

Macht Schule krank?

Supervision – ein Beitrag für eine gesunde Schule

Renate Weiser

Graduierungsarbeit

Eingereicht zum Abschluss des Lehrgangs
Supervision, Coaching und Organisationsberatung
ÖAGG, Sektion SVC

September 2023

Begutachterinnen:

Priska Juen und Maria Goldmann-Kaindl

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt all den Menschen, die mich auf meinem Weg zur Supervisorin begleitet und unterstützt haben.

Ich möchte mich bei meinen Kolleg:innen aus allen drei Lehrgängen bedanken, die mich in ihrer Gruppe aufgenommen haben. Ein besonderer Dank geht an Frau Goldmann-Kaindl, die meine vor langer Zeit begonnene Ausbildung in einem zugeschnittenen Setting unterstützt und mir bei der Abwicklung von Formalitäten geholfen hat. Ich danke auch all meinen Supervisor:innen, die meinen beruflichen Werdegang als Sozialarbeiterin in unterschiedlichen Settings begleitet und mein Interesse für diese Beratungsform geweckt haben. Ebenfalls möchte ich dem Verein Young, meinem Dienstgeber danken, der es mir ermöglicht hat, ein Jahr in Bildungskarenz zu gehen, um meine Supervisionsausbildung abschließen zu können. Ein herzliches Dankeschön geht auch an alle Vortragenden beim ÖAGG, die mit viel Erfahrung, Lebensweisheit und ihrer Persönlichkeit die Lehrveranstaltungen sehr spannend und kurzweilig gestaltet haben. Zuletzt möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mich in den letzten Wochen und Monaten hauptsächlich über Büchern und Laptop brütend erlebt hat - allen voran meinen beiden Töchtern, die dankenswerterweise das Korrekturlesen übernommen haben und meinem Mann, der mich bei der Technik unterstützt hat.

Und natürlich möchte ich Frau Priska Juen nicht vergessen! Sie hat mich als Lehrsupervisorin mit viel Geduld auf meinem Weg zur Supervisorin begleitet und das richtige Maß an Eigenverantwortung und "an der Hand nehmen" gefunden.

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Supervision als Beitrag für eine gesunde Schule verstanden und umgesetzt werden kann. Sie beleuchtet die Besonderheiten des Systems Schule mit ihren Widersprüchen und ihrer Komplexität und geht auf die Veränderungen der Gesellschaft mit ihren Auswirkungen auf Schule ein.

Studien über die Lehrer:innengesundheit zeigen, wie wichtig nicht nur die Arbeitsbedingungen für den Erhalt der Gesundheit darstellen, sondern auch welche Ressourcen Lehrer:innen aktivieren können und welche Bedeutung die subjektive Bewertung und Verarbeitung einer objektiven Situation haben.

Supervision hilft Lehrpersonen, ihre berufliche Haltung und Rolle zu reflektieren und kennenzulernen und dadurch ihre Kompetenzen für einen adäquaten Umgang mit herausfordernden beruflichen Situationen zu aktivieren.

Supervision ist somit ein Grundstein für eine gesunde Lehrer:innenschaft!

Mit meiner Arbeit möchte ich auf die Notwendigkeit von Supervision für Lehrer:innen und Schulleiter:innen hinweisen. Alle, die im Bereich Schule Verantwortung tragen, sollten das ihnen mögliche tun, um supervisionsfreundliche Strukturen in der Schule zu etablieren.

Abstract

This paper is dealing with the question of how supervision can be understood and implemented as a contribution to a healthy school. It sheds light on the specifics of the school system with its contradictions and complexity and addresses the changes in society with their effects on schools.

Studies on teacher health show how important not only working conditions are for maintaining health, but also what resources teachers can activate and what significance the subjective evaluation and processing of an objective situation have.

Supervision helps teachers to reflect and get to know their professional attitude and role and thus to activate their competences for an adequate handling of challenging professional situations.

Therefore, supervision is the foundation for a healthy teaching force!

With my work I would like to point out the necessity of supervision for teachers and principals. All those who bear responsibility in the area of school should do what they can to establish supervision-friendly structures in the school.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Schule als soziales System	8
2.1	Das österreichische Schulsystem	8
2.2	Besonderheiten des Systems Schule	9
2.2.1	Differenz der Generationen	10
2.2.2	Selektion versus Förderung	10
2.2.3	Soziale Komplexität im Unterricht	11
2.2.4	Einzelkämpfertum	12
2.2.5	Autonomie versus Reglement	13
2.3	Schule im gesellschaftlichen Wandel	13
3	Macht Schule krank?	16
3.1	Studien	16
3.1.1	„Potsdamer Lehrerstudie“	16
3.1.2	„Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält“	17
3.1.3	„Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer:innen“	17
3.1.4	„Lehrergesundheit im Zusammenhang mit Lehrer-Schüler-Beziehungen“	18
3.2	Etablierte Unterstützungssysteme an Schulen	19
3.2.1	Externe Helfersysteme	20
3.2.2	Interne Beratung durch Lehrer:innen mit Zusatzausbildung	21
4	Supervision in der Schule – eine professionelle Beratung	22
4.1	Definitionen von Supervision	22
4.2	Geschichte der Supervision	22
4.3	Coaching	23
4.4	Organisationsberatung/-entwicklung	23
4.5	Abgrenzung zu anderen Beratungsformen	25
4.6	Setting	26
4.6.1	Einzelsupervision:	26
4.6.2	Gruppensupervision	27
4.6.3	Teamsupervision	27
4.6.4	Intervision oder kollegiale Fachberatung	28
4.6.5	Führungskräftecoaching	29
5	Was kann Supervision im schulischen Kontext verändern?	30
5.1	Supervisionsanlässe	30
5.1.1	Pädagogische Professionalität und Kommunikation	31
5.1.2	Burnout Prophylaxe	31

5.1.3	Supervision im Rahmen der Ausbildung	32
5.1.4	Supervision und Schulentwicklung	32
5.1.5	Schulleitungssupervision	33
5.1.6	Inklusion in der österreichischen Bildung	34
5.2	Arbeitsweisen und Methoden.....	34
6	Ein Supervisionsprozess aus meiner Praxis.....	37
7	Conclusio	43
8	Verzeichnisse.....	45
8.1	Literaturverzeichnis	45
8.2	Abbildungsverzeichnis	50

1 Einleitung

„Lehrermangel: 8.600 Stellen sind ausgeschrieben“¹ ORF News

„Bildungsminister beim Lehrermangel guten Mutes“² Kleine Zeitung

„Suche nach neuen Schulleitungen bleibt schwierig“³ der Standard

„Lehrermangel: Im Herbst drohen unbesetzte Klassen“⁴ Kurier

„Burnout: Mehr als ein Viertel aller Lehrer betroffen“⁵ der Standard

All jene Schlagzeilen werfen die Frage auf: Was ist nur mit unseren Schulen los?

Der Lehrer:innenmangel und die Schwierigkeit, Schulleitungsposten nachzubeseetzen, sind in vielen Ländern, so auch in Österreich ein bekanntes Problem. Die Leitung einer Schule war einst ein prestigeträchtiger Beruf, aktuell gestaltet sich die Suche nach Nachwuchs aber schwierig, wie man den Medien entnehmen kann. Die Gründe für den Mangel sind vielfältig. Durch die Pensionswelle fallen derzeit besonders viele langjährige Lehrer:innen aus dem System, gleichzeitig gibt es aufgrund der geänderten Studienbedingungen weniger Nachwuchslehrer:innen⁶.

Um die leeren Stellen zu besetzen, müssen Lehrer:innen Stunden aufstocken oder Überstunden machen. Ebenso versucht man, mit Student:innen und pensionierten Lehrer:innen die Lücken zu schließen. All das verstärkt den Druck und die Überforderung, unter denen viele Lehrer:innen ohnehin zu leiden haben.

Die Pandemie hat den Lehrer:innenmangel und das Gefühl, Herausforderungen nicht mehr gewachsen zu sein, verschärft. Viele Lehrer:innen sind am Rande ihrer Kräfte aufgrund vermehrter Supplierungen für Kolleg:innen, die zu einer Risikogruppe gehören, schwanger oder in Quarantäne sind. Das Hin- und Her zwischen distance learning und Vor-Ort-Unterricht sowie das Ansteckungsrisiko in vollen Klassen belastete die Lehrkräfte.⁷

Als Schulsozialarbeiterin und Mutter von drei Kindern habe ich in den letzten 20 Jahren viele Lehrer:innen kennengelernt, die voller Enthusiasmus und Energie an der Schule zu arbeiten begonnen hatten, im Laufe der Jahre aber die Freude am Arbeiten und die Gelassenheit im Umgang mit

¹ (ORF News, 2022)

² (Kleine Zeitung, 2023)

³ (der Standard, 2023)

⁴ (Kurier, 2023)

⁵ (der Standard, 2009)

⁶ (der Standard, 2022)

⁷ (ORF News, 2022)

anspruchsvollen Schüler:innen verloren haben. Vor allem während der Pandemie spürte ich häufig Überforderung und Frustration auf Seiten des gesamten Schulpersonals, die sich auch gesundheitlich auswirkten und in einzelnen Fällen zu Burnout führten.

Die Pandemie hat uns wieder bewusst gemacht, wie anspruchsvoll und psychisch belastend der Lehrberuf sein kann. Lehrer:innen sind keineswegs beneidenswerte „Halbtagsjobber“ mit viel Freizeit, sondern üben einen der anstrengendsten Berufe aus. Zum einen bringt die Tätigkeit als Lehrkraft hohe soziale und emotionale Anforderungen mit sich, da sie in ständiger Interaktion mit den Schüler:innen stehen und gleichzeitig mit den Bedürfnissen der Klasse umgehen müssen. Zum anderen spielen auch die Arbeitsbedingungen eine wichtige Rolle. Lehrer:innen haben zum Beispiel einen geteilten Arbeitsplatz, was dazu führt, dass der Lehrberuf von vielen als Halbtagsjob gesehen wird.

Viele Studien zeigen (siehe unten), dass der Schulalltag psychische und physische Blessuren hinterlässt. Viele Lehrer:innen leiden unter einem Burn-out-Syndrom, jede zweite Lehrkraft fühlt sich durch ihre Arbeit massiv gestresst.

Um eine gesunde Schule zu gestalten, braucht es jedoch nicht nur strukturelle Veränderungen, sondern auch professionelle Unterstützung für die Akteur:innen im schulischen System. Eine Form dieser Unterstützung ist die Supervision, die als eine berufsbezogene Beratung für Einzelne oder Gruppen definiert werden kann, welche sich mit Fragen, Problemen oder Konflikten aus ihrer beruflichen Praxis auseinandersetzen möchte.⁸ Supervision kann dazu beitragen, die berufliche Handlungsfähigkeit, die Reflexionskompetenz, die Kommunikation und die Kooperation der Supervisand:innen zu verbessern und somit ihre Gesundheit zu fördern.

Es ist auffällig, dass es im schulischen Bereich für Beratung und Begleitung, d.h. auch für Supervision, keine gewachsene Kultur gibt. Lehrer:innen vermitteln den Eindruck keine Schwächen zeigen zu dürfen, immer kompetent auftreten und generelle mit allen Belastungen alleine zurechtkommen zu müssen.⁹ Sie haben Verständnis für Unterstützungsbedarf bei ihren Schüler:innen, nutzen das Gleiche aber selten für sich selbst.

Meine berufliche Tätigkeit als Sozialarbeiterin wurde immer supervisorisch begleitet und reflektiert, und diese Art der Psychohygiene und Weiterbildung meiner Persönlichkeit war und ist etwas Selbstverständliches. Im Vergleich zu anderen sozialpädagogischen Feldern ist Supervision im Kontext Schule nicht als qualitätssicherndes Instrument institutionalisiert. Gesellschaft und Politik fordert gesunde Lehrer:innen, aber es fehlt an finanzieller Unterstützung.

Als Schulsozialarbeiterin verfüge ich über eine langjährige Erfahrung an verschiedenen Schultypen und einen fundierten Einblick in das Schulsystem, ohne die Perspektive von außen zu verlieren. Mein Fokus liegt dabei auf der individuellen Unterstützung und Begleitung von Schüler:innen sowie der Gestaltung eines positiven sozialen Miteinanders in der Schule. Darüber hinaus stehe ich in einem engen und konstruktiven Dialog mit Lehrkräften und der Schulleitung, um klassen- oder schulinterne Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen. Ich bin mir bewusst, dass meine Arbeit einen wesentlichen, aber aufgrund der begrenzten Ressourcen nur einen begrenzten Beitrag leisten kann. Lehrer:innen sind diejenigen, die täglich in den Klassen präsent sind und die Schüler:innen durch ihre pädagogische Haltung, ihre Lebensphilosophie und ihren Umgang mit ihren Mitmenschen nachhaltig beeinflussen. Sie können entweder Leitfigur und Vorbild sein und Schüler:innen dabei unterstützen, kritische selbstbestimmte Erwachsene zu werden, oder aufgrund eigener Überforderung ein Lernumfeld schaffen, in dem Schüler:innen sich ignoriert und unverstanden fühlen und die Freude am Lernen verlieren.

⁸ (ÖVS Österr. Vereinigung für Supervision und Coaching, 2023)

⁹ (Wintersteller, Claudia, 2016)

Lehrer:innen können somit als Multiplikator:innen vieles erreichen. Und Lehrer:innen brauchen Unterstützung dabei.

In meiner Arbeit möchte ich das Bewusstsein für die täglichen Herausforderungen und Widersprüche schärfen, unter denen Lehrer:innen ihre Arbeit verrichten. Gleichzeitig möchte ich Wege aufzeigen, wie Lehrpersonen und Schulleitungen im Rahmen von Supervision ihre berufliche Haltung und Rolle reflektieren lernen, neue Kommunikations- und Konfliktstrategien kennenlernen und die Grenzen der eigenen Verantwortlichkeit erkennen können.

„Mens sana in corpore sano“! - Eine Schule mit gesundem Lehrkörper schafft ein gesundes Umfeld, in dem Schüler:innen erfolgreich lernen, sich entwickeln und zu kreativen, selbstwirksamen Menschen werden können.

Supervision ist ein Grundstein für eine gesunde Schule!

Diese Arbeit verwendet den Doppelpunkt als gendersensible Schreibweise, um alle Geschlechter gleichermaßen zu berücksichtigen. Der Doppelpunkt steht für die Vielfalt der Geschlechtsidentitäten jenseits der binären Kategorien männlich und weiblich.

Bei direkten Zitaten wird die Originalsprache und -Schreibweise beibehalten.

2 Schule als soziales System

Schule gehört nicht direkt zu den helfenden Berufen, doch es existiert eine Schnittmenge zwischen Schule und Sozialer Arbeit. Personen, die unterrichten, sind immer wieder auch mit persönlichen und sozialen Problemen ihrer Schüler:innen und deren Eltern konfrontiert. Die Erwartungshaltung, dass Schule soziale Probleme, die in der Familie entstehen, „abpuffert“ oder löst, steigt. Lehrer:innen sind vermehrt mit sozialen Problemen der Schüler:innen, wie Aggressionen, Mobbing, Suchtverhalten, Gewalt, Trennung der Eltern usw. konfrontiert.

Die Schule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Als öffentliche Institution steht sie vor der Aufgabe die unterschiedlichen Interessen von Schüler:innen, Eltern, Politik und Wirtschaft zusammenzubringen, weswegen tiefgreifende Schulentwicklung nur sehr langsam vorangeht. Jeder Veränderungsimpuls trifft auf viele unterschiedliche Gegenimpulse der unterschiedlichen Interessensgruppen.

2.1 Das österreichische Schulsystem

Das österreichische Schulsystem ist sehr komplex und föderalistisch gestaltet. Pflichtschulen und Land- und forstwirtschaftliche Berufs- und Fachschulen unterstehen den einzelnen Bundesländern und somit den jeweiligen Bildungsdirektionen (früher Landes-, bzw. Stadtschulrat), während der Dienstgeber der höheren Schulen (AHS, BHS, HTL, HAK) der Bund ist. ¹⁰

Das österreichische Schulsystem hat in den letzten 25 Jahren einige Veränderungen erfahren, die sich auf die Struktur, die Inhalte und die Qualität der Bildung ausgewirkt haben. Zu den wesentlichen Veränderungen zählen:

- Die Einführung der Mittelschule (MS) (Anfangs „neue Mittelschule“, NMS) als Alternative zur Hauptschule und zur AHS-Unterstufe, die eine gemeinsame Schule für alle Schüler:innen von der 5. Bis zu 8. Schulstufe anbietet.
- Die Einführung der Neuen Oberstufe (NOST) an den AHS und BHS, die eine individuelle Schwerpunktsetzung in Form von modularen, selbstgewählten Fächern ermöglicht und ein Wiederholen eines ganzen Schuljahres verhindern soll.
- Die Einführung der Bildungsstandards als verbindliche Lernziele für die Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch, die im Zuge der Zentralmatura überprüft werden.
- Die Möglichkeit der Bildung von Schulclustern, ein Zusammenschluss von Schulstandorten, die gemeinsam pädagogische und organisatorische Aufgaben wahrnehmen. Dies führt einerseits zu besserer Nutzbarkeit von Ressourcen, Synergien und Kompetenzen, aber auch zu zusätzlicher Bürokratie und Koordinationsaufwand. ¹¹
- Erweiterung der Schulautonomie in Bezug auf Lehrpläne, Schulorganisation, Personal, Budget, die den Schulen mehr Spielraum und Verantwortung geben soll.
- Die Stärkung der Qualitätssicherung und Evaluation, die die Leistungen und Bedürfnisse der Schüler:innen sowie der Schule erfassen und verbessern soll.

¹⁰ (BMBWF, 2023)

¹¹ (BMBWF, 2023)

- Die Reformierung der Ausbildung für Lehrer:innen der Primar- und Sekundarstufe. Alle Lehramtsstudien folgen jetzt der Bologna-Studienstruktur (Bachelor- und Masterstudium).¹²

2.2 Besonderheiten des Systems Schule

Worin besteht die institutionelle schulische Besonderheit? Und welche Auswirkung hat sie auf Lehrkräfte, Schulleitung und Supervisor:innen, die im schulischen Kontext arbeiten?

Für Supervisor:innen ist es wichtig ein Bild von der spezifischen Logik und den Veränderungsmöglichkeiten der Supervisand:innen zu haben, vor allem, wenn dies von den Betroffenen in den Systemen selten getan wird.

