

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Supervision, Lehrkräfte

Meinfried Jetzschke

erstellt: Februar 2018

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200356/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Supervision, Lehrkräfte

Meinfried Jetzschke

## 1. Definition, Geschichte und Gegenwart

„Das war das Beste, was ich je gemacht habe, als ich mich zur Supervision angemeldet habe“ urteilt eine Grundschullehrerin. Auch der renommierte Supervisionsforscher N. Belardi hält die Entwicklung von *Supervision* für eine „bedeutende Entdeckung“ in den an „originären Neuerungen“ eher armen Sozial-, Human- und Geisteswissenschaften (Belardi, 2015, 195).

Da der *Begriff Supervision in Deutschland nicht geschützt* ist, kann er in unterschiedlichsten Kontexten verwandt werden: Jede Kinobesucherin kennt vom Abspann den *supervisor* und auch ein Blick auf die lateinische Herkunft führt nicht zu mehr Klarheit. Doch Supervision mit Lehrkräften hat von ihrem Selbstverständnis her weder mit Kontrolle noch Überwachung durch Vorgesetzte zu tun (Belardi, 2015, 29; Schreyögg, 2015, 109).

Die *DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V.,* gegründet 1989, über 4.400 persönliche und 35 juristische Mitglieder) hat durch die Zertifizierung der Ausbildungen, die Formulierung von Qualitätsstandards, die Förderung von Forschung und *best practice*-Modellen eine Vorstellung von Supervision geprägt, die Rahmenbedingungen setzt und so professionsdefinierend wirkt (siehe [www.dgsv.de/dgsv](http://www.dgsv.de/dgsv)): *Supervision* ist demnach „ein wissenschaftlich fundiertes, praxisorientiertes und ethisch gebundenes Konzept für personen- und organisationsbezogene Beratung in der Arbeitswelt. Sie ist eine wirksame Beratungsform in Situationen hoher Komplexität, Differenziertheit und dynamischer Veränderungen. In der Supervision werden Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert. Dabei wird die berufliche Rolle und das konkrete Handeln der Supervisand/innen in Beziehung gesetzt zu den Aufgabenstellungen und Strukturen der Organisation und zu der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen mit Kund/innen und Klient/innen. Supervision fördert in gemeinsamer Suchbewegung die berufliche Entwicklung und das Lernen von Berufspersonen, Gruppen, Teams, Projekten und Organisationen. [...] Supervision ist als Profession gebunden an gesellschaftliche Verantwortung für Bildung, Gesundheit, Grundrechte, Demokratie, Gerechtigkeit, Frieden und nachhaltige Entwicklung. Sie ist einer Ethik verpflichtet, die diesen Werten entspricht“ (DGSv, 2012, 8) (→ [Lehrkraft, Rolle](#); → [Bildung](#); → [Grundrechte/Menschenrechte](#); → [Demokratie](#); → [Gerechtigkeit](#); → [Ethik](#)).



Abb. 1 Begriffserklärungen

Das Beratungsformat Supervision ist maßgeblich *aus drei Wurzeln* hervorgegangen: zunächst aus der Sozialarbeit, dann ab den 1920er-Jahren aus der psychoanalytisch orientierten Kontrollanalyse und aus den von Michael Balint initiierten Beratungsgruppen für Ärzte (Belardi, 2013, 26).

Die Generierung einer eigenständigen Profession *Supervisor/Supervisorin* (→ [Professionsforschung](#)) erlebte mit der Gründung der DGSv (Gröning, 2016, 18; Curiger, 2014, 3) und etlicher

Fachzeitschriften in den 1980er- und 1990er-Jahren einen ersten Höhepunkt (weitere Dachverbände in Auswahl: BDP/DGfP/DGSF). 2003 gründeten die wichtigsten Organisationen das Verbändeforum Supervision mit dem Ziel, „einen inhaltlichen Austausch aller seriösen Zusammenschlüsse von Supervisionsanbietern im Sinne einer Qualitätssicherung“ (Verbändeforum Supervision, 2005, 5) zu ermöglichen und weiter zu fördern (Zusammenschlüsse in Europa: ANSE/EASC) (→ [Qualitätssicherung](#)).

