

# **Supervision mit Lehrkräften – Ansätze zu einem persönlichen Konzept**

Aaron Eckstaedt, Berlin, September 2025

## **Inhalt**

Ausgangspunkt	1
Thesen	3
Aktuelle Situation und Forschungsstand	3
Die berufliche Situation von Lehrkräften	7
Fallstricke der Supervision von Lehrkräften	15
Eckpunkte eines persönlichen Konzepts	18
Fazit	25
Literatur	26

## **Ausgangspunkt**

„Lehrer haben immer Recht“ – so oder ähnlich lautet ein nicht gerade selten geäußertes Verdikt, mit dem die Problematik sowohl der Supervision als auch der beruflichen Situation von Lehrkräften in vielschichtiger Weise beschrieben werden kann. Das Missverhältnis in Bezug auf das Thema Supervision und Lehrkräfte ist offensichtlich: Einerseits arbeiten Lehrkräfte in einem hochkomplexen und häufig konfliktgeladenen Umfeld, das ganz wesentlich auf Beziehungsgestaltung basiert und eine Reflexion des beruflichen Handelns fast einzufordern scheint. Andererseits ist Supervision unter Lehrkräften trotz jahrzehntelanger Versuche wenig etabliert. Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes möchte ich dieser Problematik vor dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrungen nachspüren und Ansätze zu einem persönlichen Konzept der Supervision mit Lehrkräften entwickeln.

Meine Tätigkeit als Supervisor nimmt ihren Ausgangspunkt im Pädagogik- und Psychologiestudium während der 1990er-Jahre, das ich an einer ehemaligen

Pädagogischen Hochschule absolviert habe und das bereits wesentlich von einem praxis- und reflexionsorientierten Angang an den Beruf der Lehrkraft bestimmt war. Geprägt ist meine supervisorische Motivation und Tätigkeit außerdem durch die dreijährige Teilnahme an einer wöchentlichen Gruppensupervision während meines (Dissertations-)Studiums, die im Rahmen der Lehrersupervision auch für Studierende angeboten wurde. In diesem Rahmen erfolgten auch erste Ansätze meiner Ausbildung zum Supervisor.

Meine insgesamt zwölfjährige Praxis als Musikschul- und Hochschullehrer sowie als Musiker in der freien Szene und an deutschen Stadttheatern habe ich in verschiedenen Gruppensupervisionen und Einzelsitzungen reflektiert und mit einer Dissertation zur Genese lebensgeschichtlicher Bedeutungen von Musik abgeschlossen. Erst danach habe ich die praktische Lehrerausbildung mit dem 2. Staatsexamen absolviert und zehn Jahre als Lehrer an drei verschiedenen Oberschulen unterrichtet – in den letzten Jahren begleitet durch die Fortbildungs- und Beratungstätigkeit von Lehrkräften an einem Landesinstitut. Seit nunmehr elf Jahren bin ich als Schulleiter eines Gymnasiums (zeitweise auch einer Grundschule) tätig und habe im Rahmen dieses Schulverbunds mit einer Sekundarschule eine weitere Schule gegründet.

Die Erfahrungen mit Supervision in meinen bisherigen beruflichen Feldern bestimmen maßgeblich mein Handeln als Supervisor, weswegen ich eine kurze Reflexion darüber voranstelle. Den sehr konstruktiven Erfahrungen mit Supervision im Kontext Studium und während der Berufseingangsphase sowie in der künstlerischen Szene stehen nämlich durchaus auch negative Erfahrungen in der Supervision mit Lehrkräften gegenüber. Einige Male konnte ich selbst als Teilnehmer erlebt, wie solche Supervisionsversuche trotz bester Absichten beider Seiten recht kläglich scheiterten. Meine Beratungstätigkeit als Referent des Landesinstituts LI sowie als Schulleiter konfrontiert(e) mich außerdem täglich mit den Schwierigkeiten des Themas Beratung im Umfeld Schule.

In dieser Arbeit möchte ich daher kritisch Gelingensbedingungen der Supervision von Lehrkräften entwickeln und Fallstricke orten, um zu einem tragfähigen Konzept zu

gelangen. Dabei versuche ich stets zu reflektieren, dass meine enge Verwobenheit in das Feld nicht nur Feldkompetenz, sondern eben auch z.B. blinde Flecken sowie Voreingenommenheit und vor- sowie unbewusste Fallstricke beinhaltet. Analog einer quasi ethnologischen Forschungsmethode suche ich, Teil des Feldes zu sein, jedoch kritische Distanz zu wahren und meine eigene Rolle sowie Übertragungen und Gegenübertragungen zu orten. Wie kann Supervision von Lehrkräften gelingen, was ist förderlich? Hierzu möchte ich fünf Thesen aufstellen, die die folgenden Ausführungen leiten.

### **Thesen**

- #1 Lehrkräfte können von Supervision profitieren.
- #2 Supervision mit Lehrkräften ist „schwierig“.
- #3 Das Arbeitsumfeld von Lehrkräften ist von (unbewussten) Herausforderungen und Zwängen (Erwartungen, Macht, Zeit, Ressourcen etc.) geprägt.
- #4 Reflektierte Feldkompetenz ist (fast) unabdingbar für die erfolgreiche Supervision mit Lehrkräften.
- #5 Supervision mit Lehrkräften sollte gleichermaßen tiefenpsychologisch, systemisch und lösungsorientiert sein sowie auf einer praktikablen und zeitgemäßen Theorie des guten „Funktionierens“ von Schule und Erziehung fußen.

### **Aktuelle Situation, Forschungsstand und Entwicklung**

Dass Lehrkräfte von Supervision profitieren können (These #1), ist mittlerweile Konsens und auch ausreichend empirisch belegt. Bereits in den 1990er-Jahren (z.B. LINDEN 1994, LUKOWSKI 1997) liegen dazu anschauliche Ergebnisse vor, meist in Form qualitativer Ergebnisse einzelner Supervisor\*innen. Dieser Trend setzt sich in den 2000er-Jahren – etwa mit NEUSCHÄFER 2004 – fort. Neuere Studien belegen dies methodisch noch überzeugender und ausgearbeiteter (z.B. DIPF 2020) und akzentuieren zum großen Teil den Aspekt der Lehrergesundheit (z.B. MÖLLER 2011, GROMANN 2018, WINTERSTELLER 2018). Sie fokussieren dabei z.B. detailliert auf

den wichtigen Aspekt der Burn-Out-Prophylaxe (STEINER/BURKHART 2019), oder nehmen etwa zusätzlich in den Blick, welchen Beitrag Supervision zur Schulentwicklung leisten kann (WEBER 2017). Hervorzuheben ist, dass mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF 2020) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung (BMB 2016) auch quasi staatliche Akteure – also diejenigen, die für das Gelingen schulischer Bildungen verantwortlich zeichnen – zu Supervision raten.

Diese Situation steht im offensichtlichen Widerspruch zu der Realität an Schulen, wie sie mir seit zwanzig Jahren von Lehrkräften widergespiegelt wird und wie ich sie auch selbst als Lehrer wahrgenommen habe. Dass zahlreiche Artikel und Publikationen die Notwendigkeit von Supervision im System Schule zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen, ist deshalb fast müßig zu betonen.

Man kann sich sogar des Eindrucks nicht erwehren, dass Supervision für Lehrkräfte in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zur Berufsbiografie und damit m.E. auch zur Notwendigkeit steht. Im Rahmen der Lehrkräfteausbildung an den Universitäten ist die berufliche Reflexionsebene noch hoch angesiedelt, gelegentlich sind auch entsprechende Supervisionsangebote zu finden. Auch im Bereich des Vorbereitungsdienstes ist dies mittlerweile zumindest in einigen Bundesländern der Fall, wobei die Ebene der fachlichen und allgemeinen Seminare sowie der Begleitung durch Mentor\*innen in den Schulen einen reflexiven und nicht ausschließlich fachlichen Austausch ohnehin befördert.