Lehrer:innen sitzen oft zwischen mehreren Stühlen und müssen Vorgaben „von oben“ und die Wünsche der Schüler:innen und deren Eltern ausgleichen. Sie sind permanent widersprüchlichen Forderungen und Rollenerwartungen ausgesetzt, die prinzipiell nicht voll erfüllbar sind.

Einige dieser Spannungen, die bei Lehrer:innen unweigerlich zu „Intrarollenkonflikten“ führen, listet Klaus Scala auf:

Antinomien in der Lehrer:innenarbeit		
Erwachsenenwelt	↔	Kinderwelt
Selektion	↔	Förderung
Eingehen auf Einzelne	↔	Steuerung des sozialen Prozesses (der ganzen Klasse)
Isolation in der täglichen Arbeit	↔	Bedarf an Feedback und Reflexion
Individuelle Autonomie im Unterricht	↔	Verrechtlichung und bürokratische Reglements
Dezentrale Arbeitseinheit	↔	Zentrale Steuerung (=flache hierarchische Organisationsstruktur)

Abbildung 1: Widersprüche in der Lehrer:innenarbeit¹³

Antinomien sind Widersprüche, die sich aus grundlegenden Anforderungen ergeben, die von Personen als gleich wichtig bewertet werden und dadurch prinzipiell nicht erfüllbar sind^{14 15}. Sie sind nicht auflösbar und erfordern professionelle Bewältigung. Supervision kann Lehrer:innen unterstützen, diese Antinomien als Herausforderung anzunehmen und kreative Lösungen zu finden.

¹² (BMBWF, 2023)

¹³ (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002, S. 126)

¹⁴ (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002)

¹⁵ (Jetzschke, Meinfried, 2018)

2.2.1 Differenz der Generationen

Lehrer:innen sind mit einer doppelten Rolle konfrontiert: Als Vertreter:innen der Erwachsenenwelt bereiten sie Schüler:innen auf die Gesellschaft vor und machen sie mit ihren Erwartungen vertraut. Zugleich vertreten sie die Interessen der Kinder und Jugendlichen gegenüber den Erwachsenen und unterstützen sie dabei, ihre eigene Persönlichkeit und ihre kreativen Fähigkeiten zu entwickeln.¹⁶

Ronny Jahn beschreibt in seinem Buch „Der Sog des Infantilen“ die Schwierigkeit für Schulleiter:innen und Lehrer:innen im Zuge der Arbeit erwachsen zu bleiben und nicht dem Sog des Infantilen nachzugeben (Jahn, 2015). Es gilt, die Lehrer:innenrolle aufrechtzuerhalten und nicht als Elternteil, Kumpel oder Liebhaber:in zu agieren. „Die Schule als Institution fördert strukturell die innere Wiederbelebung kindlicher Autoritätsbeziehungen, der darin erlebten Autoritäten sowie des eigenen Umgangs mit diesen.“¹⁷

Diesen Sog des Infantilen erleben Schulleiter:innen vor allem in Situationen, in denen sie Entscheidungen treffen oder Veränderungen initiieren müssen. Sie stoßen dann auf Widerstände von Schüler:innen, Lehrer:innen oder Eltern, die sich unreif, ängstlich oder aggressiv verhalten. Das Buch nennt auch die Lehrer:innenkonferenz als Beispiel. Es beschreibt, wie Schulleiter:innen in dieser Situation oft mit Konflikten, Machtkämpfen oder Desinteresse von Lehrer:innen konfrontiert werden, die sich wie unreife Schüler:innen verhalten.

Lehrer:innen haben weniger Erfahrung mit Erwachsenen (Mangel an symmetrischen Beziehungen) und tendieren häufig dazu, das Muster einer Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung in andere Kontexte hinein zu tragen. Diese Reaktionen sind oft unbewusst und haben mit den früheren Erfahrungen der Beteiligten zu tun. Schulleiter:innen müssen daher lernen, diese emotionale Dynamik zu erkennen und in entsprechenden Konferenzen eine professionelle Atmosphäre schaffen und die Beteiligung und Motivation der Lehrer:innen fördern.

Lehrer:innen befinden sich strukturell nicht auf Augenhöhe, müssen aber trotzdem auf Augenhöhe agieren (Generationenhierarchie).

„Der Lehrer steht immer zwei Kindern gegenüber, dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängtem in ihm“¹⁸

2.2.2 Selektion versus Förderung

Der Widerspruch zwischen Selektion und Förderung bezieht sich auf die Spannung zwischen der Bewertung und der Unterstützung von Schüler:innen. Einerseits soll die Leistungsbeurteilung die individuellen Lernfortschritte und Potentiale der Schüler:innen erkennen und fördern. Andererseits soll sie auch die Vergleichbarkeit und die Verteilung von Bildungschancen gewährleisten. Schule erhält dadurch auch Macht und berührt existentielle Fragen, beziehungsweise öffnet und schließt berufsbiografische Möglichkeiten.

Gerald Hüther, Neurobiologe und einer der größten Kritiker des Schulsystems, meint in zahlreichen Interviews, „dass Schulen noch nie die Aufgabe hatten, Heranwachsenden bei der Entfaltung ihrer Möglichkeiten und Potentiale zu helfen. [...] In allen Gesellschaftsformen ging es darum, sie auf die Aufgaben vorzubereiten, für die sie dann gebraucht wurden.“¹⁹ Im Kaiserreich waren kaisertreue

¹⁶ (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002)

¹⁷ (Jahn, Ronny, 2016, S. 222)

¹⁸ (Bernfeld, Siegfried, 2017)

¹⁹ (Focus Familie, 2023)

Bürger:innen gewünscht, im Nationalsozialismus sollten möglichst linientreue Nazis ausgebildet werden. Das Bildungssystem, so wie es derzeit funktioniert, sei untauglich für die Herausforderungen des technologischen Wandels, meint Hüther²⁰. Viele Potentiale und Talente von Kindern können in unserem Schulsystem nicht erkannt werden, stattdessen wird versucht, aus ihnen das zu formen, was im Augenblick in dieser Gesellschaft als besonders wichtig erachtet wird. Das heutige gesellschaftliche System ist dabei primär auf den Erwerb von Besitztümern und konsumgesichertem Wachstum ausgerichtet und aufgebaut.²¹

2.2.3 Soziale Komplexität im Unterricht

Das Produkt „Lernen“ ist weder messbar noch vorhersehbar. Es kommt im System Schule sehr auf die Expertise, Motivation und Engagement der einzelnen Lehrer:innen an. Sie arbeiten in einer Organisation, in der man sich nicht auf kalkulierbare und kontrollierbare Technologie verlassen kann. Lehrer:innen haben es permanent mit nicht trivialen Systemen und Prozessen zu tun. „Das Produkt „Lernprozesse“ ist erstens schwer messbar und zweitens nicht linear herstellbar. Ob Lernen in den Köpfen der Schüler passiert, wird von den Schülern entschieden, die Lehrerin ist auf eine hohe Kooperationsbereitschaft der Schüler angewiesen. [...] Schulisches Lernen geschieht nicht durch den Lehrer, jedoch auch nicht ohne ihn.“²²

Um das Prinzip der trivialen und nicht-trivialen Systeme besser zu verstehen, möchte ich einen kleinen Exkurs zu Heinz von Foerster und seiner Kybernetik erster und zweiter Ordnung machen:

Triviale und nicht triviale Systeme sind Begriffe aus der Systemtheorie. Triviale Systeme haben nur einen Zustand und reagieren immer gleich auf denselben Input. Nicht triviale Systeme haben mehrere Zustände und reagieren unterschiedlich auf denselben Input.²³

Kybernetik ist die Wissenschaft der Steuerung, Regelung und Nachrichtenübertragung von Systemen verschiedener Art, wie z.B. Maschine, Organismen oder Organisationen.²⁴ H. v. Foerster, österreichischer Physiker und Philosoph, gilt als Begründer der Kybernetik zweiter Ordnung. Der Unterschied zwischen erster und zweiter Ordnung von H. v. Foerster ist, dass die erste Ordnung die Beobachtung von Systemen beschreibt, die von einem externen Beobachter betrachtet werden, während die zweite Ordnung die Beobachtung von Systemen beschreibt, die sich selbst beobachten. Die erste Ordnung fragt: Was ist das System? Die zweite Ordnung fragt: wie ist das System?

Schule ist ein Beispiel Kybernetik erster Ordnung, weil sie ein System ist, das von außen gesteuert und geregelt wird, zum Beispiel durch Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne usw. Sie ist aber auch ein Beispiel für Kybernetik zweiter Ordnung, indem sie ein System ist, das sich selbst steuert und regelt, zum Beispiel durch Interaktionen, Wahrnehmungen, Überzeugungen und Gefühle der Schüler:innen, Lehrer:innen, Eltern usw. Die Schule ist also ein System, das sowohl objektiv als auch subjektive Realitäten erzeugt und berücksichtigt.²⁵

Karl H. Müller, Präsident der Heinz-von-Foerster-Gesellschaft meint im Sinne von H. v. Foerster: "Wir müssten offene Bildungsinstitutionen schaffen, in denen die Lehrenden nicht wissen, welche Ergebnisse bei ihren Veranstaltungen erzielt werden und in denen die Autonomie der Studierenden ernst

²⁰ (Focus Familie, 2023)

²¹ (der Standard, 2017)

²² (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002, S. 121)

²³ (Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen, 2002)

²⁴ (Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen, 2002)

²⁵ (Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen, 2002, S. 54-58)

genommen wird. Stellt Euch vor, es gäbe eine Welt mit "Schulen zweiter Ordnung", in denen man das Lernen lernt, das Gestalten gestaltet, das Planen plant - oder das Erfinden erfindet." ²⁶

Der Lern- und Entwicklungsprozess einer jeden Individuums ist schon sehr komplex, aber noch viel komplexer wird es, wenn Lehrer:innen eine Gruppe von Individuen vor sich hat. „Die Schulklasse als soziales System. Formell strukturiert durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Schulorganisation, mit einer Fülle von ungeschriebenen Regeln und Normen, mit einer informellen Struktur unterschiedlichster Rollen und Positionen – all das beeinflusst das Verhalten und Lerngeschehen einer jeden Schülerin auf unterschiedliche Weise“ ²⁷ Lehrer:innen müssen in diesem System Lernprozesse organisieren und sicherstellen.

2.2.4 Einzelkämpfertum

Der Isolation in der täglichen Arbeit von Lehrer:innen, aber auch Schulleiter:innen steht ein hoher Bedarf nach Feedback und geeigneten Kommunikationsstrukturen gegenüber. Sie handeln in einem System, das sich auf permanente Beurteilung, Selbstwert und Leistung, sowohl bei den Schüler:innen als auch bei ihnen selbst gründet. Lehrer:innen werden zu Einzelkämpfer:innen und haben wenig Gelegenheiten, Alltagsprobleme und Belastungen gemeinsam zu verarbeiten. Dadurch, dass der Blick der Lehrkraft meist auf einzelnen Schüler:innen liegt, wird die Sicht auf die Organisation erschwert.

Schulen haben ein quantitatives und qualitatives Defizit an Kommunikations- und Besprechungsstrukturen. Einerseits fehlen die dafür notwendigen zeitlichen Ressourcen und Kommunikationsstrukturen, andererseits gibt es in einem System der permanenten Bewertung und Benotung eine sehr ausgeprägte Angst, Unsicherheiten zu artikulieren und Fehler zu riskieren. Die Erwartungshaltung der Lehrer:innen ist häufig, „es selbst schaffen zu müssen“, was nicht selten zu Überforderung führt. Durch das Fehlen dieser Strukturen wird viel Problembearbeitung ins Informelle abgeschoben, Informationsaustausch erfolgt dann außerhalb der offiziellen Arbeitszeit und führt häufig zu konfliktgeladener Differenzierung von Lehrer:innen mit mehr oder weniger Engagement, Idealismus und Realismus.

Ein weiterer Aspekt der Arbeit von Lehrer:innen ist die fehlende Effizienzkontrolle. Lehrer:innen sind sich zwar dessen bewusst, wie wenig planbar Lernprozesse in sozialen Gefügen sind, sehen es aber nicht als besondere Leistung, mit diesen Schwierigkeiten zurecht zu kommen. Das Fehlen von anerkannten Professionalitätsstandards wird durch ideologische Lagerbildung ersetzt: Wer ist die bessere Lehrkraft: „der Engagierte“, „die Strenge“ oder „die Gerechte“? Diese unterschiedlichen Einstufungen haben einen großen Einfluss auf die informelle Struktur innerhalb des Kollegiums.

Lehrer:innen erhalten kaum positive Rückmeldungen im Schullalltag, während Misserfolge schnell erkannt und rückgemeldet werden. Das macht es schwer Erfolge wahrzunehmen.

Kurze Pausen, die meist für organisatorische Aufgaben und nicht für die Regeneration genutzt werden, extrem komprimierte Zeitabläufe und eine sehr hohe Interaktionsdichte stellen ebenfalls Belastungen im Arbeitsalltag dar.

Die richtige Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden ist zusätzlich ein Thema, das zu Selbstüberforderung führen kann. Lehrer:innen sind permanent gefordert Beziehungsarbeit auf unterschiedlichen Ebenen zu leisten, zu den Schüler:innen, zu Kolleg:innen, zur Schulleitung, zu anderen pädagogischen Fachkräften an der Schule, mit Eltern und Vertreter:innen der Schulaufsicht.

²⁶ (Müller, Karl H., 2009)

²⁷ (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002, S. 122)

Die daraus entstehenden Reibungen ergeben einen hohen Reflexionsbedarf und darüber hinaus ein wichtiges Thema in der Supervision.

2.2.5 Autonomie versus Reglement

Wenn man Schule als Organisation betrachtet, so findet man viele kleine Unternehmen unter einem Dach, die einzelnen Schulklassen, die autonom und voneinander abgekoppelt agieren. ²⁸ „Die Hauptbeschäftigten in diesem Unternehmen sind neben den Schüler:innen die jeweiligen Lehrer:innen, die in dieser Klasse unterrichten, und man könnte diese Lehrer:innenteams als Subunternehmen innerhalb des Unternehmens Schule sehen“ ²⁹

Für einen guten Kommunikations- und Informationsfluss braucht es daher standortgerechte und kreative Lösungen, da es einer Lehrkraft, die im Nebenfach in vielen verschiedenen Klassen arbeitet, nicht zumutbar ist, in allen Klassenteams mitzuarbeiten. „Doch eine Differenzierung zwischen Kernteam und Gesamtteam der Lehrer:innen einer Klasse eröffnet weitere organisatorische Umsetzungsmöglichkeiten. Organisatorisch betrachtet, wäre die Schule also ganz besonders für diese Form dezentralisierter Teamarbeit geeignet, wie sie in den letzten Jahren in Wirtschaftsunternehmen besonders erfolgreich implementiert wurde.“ ³⁰

Lehrer:innen klagen häufig über eine überbordende Bürokratie und zu viele Rechtsvorschriften, die selten Schutz bieten und sinnvolle Exkursionen oder andere Aktivitäten zum Beispiel kaum möglich machen.

Die Bildungsreform 2017 brachte mehr Autonomie und bestimmte Entscheidungskompetenzen wurden nach unten delegiert, die Schulen werden seither mit diesen Aufgaben jedoch alleine gelassen. Klaus Scala und sein Team vertreten die These, „dass Schulautonomie ohne Ausdifferenzierung von Binnenstrukturen in den einzelnen Schulen nicht relevant umgesetzt werden kann und die Schule sich nicht als Organisation entwickeln wird. Organisationsentwicklung bedeutet selbstgeschaffene Strukturentwicklung“ ³¹

2.3 Schule im gesellschaftlichen Wandel

Schule war immer schon Veränderungen unterworfen und hat sich im Laufe der Zeit an die Bedürfnisse der Gesellschaft angepasst. In der Vergangenheit stand der Schwerpunkt der Schule auf der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten. Heutzutage wird jedoch auch Wert auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und digitalen Fähigkeiten gelegt.

Es gibt viele Faktoren, die diesen Wandel beeinflusst haben. Ein Faktor ist der gesellschaftliche Wandel selbst. Die Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert, und diese Veränderungen haben auch Auswirkungen auf die Schule und den Beruf der Lehrperson

Das **Lehrer:innenbild** hat sich im Laufe der Zeit stark verändert. Früher wurden Lehrer:innen oft als Autoritätspersonen wahrgenommen, die Schüler:innen disziplinieren und drillen sollten. Heute hingegen wird von ihnen erwartet, dass sie Lernbegleiter:innen sind, die Schüler:innen individuell fördern und

²⁸ (Ehinger, Wolfgang; Hennig, Claudius, 1997)

²⁹ (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002)

³⁰ (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002, S. 129)

³¹ (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002, S. 126)

unterstützen. „Der Beruf der Lehrer und der Lehrerinnen durchläuft gerade einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel.“³²

Im 19. Jahrhundert unterrichteten an Pflichtschulen überwiegend viele Männer aus bildungsfernen Schichten. Die Ausbildung war kurz, das Gehalt bescheiden, der gesellschaftliche Status wiederum sehr hoch. Mittlerweile hat sich dieses Bild geändert. Ein Großteil der Unterrichtenden ist weiblich, das Gehalt ist erhöht worden, das Ansehen in der Gesellschaft wiederum gesunken. Liegt es daran, dass Unterrichten ein „Frauenberuf“ geworden ist?

Im Interview mit der Presse meint Dr. Wolfgang Feller, Studienautor für Agenda Austria: „dass der Imageschaden zwei andere Ursachen hat. Zum einen sei er auf die „negative Propaganda der Gewerkschaft“ zurückzuführen. Diese habe die Lehrer so lang in eine gesellschaftliche Opferrolle gedrängt, bis sie diese tatsächlich eingenommen haben. Darüber hinaus hielten die Pädagogen an ihren Privilegien und ihrem Dienstrecht noch fest, als die gesellschaftliche Akzeptanz dafür nicht mehr vorhanden war“³³

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die **Digitalisierung**. Neue Technologien haben den Unterricht verändert und neue Möglichkeiten eröffnet. Lehrer:innen müssen heute nicht nur über fachliche, sondern auch über Medienkompetenz verfügen.³⁴

Die Pandemie hat den Einzug der Digitalisierung in den Unterricht beschleunigt, was einerseits eine gute Möglichkeit war, den Unterricht so gut es ging fortzusetzen und den Kindern die Möglichkeit gab, auch Schulkolleg:innen zumindest virtuell zu sehen. Andererseits brachten die neuen Herausforderungen von distance learning und Hybridunterricht manche Lehrer:innen an ihre Grenzen. Cybermobbing und Film- oder Bildaufnahmen während des Unterrichts sind weitere Challenges, mit denen sich Lehrer:innen auseinandersetzen müssen.