Ausgehend von ihren Wurzeln basiert die *Supervisionsausbildung* auf einem Weiterbildungskurssystem, das von privatrechtlichen Weiterbildungsinstituten verantwortet wird. Voraussetzung ist in der Regel ein Studium und eine grundständige Berufsausbildung. Die Institute selbst sind oft an therapeutische Schulen gekoppelt. Ab den 1990er-Jahren konnten sich zunehmend *integrative Supervisionskonzepte* etablieren, die *pragmatisch* (Buer, 2004a, 17) fragen, wie sie ihre Supervisanden am wirkungsvollsten unterstützen können. Konkurrenz erwächst den Weiterbildungsinstituten durch die *Beteiligung der Hochschulen*, die in Folge des Bologna-Prozesses verstärkt auf den Supervisionsmarkt drängen (siehe DGsv unter <https://www.dgsv.de/beraterin-werden/weiterbildung/>).

## 2. Supervision mit Lehrkräften: Geschichte, Anbieter, Kosten

Lehrerinnen und Lehrer wurden in ihrer Ausbildung immer schon in verschiedenen Formen beratend begleitet. Ausgehend von einem Verständnis von Supervision als eigenständiger Profession kann man aber sagen, dass erst seit den 1990er-Jahren (Ehinger/Hennig, 1997; Jugert, 1998; Mutzeck, 1996; Pallasch/Reimers, 1995; Petermann, 1995 u.a.), dann aber vor allem mit der *Gründung des Arbeitsbereiches „Supervision und Schule“* durch die DGsv im Jahr 2003 Lehrkräfte als Zielgruppe verstärkt in den Blick kamen. Forschungsprojekte begannen, sich mit der Wirksamkeit supervisorischen Handelns im Feld Schule wissenschaftlich auseinander zu setzen (DGsv, 2008, 48-52). In etlichen Bundesländern wird *Supervision für Lehrkräfte von Arbeitgeberseite ermöglicht* (z.B. durch die Schulaufsicht, staatliche Lehrerfortbildung, Schulpsychologinnen und -psychologen). Allerdings sind diese oft nur für Leitungskräfte oder eingegrenzte Zielgruppen ausgeschrieben (Supervision als „Feuerwehr“).

Daneben gibt es *freie Anbieter*, die von außen kommen und gegebenenfalls einen neutraleren Blick auf das System Schule mitbringen. Ob *Feldkompetenz* eher ein Vor- oder Nachteil ist, wird kontrovers diskutiert (Belardi, 2015, 36f.; anders Neumann-Wirsig, 2016, 14; Denner, 1998, 149). „*Schulnahe*“ Anbieter von Supervision – wie die pädagogisch-theologischen Institute der Kirchen oder Fort- und Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen – werben mit ihrer Unabhängigkeit und Feldkompetenz zugleich.

Problematisch ist die extrem *uneinheitliche Kostenstruktur*. Während vom Arbeitgeber verantwortete Supervisionssettings in der Regel kostenlos sind, die kirchlichen Institute ihre Angebote meistens stark bezuschussen, liegen die Sätze auf dem „freien Markt“ deutlich höher.

## 3. Beratungsformat

### 3.1. Format-Merkmale

Eine *einheitliche Meta-Theorie* der Supervision fehlt nach wie vor. Man mag das beklagen

(Petzold/Schigl/Fischer/Höfner, 2003; Gröning, 2016), es als Chance sehen (Möller, 2001, 320f.) oder mit R. Haubl „nach Wegen [...] suchen, wie sich die Erzeugung von Wissen durch wissenschaftliche Forschung und die praktische Erzeugung von Erfahrungswissen in wechselseitiger Anerkennung miteinander verbinden lassen“ (2009, 190f.). Als Minimalkonsens lassen sich folgende Format-Merkmale festhalten:



Abb. 2 Zehn Formatmerkmale von Supervision

(Siehe auch Ebbecke-Nohlen, 2015, 13; van Kaldenkerken, 2014, 71; Petzold/Schigl/Fischer/Höfner, 2003, 203; Loebbert, 2016, 8-11).

### 3.2. Abgrenzung des Beratungsformates

Um keine falschen Erwartungen zu wecken, sind die Potenziale von Supervision in Relation zu anderen Beratungsformaten deutlich zu benennen.



Abb. 3 Schnittmengen zu anderen Beratungsformaten

Weitere Beratungsangebote wie z.B. Monitoring, Qualitätsentwicklung, Counselling, Mentoring, Mobbingberatung, Mediation etc. haben zwar ihr eigenes Profil, weisen aber oft auch deutliche Schnittmengen zur Supervision auf.

### 3.3. Settings

Supervision kann als *Einzelsupervision* (Sitzungsdauer in der Regel 60-90 Minuten; Vorteil: ungeteilte Aufmerksamkeit der Supervisorin bzw. des Supervisors), *Gruppensupervision* (Dauer in der Regel 120-180 Minuten; Zusammensetzung: Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen; Vorteil: Gruppe als Ressource/Resonanzraum) oder *Team- bzw. (Teil-)Organisationssupervision* (mehrere Lehrkräfte aus einer Schule) in Anspruch genommen werden.

