2022: 68): Die meisten der Leiter*innen bestätigten das stark reservierte Verhalten von Lehrer*innen, die „pünktlich den Stift fallen ließen“ und sich mit den pädagogischen Fachkräften in keiner Weise austauschten. Bei Lehrerausflügen würden die pädagogischen Kräfte ebenfalls ausgeschlossen. Eine Ganztagsstätten-Leitung erwähnte, dass sich bezüglich der Kooperation an ihrer Schule politisch gewollt ändern solle: Ein neues Schulgebäude mit einer gänzlich neuen Architektur würde gebaut. Darin sei der offene Ganztags und der Unterricht räumlich nicht mehr getrennt, was zu einer engeren Kooperation zwischen Lehrer*innen und Pädagog*innen führen solle. Eine Leiterin berichtete zudem von einer auffällig anderen internen Kommunikation an ihrer Schule. Lehrer, Eltern und der offene Ganztags seien vielmehr miteinander im Austausch. Den Grund hierfür währte sie in der Schulleitung, die als Student*in selbst im offenen Ganztags gejobbt habe. Sie sei am Austausch mit den pädagogischen Kräften interessiert, führe Vernetzungsveranstaltungen mit den Eltern durch, und bei Feiern und Ausflügen würden alle Mitarbeiter eingeladen. Einige andere Leiter*innen kannten diese Schulleitung und nickten: Offensichtlich war die Haltung der Leitung und die Organisationskultur, d.h. die interne Kommunikation, die sie durch ihre Haltung ins Leben gerufen hatte, über die Grenzen des eigenen Schulhofes hinweg bekannt. Sie gehörte zur jungen Generation der Schulleiter*innen.

Ein nächster glücklicher Zufall erreichte mich in einer Gruppensupervision von Sozialarbeitenden im Bereich betreutes Wohnen bei einem Träger der freien Jugendhilfe. Teil der Gruppe war ein*e Lehramtsstudent*in im Masterstudium (Deutsch und Biologie), der*die zusätzlich zum*r Sonderpädagog*in mit den Förderschwerpunkten Lernen und

sozial-emotionale Entwicklung ausgebildet wurde. Er*Sie hatte bereits an fünf Schulen als Vertretungslehrer*in gearbeitet. Seit längerem arbeite er*sie an einer Schule, an der regelmäßig Supervisionssitzungen stattfinden. Die Lehrkraft gab an, dass die Schule als Arbeitsplatz hierdurch eine andere sei. Ich wurde hellhörig und fragte später per E-Mail an, ob ich ihn*sie per Telefonat als Expert*in interviewen durfte. Die Person stimmte zu, und ich begann, die bislang induktiv ermittelten Kategorien zu strukturieren. Dass Supervision an Schulen nachweislich ein hilfreiches Instrument zur Burn-out-Prävention, zur Professionalisierung und Organisationsentwicklung ist, zeigten bereits zahlreiche externe Evidenzen (vgl. Schigel et al. 2020: 90, 92f.; Meier 2017; Petrovic 2010, Kap. 4; Maurer 2004, Kap. 3.2.3 u. 3.3; Kotkamp 2012: 6ff.). Ob Supervision an Schulen positive Effekte erzielte, konnte folglich nicht Objekt des weiteren Forschungsinteresses sein. Vielmehr rückte das Wie, das Wodurch und das Inwiefern in den Vordergrund. Letztlich entstand folgender Kategorienkatalog, der durch das Interview in die deduktive Anwendung kommen durfte:

1. Besteht nach subjektiver Einschätzung ein SV-Bedarf hinsichtlich
 - der Kooperation/Kommunikation im Team,
 - des pädagogisch-didaktischen Auftrages/der Kommunikation mit den Schüler*innen,
 - der Kooperation/Kommunikation mit den Eltern?

2. Wie verändert Supervision das interkollegiale Kommunikationsverhalten hinsichtlich
 - problembezogener Selbstoffenbarung,
 - der Problem- und Fehlertoleranz,
 - der eigenen Identität im Spannungsfeld von Einzelkämpfer*in vs. Team-Mitglied?

3. Inwiefern hat Supervision Auswirkungen auf das Selbst-Erleben als Lehrer*in hinsichtlich
 - des Sinn-Erlebens bei der Arbeit,
 - Erfüllt- und Zufrieden-Seins bzw. Wohl-Befindens durch die Arbeit,
 - der Beziehung, die zu den Schüler*innen entsteht?