Eine supervisorische Begleitung während der ersten Berufsjahre, die auch explizit in den beruflichen Alltag integriert ist und als Arbeitszeit angerechnet wird, ist mir allerdings nur in einem Bundesland bekannt. Und dass, obwohl dies gerade in den ersten Jahren aussichtsreich sein dürfte; sicherlich zur Steigerung der Unterrichtsqualität sowie zur Schulentwicklung allgemein und natürlich zur Salutogenese junger Lehrkräfte beitrüge. Inwiefern sich eine supervisorische Begleitung gerade in dieser sensiblen beruflichen Phase auch für die Kultusministerien

durch die Förderung von Selbstkonzept und Gesundheit der Berufseinsteiger\*innen konkret auszahlen würde, bliebe zu diskutieren.

Supervisorische Ansätze an Schulen beziehen sich häufig auf Pilotprojekte, z.B. bestimmte Regierungsbezirke und Kreise oder einzelne Schulen, die dies im Bereich der Schulentwicklung realisieren. Wie auch in anderen Bereichen der Schulentwicklung sind es selten Gymnasien – hier ist der Veränderungsdruck am geringsten. Da sich viele Aufsätze zu erfolgreichen Erfahrungen mit Supervision in Schulen auf solche recht singulären Projekte beziehen, ist ihre Aussagekraft in Bezug auf die generelle Problematik Supervision mit Lehrkräften beschränkt.

Relativ flächendeckend wird Supervision mittlerweile von den schulpsychologischen Beratungsstellen (in Berlin z.B. durch das SIBUZ) angeboten. Auch wenn hier meist ausgebildete Supervisor\*innen und Therapeut\*innen zur Verfügung stehen, zeugt die Ansiedlung in einem Bereich, der sich prinzipiell an „kranke“ oder „überforderte“ Lehrkräfte wendet, von einem schwierigen Verhältnis. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Supervision in den Schulen meist nicht angekommen ist.

Mit den vorherigen Ausführungen stimme ich damit – obwohl dies zunächst gar nicht beabsichtigt war – in den Kanon derjenigen ein, die das dringende Erfordernis von Supervision in Schulen betonen. Dies scheint mir jedoch nicht die ganze Wahrheit. Wie ein genauerer Blick in die Literatur sowie zahlreiche Beispiele zeigen, reicht es eben nicht, allen Lehrkräften Supervision anzubieten. Das Verhältnis von Lehrkräften zu Supervision zu Lehrkräften ist „schwierig“ (These #2), das von Supervisor\*innen zu Lehrkräften manchmal ebenso. Dies soll in Kapitel 3 *Fallstricke* näher ausgeführt werden.

Astrid Schreyögg und Nando Belardi (SCHREYÖGG 2015, 119-120; SCHREYÖGG 1995, 103-104) skizzieren treffend, wie sich Supervision im schulischen Bereich entwickelt hat. Spät, erst seit den 1950er-Jahren, sind ihnen zufolge erste psychoanalytisch orientierte und therapieähnliche Versuche zu beobachten, die in ihrer Defizitorientierung auf deutliche Abwehr der Lehrkräfte treffen. Im Zuge der Bildungsreform der 1960er-Jahre sowie der kontinuierlichen Etablierung von z.B. TZI,

Balintgruppen, Gestaltarbeit, gruppodynamischen Ansätzen und neuen Therapieformen, deren Akzeptanz durch den nun existierenden Nährboden der neuen sozialen Bewegungen befeuert wird, setzen sich seit den 1980er-Jahren eigenständige Supervisionsangebote für Lehrkräfte durch. Aus einer humanistisch-psychologischen Position heraus soll damit meist die Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern verbessert werden.

Analog vollzieht sich m.E. die Entwicklung der spezifischen Literatur, die sich mit dem Thema Supervision und Schule beschäftigt. Etliche Aufsätze der 1990er-Jahre stellen etwa die Schwierigkeit des Verhältnisses (z.B. PÜHL 1994, GRAWE 1999) oder psychosoziale Dynamiken und vielversprechende Ansätze (z.B. LUKOWSKI 1999, LINDEN 1994) dar. Meistens haben sie dabei die Situation der Lehrkräfte im Blick - weniger die der gesamten Schule.

Nach dem PISA-Schock und dem schlechten Abschneiden des deutschen Schulsystems im internationalen Leistungsvergleich ändert sich dies. Schul- und Organisationsentwicklung rücken nun in den Fokus der Bildungspolitik und verändern den Blick auf das System Schule deutlich. Wie in den 1960er-Jahren folgen auch hier die Bereiche Beratung und Supervision, nun aber mit dem ausgearbeiteten Instrumentarium der Organisationsentwicklung und -psychologie. Die Notwendigkeit der Entwicklung nicht nur des gesamten Systems Schule (z.B. in einem Bundesland), sondern vor allem des Systems einer einzigen Schule (Stichwort *selbstständige Schule*) implizieren vielfältige Steuerungsmechanismen, externe Einflüsse und Beratung sowie eine Änderung der Leitungskultur. Beispielhaft seien die neuen Curricula genannt, die in den 2000er-Jahren allerorten schulintern von Lehrkräften entwickelt werden – vorher wurden oftmals starre und vorgegebene Lehrpläne übernommen. Die Entwicklungen von Supervisionskonzepten sind z.B. in den einzelnen Beiträgen in Forum Supervision 2/2004 (s. Literatur) dokumentiert, und auch die Einführung von Inklusion in die allgemeinbildenden Einzelschulen fällt in diese Zeit.

Eine dritte Phase lässt sich m.E. seit den 2010er-Jahren beobachten. Auswirkungen des globalen Marktes, Wettbewerb, Internationalisierung auch in den Klassenzimmern, Krisen und eine zunehmende gesellschaftliche Komplexität erhöhen den Druck auf die einzelne Lehrkraft und ihr Handeln im System Schule. Frühpensionierungen und Burnout von Lehrkräften werden zunehmend zum auch finanziellen Problem. Das System Schule reagiert mit neuen Schwerpunktsetzungen wie Team- und Personalentwicklung, Gesundheitsförderung und der Entwicklung von Salutogenesekonzepten – die jedoch wiederum häufig in der Einzelschule nicht ankommen. Dem Trend entsprechend gewinnen nun auch „neue“ Konzepte wie Coaching eine immer größere Bedeutung – Supervision erscheint fast ein wenig altbacken. Im Gegensatz zum Beginn supervisorischer Ansätze an Schulen gerät damit schlussendlich das komplexe System Schule und sein Funktionieren in den Blick. Supervision und Coaching für einzelne Lehrkräfte gehören damit allerdings immer noch nicht (s. Anfang des Kapitels) zum Alltag.

### **Die berufliche Situation von Lehrkräften**

Um Gelingensbedingungen der Supervision mit Lehrkräften zu entwickeln gilt es zunächst, die berufliche Situation und die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in den Blick zu nehmen. Die Studienlage hierzu ist eindeutig. Obwohl z.B. Gymnasiallehrkräfte in den meisten Bundesländern bei voller Stelle „lediglich“ 26 Wochenstunden unterrichten, beträgt die wöchentliche Arbeitszeit einschließlich sämtlicher außerunterrichtlicher Tätigkeiten außerhalb der Schulferien regelmäßig zwischen 45 und 50 Stunden. In dem für Deutschland singulären Arbeitszeitmodell der Freien und Hansestadt Hamburg ist eine Arbeitszeit von knapp 46 Stunden vorgesehen; sämtliche Tätigkeiten werden hier faktorisiert und summiert, sodass die Zahl der Unterrichtsstunden je nach Schulstufe und Fach wechseln kann. Sie liegt meist zwischen 24 und 30.

Nachdem schon etliche Studien der 1990er-Jahre sowie die große Meta-Studie von 2018 (MUßMANN/HARDWIG 2018), die die Entwicklung seit den 1950er-Jahren

dokumentiert, einen geringfügig höheren Wert und vor allem eine Steigerung im Verlauf der Jahrzehnte attestiert, weist die neue Studie der GEW Berlin (UNIVERSITÄT GÖTTINGEN/GEW BERLIN 2025), die auf einem Sample von 1217 Lehrkräften fußt, eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit von rund 50 Stunden nach. Diese Zahl übersteigt den Wert von 47,25 Stunden, der sich aus der jährlichen Arbeitszeit abzüglich des Ferienüberhangs ergibt, noch einmal deutlich. Die anteilige Belastung der Teilzeitlehrkräfte sowie derjenigen, die Leitungsaufgaben übernommen haben, ist sogar noch höher. Schulleitungen an Gymnasien kommen mit 55 Wochenstunden insgesamt auf den höchsten Wert. Dabei entfällt bei regulären Lehrkräften (also solchen ohne besondere Beauftragungen) nur rund ein Drittel der Arbeitszeit auf den reinen Unterricht, der Rest auf außerunterrichtliche Aufgaben. Noch dramatischer sind die attestierten gesundheitsrelevanten Risiken: Ein Fünftel der Lehrkräfte zeigt der Berlin-Studie zufolge ein hohes Burnout-Risiko, knapp 60% ein moderates. Etwa 30% der Lehrkräfte befinden sich in einer Gratifikationskrise – sehen also ein Missverhältnis zwischen Arbeitseinsatz und Entlohnung und vermissen eine entsprechende Wertschätzung.