Die *kollegiale Fallberatung (kollegiale Supervision oder Intervision)* erfährt recht hohe Wertschätzung (Vorteile: Praxisnähe, vielfältige Resonanzen; Nachteile: gegebenenfalls fehlende Kompetenz für bestimmte Fragestellungen; gemeinsame „blinde Flecken“; keine klare Zielorientierung) (Belardi, 2002, 90f.; Fallner/Gräßlin, 1990; Salomonson, 2017; Schlee, 2012; Tietze, 2003).

Bei *interner Supervision* werden Supervisorinnen und Supervisoren durch den Arbeitgeber gestellt und finanziert. Bisweilen versucht der Auftraggeber Einfluss auf Themen und Ziele zu nehmen. Bei *externer Supervision* kommen die Supervisoren und Supervisorinnen von außen. Auch sie können durch den Arbeitgeber bestellt und finanziert werden. In einem *Dreiecksvertrag* sind die Bedingungen zwischen den Vertragspartnern zu regeln (Jetzschke, 2006, 37f.).

### 3.4. Erstkontakt, Erstgespräch, Kontrakt

Bereits im *Erstkontakt* gilt es zu klären, ob *Beratungsangebot* und *Beratungsnachfrage*

zueinander passen. Im gegebenenfalls anschließenden *Erstgespräch* werden mitgebrachte Erwartungen, Themen, Hintergründe konkretisiert und das Arbeitskonzept vorgestellt. Darüber hinaus dient es dem gegenseitigen Abtasten; nur wenn „die Chemie stimmt“, ist eine vertrauensvolle Beziehungsarbeit möglich (Gröning, 2013, 148).

Es folgt die *Kontraktarbeit*, in der über die Rahmenbedingungen informiert, Rechtssicherheit hergestellt und konkrete Arbeitsabsprachen getroffen werden. Was im Kontraktgespräch nicht vereinbart wird, meldet sich oft im späteren Prozess unterschwellig wieder (Belardi, 1998, 71; Gröning, 2013, 135).

Bei *Dreieckskontrakten*, wenn etwa die Schule die Supervision aus ihrem Fortbildungsetat finanziert, ist im Vorfeld unbedingt zu klären, welche Erwartungen z.B. die Schulleitung mit der Supervision verbindet, wie der Vertrauensschutz gewährleistet werden kann, worüber außerhalb der Gruppe in welcher Weise gesprochen werden darf etc. (Kaldenkerken, 2014, 83-120; West-Leuer, 2017, 170-174).

## 4. Die Praxis

Auch wenn die exakte wissenschaftliche Erforschung der Wirksamkeit beraterischen Handelns nach wie vor umstritten ist (Roth/Ryba, 2016, 307-333), gilt es als „erwiesen, dass Supervision vor allem auf der individuellen Ebene, dann auf der Gruppen- und Teamebene hilft“ (Belardi, 2015, 195; siehe auch Denner, 2000; Döring-Seipel/Dauber, 2013; Erbring, 2009; Hamburger-Mertens, 2017; Jetzschke, 2006; Thiel, 2013).

W. Helsper (2016, 111-118) hat die „*pädagogischen Antinomien im Lehrerhandeln*“ herausgearbeitet und gezeigt, welche Rollenkonflikte damit strukturell vorgegeben sind. „In diesem schwierigen Arbeitsfeld stützt pädagogische Supervision den einzelnen, deckt ebenso individuelle blinde Flecken auf und fördert kommunikative und beraterische Kompetenz. Weiterhin werden Defizite der Institution Schule aufgedeckt, und ein Verschleiern der Probleme von Seiten der Schulträger wird schwieriger“ (Joswig, 2001, 51).

Daneben stehen schwer zu überwindende *Vorbehalte*. Irritiert beobachtet N. Belardi, „dass im Arbeitsfeld Schule die Supervision und ähnliche Hilfsmöglichkeiten noch viel zu wenig angekommen sind“ (2015, 161). Gründe sind die Sorge, „klientifiziert zu werden“ (Schreyögg, 2015, 109), als Versager zu gelten, das „Einzelkämpfertum“, die Kosten, zusätzlicher Zeitaufwand (Meyer, 2016, 10) und eine im deutschen Schulsystem fehlende „Kultur professioneller Beratung“ (Meyer, 2016, 13).