Die **Globalisierung** spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Welt ist heute stärker vernetzt als je zuvor, und das hat auch Auswirkungen auf die Schule und den Beruf der Lehrkraft. Schüler:innen müssen heute in der Lage sein, in einer globalisierten Welt zu handeln und zu kommunizieren. Lehrer:innen müssen ihnen dabei helfen auch interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln.

Insgesamt hat sich das Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Es gibt heute mehr Möglichkeiten als je zuvor, um Wissen zu erwerben und sich weiterzubilden. Gleichzeitig gibt es aber auch neue Herausforderungen, die bewältigt werden müssen.

Ein weiterer wichtiger Wandel in der Schule ist die **Inklusion**. Inklusion bedeutet, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht oder ihrer körperlichen oder geistigen Verfassung die gleichen Chancen auf Bildung haben sollten.³⁵

Mehr soziale und kulturelle Heterogenität hat Auswirkung auf die Schule und braucht organisatorische und inhaltliche Veränderung.

In den letzten Jahren kam es zu einem starken Anstieg von psychischen Problemen bei Kindern und Jugendlichen.³⁶ Lehrer:innen sind nicht als Sozialarbeiter:innen ausgebildet, wollen diese Lücke aber oft schließen. Starkes Verantwortungsgefühl, geringe emotionale Abgrenzung und Erreichbarkeit auch außerhalb der Unterrichtszeit führen oft zu Überlastung.

³² (ORF Radiokolleg, 2019)

³³ (Die Presse, 2016)

³⁴ (Huber, Wolfgang, 2006)

³⁵ (Deutsche UNESCO Kommission, 2023)

³⁶ (Österreichisches Gesundheitsportal, 2023)

Veränderungen in den Umwelten des Erziehungssystems bewirken grundlegende Reorganisationsprozessen im Schulsystem.

Umwelt der Schüler:innen: Kinder sind zu Konsument:innen und Zuschauer:innen geworden (Spielzeug, Fernseher, Computer etc.) und das hat auch Auswirkung auf ihre Lernerfahrung. „Der Erfahrungsraum wird medialisiert und gleichzeitig ausgeweitet, das Verhältnis von Sprache und Bild in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kognition und Phantasie hat sich radikal verändert.“³⁷

Auch die Familienstruktur hat sich gewandelt, es gelten andere Werte und die Peergroup gewinnt an Bedeutung. Diese Veränderung hat dazu geführt, dass Großfamilien nicht mehr so häufig vorkommen, was wiederum Auswirkungen hat auf die Art und Weise, wie Kinder erzogen werden. Das Sprichwort „Es braucht ein Dorf, um ein Kind zu erziehen“ zeigt, dass die Erziehung eines Kindes nicht nur von den Eltern abhängt, sondern auch von der Gemeinschaft um sie herum. In den letzten Jahren hat sich die Verantwortung für die Erziehung zunehmend auf die Schule verlagert. Dies ist auf eine Vielzahl von Faktoren zurückzuführen, darunter der Mangel an Zeit und Ressourcen bei den Eltern. Diesem gegenüber stehen Helikoptereltern, die zu sehr in das Leben ihrer Kinder involviert sind, was dazu führen kann, dass Kinder Schwierigkeiten entwickeln, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und unabhängig zu sein.

Die Schüler:innenpopulation ist durch Migration heterogener geworden und der Trend zu höherwertigen Schulabschlüssen entwickelt sich. Lehrer:innen müssen sich auf eine neue Zielgruppe einstellen. Gleichzeitig sinken die Schüler:innenzahlen vor allem in den Mittelschulen, die Konkurrenzsituation stellt neue Anforderungen an Lehrer:innen und Schulleitungen, die versuchen mit innovativen Projekten Schulschließungen abzuwenden.

Umwelt Arbeitswelt: Wissensbestände veralten, es geht nicht mehr einzig um Wiedergabe von Wissen, sondern darum, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft zu fördern. Fächerübergreifende Kooperation und interdisziplinäres Arbeiten werden immer wichtiger, gleichzeitig verdichten sich soziale Beziehungen und verlangen hohe Sozialkompetenz.

Umwelt Schulsystem: Mehr Autonomie bedeutet auch, dass Schulen ihr Profil stärken und entwickeln müssen, um am Markt konkurrenzfähig zu sein. Schwerpunkte, wie etwa auf Sprachen, können gesetzt werden, mehr Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortung bedeutet aber auch Interessenskonflikte und Konkurrenz, und damit einhergehend auch eine zunehmende Belastung für die Lehrer:innen.

Das Verhältnis von Schule und Politik beginnt sich zu neu zu organisieren. Positionen und Rollen in den Leitungsebenen, die bisher nach parteipolitischen Kriterien besetzt wurden, müssen neu definiert und qualifiziert werden.

„Organisationsentwicklung erfordert ein neues Rollenverständnis von Behörden und Schulstandort sowie eine neue Beziehung zwischen beiden [...] Organisationsentwicklung in der Schule heißt somit zu einem guten Teil, dieselbe Zielsetzung bei veränderten Umweltbedingungen aufrecht zu erhalten“.³⁸ Die Schulbehörde sieht jedoch den Veränderungsbedarf weniger bei sich als auf Schulebene. Die Dezentralisierung erfolgt sehr halbherzig, Steuerungsleistungen werden nach unten verlagert, aber der Ressourcentransfer für PR und Marketing von oben nach unten fehlt. Schule soll „kostenneutral“ sein.

Viele Initiativen auf Seiten engagierter Lehrer:innen bleiben informell und haben wenig Auswirkung auf eine wesentliche Weiterentwicklung der Schule. Die Schlüsselrolle für Koordination und Kommunikation bzw. die Stärkung von formalen Strukturen und Funktionen fällt der Schulleitung zu. Supervision und Führungskräftecoaching unterstützt dabei, die neuen Rollen zu reflektieren und die Aufgaben transparenter zu machen.

³⁷ (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002, S. 135)

³⁸ (Scala, Klaus; Grossmann, Ralph, 2002, S. 140)

3 Macht Schule krank?

„Die Berufsgruppe der Lehrer:innen ist in den letzten zehn Jahren zunehmend in den Blickpunkt des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses gerückt. Die vergleichsweise hohe Zahl von krankheitsbedingten Frühpensionierungen als erklärungsbedürftiges Phänomen, die aufgrund sozialer, kultureller und gesellschaftlicher Umwälzungen veränderte und zunehmend komplexer werdende Anforderungsstruktur, mit der Lehrer im Rahmen ihres Berufsalltags konfrontiert werden und nicht zuletzt die durch die PISA Ergebnisse ausgelöste Diskussion um den Einfluss der von den Lehrern realisierten Unterrichtsqualität auf Lernergebnisse und Leistungen von Schülern sind nur einige der Themen, die rege Forschungsaktivitäten ausgelöst haben.“^{39 40}

Was ist Gesundheit?

Die WHO definiert Gesundheit als „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen.“ („Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.“)⁴¹ Diese Definition wurde 1946 in der Verfassung der WHO festgelegt und ist bis heute gültig.

Die Schule ist ein wichtiger Ort für die Entwicklung und Förderung der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrer:innen und anderen Mitarbeiter:innen. Eine gesunde Schule ist demnach eine Schule, die nicht nur gesundheitsförderliche Bedingungen schafft, sondern auch gesundheitsbezogene Kompetenzen vermittelt und die Beteiligung aller an der Schulentwicklung ermöglicht.

Das Thema „Belastung, Beanspruchung und Gesundheit“ im Lehrer:innenberuf wird seit einigen Jahren intensiv erforscht. Entgegen weitverbreiteter Vorurteile gegenüber Lehrer:innen als Halbtagsjobber:innen besteht gerade für diesen Beruf ein hohes Potenzial an Gesundheitsgefährdungen. Studien (siehe unten) weisen insbesondere auf die hohe psychische Beanspruchung hin.

3.1 Studien

In den letzten 25 Jahren gab es einige umfangreiche Studien, die sich mit dem Thema Lehrer:innengesundheit befassten. Sie verwendeten vielfältige Methoden der Befragung und legen den Fokus auf unterschiedliche Aspekte.

3.1.1 „Potsdamer Lehrerstudie“⁴²

Die Potsdamer Lehrerstudie ist eine umfangreiche Untersuchung der Belastungssituation von Lehrer:innen in Deutschland, die von 2000 bis 2006 von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt als Projektleiter durchgeführt wurde. Die Studie gliedert sich in zwei Etappen, wobei die erste Etappe (2000-2003) der Analyse der vorgefundenen Belastungssituation und den vorgefundenen Bedingungen galt, während in der zweiten Etappe (2003-2006) darauf aufbauende Maßnahmen erprobt und Unterstützungsmaßnahmen ausgearbeitet wurden, die zu einer Reduktion der Belastungen führen

³⁹ (give Gesundheitsförderung österr. Schulen, 2023)

⁴⁰ (Doering-Seipel, Elke; Dauber, Heinrich, 2010)

⁴¹ (WHO, 2023)

⁴² (Verband Bildung und Erziehung, 2023)

können. An der Studie nahmen 18500 Lehrer:innen aus der Bundesrepublik Deutschland teil, sowie 1500 Lehrer:innen aus anderen Ländern und 8000 Vertreter:innen aus anderen Berufen zu Vergleichszwecken.

Die Studie ergab, dass Lehrer:innen in Deutschland im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eine höhere Belastung aufweisen und hat dazu beigetragen, das Bewusstsein für die Belastungen von Lehrkräften zu schärfen.⁴³

3.1.2 „Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält“

In der Studie von Döring-Seipel und Dauber wurden 2008 über 1000 berufstätige Lehrer:innen mit gutem und schlechtem Gesundheitszustand befragt. Mittels Fragebogen wurde die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastungen für die Gesundheit von Lehrer:innen untersucht. Er erfasste die Themenfelder berufliche Situation, persönliche und soziale Ressourcen, Bewertungsmuster, berufliche Belastung, soziale Kontrolle, Bewältigungsstrategien, körperlicher und psychischer Gesundheitszustand, Arbeitszufriedenheit und Formen der Unterrichtsgestaltung und des pädagogischen Handelns.

Die Studie zeigt auf, dass schwierige Schüler:innen, große Klassen und hohe Pflichtstunden die Hauptbelastungsfaktoren für Lehrkräfte sind. Diese Faktoren können zu Stress- und Überforderungsreaktionen führen und langfristig ein Gefährdungspotential für die Entstehung von psychischen und psychosomatischen Gesundheitsproblemen darstellen.⁴⁴

Gesunde und kranke Lehrer:innen nahmen ihre berufliche Situation unterschiedlich wahr. Gesunde Lehrer:innen sahen ihre beruflichen Anforderungen eher als Herausforderung, während kranke Lehrer:innen den Eindruck hatten, dass die berufliche Anforderung ihre Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen und diese daher eher als Bedrohung denn als Herausforderung betrachteten.

Der deutliche Unterschied liegt daher in der Art und Weise, wie sie mit beruflichen Anforderungen umgehen. Besonders wichtig sind persönliche und soziale Ressourcen, auf die Lehrkräfte für die Bewältigung von Anforderungen zurückgreifen können.

3.1.3 „Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer:innen“

Die Studie wurde vom Ludwig Boltzmann Institut an 3753 Studienteilnehmer:innen durchgeführt und kam zu dem Ergebnisse, dass österreichische Lehrer:innen, die in Sekundarschulen unterrichten, allgemein einen recht guten Gesundheitszustand und ein vorbildliches Gesundheitsverhalten aufweisen. Allerdings gibt es einige Bereiche, in denen Lehrer:innen Probleme haben. Diese Probleme betreffen hauptsächlich den psychischen Bereich und umfassen Burnout-Gefährdung und psychosomatische Beschwerden.⁴⁵

⁴³ (Verband Bildung und Erziehung, 2023)

⁴⁴ (Doering-Seipel, Elke; Dauber, Heinrich, 2010)

⁴⁵ (Ludwig Boltzmann Institut, 2016)

3.1.4 „Lehrergesundheit im Zusammenhang mit Lehrer-Schüler-Beziehungen“

Im Unterschied zu den beiden erstgenannten Studien, die mittels Fragebogen und/oder Interviews erfasst wurde, führte Wesselborg die Untersuchung der Lehrer:innengesundheit im Mixed-Method-Design unter zusätzlicher Verwendung von Videografie durch.

Sie hat den Aspekt der Unterrichtsgestaltung als zusätzlichen Aspekt untersucht und berücksichtigt dabei Faktoren wie Klassenführungs-kompetenz und selbständiges Arbeiten der Schüler:innen.

Die Klassenführung hat weitreichende Auswirkungen auf die gesamte Unterrichtsgestaltung und spiegelt sich in den Dimensionen Lärm und Disziplin wider. Längere Unterrichtsphasen, in denen Schüler:innen selbständig arbeiten und von Lehrer:innen beobachtet werden können, tragen dazu bei, dass der Unterricht störungsarm abläuft und die Lernprozesse optimal begleitet und unterstützt werden können.

Die Ergebnisse der Studie zeigen auch, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen einen positiven Einfluss auf die Gesundheit der Lehrpersonen hat.

Wesselborg hat für die Veranschaulichung das erweiterte SAR-Modell verwendet, das in der Supervision eingesetzt werden kann um das subjektive Gesundheitsempfinden zu erfassen und zu reflektieren. Dabei werden die Anforderungen und Ressourcen der Lehrer:innen in verschiedenen Systemebenen (Individuum, Schule, Gesellschaft) betrachtet und mögliche Anpassungs- und Regulationsstrategien erarbeitet.

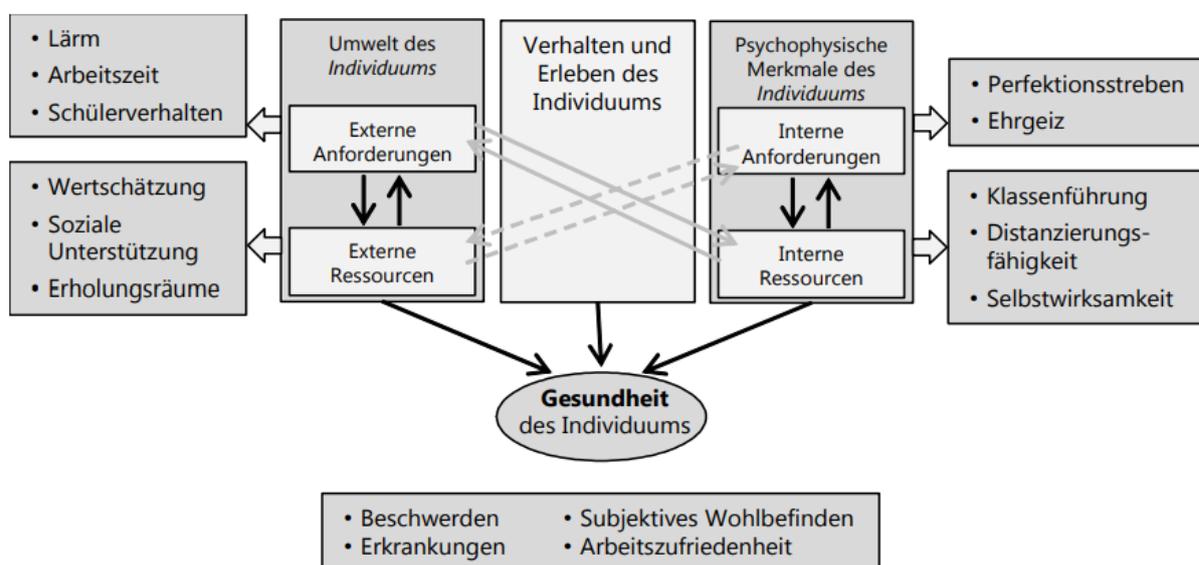


Abbildung 2: Themen empirischer Studien im Spiegel des SAR-Modells (adaptiert und erweitert nach Blümel, 2011⁴⁶ 47)

⁴⁶ (Wesselborg, Bärbel, 2017)

⁴⁷ (Wesselborg, Bärbel, 2014)

SAR-Modell: Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell der Gesundheit und wurde von Becker an der Uni Trier entwickelt. Es erklärt, wie Gesundheit und Krankheit von der Balance zwischen den Anforderungen, die an eine Person gestellt werden, und den Ressourcen, die sie hat, abhängen. Das Modell wird für die Gesundheitsförderung angewendet und versucht, die komplexen Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt zu beschreiben. Es unterscheidet zwischen Anforderungen, die Herausforderungen, Belastungen oder Stressoren darstellen, und Ressourcen, die Fähigkeiten, Kompetenzen oder Schutzfaktoren darstellen. Das Modell geht davon aus, dass Gesundheit und Krankheit von der Balance beider Faktoren abhängen. Wenn die Anforderungen die Ressourcen übersteigen, entsteht ein Ungleichgewicht, das zu negativen Folgen für die körperliche und psychische Gesundheit führen kann. Umgekehrt kann eine positive Balance zu mehr Wohlbefinden und Resilienz beitragen.⁴⁸ Die Supervision thematisiert, reflektiert und nutzt bewusst die Balance zwischen Anforderungen und Ressourcen, die für die körperliche und psychische Gesundheit sowie für das Wohlbefinden und die Resilienz der Lehrerinnen und Lehrer entscheidend ist

Allen Studien ist gemein, dass der Lehrer:innenberuf nicht zwangsläufig mit Gesundheitsgefährdung verbunden ist, sondern es einen deutlichen Unterschied in der erlebten und der geschilderten Belastung gibt.

Indem betroffene Menschen individuelle und soziale Ressourcen und Schutzfaktoren erarbeiten, um gesundheitliche Herausforderungen zu bewältigen, wird ihnen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung und Veränderung ihrer Situation zugeschrieben. Sie sehen sich nicht als Opfer der einwirkenden Belastungen.

Gerade in diesem Zusammenhang können Supervision und Coaching einen wichtigen präventiven Beitrag leisten, weil sie Lehrer:innen dabei unterstützen können, ihre persönlichen Ressourcen und Handlungsspielräume auszuloten und zu nutzen. Das wirkt sich nicht nur auf die Lebensqualität der Lehrer:innen aus, sondern auch direkt auf das Niveau der schulischen Arbeit.