All dies scheint nicht neu, da außerunterrichtliche Aufgaben und eine hohe Belastung schon immer zum Beruf einer Lehrkraft gehörten. Und da es sich hier nicht um eine wissenschaftliche Arbeit im engeren Sinn handelt, möchte ich mir eine kurze Anekdote erlauben. Als ich die Belastungssituation von Lehrkräften – ich befand mich selbst im Referendariat – einmal einer Bekannten schilderte, die ihr praktisches Jahr als Medizinerin im Krankenhaus absolvierte, hatte sie nur ein müdes Lächeln für meine Situation übrig. Ihr waren noch krassere Arbeitszeiten vertraut und um die Spielräume, die Lehrkräfte haben, beneidete sie mich sogar. In ihrer Erinnerung hatte außerdem bereits ihre Großmutter, die Grundschullehrerin war, ihre gesamten Tage in der Schule verbracht. Ich möchte damit schon im Verlauf dieses Kapitels deutlich machen, dass die individuelle Wahrnehmung der Belastung offensichtlich Türen und Fenster hat, die sich öffnen lassen.

Dennoch gilt festzuhalten: die Tätigkeit von Lehrkräften hat sich eklatant verändert. Während der eigentliche Unterricht in den 1960er-Jahren noch 45% der Tätigkeit ausmachte, sind es heute nur noch 31%. Allein auf elf Wochenstunden zusätzlich schätzt die Berlin-Studie neue und gewachsene Aufgaben, die mit den Stichworten *zunehmende Heterogenität, Dokumentationspflichten im Zuge von Inklusion sowie Tätigkeiten im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen* nur unzureichend beschrieben sind und die im System der wöchentlichen Deputatsstunden nicht abgebildet werden. Im Hamburger Modell – von der Unternehmensberatung Kienbaum entwickelt – werden diese Tätigkeiten zwar vorgeblich mit einberechnet, zu einer reduzierten Wochenarbeitszeit führen sie aber trotzdem selten. Schulleitungen stehen hier eher vor der schwierigen Aufgabe, für z.B. Sportlehrkräfte zu hohe Wochenstundenzahlen zu vermeiden.

Fazit: Für Lehrkräfte sind neunstündige Arbeitstage keine Ausnahme. Zusätzlich sind diese durch kaum effizient zu nutzende Pausen nicht selten so zergliedert, dass viele Lehrkräfte den Eindruck haben, von morgens bis abends quasi pausenlos zu arbeiten. Und wer bereits länger im Beruf ist, hat häufig das Gefühl, dass sich diese Situation im Verlauf der letzten Jahrzehnte deutlich verschlimmert hat und auch weiter verschlimmert. Im Folgenden möchte ich daher Belastungsfaktoren wiedergeben, wie sie mir aus der Erfahrung und der Beratung von Lehrkräften bekannt sind.

#### *Korrekturbelastung und außerunterrichtliche Tätigkeiten*

Von vielen Lehrkräften wird als erstes die je nach Fach und individueller Arbeitstechnik teilweise immense Korrekturbelastung aufgeführt. Neben den bekannten Klassenarbeiten sind dies Lernerfolgskontrollen, Hausaufgaben, Ausarbeitungen mündlicher Präsentationen etc. Daneben sind es außerunterrichtliche Tätigkeiten, die für viele Lehrkräfte mittlerweile den größten Teil ihrer Tätigkeit einnehmen: administrative Tätigkeiten wie Klassenbuchführung, Kommunikation mit Kolleg\*innen, Schüler\*innen, Eltern und Schulleitung, Konferenzen, Schulentwicklung, Fortbildungen und schulische Veranstaltungen an Wochenenden

oder Abenden. Sie führen dazu, dass viele Lehrkräfte ihr Deputat reduzieren. Häufig – wie oben in der Berlin-Studie belegt – eine Milchmädchenrechnung, da der Anteil außerunterrichtlicher und damit nicht bezahlter Tätigkeiten damit prozentual noch steigt.

Besonders belastend sind die Arbeitszeitspitzen, die in vielen Schulen durch die Komplexität des Stundenplans kaum zu vermeiden sind und zu langen Arbeitstagen von zehn und mehr Stunden führen können. Die oft durchaus vorhandenen Pausenzeiten sind (s. *Arbeitsplatz*) häufig nicht sinnvoll für z.B. die Vorbereitungen des Unterrichts am nächsten Tag oder Korrekturen zu nutzen. Vertretungsstunden, von denen wöchentlich in der Regel mehrere zu geben sind, wurden dabei noch gar nicht erwähnt. Für viele Lehrkräfte bilden gerade diese eine eklatante Belastung.

### *Konflikte und Beziehungen*

Den zweiten Hauptstressor sehen viele Lehrkräfte in Konflikten und teilweise konfliktreichen Beziehungen im Gefüge Schüler\*innen, Eltern, Kollegium und Schulleitung bzw. Schulbehörde. Zunehmend heterogene und inklusive Klassen mit teilweise mehr als 30 Schülerinnen und Schüler führen für viele Lehrkräfte zu unterrichtlichen Situationen, zu deren Bewältigung sie sich kaum noch in der Lage sehen und die sie vor existentielle Konflikte stellen.

Konflikte mit Eltern und deren Anforderungen beeinflussen ebenfalls für viele Lehrkräfte den Arbeitsalltag negativ. Häufig sind es hier fordernde, anklagende oder gar beleidigende E-Mails von Eltern, gerne im Zustand emotionaler Aufgeregtheit abends oder sogar mitten in der Nacht gesendet, die für Lehrkräfte eine gezielte Herabwürdigung ihrer Tätigkeit und Person darstellen. Es war eben jeder selbst einmal Schüler\*in, und jeder weiß, wie es besser geht. Die gesellschaftliche Abwertung des Lehrerberufs spiegelt sich paradigmatisch in dem äußerst erfolgreichen *Lehrerhasserbuch* (KÜHN 2005). „Ein furioses Buch“ textet der Spiegel, und im Klappentext heißt es: „Lotte Kühn zeigt unsere Lehrer, wie sie wirklich sind:

unprofessionell, faul, ohne jede Ahnung von Kindern, hilflos, überfordert und total gestresst.“ Lehrer haben immer Recht?

Hinzu kommen Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen, besonders in Zeiten ohnehin erhöhter Belastung. Und gerade in Gymnasium beklagen Lehrkräfte immer noch Einzelkämpfertum und das Fehlen von Zusammenarbeit. Nicht viele „Kollegien“ sind echte „Teams“, so hat man manchmal den Eindruck. Auch die Zusammenarbeit mit der Schulleitung – letzten Endes auch Repräsentantin des Staates bzw. der Schulbehörde und auch Vertreterin der Dienstvorgesetzten – ist nicht per se konfliktfrei und häufig Thema von Beratungen.

### *„Heiße Phasen“*

Selten in der Literatur erwähnt werden besonders „heiße“ Phasen des Schuljahres – obwohl diese vielen Lehrkräften bekannt sind. Gerade vor Schul- bzw. Halbjahresende, wenn viel korrigiert werden muss und die Noten eingetragen werden müssen, sowie im Spätherbst (Erkältungs- und Grippewellen) sowie vor Weihnachten kommt es zu Phasen krasser Belastungsspitzen. In diesen Phasen sind in vielen Schulen Krankenstände von 20 bis 30% üblich, was wiederum zu einer deutlich höheren Zahl von Vertretungsstunden derjenigen führt, die das System noch aufrechterhalten. Ein Teufelskreis. Um den gelegentlich immer noch üblichen Umgang zu verdeutlichen sei beispielhaft eine Hauptseminarleiterin zitiert, die in meinem Beisein Referendar\*innen erläuterte, dass diese für den Lehrerberuf nicht geeignet seien, wenn sie nicht die Nacht „durchkorrigieren“ und danach den ganzen Tag unterrichten könnten. In der systemischen Logik der Seminarleitung eine durchaus zutreffende Äußerung, für zumindest einen ihr anvertrauten Referendar allerdings ein Grund, seine Ausbildung abzubrechen.