*Supervision kann auch schaden*, wenn sie unprofessionell durchgeführt oder zwangsverordnet wird (Belardi, 2015, 88). Erfahrene Supervisorinnen praktizieren deshalb z.B. die Stopp-Regel, die es Supervisanden erlaubt, die „Notbremse“ zu ziehen, wenn sie sich im Beratungssetting nicht mehr sicher fühlen (Ehrhardt/Petzold, 2014).

### 4.1. Anlässe

*Alles, worüber ich länger als drei Minuten grübele, hat in der Supervision einen Ort!* Es müssen nicht schwer wiegende Probleme oder unlösbar erscheinende Konflikte sein. Viel zu selten wird der *präventive Nutzen von Supervision* wahrgenommen (Heymann, 2016, 6; Nieskens/Rupprecht/Erbring, 2012, 49; Thiel, 2013, 144f.).

Denner (2000, 187) wendet das „klassische“ Supervisionsmodell von Weigand (DGSv, 2004, 19) auf die Situation von Lehrkräften an und entwickelt vier Betrachtungsebenen für

supervisorisches Arbeiten:

#### 4.1.1. Pädagogische Professionalität und Kommunikation

Lehrkräfte sind „die wichtigsten Akteure im Bildungsprozess“ (Hattie, 2014, 24). Supervision unterstützt sie bei der Entwicklung professioneller Kommunikationskompetenz, die wiederum den Schülerinnen und Schülern in der Wahrnehmung ihrer Selbstverantwortung zu Gute kommt (Erbring, 2009).

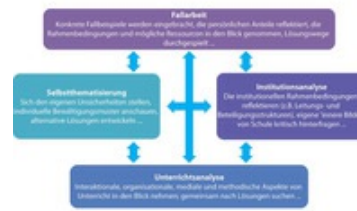


Abb. 4 Vier Betrachtungsebenen supervisorischer Arbeit in der Schule

#### 4.1.2. Gesundheit im Lehrerberuf

Der Gesundheitszustand der Lehrkräfte hat Auswirkungen auf den Unterricht (Rothland/Klusmann, 2016, 364). Umso mehr lassen Forschungsergebnisse aufhorchen, die darauf hindeuten, dass ein beträchtlicher Anteil der deutschen Lehrerschaft gesundheitlich deutlich gefährdet zu sein scheint (Döring-Seipel/Dauber, 2013; Nübling/Stannigel, 2016, Rothland, 2013; Schaarschmidt/Kieschke, 2007).

Menschen kommen gut durch ihren Berufsalltag, wenn innere und äußere Ressourcen bzw. Belastungen sich in einer ausgewogenen Balance befinden. An dieser Schnittstelle zwischen Therapie und Vorsorge kann Supervision wichtige Impulse geben (Belardi, 2015, 161): Strategien der Abgrenzung einüben, Resilienz stärken, Selbstabwertungen erkennen, Fehlerfreundlichkeit erproben, Ungewissheitstoleranz (Döring-Seipel/Dauber, 2013, 62) zulassen, „ressourcenstarke Erinnerungsanker“ (Erbring, 2015, 212) legen, Orte aufsuchen, wo Kohärenzgefühl erfahren werden kann, sich selbst realistische Ziele setzen, die „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ neu entdecken, nach Unterstützungsmöglichkeiten suchen, Handlungsoptionen entwickeln, wo Selbstwirksamkeitserleben wahrscheinlich ist, sich für „Entspannungs- oder Achtsamkeitstrainings“ öffnen (Erbring, 2015, 212-217), den Umgang mit Stress mehrperspektivisch beleuchten, sich konkrete kleine Verhaltensänderungen vornehmen, um so den Ressourcenindex (= die Gesamtheit aller verfügbaren Ressourcen; Döring-Seipel/Dauber, 2013) zu erhöhen.

#### 4.1.3. Ausbildungskontexte

2011 forderten über 50 in der Lehrerbildung tätige Fachleute Supervision und Coaching „als unverzichtbare Instrumente in den Phasen der Lehrerausbildung“ (DGSv, 2011b, o.S.) zu implementieren. Etliche Bundesländer sind dieser Forderung nachgekommen und haben personenorientierte Beratungselemente verpflichtend in die Ausbildung aufgenommen. Die Rückmeldungen auf diese Praxis sind sehr heterogen. Der Erfolg wird entscheidend davon abhängen, ob eine klare Trennung von Beratung und Bewertung praktiziert wird (Hitter, 2009, 17; Rübgen, 2016, 33; Windeisen-Binder, 2016, 28-31).