4. Raum- und Zeitstrukturen

- In welchen architektonisch-baulichen Räumen findet Supervision statt?
- Gibt es einen Unterschied in der Ausgestaltung der Räume?
- Wenn ja, welche Art von Kollegialität kommuniziert die Architektur appellativ?

(Ausgehend von der Erforschung vestimentärer Kommunikation, also der senderbezogenen Botschaften, die Kleidung aussendet, gehe ich davon aus, dass Architektur in sehr ähnlicher Weise kommuniziert. Bspw. senden Bushaltestellen: Setz dich und warte! Informiere dich über Busse! Sei vor Regen geschützt! Erwarte keinen gehobenen Komfort!)

- Wie werden Zeiträume für welche Themen aufgewendet?

5. Organisationskultur

- Entstehen durch Supervision unterschiedliche Organisationskulturen?
- Wenn ja, wie sind diese zu klassifizieren/benennen?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen Führungsstil/Persönlichkeit/Haltung der Schulleitung und der Organisationskultur?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Lehrer*innengeneration (Alter der Lehrkräfte) und der Organisationskultur?

5. Ergebnisse des zweiten Expert*innen-Interviews

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des Expert*innen-Interviews zusammenfassend und in der Reihenfolge des vorstrukturierten Fragenkatalogs dargestellt. Zitate werden hierbei kenntlich gemacht. Das Interview dauerte knapp vierzig Minuten und begann mit einer kurzen Schilderung des bisherigen Forschungsprozesses: Ausgehend von Meinungen der supervisorischen Community über das Gespräch mit der Fachkraft (s.o.), in dem sich die semantische Figur des*r Einzelkämpfer*in entwickelte. Dem*r Expert*in wurde diesbezüglich das besondere wissenschaftliche Interesse an ihr offengelegt, da sie über Erfahrungen von Schule mit und ohne Supervision verfügt. Nach dem Einholen ihres Einverständnisses wurde anhand des Kategorienkataloges ein halbstrukturiertes Interview begonnen:

Zu 1.: Der/die Expert*in stimme „auf jeden Fall“ zu, dass die unter 1) aufgeführten Kommunikationen zu einem obligatorischen Supervisionsbedarf führen. Hinsichtlich aller Bereiche seien in den Supervisionssitzungen, an denen er*sie bislang teilgenommen habe, Themen von ihm*ihr oder anderen Lehrkräften eingebracht worden.

Zu 2.: Der supervisorische Raum führe zu einer Begegnung „auf einer anderen Ebene, als wenn man, ähm, im Lehrerzimmer sitzt und ganz oberflächlich über alles spricht“. Die Gruppen seien dort kleiner, es werde intimer, und man spreche viel offener. Man spreche über Probleme, die man in anderen Settings nicht mitbekomme. Es finde Austausch statt, er*sie spreche eigene Schwächen an „die einem sonst, ähm, nie vorher bewusst waren“. In der Supervision würden auch Gefühle gezeigt: „Verzweiflung konnte ich dort wahrnehmen“. Diese Selbstoffenbarung führe dazu, dass man die eigenen Gefühle auch in anderen Begegnungen wieder zeigen/wahrnehmen könne. Man könne das nicht auf das gesamte Kollegium beziehen, doch bei einigen habe dies regelrecht „Blockaden gelöst“. Grundsätzlich werde das Team mit Supervision von dem*r Experten*in als „offener“ erlebt, denn man könne dort über alles sprechen. Nach subjektiver Einschätzung sei Supervision hieran kausal beteiligt, wenngleich sich hier eine Organisationskultur zeige, die die Offenheit grundsätzlich hervorbringe. D.h. Supervision sei teils ein parallel zur offenen Organisationskultur stattfindendes Phänomen, jedoch produziere sie diese Kultur teils auch mit. Diese Art der Kultur sei dem*r Expert*in aus Schulen ohne Supervision nicht bekannt.