### *Trennung Beruf/Privatleben, Arbeitsplatz*

Die Trennung von Beruf und Privatleben ist häufig Thema von Lehrkräften in Supervision und Therapie und gleich in mehrfacher Hinsicht systemisch bedingt: Im

Unterschied zu z.B. Sozialpädagog\*innen lernen Lehrkräfte selten regelhaft im Verlauf ihrer Ausbildung, mit konflikthaften Beziehungen umzugehen und sich etwa auch zu distanzieren. Im Gegenteil wird häufig ein nach oben hin offener Arbeitsauftrag propagiert, den das System Schule auch einzufordern scheint.

Wie oben bereits ausgeführt ist die zeitliche Ausdehnung einzelner Arbeitstage bereits wenig geeignet, die Arbeitszeit klar von privaten Angelegenheiten abzugrenzen. Vor- und Nachbereitung finden in der Regel außerdem zu Hause statt. Und da in den meisten Schulen nur Sitzplätze an Gruppentischen ohne viel Stauraum zur Verfügung stehen, ist ein häusliches Büro quasi unerlässlich. Solange der Unterricht vormittags und die Vorbereitung nachmittags stattfand, eine freiheitliche und gangbare Lösung. Seit den frühen 2000er-Jahren – s. oben – hat sich diese Situation jedoch geändert. Komplexe und neue, über den Tag verteilte Aufgaben, fordern nun häufig eine ganztägige Anwesenheit.

Bis zur Corona-Pandemie war es fast üblich, dass Lehrkräfte mangels geeigneter schulischer Systeme private E-Mailadressen genutzt haben. Dass deutsche Schulen lange Jahre in punkto Digitalisierung hinterherhinkten, haben Lehrkräfte häufig auf eigene Faust versucht auszugleichen. Ihre privat angeschafften Computer nutzen sie auch heute überwiegend noch, da die mittlerweile von etlichen Dienstherren zur Verfügung gestellten Geräte oft nicht praktikabel sind. De facto führt dies zusammen mit den immer mehr verwendeten Lernmanagement-Systemen und deren Apps auf den privaten Mobiltelefonen zu einer ständigen Erreichbarkeit der Lehrkräfte. Distanzierung fällt hier vielen schwer.

Eine individuelle Beobachtung: Auffällig oft habe ich in den letzten Jahren beobachtet, dass Lehrkräfte nach einem Burnout, längerer Krankheit und entsprechenden therapeutischen Maßnahmen plötzlich so viele Aufgaben wie möglich in der Schule erledigen, bis nachmittags/abends bleiben und an ihren Arbeitsplätzen auch korrigieren. Eine offensichtliche für sie gesündere Lösung. Hier haben bereits einige Schulen reagiert und vollwertige Lehrerarbeitsplätze eingerichtet, die meiner

Erfahrung nach auch oft von jungen Eltern genutzt werden. Andere Länder wie Dänemark propagieren dieses Modell längst.

#### *Autorität, Hierarchie und die Abstrusität des Systems*

Das recht enge Korsett insbesondere öffentlicher Schulen wird von etlichen Lehrkräften als Gängelung empfunden, kann die berufliche Zufriedenheit massiv beeinflussen und – s. Berlin-Studie – zu Erkrankungen führen. Einerseits betrifft dies das per se hierarchisch gegliederte und zentral gesteuerte System mit einer Vielzahl von (Verwaltung-)Vorschriften und teilweise immer noch sehr direkten Vorgaben in Bezug auf Fächer, Unterrichtsinhalte und Organisation der Schule. Andererseits sind es die Zwänge der einzelnen Schulen in Zeiten ungenügender Ausstattung und Ressourcen, deren Logik für Lehrkräfte manchmal nicht erkennbar sind. Der Kontrast zu der einstigen Motivation, den Lehrberuf zu ergreifen, und den eigenen pädagogischen Idealen wird dabei nicht selten so groß, dass Lehrkräfte keine Selbstwirksamkeitserfahrungen mehr machen.

#### *(Fehlende) Hilfe und Beratung*

Wie bereits ausgeführt ist eine Beratung außerhalb des Systems der eigenen Schule oft nur in schulpsychologischen Beratungsstellen vorgesehen. Die Hürde, diese Hilfe in Anspruch zu nehmen, ist für Lehrkräfte groß – wenn die Angebote denn überhaupt bekannt sind. Neben dem Eingeständnis, sich quasi therapeutische Hilfe holen zu müssen, kann schon die Terminvereinbarung zu einer Herausforderung werden. Die Angebote sind beschränkt, die eigene zeitliche Verfügbarkeit ggf. noch eingeschränkter, Fahrzeiten manchmal nicht unerheblich. Und für manche Lehrkraft kann eine Beratung innerhalb des als Zumutung empfundenen Systems auch ein Widerspruch in sich sein oder auch in die Nähe des Verrats der Einzelschule kommen, deren Details man damit preisgäbe. Ähnliches gilt für externe Fortbildungen, die fast immer außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden und somit eine zusätzliche Belastung

bedeuten. Den eigentlich dringend erforderlichen Blick über das Einzelsystem hinaus erschwert all dies.

Beratung und Hilfe im System der eigenen Schule können ebenfalls schwierig sein. Schulleitung und Koordinatoren, deren Aufgabe dies unter anderem ist, sind Vertreter\*innen der Dienstvorgesetzten und damit ggf. Teil des Problems. Sich hier zu offenbaren kann z.B. auch für dienstliche Beurteilungen relevant sein - eine große Hürde. In einigen Bundesländern beraten professionalisierte Beratungslehrkräfte auch ihre Kolleginnen und Kollegen vertraulich – eine wunderbare und funktionierende Praxis, die allerdings noch zu selten angeboten und in Anspruch genommen wird. Am ehesten sind es für Lehrkräfte diejenigen Kolleginnen und Kollegen, denen sie vertrauen können, von denen Hilfe kommt.

Abschließend möchte ich noch einmal den Blick darauf lenken, dass die Bewältigung der in den letzten Jahrzehnten so stark angewachsenen Aufgaben von Lehrkräften selten systemisch in den Blick gerät. Wenn die Art und Weise der Ausführung nicht direkt vorgegeben ist (wie z.B. bei der zusätzlichen Dokumentation im Fall von Inklusion oder zusätzlichen Aufgaben- bzw. Prüfungsformaten), beschließen meist die Gesamt- und Fachkonferenzen über die Implementierung im Schulalltag. Dabei ist das Phänomen zu beobachten, dass vieles zusätzlich beschlossen wird, veraltete Regelungen jedoch selten abgeschafft werden. So kommt es zu dem Paradoxon, dass Lehrkräfte sich in der Weigerung, von alten (durchaus bewährten) Mechanismen Abschied zu nehmen, selbst zusätzliche Arbeit aufhalsen. Das Arbeitspensum steigt – unnötig – weiterhin und konterkariert damit die Entlastungsmöglichkeiten, die die Neuerungen böten.

Ein Beispiel: Mit der Abschaffung des Fehlerquotienten und einer simpel einzuschätzenden kompetenzorientierten Bewertung des Komplexes Sprachrichtigkeit in Klausuren fiel in den letzten Jahren eine von Lehrkräften wenig geliebte und durchaus belastende Tätigkeit weg. Trotzdem sind mir zahlreiche Konferenzbeschlüsse bekannt, weiterhin einen exakten Fehlerquotienten zur

Bewertung heranziehen – also freiwillig unbezahlte Mehrarbeit zu leisten. Wohlgemerkt: Dies bezieht sich auf die systemische Ebene der Einzelschule, nicht die einzelne Lehrkraft. Diese steht nun abermals vor der Aufgabe, die Fülle der (so nicht zu erledigenden) Aufgaben für sich auf ein machbares Maß zu reduzieren und Prioritäten zu setzen.