#### 4.1.4. Schulentwicklung

„Alle Maßnahmen, die von arbeitswissenschaftlicher, medizinischer bzw. psychiatrischer und psychologischer Seite angeboten werden, können nur eine Arbeit am Symptom bleiben, wenn das Schulsystem nicht reformiert wird“ (Schmitz, 2005, 70f.). Damit kann in der eigenen Schule – selbstverständlich unter Einbeziehung der Schulleitung – begonnen werden, wenn (Teil-)Organisationssupervision als „Arbeit an der Gerechtigkeit (Just Community)“ verstanden wird, die der Demokratisierung von Schule dient und „Konflikte in der Organisation moralisch reflektiert“ (Gröning, 2013, 155;158).

#### 4.1.5. Schulleitung

Untersuchungen belegen, welche Indikatoren gesund bzw. krank machende Schulen unterscheiden:



Abb. 5 Indikatoren für eine „kranke“ bzw. „gesunde“ Schule

Leitungssupervision kann konkrete Schritte entwickeln, die zu mehr Transparenz, Vertrauen, Fairness und Engagement führen. Wenn in der Schule „Konflikte personalisiert, individualisiert und über die Suche nach dem Sündenbock moralisiert, die Ursachen im System aber nicht reflektiert werden, dann ergibt sich für die Supervision die Aufgabe, den Perspektivenwechsel zu ermöglichen und zu fördern“ (Weigand, 2015, 17; siehe auch Dadaczynski, 2012).

#### 4.1.6. Inklusion

2009 hat Deutschland das Übereinkommen der UN zur → [Inklusion](#) unterzeichnet. Die Umsetzung dieser Verpflichtung verläuft auf Grund der Länderhoheit im Schulbereich sehr unterschiedlich. Zahlreiche Lehrkräfte fühlen sich durch das Umsetzungstempo, die mangelnde Ausstattung, Unterstützung und Fortbildung überfordert. Nicht selten kommt es zu Rollenkonflikten zwischen den Förderschul- und Fachlehrkräften. Auch hier kann Supervision dazu beitragen, Konflikte konstruktiv anzugehen, Möglichkeiten und Grenzen realistisch wahrzunehmen sowie im Prozess selbst rollenklar zu agieren (DGSv, 2013; siehe auch Nieskens/Rupprecht/Erbring, 2012).

## 5. Arbeitsweisen

So wie keine einheitliche Supervisionstheorie vorzuweisen ist, gibt es auch keinen sanktionierten Methodenkanon. Das Interesse der Forschung an der Wirksamkeit der angewendeten Verfahren (Roth/Ryba, 2016, 347) bleibt aber für die Supervisionspraxis nicht folgenlos: So besagt die *Theorie der gemeinsamen Faktoren*, dass dem Erfolg von Beratung und Therapie „einige wenige Faktoren zugrunde liegen, die zwischen 30 und 70% des gesamten Erfolges ausmachen“ (Roth/Ryba, 2016, 326). K. Grawe (2004) hat durch Metaanalysen vier Faktoren herausdestilliert, die Veränderungsprozesse nachhaltig in Gang setzen können: *Problemaktualisierung, motivationale Klärung, Ressourcenaktivierung und Problembewältigung*. Roth/Ryba (2016) knüpfen an Grawe an und formulieren unter Anwendung ihrer neurowissenschaftlichen Perspektive *drei zentrale Beratungsfunktionen*: „(1) die *Beziehung*, also die gegenseitige und meist unausgesprochene Akzeptanz und das Vertrauensverhältnis“ von Berater bzw. Beraterin und Klient, „(2) die *Ressourcensuche und -aktivierung*“ und „(3) das *geduldige Einüben positiver Weisen des Fühlens, Denkens und alternativer Verhaltensweisen*“ (Roth/Ryba, 2016, 331; Hervorhebung vom Verfasser).

Bei der *Umsetzung dieser drei Grundfunktionen* können Supervisorinnen und Supervisoren aus der Fülle schöpfen. Die Vielfalt supervisorischer Methoden und ihre Ursprünge können hier nur stichwortartig angedeutet werden:

## 6. Religionslehrkräfte – Schulseelsorge

*Religionslehrkräfte* stehen in der multireligiösen Gesellschaft unter einem breitgefächerten Erwartungsdruck (dem Bildungsauftrag des Staates nachkommen, die Interessen der Kirchen

wahren [GG Art. 7.3], Traditionsgaranten der christlichen Überlieferung sein, zu Pluralitätsfähigkeit erziehen [Kirchenamt der EKD, 2014], einer „Berufung“ folgen etc). Die von Gesundheitsforschern geforderte Distanzierungsfähigkeit stößt bei Religionslehrkräften an Grenzen. Sie benötigen eine ausdifferenzierte religiöse und personale Selbstkompetenz. Entsprechende Feldkompetenz vorausgesetzt, kann Supervision den Entwicklungsprozess zu mehr Rollenbewusstheit, Rollenklarheit und Rollensicherheit begleiten (Jetzschke, 2006, 197-219).