3.2 Etablierte Unterstützungssysteme an Schulen

Kinder und Jugendliche sind in gewisser Weise Pendler:innen zwischen 2 Welten, zwischen familiärem Umfeld und Schule, und so wird vieles, was junge Menschen in ihrer jeweiligen privaten Lebenswelt an Herausforderung erleben, in der Schule spürbar.⁴⁹

Armut, Gewalterfahrungen, Beziehungsabbrüche gehören zum Alltag vieler Kinder. Die dadurch bedingte mangelnde Fürsorge, Sicherheit und Struktur führen häufig zu Aufmerksamkeitsstörungen, Ausgrenzung und Gewaltbereitschaft in den Schulen.

Schüler:innen, die mit weniger Ressourcen oder Konfliktbewältigungsstrategien ausgestattet sind, reagieren auf schulische Belastungen und Stress mit alten Mustern, die sie oft selbst nicht erkennen können. Auch Lehrer:innen reagieren aufgrund ihrer individuellen Biografien unterschiedlich auf dieses empfundene "Störverhalten", sie interagieren mit den Schülern. Unreflektiert können diese Interaktionsmuster sich auf das psychische und physische Wohlbefinden von Lehrer:innen auswirken. Von Lehrer:innen wird mehr Beratungskompetenz erwartet, um mit den Themen, die Schüler in den pädagogischen Alltag mit einbringen, umgehen zu können. Die Supervision bietet einen Raum, in dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Lernerfahrungen thematisieren und reflektieren können. Dadurch können sie neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten für ihren pädagogischen Alltag entwickeln

⁴⁸ (Blümel, Stephan, 2020)

⁴⁹ (Grewe, Norbert, 2015)

An österreichischen Schulen gibt es mehrere Berufsgruppen, die Schüler:innen bei der Bewältigung von psychologischen, gesundheitlichen und sozialen Herausforderungen unterstützen. Historisch gewachsen sind die Schulpsycholog:innen, Schüler- und Bildungsberater:innen, Beratungslehrer:innen und Psychagog:innen sowie die Schulärzt:innen, die vor allem für die Schülersgesundheit zuständig sind. Schulsozialarbeiter:innen und Jugendcoaches kamen zuletzt dazu.⁵⁰

Die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen werden immer komplexer und inhomogener, die Anforderungen an Schule und Lehrer:innen steigen, was zu mehr Beratungs- und Unterstützungsbedarf an Schulen führt. Wenn unterschiedliche Berufsgruppen mit verschiedenen Kompetenzen, aber teilweise überschneidende Aufgaben zusammentreffen, braucht es gute Kommunikationswege und -strategien. Eine zentrale Rolle bei der Kommunikation zwischen den Beratungssystemen fällt dabei der Schulleitung zu.

Die meisten Beratungssysteme arbeiten sowohl präventiv als auch zielgerichtet intervenieren.⁵¹

Die Supervision unterstützt die Lehrerinnen und Lehrer dabei, die Grenzen ihrer Beratungskompetenz zu erkennen und geeignete Beratungssysteme anzufordern.

3.2.1 Externe Helfersysteme

Schulärzt:innen:

“Schulärzt:innen tragen Sorge dafür, dass gesundheitliche Beeinträchtigungen und Bedürfnisse von Schüler:innen erkannt werden und entsprechend darauf reagiert wird.”⁵²

Sie führen einmal jährlich Untersuchungen aller Schüler:innen durch, leisten Erste Hilfe, bieten aber keine Behandlungen an. Sie sind für alle Schularten zuständig, wobei sie an Bundesschulen fixe Sprechstunden haben und im Pflichtschulbereich die Anwesenheit von den Bundesländern und Gemeinden unterschiedlich gehandhabt wird.

Schulpsychologie:

Schulpsycholog:innen sind für alle Schularten und -stufen flächendeckend zuständig. Sie arbeiten an den jeweils zuständigen schulpsychologischen Beratungsstellen oder auf Aufforderung durch die Schulleitung direkt an der Schule. An manchen Schulen gibt es fixe Sprechstunden, in denen sich Schüler:innen über 14 Jahre niederschwellig an die Schulpsychologie wenden können. Auch Erziehungsberechtigte und Lehrer:innen können sich vertraulich an die Beratungsstelle wenden.

Schulsozialarbeit:

Schulsozialarbeit steht als niederschwelliges Angebot und Vernetzungsstelle für Schüler:innen, aber auch für Eltern und Lehrer:innen zur Verfügung, mit dem Ziel, Präventionsarbeit zu leisten. Themen wie Gewalt und Mobbing, Schulabsentismus/-verweigerung, Klassenklima etc. werden in Gruppenangeboten, aber auch in individuellen Beratungsgesprächen in den Fokus gestellt. Durch die Anwesenheit an der Schule bzw. in den Lebenswelten der Schüler:innen sorgen die Schulsozialarbeiter:innen für eine vertrauensvolle Atmosphäre und geben den Kindern und Jugendlichen vor allem für die An- und Aussprache schwieriger Themen Sicherheit. Im Sinne der Prävention soll Schulsozialarbeit Themen behandeln, die lebensweltlich für die Kinder und Jugendlichen bedeutsam sind und zum Gelingen des Zusammenlebens an Schulen und zu einer erfolgreichen

⁵⁰ (Bundesministerium für Bildung, 2016)

⁵¹ (Schulpsychologische Bildungsberatung, 2023)

⁵² (Bundesministerium für Bildung, 2016)

Bildungsbiographie der einzelnen Schüler:innen beitragen. Schulsozialarbeit wird nicht flächendeckend und wird unterschiedlich finanziert.^{53 54 55}

Jugendcoaching:

“Jugendcoaching ist ein österreichweites Unterstützungsangebot für Jugendliche ab Ende der Schulpflicht. Es steht an der Schnittstelle Schule und Beruf und in enger Zusammenarbeit mit den Schulen und außerschulischen Angeboten für Jugendliche. Es hilft Jugendlichen, einen individuell passenden Bildungsweg und/oder Berufsweg einzuschlagen.”⁵⁶

3.2.2 Interne Beratung durch Lehrer:innen mit Zusatzausbildung

Zusätzlich zu externen Hilfsangeboten gibt es auch Lehrer:innen mit Zusatzausbildungen, wie etwa:

- Beratungs-, Betreuungslehrer:innen und Psychagog:innen
- Schüler- und Bildungsberater:innen
- Berufsorientierungslehrer:innen
- Berufsorientierungskordinator:innen
- Lerndesigner:innen
- Lernbegleiter:innen im Rahmen der neuen Oberstufe

Die Beratungsangebote sind in erster Linie für Schüler:innen gedacht, Lehrer:innen sollten darüber aber Bescheid wissen um Schüler mit speziellen Fragestellungen oder Problemen an die richtige Stelle weiterverweisen zu können und dadurch entlastet werden. Die Supervision fördert die Wahrnehmung und Akzeptanz der eigenen Grenzen des Machbaren, die für die Gesundheit und Zufriedenheit der Lehrer:innen wichtig sind.

⁵³ (Bundesministerium für Bildung, 2016)

⁵⁴ (Österr. Ges. für Soziale Arbeit, 2018)

⁵⁵ (Verein Young, 2023)

⁵⁶ (Sozialministerium, 2023)

4 Supervision in der Schule – eine professionelle Beratung

4.1 Definitionen von Supervision

“Supervision ist die professionelle Beratungsmethode für alle beruflichen Herausforderungen von Einzelpersonen, Teams bzw. Gruppen und Organisationen. Die Supervisorin/der Supervisor unterstützt Sie dabei, berufliche Handlungen zielgerichtet, effizient und erfolgreich zu gestalten. Ziel von Supervision ist es, im Einzelgespräch, im Team oder in der Gruppe berufliche Situationen zu reflektieren und die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu befähigen, die damit verbundenen Probleme und Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen, Konflikte zu lösen und Veränderungsprozesse aktiv zu steuern.”⁵⁷

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.⁵⁸

Belardi versteht unter Supervision ein “Weiterbildungs- Beratungs- und Reflexionsverfahren für berufliche Zusammenhänge mit dem allgemeinen Ziel, die Arbeit der Ratsuchenden (Supervisanden) zu verbessern. Damit sind sowohl die Arbeitsergebnisse als auch die Arbeitsbeziehungen zu den Kollegen und Kunden wie auch organisatorische Zusammenhänge gemeint”⁵⁹

4.2 Geschichte der Supervision

Noch vor der eigentlichen Geschichte der Supervision Ende des 19. Jahrhunderts mit der Entwicklung von neuen Berufen, Sozialarbeit und Psychotherapie, gab es bereits unter Sokrates den “Sokratischen Dialog”. Er besteht aus einem Dialog zwischen zwei Personen, bei dem eine Person durch gezielte Fragen die Erkenntnis der Gesprächspartner:in fördert oder deren Widersprüche aufdeckt. Im europäischen Mittelalter folgte eine Reflexion zur Qualitätskontrolle der Zünfte und Gilden und in der Epoche der Aufklärung kam es durch die Befreiung der Naturwissenschaft von der Kirche zu einer Selbstkontrolle und Qualitätssicherung der selbstständigen Berufe durch neu entstandenen Institutionen (Ärztammer, Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer).

Die eigentliche Geschichte der Supervision beginnt erst durch die Institutionalisierung der sozialen Arbeit Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Aufkommen direkter, personenbezogener und kommunikativer Dienstleistungen, deren Fokus auf Beziehungsarbeit und Reflexionsarbeit liegt. In den USA und England wurde die Sozialarbeit vom Nebenamt zum Hauptberuf, wegen der schlechten wirtschaftlichen Situation waren jedoch auch viele ehrenamtliche Helfer eingesetzt, die durch “Vier-Augen-Gespräche” mit ausgebildeten Helfern in ihrer Arbeit unterstützt wurden. Emigrierte Psychoanalytiker:innen aus Europa beeinflussten am Beginn des 20. Jahrhunderts die Supervision in den USA und England durch die Einführung der “Kontrollanalyse” zur Reflexion und Qualitätssicherung im Rahmen der Ausbildung zur Psychoanalytikerin. Nach dem 2. Weltkrieg re-emigrierten viele Psychoanalytiker:innen, Sozialarbeiter:innen und Ausbilder:innen der Sozialen Arbeit wieder nach Deutschland und Österreich und beeinflussten die Entwicklung der Supervision in Europa. Sie richtete sich hauptsächlich an Berufsgruppen wie Lehrer:innen, Sozialarbeiter:innen, Ärzt:innen, Pfleger:innen, Seelsorger:innen, die eine professionelle Begleitung und Reflexion brauchten. Neben den beiden

⁵⁷ (ÖVS Österr. Vereinigung für Supervision und Coaching, 2023)

⁵⁸ (DGSv Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching, 2023)

⁵⁹ (Belardi, Nando, 2018, S. 14)

Wurzeln, der Sozialarbeit und der Psychoanalyse, übte Michael Balint, ein in England lebender Psychoanalytiker, einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Supervision aus. Eine Balint-Gruppe ist eine Arbeitsgruppe von Ärzt:innen, die sich regelmäßig treffen, um über ihre Erfahrungen mit Patient:innen zu sprechen. Die Gruppe wird von eine:r Supervisor:in oder Psychotherapeut:in angeleitet und unterstützt mit dem Ziel, die Arzt-Patient:innen-Beziehung zu verbessern und die eigenen Gefühle und Einstellungen zu reflektieren.⁶⁰

In den 1970er und 1980er Jahren wurde Supervision als eigenständige Disziplin anerkannt und in verschiedenen Ausbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen angeboten. Die Supervision orientierte sich an verschiedenen psychologischen und pädagogischen Theorien und Methoden wie der Psychoanalyse, der Humanistischen Psychologie, der Systemtheorie, der Gestalttherapie, der Transaktionsanalyse, der Gruppendynamik und anderen.

Supervision hat sich "verberuflicht", es hat sich als eigenständiges Berufsbild etabliert, abgelöst von der Sozialen Arbeit und ist in andere Berufsfelder expandiert. Die Entwicklung und Ablösung vom ausschließlich Non-Profit-Bereich in den For-Profit-Bereich wurde ambivalent wahrgenommen^{61 62}

4.3 Coaching

"Die ÖVS versteht sowohl Coaching als auch Supervision als reflektierende Beratungsform für den arbeitsweltlichen Zusammenhang und dessen Organisationskontext. Beide Beratungsformen unterstützen Einzelpersonen, Gruppen und Teams (die Coachees bzw. Supervisand:innen) bei Analyse, Reflexion, Qualitätssicherung und Entwicklung ihrer Potentiale und bei der Klärung von beruflichen Problemen und Fragen. Damit unterstützen beide Beratungsformate auch Personalentwicklungs-, Teamentwicklungs- und Organisationsentwicklungsprozesse."⁶³ Im Unterschied zur Supervision wird im Coaching stärker auf Personalentwicklung, Karriere-, Führungs- und Managementanliegen sowie berufliche Performance fokussiert.

Die DGSv definiert Coaching wie folgt: "Coaching richtet sich an Personen, oft Führungskräfte, in Organisationen, deren Ziel es ist, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Es ist meist anlassbezogen, lösungsorientiert und zeitlich begrenzt. Und zwar mit Blick auf eine ganz bestimmte professionelle Fragestellung oder Herausforderung. Coaching unterstützt bei der Selbstreflexion und bei der Erprobung neuer Verhaltensweisen. Es richtet sich an Einzelpersonen oder Teams"⁶⁴

4.4 Organisationsberatung/-entwicklung

ÖVS: „Organisationsberatung ist der Oberbegriff für sämtliche professionelle Beratungsinterventionen, die darauf abzielen, Organisationen oder Teile von ihnen zu verändern, auf die gesetzten Ziele hin nachhaltig zu entwickeln und zu stabilisieren. Ihr Fokus ist im Unterschied zu Supervision und Coaching primär die Organisation mit ihren Strukturen und Kommunikation, weniger die Personen. Der Begriff der Organisationsberatung beschränkt sich demnach in Abgrenzung zur Unternehmensberatung vorwiegend auf **Prozessberatung** und die Beratung im Zusammenhang von Veränderung und Entwicklung in Organisationen.

⁶⁰ (Belardi, Nando, 2018)

⁶¹ (Jetzschke, Meinfried, 2018)

⁶² (Busse, Stefan, 2021)

⁶³ (Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching, 2023)

⁶⁴ (DGSv Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching, 2023)

Organisationsentwicklung ist eine Sonderform der Organisationsberatung, die die Betroffenen in den Entwicklungsprozess einbindet, d.h. Betroffene zu Beteiligten macht. Organisationsentwicklung konzentriert sich demnach im Wesentlichen auf den sozialen Wandel in Organisationen und kann als zielgerichtete **Prozessbegleitung** bei Veränderungen in Organisationen bezeichnet werden.“⁶⁵

DGSv: „Organisationsberatung nimmt die Organisation oder Organisationseinheiten als Ganzes in den Blick, mit dem Ziel, die Funktions- und Leistungsfähigkeit einer Organisation bzw. Organisationseinheit zu erhalten oder zu steigern. Organisationsentwicklung ist die professionelle Beratung und Begleitung von Veränderungsprozessen“

Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung sind verwandte Beratungsmethoden mit der gemeinsamen Fokussierung auf den Leistungs- und Arbeitsauftrag in Institutionen und Betrieben und werden daher an den meisten Ausbildungsorten gemeinsam angeboten.

Trotzdem hat jede Beratungsform unterschiedliche Schwerpunkte in ihrem *Ziel*, dem *Konzept* und ihrer *Funktion*:

- **Coaching:** *Ziel* Personalentwicklung, kommt aus dem Training im Sport, nicht aus der Psychologie, Akzeptanz in manchen Berufen höher, *Konzept* Managementkonzepte, Organisationstheorien, *Funktion* Unterstützung der Schulleitung in ihren Managementaufgaben, Einstieg in die Leitungsrolle.
- **Supervision:** *Ziel* Persönlichkeitsentwicklung, kommt aus der Sozialarbeit und Therapie, *Konzept* Theorien psychotherapeutischer Ansätze (persönliche Wachstumsprozesse und Ausgleich von Defiziten, um die berufliche Rolle besser erfüllen zu können), *Funktion* Unterstützung von Lehrer:innen, ihre Interaktionen mit den Schüler:innen förderlicher als bisher zu gestalten, Burnout-Prophylaxe
- **Organisationsentwicklung:** *Ziel* Prozess-Beratung, kommt aus der Unternehmensberatung, *Konzept* Gruppendynamik, *Funktion* Verbesserung der informellen Beziehungen aller Beteiligten, verdichtete Kooperationsformen, Veränderung „von unten“.

Während Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung in Österreich im Rahmen einer gemeinsamen Ausbildung gelehrt wird, gibt es auch Coaching-Ausbildungen am freien Markt, die nicht den Qualitätskriterien der ÖVS oder des DGSv entsprechen und meist nur eine Ausbildungsdauer von 6 Monaten aufweisen.

Eine wesentliche Voraussetzung aller Formate ist die Bereitschaft zu Veränderung der Ratsuchenden unabhängig von Anlässen und Zielen!

In der Wirtschaft gibt es eine lange Tradition der Veränderung von Organisationssystemen durch professionelle Beratung. Seit einiger Zeit werden solche Methoden und Ansätze unter den Schlagwörtern „Schulentwicklung“ und „Qualitätssicherung“ auch im Feld Schule erprobt. Allerdings erfolgt das häufig, indem externe Berater:innen den Schulen Programme überstülpen, ohne das System Schule mit seiner ganzen Komplexität und der Organisationskultur in den Blick zu nehmen.

Astrid Schreyögg, ehemalige Schulleiterin, heute Supervisorin und Autorin, meint, dass es grundsätzlich zwei Herangehensweisen gibt, um Organisationen bewusst und gezielt zu verändern.

- „Veränderung von außen“ durch Organisationsentwicklung, die den Prozess begleitet

⁶⁵ (ÖVS Österr. Vereinigung für Supervision und Coaching, 2023)

- „Veränderung von innen“, indem Schulen durch gezielte Maßnahmen der Personalentwicklung von Kolleg:innen und Leitung zur Etablierung neuer Führungs- und Organisationsstrukturen animiert werden. Hier spielen Supervision und Coaching eine wichtige Rolle.