### **Fallstricke der Supervision von Lehrkräften**

Die Ausführungen des letzten Kapitels verdeutlichen (These #3), inwiefern das Arbeitsumfeld von Lehrkräften von (unbewussten) Herausforderungen und Zwängen (Erwartungen, Macht, Zeit, Ressourcen etc.) geprägt ist. Zusammengefasst können Fallstricke der Supervision von Lehrkräften im Sinne der neueren Literatur (RICHTER/KUNZ 2010, DREYER/SCHNEIDER 2016, WEBER 2017, GROMAN 2018) wie folgt systematisiert werden:

#### *Strukturelle Hindernisse*

Supervision ist oft freiwillig und projektbezogen statt fest in den Schulalltag integriert, die institutionelle Verankerung fehlt. Durch fehlende Freiräume im Tagesplan bedeutet Supervision immer zusätzliche Arbeitszeit. Oftmals nicht möglich ist die Finanzierung: Schulen oder Träger stellen kaum Mittel für externe Supervision bereit.

#### *Haltung und Akzeptanz*

Supervision wird durchaus als Schwächeeingeständnis gesehen und in die Nähe von Therapie gerückt, statt als professionelle Weiterentwicklung anerkannt. Nicht nur diese Stigmatisierung ist problematisch, Supervision trifft außerdem nicht selten auf Widerstand im Kollegium: Manche Lehrkräfte empfinden Supervision als zusätzliche Belastung oder befürchten „Kontrolle“. Ohne Rückhalt und Unterstützung durch die Schulleitung, die häufig fehlt, wird Supervision institutionell selten ernsthaft genutzt.

### *Durchführung & Qualität*

Problematisch kann eine unklare Zielsetzung sein: Wenn nicht klar ist, ob es um Konfliktbearbeitung, Stressbewältigung oder Organisationsentwicklung geht, bleiben Ergebnisse diffus. Fehlt Erfahrung der Supervisor\*innen im schulischen Kontext, wird der Transfer in den Alltag schwierig. Die Qualifikation der Supervisor\*innen ist also wesentlich. Dass lediglich sporadische bzw. unregelmäßige Sitzungen wenig nachhaltige Wirkung entfalten, liegt auf der Hand. Auch dies wird häufig zum Problem.

### *Organisatorische und gruppensdynamische Faktoren*

Der Zwang zur Teilnahme erzeugt Abwehr, völlige Freiwilligkeit führt dagegen zu geringer Reichweite. Das Spannungsfeld von Freiwilligkeit versus Verpflichtung birgt so etliche Fallstricke, ebenso wie ungünstige Gruppenkonstellationen. Hier können z. B. starke Hierarchien im Kollegium oder bestehende (systemische) Konflikte, die in der Supervision nicht bearbeitet werden „dürfen“, die gesamte Supervision sabotieren. Wenn Supervision als „Überprüfung“ wahrgenommen wird, geht außerdem Vertrauen verloren – eine Vermischung mit z.B. Evaluation ist also gefährlich.

### *Individuelle Barrieren*

Hier spielen fehlende Reflexionsbereitschaft sowie überhöhte Erwartungen eine große Rolle. Manche Lehrkräfte scheuen Selbstkritik oder das Teilen persönlicher Erfahrungen. Und natürlich ist Supervision kein Allheilmittel, sondern nur ein Baustein professioneller Unterstützung.

Diese Fallstricke können erstens verhindern, dass es überhaupt zur Supervision von Lehrkräften kommt, und zweitens, dass diese Supervision erfolgreich verläuft. Gute Supervision scheitert also meist weniger am Instrument selbst, sondern an Rahmenbedingungen (Zeit, Geld, institutionelle Akzeptanz) und Haltungsfragen

(Widerstände, Stigmatisierung, Missverständnisse über den Zweck) – die neuere Literatur ist sich hier recht einig. Zieht man die Literatur der 1990er- und frühen 2000er-Jahre heran, so werden weitere Details deutlich, die im Rahmen eines psychodynamischen Ansatzes unbedingt Geltung beanspruchen und die Wurzeln der Supervision in Psychoanalyse sowie Ideologiekritik und den neuen sozialen Bewegungen verdeutlichen.

Exemplarisch sei deshalb etwa auf Sabine Wengelski-Strocks Ausführungen zu psychoanalytischen Aspekten der Schule als Institution (WENGELSKI-STROCK 2004) oder Harald Pühls Überlegungen zu Supervision im System Schule (PÜHL 2000) hingewiesen. Der nach wie vor vorhandene Zwangscharakter des Systems Schule, die spezielle Rolle von Institutionen als Träger vorbewusster und unbewusster Anteile, Widerstände von Supervisor\*innen bei der Supervision von Lehrkräften, Widerstände von Lehrkräften in der Supervision sowie das komplexe Feld von Übertragung und Gegenübertragung – sowohl zwischen Supervisor\*in und Klient\*in als auch zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen/Eltern/Kolleg\*innen – werden dort ausführlich thematisiert.

Und insbesondere Birgit Palzkill weist nach, welche eklatant wichtige Rolle (These #4) der ausgewiesenen Feldkompetenz der Supervisorin bzw. des Supervisors innewohnt: „Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist auf Seiten der Supervisorinnen und Supervisoren jedoch eine sachliche und personale feldspezifische Kompetenz. Diese umfasst Kenntnisse über die Anforderungsstruktur der Lehrertätigkeit, strukturelle und organisatorische Bedingungen der Schule und die daraus resultierenden typischen Formen der individuellen und kollektiven Bewältigungsstrategien und der Angstabwehr.“ (PALZKILL 1995, 119)

Werden diese recht umfänglichen Fallstricke in der supervisorischen Arbeit nicht beachtet und fehlt ein Bezug auf die bzw. eine Aufarbeitung der eigenen Schul- und Lerngeschichte, darf es nicht verwundern, wenn Supervision kläglich scheitert. Zugespitzt – so ist es mir aus etlichen Fällen bekannt – können dann nur Kündigung des Beschäftigungsverhältnisses als Lehrkraft oder Reduzierung des

Stundenvolumens Ergebnis einer Beratung sein, die sich in den Augen der Lehrkräfte in Belanglosigkeit oder gar Banalisierung erschöpft. Das Vorurteil von Schule als weitgehend beratungsresistentem Feld (s. z.B. SCHREYÖGG 1995, 34) bestätigt sich damit.

Explizit hinweisen möchte ich, nicht zuletzt aus eigener Erfahrung, auch noch einmal auf das hohe Risiko des Scheiterns schulinterner Team- bzw. Gruppensupervision. Von Lehrkräften häufig in die Nähe von „Psychogruppen“ gerückt, bergen besonders sie die Gefahr der Bloßstellung einzelner und führen gerne z.B. zu einem gegenseitigen Versichern, dass es eben nicht anders geht, weil Schüler\*innen und Eltern so sind, wie sie sind. Im System der eigenen Schule ist zudem das Tabu der gegenseitigen Kritik groß – Lehrkräfte sind nicht nur im Klassenraum allein, sondern meist auch danach. Systembedingte Probleme sowie Macht- und Leitungsstrukturen im hierarchischen System Schule können schwerlich gemeinsam mit denjenigen, die das System stützen, bearbeitet werden. Birgit Palzkill, Lehrerin und Supervisorin, arbeitet dies deutlich heraus und zeigt, dass Einzel- und Fallsupervision in übergeordneten Kontexten deutlich erfolgreicher sind (PALZKILL 1995, 114)

### **Eckpunkte eines persönlichen Konzepts**

Mein persönliches Konzept bezieht sich deshalb gerade auf diese für mich erfolgversprechenden Felder der Supervision, die ich in einer schulübergreifenden Supervisionsgruppe für Lehrkräfte freier Schulen in Berlin sowie in der Einzelsupervision bzw. dem Einzelcoaching zu realisieren suche. Explizit vermeide ich damit zunächst die Ebene der Teamsupervision und der Organisations- und Schulentwicklungsberatung im eigentlichen Sinne. Teamsupervision in solch einem Rahmen wäre m.E. zurzeit lediglich in einem schulischen System (Einzelschulen oder Schulverbund z.B. eines Trägers) erfolgversprechend, das sich bereits gemeinsam auf der Basis von Fach- und Gesamtkonferenzbeschlüssen auf den schulentwicklerischen Weg gemacht hat, sich ein mit Supervision kompatibles pädagogische Konzept (z.B.