→ Schulseelsorge: Schulleitungen wissen es zu schätzen, wenn Lehrkräfte als Ansprechpartner in Krisenfällen zur Verfügung stehen. Die meisten evangelischen Landeskirchen und katholischen Bistümer bieten inzwischen Langzeitweiterbildungskurse zur Qualifizierung für diese Aufgabe an. In der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) wurden einheitliche Standards formuliert, die die supervisorische Begleitung der zukünftigen Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger einschließen. Die supervisorische Reflexion der religiösen Dimensionen des professionellen Selbstkonzeptes ist eine existenzielle Klärungshilfe, die es ermöglicht, in der konkreten Notfall- oder Beratungssituation empathisch bei den Ratsuchenden und zugleich im Gegenüber zu ihnen handlungs- und sprachfähig zu bleiben (Jetzschke, 2006; Beyer-Henneberger, 2016; Döring-Seipel/Dauber, 2013, 63).



Abb. 6 Methoden supervisorischer Arbeit

## 7. Herausforderungen

### 7.1. Supervision versus Coaching

Verunsicherung löst der rasant wachsende *Coaching-Markt* aus. Potenzielle Interessenten fragen nach dem Unterschied zwischen Supervision und Coaching, Anbieter, unter welchem „Label“ sie ihr Beratungsangebot bewerben sollen und die DGSv benennt sich in „Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching“ um (2016b). Einerseits neidet man dem Coaching den wirtschaftlichen Erfolg, andererseits misstraut man den deutlich abgeschwächten Ausbildungsstandards, der Herkunft aus dem Sport und an der Selbstoptimierungsideologie orientierten Sprache. Ob das von der DGSv geprägte Motto „Unser Coaching hat Supervisionsqualität“ (DGSv, 2016a, 21) die darin verborgenen ideologischen, wissenschaftstheoretischen, ökonomischen und beratungspraktischen Probleme lösen kann, überzeugt nicht alle (Zimmer-Leinfelder, 2012; Gröning, 2016).

### 7.2. Wissenschaft versus Erfahrung

„Es fehlt ein beratungswissenschaftliches Gesamtkonzept, eine ethische oder metatheoretische Fundierung, es bleibt additive Methodenvielfalt und trivialisierte Therapie“, lautet das harte Urteil von K. Gröning (2016, 61). Andere protestieren und verweisen darauf, dass wissenschaftliche Standardisierung immer auch Entsubjektivierung bedeute. „Einer solchen Zielvorstellung wird in der ‚community of practice‘ entschieden widersprochen, weil es, wie die Psychotherapieforschung zeigt, ein szientistisches ‚Vorurteil‘ ist, man könne eine entsprechende Arbeit ‚tatsächlich als unpersönliche Prozesse auffassen‘ [...]. Supervisoren [...] sind aber ebenso wenig wie Psychotherapeuten [...] austauschbar“ (Haubl, 2009, 186). Ein möglicher Ausweg könnte die Etablierung einer eigenständigen Beratungswissenschaft



sein, die als Querschnittsdisziplin Psychologie, Neurobiologie, Soziologie, → [Pädagogik](#), Politologie, Volks- und Betriebswirtschaftslehre etc. daraufhin befragt, wie Veränderungsprozesse eingeleitet, begleitet, verantwortet und evaluiert werden können (Möller/Hausinger, 2009; Roth/Ryba, 2016).