Zu 3.: Durch die Supervision erlebe man sich und auch andere gleichsam in ähnlichen Belastungssituationen. Dies verhindere, dass man sich als persönlich inkompetent wahrnehme. Selbstzweifel werden minimiert, was zufriedener mache. Auch erlebe man durch die Reflexion in der Supervision, wenn man „richtig“ gehandelt habe. Der*die Expert*in erinnerte einige „besonders schwere Fälle“, in denen er*sie ratlos und verzweifelt gewesen sei und, wie ihm*ihr diese viel psychische Kraft gekostet haben und „auf den Magen geschlagen sind“; ohne Supervision wäre er* sie hierdurch möglicherweise krank geworden. „Auf jeden Fall denke ich, dass man danach [nach Supervision] ein höheres Wohlbefinden hat“. Hinsichtlich der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen könne der*die Expert*in einen Unterschied zwischen den Kollegien mit und ohne Supervision feststellen, wobei er*sie nicht einschätzen könne, ob dies kausal an die Supervision

oder an die grundlegend andere Kultur gebunden sei. Er*Sie gab an „dass mehr auf Augenhöhe gearbeitet wurde mit den Schülern ... ja, mehr Respekt, Wertschätzung ... ähm, vielleicht weil man durch die Fallbesprechung nochmal alles reflektiert hat und vielleicht auch dementsprechend auch sein eigenes Verhalten nochmal reflektiert und angepasst hat.“

Zu 4.: Der*die Expert*in gab an, dass das Lehrerzimmer in der Schule mit Supervision bzw. mit der angstgeminderten Kultur einladender wäre. Die Anordnung der Tische, „dass da jeder mit jedem in Kontakt treten konnte ... ähm, das alles, ähm, ja, sehr hell und ... also sehr hell eingerichtet war, aber trotzdem irgendwie gemütlich und nur, dass man, ähm, sich da gerne aufhält.“ Sitzordnung und Raumgröße wurden von dem*r Expert*in als Parameter benannt, wobei beide Parameter gelingen müssten. Raumgröße und ungünstige Sitzordnung führten nicht dazu, dass er*sie sich dort wohlfühlt habe, „weil man so separiert war“. In einigen der Schulen ohne Supervision gab es auch Räume, die er*sie als angenehm erlebt habe. Bezüglich kommunikativer Zeiträume berichtete der*die Expert*in, „dass es verschiedene Zeiträume für bestimmte Themen gab“: Planung des Unterrichts, Dienstbesprechung für Organisatorisches. Persönliche Themen konnte man ansprechen, „aber das wurde eigentlich nie gemacht“. Für tiefgründigere Themen habe es schlicht keine Zeiträume gegeben, „höchstens zwischen Tür-und-Angel“, wobei Zeitmangel diesbezüglich ständig präsent gewesen sei. Der einzige Zeitraum für persönliche Themen sei die Supervision gewesen, „die hat man dann in irgendeinen Klassenraum verlegt“.

Zu 5.: Die Expert*in labelte die beiden unterschiedlichen Kulturen mit „Einzelkämpfer-Dasein“ und „Offenes Team“. Zur Entstehung der ersten Kultur mutmaßte der*die Expert*in, dass dies „durch die Strukturen im System Schule“ bedingt sei. Vor allem dem hohen Anforderungsdruck, dem Lehrer*innen ausgeliefert seien und, dass sie stets in hohem Maße kompetent sein müssten, schrieb sie die Entstehung der Kultur des „Einzelkämpfer-Daseins“ zu. Das „Offene Team“ sei trotz derselben System-Strukturen vielleicht wegen der leitenden Position in der Schule entstanden, „weil je nach dem wie, ähm, die Schulleitung auch, ähm, ja, also wie sie mit den Lehrkräften umgeht, wie sie die, äh, Arbeit verteilt, ähm, inwiefern sie da auch vielleicht, ähm, die Lehrkräfte entlastet oder dafür sorgt, dass sich, ähm, die Lehrkräfte auch nicht so allein gelassen fühlen und unterstützt werden“. Doch der*die Expert*in sehe neben dem Einfluss der Schulleitung auch

die Zusammensetzung des Teams als kulturschaffenden Faktor, also wie die Persönlichkeiten dort miteinander harmonieren. Auf Seiten der Leitung sehe sie konkret Transparenz und Kommunikation als kulturschaffende Wirkfaktoren. Bspw. gebe es in der Kultur „Einzelkämpfer-Dasein“ die Tendenz der Schulleitung in der Kommunikation ein Machtgefälle zu konstatieren. Die Kommunikation in der Kultur „Offenes Team“ sei durch eine Begegnung auf Augenhöhe mit konsequenter Duz-Kultur gekennzeichnet. Zudem assoziiere sie mit der Haltung der Schulleitung dieser Kultur Fairness und Gleichbehandlung. Hinsichtlich der Frage nach Alter oder Generationenzugehörigkeit könne der*die Expert*in keinen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Kulturen sehen. „Ich kenne beides von beiden Generationen“. Im Vergleich hierzu sei die Schulleitung ein viel mächtigerer Wirkfaktor.