4.5 Abgrenzung zu anderen Beratungsformen



Abbildung 3: Schnittmengen zu anderen Beratungsformaten ⁶⁶

Berufliche Fort- und Weiterbildung Supervisand:innen setzen sich im Rahmen von Supervision mit theoretischen Gedankengebäuden, Modellen und Fragen auseinander, die von einzelnen Gruppenteilnehmern oder der Supervisor:in eingebracht werden und beeinflussen die eigene Hypothesenbildung. Jeder bringt eigene Erfahrungen und Fähigkeiten und alle Supervisand:innen können voneinander lernen.

Training: Supervision ist auch Training im Bereich der Gesprächsführung. Supervisand:innen können Interaktions- und Kommunikationskompetenzen erwerben, indem sie die Gruppe als geschützten Rahmen nutzen. Sie können ihre Wahrnehmung sensibilisieren und schulen, mittels Rollenspiele neue Konfliktbewältigungsstrategien erwerben. Die Gruppe kann helfen, Konflikte auszuhalten. Eine Aufgabe der Supervision ist daher auch, die intrapsychischen und intrapersonellen Konflikte aufzufangen und aufzuarbeiten. Die Supervisionsgruppe ist allerdings nicht der Ort für Therapieprozesse, sondern hilft den einzelnen Teilnehmern die Augen zu öffnen und eventuell eine Motivation für Beratung oder Therapie außerhalb zu schaffen.

⁶⁶ (Jetzschke, Meinfried, 2018, S. 30)

Organisationsberatung und -entwicklung: Wenn der institutionelle Rahmen der Lehrkraft oder die Beziehung zum Lehrerkollegium oder Direktion in den Vordergrund treten, dann ist Supervision auch in stückweit Organisationsberatung und -entwicklung. Ebenso, wenn das Betriebsklima, die Struktur und Dynamik der Institution Schule zum Thema werden.

Psychotherapie: Supervision ist auch Selbsterkenntnis und Kennenlernen der eigenen Anteile, ist aber keine Therapie. Gruppenfeedback hat die Funktion eines Spiegels, soll Muster aufdecken und den eigenen Anteil erkennen und verändern helfen. Supervision dient auch ein stückweit der Psychohygiene von Lehrer:innen und kann der Gefahr des Ausbrennens vorbeugen. Indem sie schwierige Zeiten begleitet, hilft sie sowohl Situationen zu ertragen und sich vor Erschöpfung zu schützen als auch sich von schwierigen Arbeitsverhältnissen zu verabschieden.^{67 68}

„Supervision ist ein Lern und Arbeitsprozess, der eine systemische (ganzheitliche) Begleitung und Reflexion beruflichen Handelns ermöglicht.“

4.6 Setting

Supervision kann als Einzelsupervision, Gruppensupervision oder als Teamsupervision in Anspruch genommen werden. Die kollegiale Fachberatung oder Intervision ist ein Setting, das ohne Supervisor:in arbeitet.

Jedes Setting kann hilfreich sein, die Wahl der Arbeitsform hängt vom Anliegen und dem Auftrag der Supervisand:innen ab.

4.6.1 Einzelsupervision:

Einzelsupervision wird von Lehrer:innen selten in Anspruch genommen. Einer der Gründe dafür ist, dass sie sich die Beratungen selber finanzieren müssen, ein anderer, dass Einzelsupervision manchmal als Quasi-Therapie gesehen wird, was von den Supervisand:innen oft nicht gewünscht ist. Häufig erzählen Lehrer:innen im Kollegium nichts davon, da sie befürchten, es könnte als Eingeständnis für Inkompetenz statt Kompetenzerweiterung gedeutet werden.

Das Setting spiegelt im Grunde die isolierte Situation der Lehrkraft wider.

Im Zwei-Personen-Setting hat das Sprechen und Handeln von Supervisor:innen größeres Gewicht und die Gruppe als eigenständige Beratungsressource oder kritisches Korrektiv fehlt.

Die Einzelsupervision kann in emotionaler und selbstreflexiver Hinsicht am intensivsten sein. Sie bietet einen sicheren Rahmen, um sehr persönliche Themen zu bearbeiten. Im Gegensatz zur Gruppensupervision entfallen in der Einzelsupervision Konkurrenz- und Versagensängste, sowie die Sorge, von einer Gruppe abgelehnt zu werden. Die Situation zu zweit erzeugt jedoch eine höhere Intimität, wodurch emotionale Bedürfnisse geweckt oder unerfüllbare Wünsche auf die Supervisor:in entstehen können.

Abwehrphänomene können als wichtige Deutungsfolien oder diagnostische Matrizen betrachtet werden, die auf unbewältigte Konfliktsituationen aus der persönlichen Biographie hinweisen. Im Gegensatz zum therapeutischen Setting werden mögliche Erkenntnisse jedoch nicht thematisiert oder kommentiert. Es ist jedoch wichtig, dass bei allen eingebrachten Themen der Bezug zur Arbeit beibehalten wird und die Arbeitsfähigkeit erhalten bleibt.

⁶⁷ (Brandau, Hannes, 1991, S. 29)

⁶⁸ (Ehinger, Wolfgang; Hennig, Claudius, 1997)

Supervisand:innen erleben sich im Zweier-Setting in einer bedürftigen Rolle, während dies im Gruppensetting häufig wechselt.

Die Beziehung im Zweier-Setting wird oft als Gefälle wahrgenommen, eine Beziehungsform, die Lehrer:innen aus dem beruflichen Alltag gut kennen. Sie haben meist wenig Erfahrung mit symmetrischen Beziehungen, Ziel der Supervisor:in wird daher sein, eine symmetrische Kommunikations- und Arbeitsbeziehung zu erreichen.⁶⁹

4.6.2 Gruppensupervision

Gruppensupervision ist kostengünstiger und wird am häufigsten von Lehrer:innen genutzt.

Charakteristisch für dieses Mehr-Personen-Setting ist, dass in der Regel die Lehrer:innen nicht aus derselben Schule kommen.

Diese Konstellation bringt einen wichtigen Aspekt in die Supervision ein – die Gruppendynamik.

„Beim Eintritt in eine neue Gruppe wiederholt sich unbewusst das Modell der frühen Sozialbeziehungen so lange, bis eine befriedigende und angstfreie Kommunikationsmöglichkeit der Gruppe untereinander und gegenüber dem Gruppenleiter gefunden ist.“⁷⁰

Gegenüber der Einzelsupervision hat die Gruppensupervision den Vorteil, dass sie selbst zur wichtigsten Ressource im Supervisionsprozess wird. So können einerseits eingebrachte Fälle von anderen Teilnehmern wahrgenommen und gespiegelt werden, andererseits fungiert die Gruppe als Resonanzraum. Ein Resonanzraum ist ein Rahmen, in dem die Teilnehmer:innen sich sicher fühlen, ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken, ohne Angst vor Kritik oder Ablehnung zu haben. Sie können ihre Gedanken und Gefühle reflektieren und neue Perspektiven gewinnen

Eine Gruppensupervision kann auch Spiegelphänomene hervorrufen, wie zum Beispiel die Wiederholung einer beruflichen Situation, z.B. einem Konflikt. Diese Phänomene können als Ressource und Erfahrungsraum kollegialer Solidarität genutzt werden.

Durch den Austausch ähnlicher Erfahrungen erleben Lehrer:innen eine wichtige Form kollegialer Solidarität, die dem Einzelkämpfertum entgegenwirkt. Es wird die Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult und die Selbstwirksamkeit gestärkt.

In der Gruppe können sowohl blinde Flecken der Teilnehmer:innen als auch Defizite in den Institutionen aufgedeckt werden, kommunikative und beraterische Kompetenzen werden gefördert.

4.6.3 Teamsupervision

Im Unterschied zur Gruppensupervision, bei der Lehrer:innen aus verschiedenen Schulen teilnehmen, hat eine Teamsupervision eine gemeinsame Aufgabe und denselben Vorgesetzten.

Neben den Themen aus dem Alltag der Lehrer:innen wird in der Teamsupervision das gegenseitige kollegiale Verhalten, wie zum Beispiel ein Konflikt, thematisiert.

Gilt in allen supervisorischen Settings eine Vertraulichkeitsvereinbarung, so ist sie in der Teamsupervision besonders wichtig. Sie bezieht sich allerdings nur auf persönliche, nicht auf strukturelle Themen. Werden strukturelle Probleme in der Teamsupervision besprochen, so müssen

⁶⁹ (Belardi, Nando, 2018)

⁷⁰ (Belardi, Nando, 2018, S. 97)

andere Ebenen mit einbezogen werden. „Gäbe es von Team oder Supervisor:in zu den hierarchischen Verantwortlichen eine Schweigepflicht über wesentliche institutionelle Belange, würde das Team als wichtiges Subsystem von der institutionellen Gesamtdynamik abgekoppelt werden.“⁷¹

4.6.4 Intervision oder kollegiale Fachberatung

Im schulischen Kontext ist die Intervision, auch kollegiale Fachberatung oder Kollegiale Supervision genannt, eine beliebte Beratungsform.

“Intervision ist eine kollegiale Beratung bei der beruflich gleichgestellte Personen gemeinsam an Lösungen für konkrete Fragestellungen aus dem schulischen Kontext arbeiten”⁷²

Diese Beratungsform ist kostengünstig und einfach zu organisieren und bietet einen wichtigen Beitrag zur Psychohygiene und Burnout-Prophylaxe, erfordert allerdings eine hohe Eigenverantwortung und Selbstreflexion der Teilnehmer:innen. Für ein erfolgreiches Gelingen braucht es auch gute Gruppenerfahrung der Teilnehmer:innen, hohe Professionalität und möglichst vorherige positive Erfahrungen mit einer geleiteten Supervision. Wenn die Teilnehmer:innen nicht vertrauensvoll miteinander umgehen, kann es zu Gruppendruck oder Konkurrenzdenken führen.⁷³

Charakteristisch für die kollegiale Beratung sind folgende Punkte:

- Die Beratung findet in einer Gruppe und durch die Gruppe statt. Die Teilnehmer:innen sollen nicht in einer hierarchischen Beziehung zueinander stehen. Da Beziehungs- und Sachebene im Gruppengeschehen ineinandergreifen, kann es zu Spannungen kommen. Konflikte, die im Zuge der Intervision auftreten, sollten in einer Supervision bearbeitet werden und dies schon im gemeinsamen Kontrakt einplanen. Beide Formen, Intervision und Supervision können sich dabei sinnvoll ergänzen.
- Es werden nur berufsbezogene Fälle besprochen. Alle sollten die Bereitschaft mitbringen, ihre Erfahrungen aus der Praxis zur Verfügung zu stellen und die der anderen anzuerkennen.
- Anstatt einer Supervisor:in hat die Gruppe ein festgelegtes, wohl strukturiertes Ablaufschema (Leitfaden), das von der Gruppe gemeinsam beschlossen wurde.
- Die Rollen werden abwechselnd übernommen, alle Teilnehmer:innen sind gleichrangig und tragen die gleiche Verantwortung für das Gelingen der Intervision. Dabei ist es wichtig, die verschiedenen Rollen und Funktionen im Blick zu behalten.
- Der/die Fallrähler:in soll offen über eine für sie problematische Situation sprechen und an einer Lösung interessiert sein. Sie soll nicht nur Abläufe schildern, sondern auch persönliche Schwierigkeiten und Gefühle den Fall betreffend benennen und ihr eigenes Verhalten selbstkritisch betrachten können. Ideen und Vermutungen der Berater:innen soll sie als Anregung aufnehmen können, ohne sich zu rechtfertigen und somit die Eindrücke der Berater:innen als Spiegelung und Perspektivenerweiterung nutzen.
- Moderator:in: Er/sie leitet die Gruppe und überwacht den systematischen Ablauf und berücksichtigt dabei die Trennung zwischen Analyse- und Lösungsphase. Sie behält die Zeit

⁷¹ (Erbring, Saskia; Metzger, Susanne, 2022, S. 86)

⁷² (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 2023)

⁷³ (Jetzschke, Meinfried, 2018)

und das Thema im Blick, strukturiert die Beiträge und fasst sie zusammen. Sollten Regelverstöße auftreten, so spricht sie diese an.

- Berater:innen: Sind alle, die keine andere Rolle übernommen haben. Sie begegnen der Fallerzähler:in respektvoll und interessiert und lösen sich von ihren gewohnten Sichtweisen, persönlichen Erfahrungen, gut gemeinten Ratschlägen und vorschnellen Interpretationen. Sie äußern offen und ehrlich ihre eigenen Empfindungen, Gedanken und Eindrücke im Blick auf das geschilderte Problem.
- eventuell Schriftführer:in: Er/sie protokolliert in größeren Gruppen den Beratungsverlauf und dokumentiert die Entwicklung der Fallerzähler:in im Beratungsprozess und unterstützt dadurch die Moderator:in^{74 75}

4.6.5 Führungskräftecoaching

Supervision oder Coaching soll Schulleitungen dabei unterstützen, ihre Führungskompetenzen zu erweitern und ihre Rolle als Führungskraft in der Schule zu stärken. Typische Themen, die im Rahmen von Führungskräftecoaching für Schulleiter:innen behandelt werden, sind beispielsweise die Verbesserung der Kommunikation mit Lehrkräften und Eltern, die Entwicklung von Strategien zur Konfliktlösung und die Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium.

Führungskräftecoaching kann Schulleiter:innen zum Querdenken anregen, neue Sichtweisen einzunehmen und neue Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten zu initiieren.

Spricht man von Führungskräftecoaching, so ist meist ein Zwei-Personen-Setting gemeint. Es gibt jedoch auch die Möglichkeit eines Austauschs in der Gruppe und wird zum Beispiel von der KPH Krems/Wien unter dem Titel „Leaders´ Round Table“ für Gruppen von 6 bis 10 Direktoren angeboten.⁷⁶

⁷⁴ (Erbring, Saskia; Metzger, Susanne, 2022)

⁷⁵ (Ehinger, Wolfgang; Hennig, Claudius, 1997)

⁷⁶ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 2023)

5 Was kann Supervision im schulischen Kontext verändern?

5.1 Supervisionsanlässe

„Alles, worüber ich länger als drei Minuten grüble, hat in der Supervision einen Ort! [...] Es müssen nicht schwerwiegende Probleme oder unlösbar erscheinende Konflikte sein. Viel zu selten wird der präventive Nutzen von Supervision wahrgenommen“.⁷⁷

Supervision wird oft erst in Anspruch genommen, wenn ein Konflikt eskaliert oder eine Situation scheinbar aussichtslos erscheint. Viel zu selten nutzen Lehrkräfte den präventiven Nutzen von Supervision.

Liselotte Denner wendet das Supervisionsmodell von Wolfgang Weigand auf die Situation von Lehrkräften an und entwickelt vier Betrachtungsebenen für supervisorisches Arbeiten, die in einer inneren Dynamik verbunden sind.



Abbildung 4: Vier Betrachtungsebenen supervisorischer Arbeit in der Schule ⁷⁸

In der **Fallarbeit** bringen die Lehrer:innen konkrete Situationen ein, die von verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden: Sind die Rahmenbedingungen veränderbar? Wer hat welche Funktion in dem Fall? Gibt es Unklarheiten oder Unstimmigkeiten? Fragen nach alternativen Lösungen und ungenutzten inneren oder äußeren Ressourcen.

In der Supervision steht die eigene Person im Mittelpunkt. Bei der **Selbstthematization** geht es darum, die individuellen Bewältigungsstrategien zu reflektieren und zu prüfen, ob sie in der aktuellen Situation angemessen sind.

⁷⁷ (Jetzschke, Meinfried, 2018)

⁷⁸ (Jetzschke, Meinfried, 2018, S. 52)

„Sich selber bewegen – statt andere zu bewegen!

Sich selbst bewegen – und anderen Selbstbewegung ermöglichen!“⁷⁹

Das Kerngeschäft jeder Lehrkraft ist der **Unterricht**. Dieser Bereich ist ein sehr sensibler und erfolgt meist hinter verschlossenen Türen um vor den Blicken kritischer Kolleg:innen, Vorgesetzten oder Eltern geschützt zu sein. Die Situation während der Pandemie erlebten einige Lehrer:innen als sehr stressig, da Distance Learning keine Kontrolle ermöglichte, wer den Unterricht mitverfolgen kann. Doch das eigentliche Problem ist nicht mangelnde Perfektion der einzelnen Lehrkräfte, sondern mangelnde Transparenz und Teilhabe. Sich gegenseitig zu hospitieren und den eigenen Unterricht zu reflektieren, kann helfen die Isolation und das Einzelkämpfertum zu verlassen.

In der Supervision wird die ganze **Organisation** in den Blick genommen und analysiert. Je größer ein System, desto unbeweglicher und beharrlicher ist es. Doch auch kleine Kurskorrekturen können etwas bewirken. Es können Verbündete gesucht werden und konkrete Pläne erarbeitet werden, wo am erfolgreichsten interveniert werden kann.

Jetzschke teilt die Supervisionsanlässe in sechs Themenfelder ein und zeigt, wie Supervision erfolgreich eingesetzt werden kann.⁸⁰

5.1.1 Pädagogische Professionalität und Kommunikation

Das berufliche Selbstkonzept wird reflektiert und weiterentwickelt. Lehrer:innen müssen Kommunikationsprofis sein indem sie Schüler:innen motivieren, Lernprozesse anleiten, individuell fördern und vieles mehr. Sie sollen nicht nur im Unterricht beraten und Elterngespräche führen, es werden auch immer mehr erzieherische und sozialarbeiterische Anforderungen an sie gestellt. Nach Erbring zeigt sich pädagogisch -professionelle Kommunikation in „Vermeidung von fehlplatzierte Verantwortungsgabe und Überverantwortlichkeit oder positiv formuliert in der Ermöglichung von symmetrischen Beziehungen“⁸¹

Während die Lehrer:innen zu Beginn der Supervision in gewohnten Mustern, wie Belehren, Helfen, Sich-Rechtfertigen agierten, traten unflexible Kommunikations- und Rollenmuster gegen Ende des Supervisionszeitraums seltener auf und „die Lehrpersonen prägten offenbar ein Selbstverständnis aus, in dem sie sowohl Lehrende als auch Lernende sind.[...] Sie gelangten von vorwiegend manipulierenden Einflussnahmen zur neutralen Darbietung von Sachverhalten.[...] Sie entwickelten ihr Helferverhalten zu einer auf Verständnissicherung konzentrierten Kommunikation.“⁸²

5.1.2 Burnout Prophylaxe

Ein zentrales Ergebnis der Studien aus Kapitel 3 ist, dass die Arbeitsbedingung einen wesentlichen Einfluss auf das gesundheitliche Wohlbefinden der Lehrer:innen haben. Gleichzeitig spielen jedoch auch die innere psychische Verarbeitung und die individuelle personale Disposition eine entscheidende Rolle dabei, wie Lehrer:innen mit den Herausforderungen umgehen. Supervision kann Lehrer:innen dabei unterstützen, eine höhere Distanzierungsfähigkeit und Selbstwirksamkeitserfahrung zu erwerben, achtsamer und selbstfürsorglicher mit sich umzugehen und emotional stabiler zu werden.