### 7.3. Gender und Diversity

„Das Thema Geschlechtergerechtigkeit in Organisationen hat Hochkonjunktur“ (Möller/Müller-Kalkstein, 2014, 7), die Beratungscommunity wird zunehmend von Frauen geprägt (Belardi, 2015, 138; Möller, 2014, 27; Schigl, 2014, 91), aber Genderaspekte sowie interkulturelle Fragestellungen werden erst langsam mit in den Blick genommen (→ [Gender](#)). Der Weg von der Genderforschung bis in die Curricula der Supervisionsweiterbildungen ist lang (Abdul-Hussain, 2012, 16f.; Gröning, 2013, 127; Möller/Müller-Kalkstein, 2014, 7). Die Relevanz für schulische Zielgruppen liegt auf der Hand: An Grundschulen ist der Anteil an männlichen Lehrkräften marginal, an weiterführenden Schulen, vor allem berufsbildenden Schulen, findet sich oft eine geschlechterspezifische Zuordnung zu Bildungsgängen, die an traditionellen Rollenbildern orientiert ist. Ob Frauen/Männer anders unterrichten, mit Beziehungskonflikten umgehen, andere Lösungswege bevorzugen, ihre Karriere anders planen und Konkurrenzen begegnen (Möller, 2005, 333-343), ist supervisorisch höchst bedeutsam (s. Theuretzbacher/Nemetschek, 2016, 223-230) und verlangt nach einer professionellen Genderkompetenz und -performanz (Abdul-Hussain, 2012, 55-66; Karlinger, 2013, 46). Dem müssten die Weiterbildungsinstitute und Universitäten durch Anpassung ihrer Curricula ebenso Rechnung tragen, wie sich die Erwartung einer angemessenen Genderkompetenz in den Qualitätsstandards der Supervisionsanbieter und Beratungsdachverbände niederschlagen sollte (Karlinger, 2013, 47).

### 7.4. Supervisionsfreundliche Strukturen

Ob ein Supervisionsgesetz in Analogie zum Psychotherapeutengesetz die Akzeptanz von Supervision nachhaltig fördern würde, ist umstritten (Belardi, 2015, 197; Möller, 2001, 320f.). Die Forderung nach einem kostenfreien Supervisionsangebot für Lehrkräfte ist auf dem Hintergrund der in der Sozialarbeit üblichen Praxis nachvollziehbar. Ein Modell könnte die Vorsorgepraxis im Gesundheitswesen sein (Denner, 2000, 389) oder Supervisionsstunden würden auf die zu leistende Arbeitszeit angerechnet (Meyer, 2016, 13). L. Denner (2000, 388) verweist auf „lange und bürokratische Wege“ und fordert eine „zügige Nutzbarkeit von Beratungsressourcen“. Dem ist vorbehaltlos zuzustimmen. Die Frage ist nur, wie man die unterschiedlichen Interessen von Arbeitgeberseite, Lehrkräften und Anbietern so anpassen kann, dass ein für alle tragfähiges Ergebnis dabei herauskommt.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

# Empfohlene Zitierweise

Jetzschke, Meinfried, Art. Supervision, Lehrkräfte, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2018

## Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, Surur, Genderkompetenz in Supervision und Coaching, Wiesbaden 2012.
- Becker, Ulrike/Vogelpohl, Anne, Der Einsatz kreativer Methoden in der Supervisionsarbeit mit Realschullehrkräften, in: Schreyögg, Astrid (Hg.), Kreative Medien für Coaching und Supervision in der Schule, Berlin 2014, 139-160.
- **Belardi, Nando, Supervision für helfende Berufe, Freiburg 3. Aufl. 2015.**
- **Belardi, Nando, Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven, München 4. Aufl. 2013.**
- Belardi, Nando, Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven, München 2002.
- Belardi, Nando, Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg 2. Aufl. 1998.
- Beyer-Henneberger, Ute, Supervision und Burnout-Prophylaxe in pastoralen und schulischen Berufsfeldern, Stuttgart 2016.
- Bruckmoser, Max, Der Einsatz verschiedener Methoden in der Lehrersupervision, in: Schreyögg, Astrid (Hg.), Kreative Medien für Coaching und Supervision in der Schule, Berlin 2014, 116-138.
- Buer, Ferdinand, Einführung in die Psychodramatische Supervision, in: Buer, Ferdinand (Hg.), Praxis der Psychodramatischen Supervision. Ein Handbuch, Wiesbaden 2. Aufl. 2004a, 9-27.
- Buer, Ferdinand, Methoden in der Supervision – psychodramatisch angereichert, in: Buer, Ferdinand (Hg.), Praxis der Psychodramatischen Supervision. Ein Handbuch, Wiesbaden 2. Aufl. 2004b, 103-127.
- Curiger, Michael, Supervision als Theorie, Format, Konzept, Schule, Instrument, Methode? Ja, was denn nun? Ein strammer Marsch durch die unterschiedlichen Verständnisse von Supervision im deutschsprachigen Raum, in: Journal Supervision 4 (2014), 3-4.
- Dadaczynski, Kevin, Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule, in: DAK-Gesundheit/Unfallkasse NRW (Hg.), Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen, Köln 2012, 197-228.
- **DAK-Gesundheit/Unfallkasse NRW (Hg.), Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen, Köln 2012.**
- Damásio, António R., Descartes' Irrtum – Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München 1994.
- Denner, Liselotte, Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen, Bad Heilbrunn 2000.
- Denner, Liselotte, Supervision und Pädagogische Fallbesprechung an Schulen. Entwicklung und Design einer Evaluationsstudie, in: Berker, Peter/Buer, Ferdinand (Hg.), Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse, Münster 1998, 148-182.
- Die Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv), Über die DGSv, o.O. o.J. Online unter: <https://www.dgsv.de/dgsv/der-verband/ueber-die-dgsv/>, abgerufen 14.01.2018.
- DGSv, Beraterin werden, o.O. o.J. Online unter: <https://www.dgsv.de/beraterin-werden/weiterbildung...>, zuletzt abgerufen 14.01.2018.
- DGSv, Das Ende eines unerklärlichen Unterschieds – Stellungnahme zur Diskussion der Begriffe Supervision und Coaching. DGSv-Vorstand am 20. Oktober 2011, Köln 2011a. Online unter: <http://www.dgsv.de/2011/10/supervision-und-coachin...>, abgerufen am 01.03.2017.
- DGSv (Hg.), Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten, Köln 2008.
- DGSv, „Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V.“? Ihre Meinung und Stimme bittel, in: Journal Supervision (2016a) 3, 21.
- DGSv, Positionspapier der Tagung ‚Humanisierung des Schullebens‘, o.O. 2011b. Online unter: <http://www.dgsv.de/2011/10/positionspapier-zur-hum...>, abgerufen am 01.03.2017; aktuell online zugänglich unter: <http://www.hoferichter-supervision.de/wp-content/u...>; zuletzt abgerufen