6. Fazit: Rückschau nach dem Ende meiner Reise und vorne: Nebel.

Das System Schule scheint traditionell wie aktuell auf Grund curricularer Missstände Personen in Prozesse und Strukturen zu überführen, in denen sie in die Tradition einer akkommodierende Überlebensstrategie eintreten: Die Kultur des Einzelkämpfer-Daseins. Da die Schulleitungen vom selben Habitus geprägt seien, dienen sie dem Systemerhalt. Dabei scheint ein Schlüsselement zur Systemveränderung hin zu mehr Kooperativität, Gesundheit, Wohlbefinden und Sinnerleben in ihrer Haltung und dem sich daraus ergebenden Führungs- und Kommunikationsstil zu liegen. Das Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2021a; 2021b) sowie der hier dargelegte Einzelfall bestätigen die alte Weise, dass der Fisch vom Kopf her stinkt oder duftet. Einer meiner Klienten sagte einmal in diesem Zusammenhang in einer Supervisionssitzung zu seinen Bereichsleitungskolleg*innen: „Lasst uns lieber duften statt schuften!“ Gleiches möchte man den Direktor*innen deutscher Schulen anraten. Doch sind sie wirklich Kopf oder nicht gleichsam Körper ... wie eine Flosse, die nach vorne befördert wurde? Zumindest könnte man dies meinen, denn eine Lehrerin, ohne weiterführende Ausbildung und ohne ein begleitendes Supervisionsangebot kann nur schwerlich in diese führende Rolle und Funktion hineinwachsen und den inkorporierten Habitus reflexiv überwinden und kommunikativ transformieren. Und ohne die Erfahrung von Supervision in ihrer Lehrer*innen-Ausbil-

derung wird es wohl schwer für die Supervision bleiben, an einer (deutschen) Schule unterstützend tätig werden zu können. Was ansonsten als vereinzelte Hoffnungsschimmer bleibt, ist eine persönliche Grundhaltung einer Schulleitung, die sich auf Grund ihres Seins und starker Resilienz über den etablierten Habitus des*r Einzelkämpfer*in erhebt und welche die Menschen an ihrer Schule in persönliche Kommunikation miteinander bringt, die das gesamte Mensch-Sein von Lehrkräften und ihre besondere Rolle als Direktor*in achtet. Doch können wir als Gesellschaft auf jene besonderen Einzelfälle bauen? Aktuell kommen etwa 10% der deutschen Schulen sogar gänzlich ohne Schulleitung aus (vgl. GEW 2020). Tendenz steigend, sodass sich die Frage nach dem Verhältnis von Kopf und Körper erneut als dringend fragwürdig erweist. Müsste der Posten der Schulleitung mit seinen besonderen Anforderungen nicht gesondert aus- oder fortgebildet, begleitet, honoriert und geachtet werden? Verantwortlich sind hierfür natürlich die Entscheidungsträger der entsprechenden Ministerien, und es bleibt zu hoffen, dass sie gut beraten sind. Doch, ob und wann es den politisch Verantwortlichen gelingen wird, Schulen in gesunde Organisationskulturen zu transformieren, die Fachkräfte anziehen, bleibt offen. Die Institution Supervision kann weiterhin nur für ein Angebot stehen, das an das Feld Schule hoch anschlussfähig ist bzw. sein könnte.