⁷⁹ (Jetzschke, Meinfried, 2018, S. 51)

⁸⁰ (Jetzschke, Meinfried, 2018)

⁸¹ (Erbring, Saskia, 2008)

⁸² (Erbring, Saskia, 2008, S. 13)

Ein gesundheitsförderlicher Umgang mit Gefühlen setzt zunächst voraus, dass Gefühle differenziert wahrgenommen werden können. Statt sich der eigenen Gefühle zu schämen, diese zu verdrängen oder durch Ironie oder Sarkasmus abzuwehren sind hier Fähigkeiten der Selbstwahrnehmung und Artikulation erforderlich, auf die Lehrkräfte häufig keinen Zugriff haben.

Erst unter dieser Voraussetzung ist aber eine häufig geforderte Unterscheidung zwischen Sach- und Gefühlsbotschaft möglich. Supervision und andere Beratungsformate können hier Unterstützung bieten: Persönliche Befindlichkeiten werden hier erfragt, damit verbundene Körperempfindungen und Deutungsmuster gezielt in den Blick genommen.

In der Arbeit mit Lehrkräften wird häufig beobachtet, dass der Gefühlszustand der Supervisand:innen im Laufe eines Supervisionsprozesses zunehmend differenzierter beschrieben werden kann. Diese differenzierte Beschreibung eröffnet dann auch häufig neue Lösungsansätze. Ob Anforderungen als Belastung wahrgenommen werden oder nicht, hängt letztlich von der Deutung und Bewertung der erlebten Situationen ab: Ist die Schüler:in „untragbar“ oder fühle ich mich durch ihr Verhalten irritiert und verunsichert?

Da Schulleiter:innen eine Fürsorgepflicht für ihrer Mitarbeiter:innen haben, tragen sie eine Mitverantwortung dafür, dass die äußeren Belastungen reduziert und Lehrer:innen angeregt werden ihre persönlichen Ressourcen auszubauen.

5.1.3 Supervision im Rahmen der Ausbildung

Lehrer:innen werden in der Ausbildung fachlich und didaktisch sehr gut ausgebildet, der „subjektive Faktor Mensch“ wird allerdings weitgehend ausgeblendet. Bereits in ihrer Ausbildung sollten Lehrer:innen die Gelegenheit haben durch Supervision ihre Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Kontakt-, und Konfliktfähigkeit gezielt zu entwickeln und in Übungssituationen neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten zu erproben. „Keine Lehrer:innenausbildung ohne das lebensgeschichtliche Thema:

- Klärung der eigenen Anteile von Macht – Ohnmacht – Machtmissbrauch
- Bewusstwerdung der beruflichen Ziele und Motive“ ⁸³

5.1.4 Supervision und Schulentwicklung

Die Frage, was Lehrer:innen aus der Balance wirft, hat die Potsdamer Lehrer:innenstudie in sechs zentralen Stressoren zusammengefasst, die verantwortlich sind, dass sich eine Herausforderung in eine Überforderung verwandelt:

- Druck durch unerledigte Aufgaben und immer neue Forderungen und Veränderungen
- Erfordernis ständiger psychischer Präsenz (sich permanent auf verschiedene Personen und Situationen einstellen müssen)
- Eingeschränkte Erholungsmöglichkeiten in der Unterrichtszeit
- Verarbeitung negativer Emotionen (z.T. aus langanhaltenden konfliktreichen Beziehungen)
- Mangel an Anerkennung und Wertschätzung

⁸³ (Jetzschke, Meinfried, 2018)

- Erleben unzureichender sozialer Unterstützung“

Schultypische strukturelle Probleme und Spannungen werden von Eltern, Schüler:innen, Schulleitungen und den Lehrer:innen selbst meist in erster Linie „personalisiert“ gesehen. Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass sie meist nicht die Möglichkeit hat, ihre Probleme als einen ihrer Lehrer:innenrolle immanenten Konflikt zu erkennen und zu bearbeiten. Dies führt häufig zu Überlastung und chronisch schlechtem Gewissen.

Alle Maßnahmen die von medizinischer oder psychologischer Seite angeboten werden, können nur eine Arbeit am Symptom bleiben, wenn das Schulsystem nicht reformiert wird. Und doch „dürfen wir nicht auf den großen revolutionären Systemwechsel warten [...] wir alle, die wir in der und für die Schule Verantwortung tragen, können mit dieser Arbeit an den Symptomen beginnen und damit den Arbeits- und Lebensalltag in der Schule erleichtern.“⁸⁴

5.1.5 Schulleitungssupervision

„Schulleiter:innen sind Schlüsselpersonen, wenn es darum geht, das schulinterne Problemlösungspotential zu aktivieren und Lehrkräfte aus ihrem Belastungsdilemma herauszuhelfen“⁸⁵

Die folgende Abbildung zeigt die Bedeutung der Faktoren Kultur, Struktur und Strategie auf die Lehrgesundheit:



Abbildung 5: Indikatoren für eine „kranke“ bzw. „gesunde“ Schule⁸⁶

⁸⁴ (Jetzschke, Meinfried, 2018, S. 63)

⁸⁵ (Jetzschke, Meinfried, 2018, S. 69)

⁸⁶ (Jetzschke, Meinfried, 2018, S. 65)

Der Anforderungskatalog für Schulleitungen ist ein sehr umfangreicher. Sie müssen über ein breites Spektrum professioneller Rollen, wie etwa Manager:in, Vorgesetzte, Kolleg:in, Moderator:in und vieles mehr, verfügen und in der Lage sein, im richtigen Moment die geforderte Rolle zu leben. Diese Rollenklarheit kann in der Supervision erprobt und eingeübt werden.

Die mangelnde Bereitschaft, sich für diese Position zu bewerben zeigt, dass bei der Vorbereitung auf die neue Rolle, Begleitung und auch Bezahlung noch „Luft nach oben“ ist.

5.1.6 Inklusion in der österreichischen Bildung

„Die schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) kann auf Wunsch der Eltern beziehungsweise Erziehungs-berechtigten entweder in einer Sonderschule oder in integrativer Form in der Regelschule erfolgen“ ^{87 88}

2012 wurde im Aktionsplan Behinderung festgelegt, dass Menschen mit einer Behinderung im Regelschulwesen integriert werden sollen. Viele Lehrer:innen fühlen sich durch das Tempo der Veränderung, die mangelnde Ausstattung, Unterstützung und Fortbildung überfordert und es kann zu Rollenkonflikten zwischen Regel- und Förderschullehrer:innen sowie Verteilungskämpfen um die knappen Ressourcen führen.

Obwohl die öffentliche Diskussion über Heterogenität und Inklusion positiv konnotiert ist, gibt es kritische Stimmen aus den Schulen, die nicht ignoriert werden können. Das Dilemma der Schule besteht darin, dass die Qualifikations- und Selektionsfunktionen im Widerspruch zum Recht auf Individualisierung und Gleichheit stehen, was zu einem unauflösbaren Konflikt führt. Obwohl die Lehrer:innen moralisch unter Druck gesetzt werden, ihre Einstellung zur Inklusion zu ändern, ist das Problem nicht so einfach zu lösen. Es ist ein komplexes Thema, das nicht nur in den Köpfen der Lehrer:innen existiert. Die Verantwortung für die mangelnde Umsetzung von Inklusion in Schulen wird oft auf die Lehrer:innen abgewälzt, obwohl die eigentliche Ursache in der unzureichenden Ausbildung, den begrenzten finanziellen und personellen Ressourcen sowie den bildungspolitischen Entscheidungen liegt.

5.2 Arbeitsweisen und Methoden

Es gibt weder eine einheitliche Theorie noch einen festgelegten Methodenkanon für die Supervision. ⁸⁹

Die Arbeitsweisen der einzelnen Supervisor:innen wird primär von den Aus- und Weiterbildungseinrichtungen und ihren dahinter stehenden Beratungs- und Therapiekonzepten geprägt. Dadurch entsteht ein sehr breites Methodenspektrum, auf welches ich in dieser Arbeit nicht weiter eingehen werde, um den Rahmen nicht zu sprengen.

- Die **Psychoanalyse** ist eine Methode, die von Sigmund Freud entwickelt wurde und sich auf die Untersuchung unbewusster Prozesse konzentriert. In der Supervision wird die Psychoanalyse als Methode zur Reflexion und Analyse von beruflichen Erfahrungen eingesetzt. Es gibt verschiedene psychoanalytische Verfahren, die in der Supervision verwendet werden, wie z.B. die Übertragung und Gegenübertragung, die freie Assoziation und die Traumdeutung. Die psychoanalytische Supervision hat sich im Laufe der Zeit zu einer eigenständigen Form der Beratung entwickelt, die sich auf die Reflexion von beruflichen Erfahrungen konzentriert. In der

⁸⁷ (BMBWF, 2023)

⁸⁸ (Bundesministerium Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, 2012)

⁸⁹ (Jetzschke, Meinfried, 2018)

Supervision wird auch die Beziehung zwischen Supervisor:in und Supervisand:in untersucht, um das Verständnis für unbewusste Prozesse zu vertiefen.⁹⁰

- Bei der **systemischen Supervision** liegt „der Fokus [...] von vornherein auf der Konstruktion von Lösungen“. ^{91 92} Die Systemische Supervision unterscheidet sich von anderen Verfahren durch ihre systemische Sichtweise und die Anwendung systemischer Prinzipien. Im Gegensatz zu anderen Verfahren, die sich auf die individuelle Person konzentrieren, betrachtet die Systemische Supervision das Individuum im Kontext eines größeren Systems. Sie ist auf Einzelne, Gruppen, Teams und Organisationen anwendbar und nutzt theoretische Grundlagen wie die Kommunikationstheorie ⁹³, die Kybernetik (siehe Kapitel 2.2.3.) und die Systemtheorie. ⁹⁴Zu den wichtigsten Supervisionsmethoden gehören Hypothesenbildung, Auftrags- und Kontextklärung, zirkuläre, ressourcen- und lösungsorientierte Fragen, Reframing, die Arbeit mit Skulpturen (sowohl mit Personen als auch mit Gegenständen), Organigramme, Genogramme, Nutzen von Zeitlinien, von Nähe und Distanzen, der Einsatz von Ritualen, Geschichten und Metaphern. ^{95 96}
- Die **Gestalt-Supervision** basiert auf den Prinzipien der Gestalttherapie, die von Fritz Perls entwickelt wurde und sich auf die Untersuchung unbewusster Prozesse konzentriert. „Die Grundannahmen der Gestaltarbeit – Gewahrsein/Bewusstheit (awareness) – deckt sich weitgehend mit den Intentionen ressourcen- und lösungsorientierten Arbeitens in der Supervision.“⁹⁷ Zu den wichtigsten Supervisionsmethoden gehören Awareness-Übungen, Imaginationenübungen, „Leerer Stuhl“, Malen, Masken, Modellieren, Life-line, „Offene und geschlossene Gestalten“, Arbeit mit Polaritäten und Puppen, Visualisierungen.
- Supervision mit Verfahren der **Transaktionsanalyse** basiert auf der Theorie der menschlichen Persönlichkeit und Kommunikation, die von Eric Berne entwickelt wurde. In der Transaktionsanalyse gibt es drei Ebenen der Persönlichkeit: Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich und Kind-Ich. Jede Ebene hat ihre eigenen Merkmale und Verhaltensweisen, die in verschiedenen Situationen aktiviert werden können. Zu den wichtigsten Methoden zählen das Drama-Dreieck, die Arbeit mit Skript, Ich-Zuständen, Eltern-Ich und das. Erwachsenen-Ich.
- **Kreative Medien** in der Supervision können dazu beitragen, dass die Teilnehmer ihre Gedanken und Gefühle auf eine andere Art und Weise ausdrücken können als nur durch Sprache. „Kreative Medien erlauben den Supervisand:innen Sprachgrenzen zu transzendieren und kognitive Blockaden zu überwinden“ ⁹⁸ Den Medien sind keine Grenzen gesetzt, die Materialien sind vielfältig.⁹⁹
- **Weitere** supervisorische Arbeitsweisen sind etwa:
 - Die Arbeit mit dem Körper mit Themen wie Achtsamkeits-techniken, Körpergedächtnis, Embodiment, Atemübungen ¹⁰⁰

⁹⁰ (Schreyögg, 2003)

⁹¹ (Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen, 2002, S. 210)

⁹² (Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie, 2023)

⁹³ (Watzlawick, 2023)

⁹⁴ (Wenzel, Joachim, 2023)

⁹⁵ (Reichel & Rabenstein, 2019)

⁹⁶ (Neumann-Wirsig, 2016)

⁹⁷ (Jetzschke, Meinfried, 2018)

⁹⁸ (Jetzschke, Meinfried, 2018, S. 90)

⁹⁹ (Reichel & Rabenstein, 2019)

¹⁰⁰ (Deutscher Arbeitskreis für Konzentrierte Bewegungstherapie DAKBT, 2023)

- Vier Seiten einer Nachricht (nach Friedemann Schulz von Thun) ¹⁰¹
- Themenzentrierte Interaktion (TZI nach Ruth Cohn) ¹⁰²

Die Person und der Rahmen, den die Supervisorin schafft, um Beziehungsaufbau zu ermöglichen, sind wichtiger als die Methode selbst!

¹⁰¹ (Schulz von Thun Institut für Kommunikation, 2023)

¹⁰² (Ruth Cohn Institute for TCI - international, 2023)

6 Ein Supervisionsprozess aus meiner Praxis

Im Folgenden möchte ich anhand eines über 5 Monate laufenden Supervisionsprozesses meine praktische Arbeitsweise skizzieren.

Herr B. ist Junglehrer an einer höheren Schule und im 3. Berufsjahr. Wir lernten einander vor 2 Jahren kennen, als ich noch als Schulsozialarbeiterin an seiner Schule arbeitete und er im ersten Schuljahr war. Es gab einige Gespräche über schwierige Schüler:innen seiner Klasse. Wir vereinbarten Ort und Zeit für das Erstgespräch, alles Weitere wollen wir in der ersten Sitzung klären.

1.Sitzung:

Bevor Herr B. auf seine Themen zu sprechen kommt, klären wir die Rahmenbedingungen, wie Kosten und Verschwiegenheit und vereinbaren 5 Sitzungen zu je 50 Minuten im monatlichen Abstand.

Herr B. möchte sein berufliches Selbstkonzept reflektieren und weiterentwickeln um seinem Ideal, ein guter Pädagoge zu werden, näher zu kommen. Der Anlass, aus dem er gerade jetzt Supervision in Anspruch nehmen möchte, sind Schlafprobleme und das häufige Gefühl der Überforderung. Er möchte in der Supervision einen Weg finden, zufriedener mit sich und seiner Arbeit zu sein. Bisher hat er noch keine Supervision in Anspruch genommen.

Herr B. beschreibt seine ersten Jahre als sehr schwierig. Er fühlte sich nicht gut vorbereitet auf die Probleme, die sowohl in der Klassendynamik auftreten als auch das Verhalten, das einzelne Schüler:innen im Unterricht und in den Pausen zeigen. Zusätzlich wurde er von der Schulleitung gleich als Klassenvorstand eingeteilt. Das zweite Unterrichtsjahr war stark von den Veränderungen durch die Pandemie geprägt, das Gefühl, auf sich alleine gestellt zu sein, verstärkte sich. Distance learning und teilweiser Hybridunterricht erschwerten die Kommunikation und den Beziehungsaufbau mit Schüler:innen aber auch mit Kolleg:innen. Die Unsicherheit wurde noch verstärkt, da er nie wusste, ob auch Eltern den Unterricht über den Bildschirm mitverfolgten.

Er war nahe dran im ersten Schuljahr „das Handtuch zu werfen“. Seit einiger Zeit schläft er sehr schlecht, er kann kaum abschalten, fühlt sich häufig überfordert und seine Partnerin meint, er solle seine Arbeit nicht so „ernst“ nehmen, was er aber nicht schaffe.

Er möchte in der Supervision seine Arbeit in der Schule reflektieren, ein guter Pädagoge sein und sein berufliches Selbstkonzept reflektieren und weiterentwickeln, aber auch eine gute Balance von Schule und Freizeit erreichen.

Ich möchte mehr über seine ersten Jahre an der Schule erfahren, wie er trotz seiner Zweifel und Schwierigkeiten durchhalten konnte, wie er es geschafft hat, selber aus der Krise herauszukommen. Er meint, ohne seine jungen Kolleg:innen hätte er das wohl nicht geschafft. Sie boten ihm immer wieder ihre Hilfe an, fachliche Unterstützung (Unterrichtsvorbereitungen) konnte er gut annehmen, über persönliche Schwächen mit Kolleg:innen zu reden, war ihm unangenehm.

Ich rege ihn an, eine Netzwerkkarte zu gestalten. Wer hat mich bisher unterstützt? Wen könnte ich noch als Unterstützer:in gewinnen? Er schreibt die Unterstützer:innen jeweils auf eine grüne Karte, auf eine rote Karte schreibt er „Ich als Lehrer“. Anschließend positioniert er die rote Karte in die Mitte des Raums und legt die Kärtchen der Unterstützer:innen rundherum. Ich fordere ihn auf, sich auf die rote Karte zu stellen, jede einzelne Karte noch einmal in Ruhe zu betrachten und sie anschließend auf einen Platz zu legen, der seiner aktuellen Unterstützung entspricht. Je mehr Unterstützung zur Zeit von der Person ausgeht, desto näher liegt die Karte am Zentrum („Ich als Lehrer“)

Anschließend frage ich ihn, ob die Kärtchen so liegen, wie es ihm am angenehmsten ist und ob er etwas verändern möchte. Er holt 2 Kärtchen mit Personen (jemand aus dem Freundeskreis und seine Partnerin), die weiter weg liegen mehr ins Zentrum und legt eine Person (eine Lehrerin, die laut seiner Aussage ihre Hilfe zu sehr aufdrängt) weiter in die Peripherie. Anschließend sagt er zu jeder Person, welche Art von Unterstützung er sich von ihr/ihm wünschen würde und zu sich selber, dass er sich selber erlaubt, nicht alles alleine schaffen zu müssen.