Neue Autorität) gegeben hat und dieses nun im Rahmen interprofessioneller Teams (also gemeinsam mit Sozialpädagog\*innen und Erzieher\*innen) auf der Grundlage eines Arbeitszeitmodells reflektieren möchte. Nur so lassen sich m.E. die oben erwähnten Fallstricke zumindest soweit vermeiden, dass ein erfolgreiches Arbeiten möglich ist.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen und meiner eigenen Erfahrung gehe ich davon aus (These #5), dass Supervision mit Lehrkräften gleichermaßen tiefenpsychologisch, systemisch und lösungsorientiert sein sowie auf einer praktikablen und zeitgemäßen Theorie des guten „Funktionierens“ von Schule und Erziehung fußen sollte. Tiefenpsychologisches Arbeiten ist erforderlich, um eigene Anteile des Agierens im System Schule zu reflektieren; systemisches, um das System Schule und die eigene Position in diesem besser zu verstehen. Und angesichts der Aporien des Systems Schule kann häufig nur ein lösungsorientierter Ansatz zu individuell sinnhaften Beratungsergebnissen führen. Ein theoretischer Überbau ist wiederum Voraussetzung für ein persönliches Verständnis des „guten“ Funktionierens von Schule. Nur das funktionale Zusammenspiel dieser vier Faktoren kann m.E. hinreichende Bedingungen für gelingende Supervision im System Schule bieten. Im Folgenden möchte ich kurz ausführen, welche Ansätze sich für meine Arbeit als besonders wertvoll erwiesen haben.

### *Tiefenpsychologische Orientierung*

Der größte Teil des Lehrerberufs besteht aus professioneller Beziehungsgestaltung – eine Erkenntnis, die sich in weiten Kreisen immer noch nicht durchgesetzt hat. Selbst das Vermitteln des „Unterrichtsstoffs“ – der überholte Begriff wird hier absichtsvoll verwendet – geschieht in und durch Beziehung. Jedes In-Beziehung-Treten wiederum ist von den eigenen Erfahrungen und Mustern vor- und unbewusst geprägt und bedarf daher im Rahmen pädagogischer Tätigkeit der Reflektion und Aufarbeitung der eigenen Geschichte. Die teilweise krassen Herausforderungen des Lehrerberufs in Beziehung mit Schüler\*innen und Eltern, aber auch mit Kollegium und Schulleitung,

wurden bereits erörtert. Je krasser die Herausforderung und der emotionale Druck, je stärker die Tendenz, in eigene Muster zurückzufallen.

Ich möchte deshalb einer psychoanalytisch-interaktionellen Methode, wie sie von meiner ersten Lehrsupervisorin Dorothea Lukowski im Rahmen des Dortmunder Modells der Lehrersupervision in den 1990er-Jahren entwickelt wurde, das Wort reden (vgl. z.B. LUKOWSKI 1997). Das Verhalten des Supervisors ist in diesem Rahmen unmittelbar an den „wünschenswerten und nicht pathologischen Kommunikationsformen unseres Kulturkreises“ orientiert (LUKOWSKI 1997,19) und leitet Lehrer\*innen bei der Annahme dieser Haltung und Kommunikationsformen. „Je mehr auf eine wertschätzende, respektierende, taktvolle und aufrichtige Weise miteinander gesprochen wird, umso seltener kommen pathologische Interaktionsformen zum Zuge. Sie verlieren immer mehr an stilbildender Kraft“. (LUKOWSKI 1997,19) Ein simpler und vielleicht zu einfach erscheinender, aber dennoch wirkungsvoller Mechanismus.

Die Psychoanalyse ist so bedeutungsvoll, weil sie die ihr immanente Entwicklungstheorie menschliche Entwicklung im Blick auf Beziehung betrachtet. Weiterentwicklung in der professionellen Beziehungsfähigkeit sowie -gestaltung scheint mir so auf der Basis eigener Reflektion besonders gut möglich. Und beziehungs- sowie konfliktfähige Lehrkräfte sind sicherlich in der Lage, sämtliche beruflichen Herausforderungen besser und mit höherer Berufszufriedenheit zu bewältigen.

Zwei Faktoren, die m.E. im Rahmen der Supervision immer wieder berührt werden sollten, sind mir noch wichtig: Zum einen das Thema der Unbewusstheit, z.B. im Blick auf Hierarchien und tradierte Formen *Alter Autorität*; zum anderen der reflektierte und analysierende Blick auf die verschiedenen Gruppen, in und unter denen sich Lehrkräfte bewegen. Und hiermit ist nicht nur die zu unterrichtende Klasse oder Lerngruppe gemeint, sondern auch die eigene(n) Fachschaft(en), das Kollegium insgesamt, die Gruppe der Eltern, das Schulleitungsteam und die gesamte Schulgemeinschaft. All diese Gruppen verfügen über eigene (unbewusste) Codes, Gesetzmäßigkeiten und Steuerungsmechanismen, die es zu verstehen und deuten gilt.

Auch die systemische Sichtweise versteht Probleme als Teil von Beziehungsmustern und sucht nach neuen Perspektiven und Lösungen im sozialen Miteinander. In sinnvoller Erweiterung eines tiefenpsychologischen Ansatzes bewegt sie sich allerdings mehr im Hier und Jetzt und bereichert den von mir geschilderten supervisorischen Ansatz um die zentralen Grundsätze der systemischen Therapie: Einen *ganzheitlichen Blick*, der Symptome und Schwierigkeiten nicht nur als individuelle Störung, sondern als Ausdruck von Mustern im sozialen System versteht, sowie die *Ressourcenorientierung* mit der Betonung von Stärken, Fähigkeiten und hilfreichen Beziehungen, statt auf Defizite zu fokussieren. *Zirkularität* berücksichtigt, dass Probleme durch Wechselwirkung zwischen Beteiligten entstehen und bestehen – immer im Bewusstsein dessen, dass Ursache und Wirkung eben nicht linear, sondern kreisförmig miteinander verknüpft sind. *Kontextualität* wiederum verortet die Bedeutung von Verhalten und Empfinden im jeweiligen sozialen und kulturellen Zusammenhang und der *Konstruktivismus* als zugrundeliegende Theorie verdeutlicht, dass Wirklichkeiten durch Kommunikation und Bedeutungsgebung gemeinsam „konstruiert“ werden und es nicht die eine objektive Wahrheit gibt. *Lösungs- und Zukunftsorientierung* bedingen bereits, dass die Aufmerksamkeit stärker auf Möglichkeiten und Zielen als auf problemfixierter Ursachenanalyse liegt.

Systemisch orientierte Supervision sehe ich entsprechend durchaus im Sinne der Herkunft aus der systemischen Familientherapie – einschließlich des großen und bei Passung im Einsatz überaus funktionalen systemischen Methodenbaukastens. Dieser kann gerade im komplexen System Schule systemische Prozesse aufdecken und in Einzel- sowie Gruppensupervision gleichermaßen hilfreich sein. Um das plakativste Beispiel zu gebrauchen: im Blick auf die benannten Gruppen sowie die Bestimmung der eigenen Rolle(n) drängen sich verschiedene Methoden der Aufstellung geradezu auf.