Literatur

- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2018): Viele Lehrkräfte sind immer noch Einzelkämpfer. [online] URL: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/forsa-umfrage-viele-lehrkraefte-sind-immer-noch-einzelkaempfer/> [Stand: 23.04.202].
- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2021a): Kooperation führt zu wesentlicher Entlastung. [online] URL: <https://detusches-schulprtal.de/schulkultur/commit-studie-kooperation-fuehrt-zu-wesentlicher-entlastung/> [Stand: 28.04.202].
- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2021b): Wie Schulleitungen die Kooperation im Kollegium stärken können. [online] URL: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/commit-studie-personalentwicklung-wie-schulleitungen-die-kooperation-im-kollegium-staerken-koennen/> [Stand: 28.04.202].
- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2023): Fachbezogene Kooperation an Schulen. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen (Power Point Präsentation). [online] URL: <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2018/09/dsa-forsa-Kooperation-an-Schulen.pdf> [Stand: 28.04.202].
- Deutschlandfunk (2018): Müssen an Arbeitszeitmodelle für Lehrer ran. Hans Anand Pant im Gespräch mit Jörg Biesler. [online] URL: <https://www.deutschlandfunk.de/kooperation-bei-lehrkraeften-muessen-an>

- arbeitszeitmodelle-100.html#:~:text=J%C3%B6rg%20Biesler%3A%20%E2%80%9ENicht%20mehr%20allein,der%20gerade%20ebenen%20begonnen%20hat. [Stand: 28.04.202].
- DGSv (2023): Supervision: komplexe Beziehungen gestalten. [online] URL: <https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/> [Stand: 30.03.202].
- Die Deutsche Schulkadademie (2018): Fachbezogene Kooperation an Schulen. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen. [online] URL: <https://deutscheschulportal.de/content/uploads/2018/09/dsa-forsa-Kooperation-an-Schulen.pdf> [Stand: 23.03.202].
- Drepper, Thomas & Tacke, Veronika (2012): Die Schule als Organisation. In: Apelt, Maja & Tacke, Veronika (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerth, M. (2023): Luhmann-online.de. [online] URL: <https://luhmann-online.de/> [Stand: 12.04.202].
- GEW (2020): Lehrkräftemangel. Schulen ohne Leitung. [online] URL: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/schulen-ohne-leitung> [Stand: 30.04.202].
- Griewatz, Hans-Peter; Heuckmann, Benedikt & Asshoff, Roman (2021): Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung. Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. [online] URL: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/3567/4121> [Stand: 23.04.202].
- Kaletka, Sascha (2020): Konfliktmanagement. Eine retrospektive Fall-Analyse zur Darstellung der Konflikt-Diagnose als supervisorische Kunst. München: Grin-Verlag.
- Kotkamp. Uwe (2012): Gelingensbedingungen von Supervision an Schulen. [online] URL: https://monami.hs-mittweida.de/frontdoor/deliver/index/docId/2096/file/Abschlussarbeit_Uwe_Kotkamp.pdf [Stand: 29.04.202]. Abgerufen am 29.04.2023 unter:
- Lies, Jan (2023a): Gablers Wirtschaftslexikon: Organisationskultur. [online] URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/organisationskultur-46204> [Stand: 11.04.202].
- Lies, Jan (2023b): Gablers Wirtschaftslexikon: Interne Kommunikation. [online] URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/interne-kommunikation-52672> [Stand: 11.04.202].
- Maurer, Peter (2004): Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was sie zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en (Diplomarbeit). [online] URL: <https://www.petermaurer.at/download/diplarb2.pdf> [Stand: 29.04.202].
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Maier, Peter (2017): Was Fortbildung und Supervision für die Gesundheit von Pädagogen bewirken können – ein Erfahrungsbericht zum Nachmachen. [online] URL: <https://www.news4teachers.de/2017/07/was-fortbildung-und-supervision-fuer-die-gesundheit-von-paedagogen-bewirken-koennen-ein-erfahrungsbericht-zum-nachmachen/> [Stand: 30.03.202].
- news4teachers (2018): Kongress 2018. Mehr gute Schulen durch Kooperation. [online] URL: <https://www.news4teachers.de/2018/05/kongress-2018-mehr-gute-schulen-durch-kooperation/> [Stand: 23.04.202].
- Parsons, Talcott (2012): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikani-

schen Gesellschaft. In: Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Petrovic, S. (2010): Supervision an Schulen (Diplomarbeit). [online] URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/11591565.pdf> [Stand: 30.03.202].

Pühl, Harald (1994): Supervision für Lehrer und Schule. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Spiess Verlag.

Schigl, Brigitte; Höfner, Claudia; Artner, Noah A.; Eichinger, Katja; Hoch, Claudia B. & Petzold, Hilarion G. (2020): Supervision auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer Fachmedien.