Auf die Abschlussfrage, was er sich von dieser Sitzung mitnimmt, antwortet er: „Ich habe eine schwierige Situation mit Unterstützung gut gemeistert. Ich bin nicht alleine!“

Meine Beobachtung: Das Vertrauen zwischen mir und Herrn B. ist zwar da, aber das Setting ist für uns beide am Anfang sehr ungewohnt, weil der Fokus nicht auf den Schülern:innen liegt, sondern auf Herrn B. selber. Auch wirkt Herr B. am Beginn der Netzwerkkarte etwas verunsichert, er will nichts falsch machen (Lehrer-Schüler-Verhältnis?). Er will mir die „richtigen“ Antworten geben (meine Erwartungen erfüllen)

Meine Lernschritte: mich stärker in meine Rolle als Supervisorin „kleiden“ und den/die Supervisand:in vor einer Methode aktiv einladen sich darauf einzulassen und darauf hinweisen, dass es kein „richtig“ oder „falsch“ dabei gibt.

2.Sitzung:

Bevor Herr B. sein Thema vorstellt und ein Ziel für die heutige Sitzung formuliert, frage ich ihn, worauf er stolz ist, was ihm in den letzten Tagen oder Wochen besonders gut gelungen ist. Er reagiert am Beginn etwas irritiert und verunsichert. Schließlich erzählt er von einer besonders spannenden Unterrichtsstunde, wo er die Schüler:innen gut mitnehmen und begeistern konnte. Ich sehe ihm die eigene Begeisterung an.

Anschließend meint er, dass er in 3 Tagen ein Elterngespräch führen müsse, dass ihm „im Magen liege“. Er möchte sich gerne mit mir auf dieses von ihm als sehr unangenehm empfundenes Gespräch vorbereiten und mehr Sicherheit und Vertrauen in die eigenen Kompetenzen erhalten.

Er erzählt von dem Schüler, der das Schuljahr wahrscheinlich nicht schaffen wird. In 3 Tagen komme sein Vater, Herr F. in die Sprechstunde und er „müsse“ ihn davon überzeugen, dass es besser für seinen Sohn wäre, im Halbjahr in die Mittelschule zu wechseln, weil er im Gymnasium überfordert ist. Er beschreibt den Vater als sehr laut und dominant, und sich selber als sehr harmoniebedürftig und konfliktscheu. Beim Erzählen spüre ich seine Anspannung, seine Stimme wird unsicher.

Ich frage ihn, ob er das Gespräch gerne aus unterschiedlichen Perspektiven ausprobieren möchte. Er willigt ein und wir platzieren 2 Stühle in einem Abstand, der für Herrn B. und den Vater des Schülers passen könnte.

Anschließend setzt sich Herr B. auf den ersten Stuhl (Lehrerstuhl) und stellt sich Herrn F. auf dem gegenüberliegenden Stuhl sitzend vor. Er überlegt kurz und beginnt das Gespräch, wechselt dann den Stuhl und antwortet als Herr F. Nach kurzer Zeit wechselt er wieder zum Lehrerstuhl. Ich unterbreche den „Dialog“ und frage Herrn B., wie es ihm mit Herrn F.s Antwort gehe, wie seine Worte auf ihn wirken. Er meint, dass er sich klein und nicht ernstgenommen fühle und das vielleicht damit zusammenhänge, dass er noch jung sei und keine eigenen Kinder habe. Er fühlt seine erzieherische Kompetenz in Frage gestellt und reagiere auf Vorwürfe mit Rechtfertigung. Dann gehe er in Konkurrenzkampf und wolle sich durchsetzen und den Vater überzeugen. Wir thematisieren, dass sowohl bei Herrn B. als auch bei Herrn F. die jeweils eigene schulische Vergangenheit und die damit verbundenen Erfahrungen und Verhaltensmuster eine Rolle spielen, wie sie im Gespräch miteinander agieren. Dass die Kritik von Herrn F. nicht mit der Person der Herrn B. zu tun hat sondern mit seiner Rolle als Lehrer und Repräsentant

des Schulsystems. Auch sieht Herr F. die Schullaufbahn seines Sohnes durch Herrn B. gefährdet und versucht mit lauter Stimme ihn umzustimmen.

Ich frage Herrn B. ob er meine Beobachtung und die Gedanken dazu hören möchte, was er bejaht. Mir fällt im gespielten Dialog in der Rolle des Lehrers eine sehr unklare und entschuldigende Sprache auf. Herr B. möchte Herrn F. nicht verärgern, und kann den Widerstand und den lauten Ärger des Vaters schwer aushalten. Er schweift dann ab und redet sich „in einen Wirbel“ und schwächt seine eigenen Aussagen dabei ab.

Herr B. versucht nochmal klar das Ziel des Gesprächs zu fokussieren. Was ist das Wesentliche? Was möchte ich wie transportieren? Was soll nicht passieren? Wie kann ich Gesprächspausen aushalten, ohne unsicher zu werden. Wie kann ich bei mir bleiben, wenn ich unangenehme Gefühle in mir spüre?

Herr B. setzt sich wieder auf den „Lehrerstuhl“ und ich nehme stellvertretend für Herrn F. Platz. Herr B. versucht bei Angriffen meinerseits (Herr F.) nicht in die Rechtfertigung zu verfallen sondern wiederholt mantra-artig den Kernsatz, den er transportieren möchte und wird von mal zu mal sicherer. Er lässt die Vorwürfe im Raum stehen (auch wenn es ihm sichtlich schwer fällt) und versucht das Wohl des Schülers im Fokus zu haben und nicht auf einen Machtkampf einzugehen.

Auf die Frage, was er sich heut mitnehme, antwortet Herr B.: „Nicht ich werde kritisiert, sondern meine Rolle, meine Funktion. Ich muss die Aussagen also nicht persönlich nehmen sondern kann sie im Raum stehen lassen“

Meine Lernschritte: bei ausschweifenden Erzählungen muss ich selber gut auf mich achten um Klarheit zu behalten und den Gesprächsfaden nicht zu verlieren.

3.Sitzung

Ich frage Herrn B. wie beim letzten Mal, worauf er besonders stolz wäre, was ihm gut gelungen sei. Er erzählte vom Gespräch mit Herrn F. und dass es weniger „schlimm“ gelaufen sei als erwartet. Es kamen zwar Vorwürfe, aber er war besser vorbereitet gewesen und lies sich auf keinen Machtkampf ein. Trotzdem beschäftigte ihn das Thema Ärger/Wut seit der letzten Sitzung sehr und er möchte sich heute mit dem Thema „Umgang mit starken Gefühlen“ auseinandersetzen mit dem Ziel Konflikte besser aushalten zu können.

Herr B. beschreibt sich als ein Mensch, der gerne „everybodys darling“ sein möchte. Auf die Frage, was passiert, wenn er sich einmal unbeliebt macht, meint er, dass er dann das Gefühl habe, eben nicht geliebt zu werden, ihm das Angst mache und er sich einsam fühle. Er erzählt von seiner Herkunftsfamilie und dass er Anerkennung und Zuwendung immer dann erhalten habe, wenn er freundlich und nett war. Sein älterer Bruder hatte Lernschwierigkeiten und eine niedrige Impulskontrolle, was zu häufigen Konflikten und Streit zwischen Eltern und Bruder führte. Seine Eltern hatten sich schließlich getrennt und er versuche seine Mutter bei guter Laune zu halten, die immer wieder mit Depressionen zu kämpfen hatte. Anfangs gab es noch regelmäßig Kontakt zum Vater, der mit der Zeit aber immer weniger wurde. Seine auf sich genommene Aufgabe war es, die Mutter zu stützen und nicht zusätzlich zu belasten.

Ich frage ihn, welche Glaubenssätze und welche Annahme er von sich formulieren kann. Es fällt ihm anfangs schwer, dann aber findet er 2 Sätze, die auf ihn zutreffen: „Ich darf niemanden enttäuschen“ „ich darf meinen Ärger nicht zeigen“, „ich muss immer stark sein!“ und „ich werde nur gesehen und geliebt, wenn ich mich anstrengende und perfekt bin“. Er kann sich zwar nicht erinnern, dass seine Eltern sowas oder ähnliches zu ihm gesagt hätten, aber er habe es an ihrer Reaktion gesehen.

Anschließend bitte ich ihn, sich kurz vor jedes Kärtchen zu stellen und in sich hineinzuspüren. Welcher Satz fühlt sich am unangenehmsten an? Wie schaffst du das, nie zu enttäuschen, nie Ärger zu zeigen? (geht nicht) Was passiert, wenn du es nicht schaffst? Was ist das Schlimmste, das passiert, wenn du es nicht schaffst? (abschwächen, sich entschuldigen, sich klein fühlen). Was passiert im schlimmsten Fall, wenn du Schüler:innen enttäuscht? Wenn du ihnen zeigst, dass du verärgert bist? - eigentlich nicht viel, sind kurzfristig irritiert, dann aber wieder aktiv dabei.

Anschließend formuliert er mit Unterstützung die Glaubenssätze um: „Ich bin wertvoll und liebenswert, unabhängig davon, ob ich es allen recht mache oder nicht!“ „Ich darf Ärger zeigen, wenn andere über meine Grenzen gehen!“ „Ich darf schwach sein, wenn es mir zuviel wird!“ „Ich bin gut so wie ich bin, mit meinen Fehlern und darf das Leben leicht nehmen“.

Auf die Frage, in welchen Situationen er es sich erlaubt wütend oder verärgert zu sein, meinte er, dass seine Partnerin immer wieder etwas abbekommt, es ihm aber dann leid tue und er alles sofort abschwäche und sich entschuldige. Hilfreich sei Joggen, mit dem Rad fahren, Spazieren zu gehen und sich in eine Arbeit vertiefen, da könne er seine starken Gefühle gut abreagieren. Aber oft schlucke er sie runter und verleugne sie.

Meine Beobachtung: Herrn B. fällt es während unserer gemeinsamen Arbeit zeitweise sehr schwer sich auf unangenehme Gefühle einzulassen, er weicht aus oder versucht vieles auf der kognitiven Ebene zu bearbeiten.

Herr B. nimmt sich von heute mit, „dass Gefühle sein dürfen und wertfrei sind, dass sie mir etwas über mich sagen und ich mehr auf sie hören will“. Außerdem versucht er mehr Geduld mit sich selber zu haben und liebevoller mit sich umzugehen. Die beiden positiven Glaubenssätze will er auf seinen Schreibtisch legen um sich daran zu erinnern.

Meine Lernschritte: Ich merke, wie es auch mir schwer fällt, unangenehme Dinge direkt anzusprechen und ich andere nicht enttäuschen möchte. Außerdem ist mir wieder bewusst geworden, dass tiefsitzende Muster und Strategien Zeit brauchen, um sich zu bewegen und kleine Schritte nötig sind.

4. Sitzung:

Am Beginn stelle ich die bekannte Frage nach geglückten Erlebnissen. Er meinte zuerst, dass ihm immer wieder Dinge einfallen, die in seinen Augen nicht gut gelaufen sind, es aber schwer ist, die positiven Erlebnisse gebührend wertzuschätzen. Schließlich findet er doch ein Erlebnis bei dem er stolz auf sich war.

Er meint, dass er sich immer wieder selber im Weg stehe, weil er sehr hohe Ansprüche an sich und andere habe, dass er gerne ein „idealer Lehrer“ sein wolle, obwohl er wisse, dass es das nicht gibt.

Heute möchte er an einem gesunden Umgang mit dem eigenen Perfektionismus arbeiten.

Herr B. möchte seine Schüler:innen maximal motivieren können, will was Besonderes mit ihnen machen und die Kids begeistern.

Auf die Frage, was es bedeute, ein „idealer Lehrer“ zu sein, nennt er einige Eigenschaften. Ich bitte ihn, je eine Eigenschaft, bzw. eine Fähigkeit auf ein Kärtchen zu schreiben. Anschließend gebe ich ihm ein Seil mit der Bitte es so am Boden zu positionieren, dass das eine Ende dem Beginn seiner beruflichen Tätigkeit entspricht („Junglehrer“) und das andere Ende die Position des „idealen Lehrer“ darstellt. Beide Positionen werden mit den entsprechenden Kärtchen markiert. Anschließend legt er seine Kärtchen so neben das Seil, dass die basalen und wichtigsten Eigenschaften eines Lehrers am Beginn (Nähe Junglehrer) und die Eigenschaften, die einen besonderen und herausragenden Lehrer ausmachen, dementsprechend nahe am „idealen Lehrer“ liegen. Anschließend stellt er sich, beginnend beim

Junglehrer, vor jedes Kärtchen und horcht in sich hinein, ob er diese Fähigkeit oder Eigenschaft an ihm entdecke und ob ihm ein Beispiel einfallt, wo diese Fähigkeit zum Tragen kommt. Es waren relativ viele Kärtchen, und nach einigen Anfangsschwierigkeiten fallen ihm fast überall Beispiele ein, wo er diese Eigenschaften auch bei sich entdeckt habe.

Meine Beobachtung: anfangs fallen ihm Erlebnisse ein, wo er diese Fähigkeit gebraucht hätte oder sie vermisste. Aber je länger die Übung dauert, desto mehr Situationen kann er finden, wo er zumindest zeitweise diese Fähigkeiten einsetzen konnte. Er wurde dann auch lockerer.

Herr B. nimmt sich von heute mit, dass er eigentlich alle Eigenschaften und Fähigkeiten ein guter Lehrer zu sein, bereits in sich habe, es aber oft nicht sehe und zu kritisch mit sich umgehe. Er möchte meine Empfehlung, vorm Einschlafen sich selber für ein gutes Erlebnis am Tag zu loben, ausprobieren.

Meine Lernschritte: auch ich darf darauf vertrauen, dass meine eigene Intuition mich gut durch den Prozess führt und ich nicht immer optimal vorbereitet sein muss sondern spontan kreative Methoden bei der Hand habe.

5.Sitzung:

Heute beginne ich nicht mit der obligatorischen Frage, weil wir ihr ohnehin viel Raum für den Rückblick geben wollen.

Herr B. äußert, dass er, abgesehen von dem vereinbarten Rückblick der vier Einheiten, auch nochmal auf das Thema Work-life-balance zurückkommen möchte mit dem Ziel seine Partnerschaft und das Arbeitsausmaß „unter einen Hut“ bringen zu können.

Er meinte, dass er sehr viel Zeit in Vorbereitungen investiere und sich ärgere, wenn Lehrerkolleg:innen unvorbereitet in den Unterricht kommen. Auf die Frage, wie er seine eigene Schulzeit erlebt hatte, wie seine Beziehung zu seinen Lehrer:innen war, meint er, dass er einen Lehrer hatte, über den er sich fürchterlich geärgert hatte, weil er einfach nur Folien auf den damals schon veralteten Overheadprojektor legte, die sie abschreiben mussten. Er fand es fürchterlich langweilig, obwohl ihn das Fach interessiert hätte (Geschichte). So wolle er auf keinen Fall sein.

Ich male auf ein Flipchart-Papier einen runden Kreis, eine Energietorte und bitte ihn die ganze Torte in einzelne Stücke einzuteilen: „wieviel Prozent deiner Gesamtenergie verwendest du für die Schule und Unterrichtsvorbereitungen, wieviel für Partnerschaft und wieviel für dich selbst?“ Was möchte ich daran ändern? Und wie? Was kann ich delegieren, an wen?“ Ich stelle die Fragen in den Raum und lasse sie wirken.

Ich stelle ihm das Pareto-Prinzip vor (80/20 Regel), das beschreibt, dass mit 20% der Anstrengung 80% des Ergebnisses erreicht wird. Für die restlichen 20% verschwendet man oft viel unnötige Energie. Wir gehen nochmal kurz auf die Glaubenssätze der 3. Sitzung ein und er formuliert einen weiteren Satz: „Ich genüge!“

Am Ende der Sitzung stelle ich die Frage, die ich normalerweise am Beginn stelle: Was ist in den letzten 5 Monaten gut gelungen? Wo sehe ich mich im Moment in meiner professionellen Rolle? Herr B. meint, dass er ein klareres Bild von seiner Zukunft und der eigenen beruflichen Rolle habe und sich sicherer fühle. Er wäre auch mehr im Austausch mit anderen Kolleg:innen und ist stolz darauf, ihnen auch seine Erfahrungen zurückgeben zu können. Der Umgang mit starken Gefühlen bereite ihm noch immer Schwierigkeiten, aber er versuche geduldig und nachsichtig mit sich selber zu sein. Mit seiner Partnerin wolle er eine gemeinsame Auszeit vereinbaren, die frei von Arbeitsthemen sein solle.

Beobachtungen: Herr B. konnte sich von Sitzung zu Sitzung besser auf ungewohnte Übungen einlassen und war weniger irritiert. Er machte auch einen entspannteren Eindruck als zu Beginn und weiß, wie er

sich Unterstützung organisieren und erlauben darf. Er scheint mehr in sich zu ruhen und schlafe nach eigener Aussage auch besser.

Meine Lernschritte: Die Zeit für einen ruhigen Abschluss empfand ich etwas zu kurz. Ich wollte dem mehr Raum geben.

Je mehr Sicherheit ich bekam und je besser die Arbeitsbeziehung zu Herrn B. wurde, desto mehr konnte ich meiner Intuition vertrauen im richtigen Moment eine passende Methode oder die passenden Fragen zu finden.

7 Conclusio

Wenn man sich die enorme Bedeutung, die Supervision in der Schule hat und haben kann, ansieht, würde man annehmen, dass Supervision ein unumgänglicher Begleiter des gesamten pädagogischen Personals an Schulen sei. Die Realität sieht aber leider völlig anders aus.

Warum ist es so schwierig, Supervision in die Schule zu bringen?

Man kann nicht auf der letzten Stufe ansetzen, Supervision muss in die Ausbildung integriert werden. Dort kann das Bedürfnis geweckt und die Selbstverständlichkeit hergestellt werden. Lehrer:innen haben somit von Beginn ihre Rolle klar vor Augen haben, sich der Widersprüche in ihrer Arbeit bewusst werden und sich im System Schule weniger „aufreihen lassen“.

Um Supervision an Schulen selbstverständlicher werden zu lassen, wäre es unterstützend, wenn Lehrer:innen sich die Supervisionszeit als Arbeitszeit anrechnen lassen könnten und die Supervision, egal ob im Einzel- oder Gruppensetting, kostenlos zur Verfügung gestellt werden würde.