Analog der zu Beginn der Arbeit beschriebenen „ethnologischen“ Methode, Teil des Feldes zu sein, die eigene Rolle (und damit auch die beschränkte eigene Erkenntnis)

aber stets zu reflektieren, kann systemisches Denken somit auch für Supervisand\*innen erhellend sein. Dabei geht es mir nicht nur um das Reflektieren des Systems der Einzelschule, sondern eben auch um den systemischen Kontext, in dem sich diese bewegt – also etwa die bildungspolitischen Systeme (und Zwänge) von Bundesland und letzten Endes auch der Kultusministerkonferenz und Bundespolitik, die bestimmende Auswirkungen auf die einzelne Schule haben. Das Erkennen der Mechanismen dieser größeren Systeme mag zwar nicht unbedingt Verständnis für die aus Sicht der Lehrkräfte unangenehmen oder absurd erscheinenden Umstände, die durchaus auch finanzielle Ursachen haben, wecken. Eine Bewusstmachung kann aber auch hier helfen, die Wahrnehmung zu verändern und die im Lehrerberuf unvermeidlichen Aporien auszuhalten. Hilfreich ist in diesem Kontext manchmal der Blick über den Gartenzaun und der persönliche Kontakt der Lehrkräfte in die oftmals als reglementiert empfundene Schulverwaltung oder -aufsicht hinein. Die Erkenntnis, dass die Zustände dort nicht wesentlich anders sind, kann – mit einer guten Portion gemeinschaftlichen Humors versehen – manchmal das eigene Leid insofern relativieren, als es nun zumindest geteiltes Leid ist.

### *Lösungsorientierung*

Da sich die lösungsorientierte Therapie nach Steve de Shazer aus dem systemischen Denken entwickelte, sind wichtige Aspekte bereits genannt worden. Ein lösungsorientierter Ansatz verlangt jedoch unbedingt separate Berücksichtigung. Insbesondere das Konzept der lösungsorientierten Beratung, das im deutschsprachigen Raum als Erweiterung de Shazers durch Günter Bamberger (vgl. z.B. BAMBERGER 2019) sehr diffizil ausgearbeitet wurde, ist m.E. bei der Supervision mit Lehrkräften besonders hilfreich. Gerade die problemüberfrachtete Situation mancher Lehrkräfte fordert sozusagen den Wechsel vom „Problem-Talk“ zur Lösungsperspektive geradezu ein. Die wichtigsten Merkmale bestehen in dem *Fokus auf Lösungen* statt auf Defiziten sowie einer *kooperativen Haltung*: Ratsuchende sind Expert\*innen für ihr Leben, Berater\*innen unterstützen mit Fragen. Im Sinne einer

*Ressourcen- und Kompetenzorientierung* stehen *kleine Schritte und Machbarkeit* im Vordergrund, an die Stelle der Ursachenanalyse tritt *Zukunfts- und Zielorientierung*.

Neben dem detaillierten Werkzeugkasten und hilfreichen Hinweisen insbesondere zur Fragetechnik, die Bamberger zur Verfügung stellt, kann sein Phasenmodell sinnvoller Leitfaden für eine lösungsorientierte Beratung – und dies besonders in anscheinend ausweglosen Situationen – sein. Schon die Benennung der Phasen durch Bamberger beschreibt den möglichen Lösungsweg: *Synchronisation, Lösungsvision, Lösungsverschreibung, Lösungsbegleitung, Lösungsevaluation und Lösungssicherung*.

Gerade im Rahmen einer lösungsorientierten Supervision können sich einige für die Situation von Lehrkräften typische Ressourcen und Kompetenzen als quasi kleine Fenster und Türen öffnen bzw. durch Supervisand\*innen geöffnet werden. Es ist dies z.B. die Unterrichtssituation, aus der sich für viele Lehrkräfte prinzipiell berufliche Zufriedenheit speist. Sie war auch meistens Motivation für den Lehrerberuf, und fast immer finden sich dort positive Ressourcen und Erlebnisse. In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass gerade die sinnhaft erlebte Unterrichtssituation selten in der Supervision erwähnt wird – meist geht es um Konflikte dort, die aber nur einen kleinen Teil des Gesamtbildes ausmachen.

Ein anderes Fenster ist häufig die Korrekturbelastung. Ohne in Fachberatung abzugleiten ist es durchaus möglich, den Blick auf alternative und z.B. standardisierte Aufgabenformate zu lenken, die die Arbeitsbelastung erheblich senken können. Meistens sind diese Lehrkräften sogar bekannt, werden jedoch aufgrund persönlicher Widerstände nicht eingesetzt. Die fachlichen Bedenken, die oft hierfür als Grund geäußert werden, entpuppen sich dabei manchmal als Rückzug auf vertrautes Terrain im Angesicht der vielen neuen und als überfordernd empfundenen Aufgaben.

Wesentlich (und auch gut wissenschaftlich untermauert) ist die Konzentration auf Ressourcen und Resilienzfaktoren. Andrea Blendinger und Susanne Tober etwa (BLENDINGER/TOBER 2015) stellen überzeugend dar, wie Resilienz in der Gruppensupervision mit Lehrkräften gestärkt werden kann und geben auch konkrete methodische Hilfen und Praxisbeispiele. Erstaunlich ist darüber hinaus in meiner

Erfahrung, welche Ressourcen Lehrkräften manchmal aus dem Blick verlieren, obwohl diese oftmals Grund für die Berufswahl waren. So z.B. die im Gegensatz zu vielen anderen Berufen recht große Möglichkeit der freien Zeiteinteilung, die fast alleinige Steuerungsmöglichkeit des Geschehens im Klassenraum – kaum jemand kann ja wirklich kontrollieren, ob Vorgaben umgesetzt werden – und die gewinnbringende Beziehung zu Kindern und Jugendlichen.

### *Überbau Neue Autorität*

Schulen gehören wohl zu den Institutionen, in denen „alte“ Autorität im Sinne nicht hinterfragter und nicht (demokratisch) legitimierter Autoritäten immer noch recht unreflektiert gelebt wird. Hieran haben nicht nur Schulverwaltung und Teile des Kollegiums, sondern eben auch Eltern einen Anteil. Und Beschämung und Bestrafung mögen im Kontext Schule abgenommen haben, werden jedoch immer noch viel zu häufig praktiziert. Diese Mechanismen, die ja eklatant zur eigenen zwang- und problembehafteten Situation beitragen, aufzulösen, kann für einzelne Lehrkräfte extrem schwierig sein. Ohne einen theoretischen Überbau, der alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigt und Unterstützer\*innen einbindet, ist dies m.E. sogar manchmal fast aussichtslos.

Am geeignetsten erscheint mir hier das Konzept der *Neuen Autorität*, dessen Relevanz für die schulische Praxis Chaim Omer gemeinsam mit Regina Haller auch im Blick auf das deutsche Schulsystem praxisorientiert und äußerst treffend ausgeführt hat (OMER/HALLER 2019). Wichtigste Grundsätze sind in diesem Konzept sieben Säulen: *Präsenz und wachsame Sorge, Selbstkontrolle und Eskalationsvorbeugung, Unterstützungsnetzwerke und Bündnisse, Protest und gewaltloser Widerstand, Versöhnung und Beziehung, Transparenz und Wiedergutmachung*. Sie sollen Erwachsenen helfen, eine authentische Autorität aufzubauen, die auf Beziehung und innerer Stärke statt auf Macht basiert. Entsprechend sind die für mich wichtigsten Überschriften im schulischen Bereich *Stärke statt Macht, Präsenz statt Kontrolle und Wiedergutmachung statt Strafe*. Insbesondere Lehrkräfte, die das Gefühl haben, keine brauchbaren Mittel

oder Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit destruktivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu verfügen, profitieren von der Neuen Autorität und den von Omer sehr praxisorientiert dargestellten Methoden.

Im Rahmen der Supervision kann es nicht darum gehen, Handlungsanweisungen zu geben. Da das Prinzip der Neuen Autorität aber selbst quasi supervisorisch angelegt ist und auf Beziehungsgestaltung basiert, kann es den Nährboden dafür bieten, wie sinnvolles Handeln im System Schule möglich ist und wie „gute“ Schule aussieht. Eine im Grunde genommen fast banale Weisheit, die sich mit den Worten „Gute Schule heißt, das WIR zu stärken“ zusammenfassen lässt, und die natürlich jenseits der Theorie einer Neuen Autorität gut wissenschaftlich untermauert ist.