Supervision ist allerdings kein Allheilmittel, sie kompensiert weder Personalmangel, veraltete Verwaltungsstrukturen oder Kürzungen des Bildungsbudgets.

Supervision soll auch nicht als Werkzeug zur „Reparatur“ entstandener Schäden wahrgenommen werden, sondern als wachstumsförderndes Instrument.

Wieviel Feldkompetenz ist für die supervisorische Arbeit in der Schule nötig?

Neumann-Wirsig meint dazu „... Ich halte es für nützlicher, wenn Supervisor nicht aus der gleichen Branche oder dem gleichen Arbeits- und Berufsfeld kommen wie ihre Supervisand:innen. Sie sind dann umso mehr in der Lage, die „besseren“, weil wirkungsvolleren Fragen zu stellen. Sie stehen weniger in der Gefahr, schon zu wissen, was richtig und wirklich ist und was getan werden muss.“¹⁰³

Es gibt einige wenige Supervisionsangebote für Lehrer:innen und Schulleitungen, wie zum Beispiel das „Wiener Modell“ der Pädagogischen Hochschule Wien¹⁰⁴ oder das Angebot des Beratungszentrums Kompass der KPH Wien/Krems¹⁰⁵, allerdings sind sie nicht verankert und in einigen Bundesländern nicht vorhanden.

Die Nachfrage an Supervision steigt allerdings und langsam setzt ein Wandel ein.

“Wir befinden uns nicht am Anfang, nicht am Ende, sondern sind mitten in einem Prozess der Annäherung zwischen Supervision und Schule, der in Richtung des Gelingens weist“¹⁰⁶

So wie sich die Gesellschaft und mit ihr das System Schule verändert, müssen sich auch die Beratungsformate, die mit Organisationen in Veränderung arbeiten, weiterentwickeln. Überarbeitungen oder neue Konzepte von Supervisionsangeboten im schulischen Bereich sind notwendig. Denn nur mit guten Konzepten und bewusst gesetzten professionellen Angeboten, kann sich Supervision in diesem Feld etablieren und einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Organisation Schule leisten.

Schule sollte ohne Supervision nicht mehr gedacht werden können.

¹⁰³ (Neumann-Wirsig, 2016, S. 14)

¹⁰⁴ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023)

¹⁰⁵ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 2023)

¹⁰⁶ (Löffler, 2023)

Supervision und Schule gehören unverzichtbar zusammen!,,

Und der beste Zeitpunkt, um mit Supervision zu beginnen, ist: **Jetzt!**¹⁰⁷

¹⁰⁷ (Jetzschke, Meinfried, 2018)

8 Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

- Belardi, N. (2015). *Supervision für helfende Berufe*. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Belardi, N. (2020). *Supervision und Coaching für Soziale Arbeit, Pflege, Schule*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Belardi, Nando. (2018). *Supervision und Coaching. Grundlagen, Techniken, Perspektiven*. 5. Auflage. München: C.H.Beck.
- Bernfeld, Siegfried. (2017). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 13. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blümel, Stephan. (07. 07 2020). *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*. Abgerufen am 30. 08 2023 von Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/systemisches-anforderungs-ressourcen-modell-in-der-gesundheitsfoerderung/>
- BMBWF. (2023). *Bildungsreformgesetz 2017*. Abgerufen am 20. 08 2023 von Bildungsreformgesetz 2017: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/bildungsreformgesetz_2017.html
- BMBWF. (2023). *Das österreichische Schulsystem*. Abgerufen am 24. 08 2023 von Schulcluster: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/cluster.html>
- BMBWF. (2023). *Sonderschule und inklusiver Unterricht*. Abgerufen am 20. 08 2023 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html#:~:text=Die%20UN-Konvention%20%C3%BCber%20die%20Rechte%20von%20Menschen%20mit,Zielsetzungen%2C%20die%20die%20Entwicklung%20eines%20inklusive%20Schulsystems%20vorsehen.>
- Brandau, Hannes. (1991). *Supervision aus systemischer Sicht*. (H. Brandau, Hrsg.) Salzburg: Müller.
- Bundesministerium Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz. (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020*. Abgerufen am 20. 08 2023 von <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>
- Bundesministerium für Bildung. (2016). *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung*. Abgerufen am 23. 08 2023 von https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/Broschuere_Beratung_A4_bf.pdf
- Busse, Stefan. (06. 04 2021). Supervision und Soziale Arbeit – historisch verwandt, praktisch verbunden, konzeptuell entfernt. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, S. 165-180. Von <https://link.springer.com/article/10.1007/s11613-021-00701-y> abgerufen

- der Standard. (15. 06 2009). Burnout: Mehr als ein Viertel aller Lehrer betroffen. Abgerufen am 25. 08 2023 von <https://www.derstandard.at/story/1244460594585/burnout-mehr-als-ein-viertel-aller-lehrer-betroffen>
- der Standard. (05. 04 2017). Neurobiologe Hütter: Vernichtendes Zeugnis für Schulsystem. *der Standard Forschung Spezial*. Abgerufen am 23. 08 2023 von <https://www.derstandard.at/story/2000055387755/neurobiologe-stellt-schulsystem-vernichtendes-zeugnis-aus>
- der Standard. (22. 06 2022). Engpässe: Lehrermangel verschärft sich in einigen Fächern und Regionen. Von <https://www.derstandard.at/story/2000136770049/lehrermangel-verschaerft-sich-in-einig-faechern-und-regionen> abgerufen
- der Standard. (19. 08 2023). Suche nach neuen Schulleitungen bleibt schwierig. S. -. Abgerufen am 26. 08 2023 von [Suche nach neuen Schulleitungen bleibt schwierig - Schule - derStandard.at](https://www.derstandard.at/story/2000136770049/lehrermangel-verschaerft-sich-in-einig-faechern-und-regionen)
> Inland
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie. (2023). *Systemische Supervision*. Abgerufen am 30. 08 2023 von https://www.dgsf.org/service/was-heisst-systemisch/systemische_supervision.html
- Deutsche UNESCO Kommission. (2023). *Bildung*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>
- Deutscher Arbeitskreis für Konzentrierte Bewegungstherapie DAKBT. (2023). *Supervision und Coaching*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://www.dakbt.de/therapie-beratung/supervision-coaching>
- DGSv Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching. (2023). *Supervision / Coaching / Organisationsberatung*. Abgerufen am 20. 08 2023 von <https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/>
- DGSv Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching. (2023). *Über die DGSv*. Abgerufen am 20. 08 2023 von <https://www.dgsv.de/>
- Die Presse. (19. 04 2016). Der Lehrer als sozialer Absteiger. Abgerufen am 22. 08 2023 von <https://www.diepresse.com/4968998/der-lehrer-als-sozialer-absteiger>
- Doering-Seipel, Elke; Dauber, Heinrich. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*. Abgerufen am 20. 08 2023 von https://www.researchgate.net/publication/267789576_Was_halt_Lehrer_und_Lehrerinnen_gesund_-_die_Bedeutung_von_Ressourcen_subjektiver_Bewertung_und_Verarbeitung_von_Belastung_fur_die_Gesundheit_von_Lehrern_und_Lehrerinnen

- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2023). Abgerufen am 30. 08 2023 von https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek13_DiffEBF/PHP/Doering-Seipel_Dauber_SALUTOa.pdf
- Ehinger, Wolfgang; Hennig, Claudius. (1997). *Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervision*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Erbring, Saskia. (2008). Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision. *Bildungsforschung* 5, 15. Abgerufen am 30. 08 2023 von https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4601/pdf/bf_2008_2_Erbring_Entwicklung_Kommunikation.pdf
- Erbring, Saskia; Metzger, Susanne. (2022). *Supervision in der Schule. Ein Werkstattbuch für Lehrkräfte. 1. Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Focus Familie. (03. 02 2023). Wenn wir zwei Dinge ändern, wird die Schule ein besserer Ort. Hirnforscher Gerald Hüther nennt wahre „Gamechanger“. Abgerufen am 23. 08 2023 von https://www.focus.de/familie/schule/gamechanger-hirnforscher-gerald-huether-wenn-wir-zwei-dinge-aendern-waere-die-schule-ein-besserer-ort_id_136708518.html
- Foerster, H., & Pörksen, B. (2011). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. 9. Auflage*. Heidelberg: Carl-Auer.
- give Gesundheitsförderung österr. Schulen. (2023). *give Gesundheitsförderung an österr.* Abgerufen am 25. 08 2023 von Lehrer:innengesundheit: <https://www.give.or.at/angebote/themen/lehrerinnengesundheit/>
- Grewe, Norbert. (2015). *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele*. Köln: Link.
- Huber, Wolfgang. (2006). Gesellschaftlicher Wandel und seine Auswirkung auf Bildung und Erziehung - Vortrag auf dem Fachkongress „Schule in der Gesellschaft“ in Hannover. *Evangelische Kirche in Deutschland*. Abgerufen am 23. 08 2023 von https://www.ekd.de/061130_huber_hannover.htm
- Jahn, Ronny. (2016). *Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf. Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 9*. Bielefeld: Springer.
- Jetzschke, Meinfried. (02 2018). *Deutsche Bibelgesellschaft*. Abgerufen am 20. 08 2023 von Supervision, Lehrkräfte: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/supervision-lehrkraefte/ch/bef3af5750c41ea07f0b3a83bd3671d2/>
- Jetzschke, Meinfried. (2018). *Supervision mit Lehrkräften. Ein Leitfaden für die professionelle Beratung*. Weinheim Basel: Beltz.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. (2023). *Gesundheitsförderung und Berufszufriedenheit-Kompass*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://kphvie.ac.at/schulen-beraten/gesundheitsfoerderung-und-berufszufriedenheit-kompass/supervision-coaching.html>

- Kleine Zeitung. (03. 08 2023). Bildungsminister beim Lehrermangel "guten Mutes". Abgerufen am 26. 08 2023 von Polaschek in der ZiB 2: Bildungsminister beim Lehrermangel "guten Mutes" (kleinezeitung.at)
- Kurier. (20. 07 2023). Lehrermangel. Im Herbst drohen unbesetzte Klassen. S. -. Abgerufen am 26. 08 2023 von Lehrermangel: Im Herbst drohen unbesetzte Klassen | kurier.at
- Lannert, V. (2023). *Inklusive Bildung*. Von <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung> abgerufen
- Löffler, K. (2023). *Zwischen den Stühlen. Von Schulleiter_innen, Spannungsfeldern und*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://www.kerstinloeffler.com/zwischen-den-st%C3%BChlen/>
- Ludwig Boltzmann Institut. (2016). *Die österreichische Lehrer/innengesundheits–Studie*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://lbihr.lbg.ac.at/de/oesterreichische-lehrerinnengesundheits-studie>
- Müller, Karl H. (12. 11 2009). Lernen lernen in "Schulen zweiter Ordnung". Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://sciencev2.orf.at/stories/1631659/index.html>
- Netzwerk Systemische Beratung. (2023). *Die Systemtheorie*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <http://www.systemische-beratung.de/systemtheorie.htm>
- Neumann-Wirsig, H. (2016). *Lösungsorientierte Supervisions-Tools 4. Auflage*. Bonn: managerSeminare Verlag.
- ORF News. (04. 09 2022). "Lehrermangel: 8.600 Stellen sind ausgeschrieben". S. -. Von Lehrermangel: 8.600 Stellen sind ausgeschrieben - news.ORF.at abgerufen
- ORF News. (27. 06 2022). Österreich gehen die Lehrkräfte aus. Abgerufen am 24. 08 2023 von <https://orf.at/stories/3270910/>
- ORF Radiokolleg. (26. 02 2019). Das Lehrerbild im Wandel: Vom Drill zur Lernbegleitung. Abgerufen am 20. 08 2023 von <https://oe1.orf.at/artikel/647832/Das-Lehrerbild-im-Wandel-Vom-Drill-zur-Lernbegleitung>
- Österr. Ges. für Soziale Arbeit. (06 2018). *Definition Schulsozialarbeit*. Abgerufen am 30. 08 2023 von https://www.ogsa.at/wp-content/uploads/2018/11/2018_10_24_Definition_Schulsozialarbeit-OGSA.pdf
- Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching. (2023). *Presse Fact Sheet*. Abgerufen am 30. 08 2023 von https://www.oevs.or.at/fileadmin/oevs_website/user_upload/OeVS-Press-Fact-Sheet-2023.pdf
- Österreichisches Gesundheitsportal. (13. 03 2023). *Studie zur Jugendgesundheit zeigt hohe psychische Belastungen*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://www.gesundheit.gv.at/news/aktuelles/aktuell-2023/hbsc-jugendstudie.html>
- ÖVS Österr. Vereinigung für Supervision und Coaching. (2023). *Beratungsformate*. Abgerufen am 20. 08 2023 von <https://www.oevs.or.at/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate>

- Pädagogische Hochschule Wien. (2023). *Systemische Supervision – „Das Wiener Modell“*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://phwien.ac.at/schulentwicklung-entwicklung-der-person/systemische-supervision-das-wiener-modell/>
- Reichel, R., & Rabenstein, R. (2019). *kreativ beraten*. Münster: Ökotoxia.
- Ruth Cohn Institute for TCI - international. (2023). *Was ist TZI?* Abgerufen am 39. 08 2023 von <https://www.ruth-cohn-institute.org/was-ist-tzi.html>
- Scala, Klaus; Grossmann, Ralph. (2002). *Supervision in Organisationen - Veränderungen bewältigen- Qualität sichern - Entwicklung fördern*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2. Auflage.
- Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen. (2002). *Lehrbuch der systemischen Beratung. 8. Auflage*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreyögg, A. (2003). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt/Main: Campus.
- Schulpsychologische Bildungsberatung. (2023). *Überblick über die Beratungssysteme*. Abgerufen am 23. 08 2023 von <https://www.schulpsychologie.at/15/ueberblick-ueber-die-beratungssysteme>
- Schulz von Thun Institut für Kommunikation. (2023). Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat>
- Sozialministerium. (2023). *Jugendcoaching*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://sozialministeriumservice.at/Arbeitsmarktprojekte/NEBA/Jugendcoaching/Jugendcoaching.de.html>
- Verband Bildung und Erziehung. (2023). *Potsdamer Lehrerstudie*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://www.vbe.de/service/potsdamer-lehrerstudie/>
- Verband Bildung und Erziehung. (2023). *Verband Bildung und Erziehung*. Abgerufen am 20. 08 2023 von <https://www.vbe.de/service/potsdamer-lehrerstudie/>
- Verein Young. (2023). *X-point Schulsozialarbeit*. Abgerufen am 20. 08 2023 von <https://www.young.or.at/x-point-schulsozialarbeit.html>
- Watzlawick, P. (2023). *Die Axiome von Paul Watzlawick*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://www.paulwatzlawick.de/axiome.html>
- Wenzel, Joachim. (2023). *Netzwerk Systemische Beratung*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <http://www.systemische-beratung.de/systemtheorie.htm>
- Wesselborg, Bärbel. (2014). *Untersuchung der Lehrgesundheit im Mixed-Method-Design unter*. (L. a. Prüfstand, Hrsg.) Landau/Pfalz: Empirische Pädagogik e. V. Abgerufen am 30. 08 2023 von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14753/pdf/LbP_2014_2_Wesselborg_et_al_Untersuchung_der_Lehrgesundheit.pdf
- Wesselborg, Bärbel. (2017). *Lehrgesundheit im Zusammenhang mit Lehrer-Schüler-Beziehungen – Zentrale Befunde und Perspektiven*. In U. Weyland, K. Reiber, & B. f. Berufsbildung (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und*

Forschungsfelder (S. 247-267). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen am 30. 08 2023 von https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_20_wesselborg.pdf

WHO. (2023). *Constitution*. Abgerufen am 30. 08 2023 von <https://www.who.int/about/governance/constitution>

Wintersteller, Claudia. (02 2016). *Wirksamkeit von Supervision im System Schule*. 5-8. Abgerufen am 20. 08 2023 von https://www.oevs.or.at/fileadmin/oevs_website/user_upload/news_2016-02.pdf

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Widersprüche in der Lehrer:innenarbeit

Abbildung 2: Themen empirischer Studien im Spiegel des SAR-Modells (adaptiert und erweitert nach Blümel, 2011)

Abbildung 3: Schnittmengen zu anderen Beratungsformaten

Abbildung 4: Vier Betrachtungsebenen supervisorischer Arbeit in der Schule

Abbildung 5: Indikatoren für eine „kranke“ bzw. „gesunde“ Schule

Biografische Eckdaten der Verfasserin **Renate Weiser**

geb. 1966 in Mistelbach
 wohnhaft in 2120 Wolkersdorf
 Tel: +43 699 12354163
 supervision.weiser@gmail.com

Beruflicher Werdegang

Seit 2011	Schulsozialarbeiterin im Verein Young an mehreren Schulen in Niederösterreich und Wien (Beratung, Konfliktmoderation, Krisenintervention, Gruppenarbeit...)
Seit 2022	nebenberuflich selbständig als Supervisorin tätig
2007 – 2010	Erziehungsberatung und Seminar­tätigkeit bei Employee-Mitarbeiterservice
1996 – 2007	Familienmanagement (3 Kinder)
1993 – 1996	Sozialarbeiterin bei der Österreichischen Autistenhilfe Wien, Leitung der Wohngemeinschaft Senefeldergasse
1988 – 1991	Sozialarbeiterin/Behindertenbetreuerin im Psychiatrischen Krankenhaus (PKH) Baumgartner Höhe, Pav. 17 Förderpflegeheim für schwerst-mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche
1988	Volontärarbeit in einem SOS Kinderdorf in Bolivien
1987 – 1988	PKH Baumgartner Höhe, Pav. 17

Ausbildungen

2021 - 2023	ÖAGG: Lehrgang Supervision, Coaching und Organisationsberatung, Sektion SVC
2010 - 2011	Arge Erziehungsberatung: Teil-Ausbildung zur Lebens- und Sozialberaterin
2008 – 2009	Individuelle Kommunikation (Beatrice Seum): Ausbildung zur Mediatorin
2000 - 2003	Arge Bildungsmanagement: Lehrgang Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung
1994 - 1998	Uni Wien: Medizinstudium
1988 - 1992	Diözesankonservatorium für Kirchenmusik (Orgel, Gesang, Chorleitung)
1985 – 1987	Bundesakademie für Sozialarbeit Wien