Relevanz für Lehrkräfte beginnt häufig schon an dem Ausgangspunkt der Neuen Autorität, die nicht nur fragt, wie es Kindern und Jugendlichen geht – sondern eben auch danach, wie es Lehrkräften geht und wie sie Herausforderungen bewältigen können. Der Grundlagenvortrag Omers *Die Stärkung der Lehrerschaft* (OMER 2015), den ich häufig als Hörbuch empfehle und der das Grundprinzip der Neuen Autorität darstellt sowie mit anschaulichen Praxisbeispielen aus der Schule verknüpft, bewirkt manchmal schon einen erstaunlichen Perspektivwechsel von Lehrkräften und lenkt den Blick auf eigene Ressourcen. Ebenso wie der Grundsatz „Das Eisen schmieden, wenn es kalt ist“, der Konflikten z.B. im Unterricht die Schärfe nimmt und die Möglichkeit bietet, diese n a c h dem Stadium höchster emotionaler Aufwallung mit einem eigenen methodischen Instrumentarium zu bearbeiten und der so belastende „Duellsituationen“ vermeidet.

Aus all diesen Grundsätzen ergibt sich supervisorisches Handeln in der Beratung von Lehrkräften. Für die Lehrkräfte wiederum können sich sinnvolle Handlungsoptionen ergeben, die sich ihrerseits auf tiefenpsychologischen, systemischen oder lösungsorientierten Ebenen bewegen.

## **Fazit**

Mein Fazit verwundert nicht: Obwohl Supervision in der Kultur von Schule noch nicht etabliert ist, wird ihr Einsatz als positiv empfunden, sofern die genannten Bedingungen erfüllt sind. Zentrale Probleme von Lehrkräften sind jedoch institutionell und strukturell im Schulsystem verankert und bedingen sowie verfestigen sich gegenseitig. Letzten Endes wird Supervision deshalb im Sinne der Organisationsentwicklung das schulische System in seiner Gänze in den Blick nehmen und sowohl in der Einzelschule als auch in den übergeordneten Systemen des Bildungssystems realisiert werden müssen. Vorerst gilt schon als erstrebenswertes Ziel, was Sigmund Freud (FREUD 1917) als Ziel der psychoanalytischen Kur beschrieb, nämlich die Förderung von Liebes-, Genuss- und Arbeitsfähigkeit und damit auch den klaren Umgang mit der Realität.

Im Rahmen einer Erweiterung des systemischen Rahmens von Supervision in Schule sind mir darüber hinaus zwei persönliche Desiderate wichtig, an denen ich arbeite: Erstens die Integration von Supervision in das Referendariat und die berufliche Eingangsphase von Lehrkräften, wie sie z.B. von meiner zweiten Lehrsupervisorin Maja Damann im Landesinstitut Hamburg in Angriff genommen wurde. Und zweitens die Weckung des Bewusstseins für supervisorisches Handeln in schulischer Leitung auf Grundlage der neuen Autorität (vgl. z.B. BAUMANN-HABERSACK 2017). Ohne Veränderung in diese Richtungen wird eine von Salutogenese geprägte Schule für Lehrkräfte nur schwer möglich sein.

## **Literatur**

- Arbeitskreis Schule und Supervision Berlin: *Schule und Supervision. Probleme verstehen – Lösungswege finden. Ein Angebot des Arbeitskreises Schule und Supervision Berlin von DGSV- anerkannten Supervisorinnen und Supervisoren*, Berlin o.J.
- Bamberger, Günter G.: *Lösungsorientierte Beratung*, Basel 2010.
- Baumann-Habersack, Frank H.: *Mit neuer Autorität in Führung. Die Führungshaltung für das 21. Jahrhundert*, Wiesbaden 2017.

- Behler, Thomas: „Schule als System: Anmerkungen zu einer fast nicht möglichen Institution“ in: *Forum Supervision* 23/2004, S. 50-58.
- Bundesministerium für Bildung (BMB): *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen*, Wien 2016.
- Lukowski, Dorothea: „Supervision für Lehrer“ in: *Grundschule* 9/1997, S. 8-27.
- Blendinger, Andrea/Tober, Susanne: „Supervision zur Stärkung von Resilienz am Beispiel von Gruppensupervision mit Lehrkräften“ in: Blendinger, Andrea/Tober, Susanne: *OSC – Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 2/2015, S. 123-138
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): *Lehrergesundheit und Schulentwicklung. Ergebnisse empirischer Studien*, Frankfurt am Main 2020
- Dreyer, Christa/Schneider, Gerhard: *Supervision in der Schule. Ein Praxisbuch*, Weinheim 2016.
- Freud, Sigmund: *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, Leipzig/Wien/Zürich 1917.
- Grawe, Bernadette: „Was nicht mehr wahrgenommen wird, verwahrlost: Erfahrungen mit der Produktion von Unbewußtheit in der Schule“ in: *Forum Supervision* 13/1999 S. 42-54.
- Greiner, Annette: „Tabus in der schulischen Inklusion: Was kann Supervision in der Schule zur Weiterentwicklung der Professionalität beitragen? in: *Supervision* 2/2018, S. 18-23.
- Gromann, Christiane: *Lehrerbelastung und Supervision. Eine empirische Analyse zur Wirksamkeit von Beratungsprozessen im Schulkontext*, Wiesbaden 2018.
- Hohelüchter-Menge, Jörg: „Was machst du eigentlich in der Schule?“ in: *Forum Supervision* 23/2004, S. 3-1.4
- Horst, Paul van der: „Schule (andere) verstehen“ in: *Supervision* 4/2006, S. 36-39.
- Kühn, Lotte: *Das Lehrerhasserbuch. Eine Mutter rechnet ab*, München 2005.
- Linden, Christiane: *Supervision in Lehrergruppen. Ein grundlegendes Modell zeitgemäßer Lehrerbildung*, Essen 1994.
- Möller, Sabine: „Supervision für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis“ in: *Schulmanagement* 3/2011, S. 45-49.
- Munk-Oppenhäuser, Viktoria/Herrmann, Annemarie: „Supervision für alle Schulen. Über das Etablieren von Supervision im staatlichen Schulsystem. Eine Ermunterung“ in: *Journal Supervision* 1/2025, S. 4-5.
- Mußmann, Frank/Hardwig, Thomas: *Lehrkräftearbeitszeit: Meta-Studie zur Entwicklung seit 1955*. Göttingen 2018.

- Neuschäfer, Knut: „Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster“ in: *Forum Supervision* 23/2004, S. 70-84.
- Omer, Haim/Haller, Regina: *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*, Göttingen 2019.
- Omer, Chaim: *Neue Autorität in Schulen. Die Stärkung der Lehrerschaft* (Audio-CD), Schwarzach a.M. 2015.
- Palzkill, Birgit: „Supervision und Schule, Schwierigkeiten einer Annäherung“ in: *OSC – Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 2/1995, S. 107-121.
- Pühl, Harald: „Supervision im System Schule“ in: *Handbuch der Supervision 2*, Berlin 2000, S. 234-244.
- Richter, Dietmar/Kunz, Anja: *Supervision und Beratung in der Schule. Grundlagen und Konzepte*, Bad Heilbrunn 2010.
- Schmid, Anna-Katharina: „Schule der Zukunft: ein innovatives Schweizer Gymnasium auf dem Weg zum neuen Lernen“ in: *Organisationsentwicklung* 4/2013, S. 66-73.
- Schreyögg, Astrid/Belardi, Nando: „Editorial Supervision und Organisationsentwicklung in der Schule“ in: *OSC – Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 2/1995, S. 103-106.
- Schreyögg, Astrid (Hg.): *Kreative Medien für Coaching und Supervision in der Schule*, Berlin 2014.
- Schreyögg, Astrid: „Coaching und Supervision im schulischen Kontext“ in: *OSC – Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 2/2015, S. 119-122.
- Steiner, Christoph/Burkart, Daniel: „Burnout bei Lehrkräften. Prävention durch Supervision“ in: *Praxis Schule*, 4/2019, S. 22–27.
- Unterbrink, Thomas/Bauer, Joachim: „Lehrergesundheitsprävention - Coaching-Gruppen für schulische Lehrkräfte nach dem Freiburger Modell“ in: *Supervision* 4/2006, S. 8-15.
- Universität Göttingen/GEW Berlin: *Arbeitszeit- und Belastungsstudie Berlin 2023/24*, Göttingen 2025.
- Weber, Brigitte: *Lehrergesundheit stärken: Supervision als Beitrag zur Schulentwicklung*, Weinheim/Basel, 2017.
- Wengelski-Strock: „Schule – beratungsresistent? Psychoanalytische Aspekte zur Schule als Institution“ in: *Forum Supervision* 23/2004, S. 34-49.