14.01.2018.

- DGSv, Pressemitteilung vom 27. Oktober 2016. Online unter: <https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2016/10/pre...>; (2016b), zuletzt abgerufen 14.01.2018.
- DGSv, Pressemitteilung vom 11. Oktober 2013, Prozessbegleitung auf dem Weg zur inklusiven Schule, o.O. 2013. Online unter: <http://www.dgsv.de/2013/10/prozessbegleitung-auf-dem-weg-zur-inkluisiven-schule/>, abgerufen am 01.03.2017.
- DGSv (Hg.), Supervision – ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit, Köln 2012.
- **DGSv (Hg.), Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule, Köln 2010.**
- DGSv (Hg.), Supervision – ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit, Köln 4. Aufl. 2004.
- **Döring-Seipel, Elke/Dauber, Heinrich, Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf, Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung 4, Göttingen 2013.**
- Ebbecke-Nohlen, Andrea, Einführung in die systemische Supervision, Heidelberg 3. Aufl. 2015.
- Ehinger, Wolfgang/Hennig, Claudius, Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor, Weinheim/Basel 2. Aufl. 1997.
- Ehrhardt, Jutta/Petzold, Hilarion, Wenn Supervisionen schaden – explorative Untersuchungen im Dunkelfeld „riskanter supervisorischer Praxis“, in: Supervision. Theorie – Praxis – Forschung 2014 (3), 1-56. Online unter: <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/ehrhardt-petzold-wenn-supervisionen-schaden-explorative-untersuchungen-riskante-praxis-03-2014.pdf>, abgerufen am 30.10.2017.
- Erbring, Saskia, Ein systemisches Verständnis von Gesundheit in der Supervision, in: Baur, Jörg (Hg. u.a.), Supervision in der Beobachtung. Forschungs- und praxisbezogene Perspektiven, Schriften der KatHo NRW 22, Opladen/Berlin/Toronto 2015, 209-217.
- **Erbring, Saskia, Pädagogisch professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision, Baltmannsweiler 2. Aufl. 2009.**
- Fallner, Heinrich/Gräßlin, Hans-Martin, Kollegiale Beratung, Hille 1990.
- Ganner, Julia/Luxenhofer, Antje, Umgang mit kreativen Medien in der Supervision, in: Schreyögg, Astrid (Hg.), Kreative Medien für Coaching und Supervision in der Schule, Berlin 2014, 73-115.
- Grawe, Klaus, Neuropsychotherapie, Göttingen u.a. 2004.
- Gröning, Katharina, Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit, Gießen 2016.
- Gröning, Katharina, Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution, Gießen 2013.
- Hamburger, Andreas/Mertens, Wolfgang, Wirksamkeit von Supervision – ein Forschungsbericht, in: Mertens, Wolfgang/Hamburger, Andreas (Hg.), Supervision – Konzepte und Anwendungen. Band 2: Supervision in der Ausbildung, Stuttgart 2017, 124-138.
- Hattie, John, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Baltmannsweiler 2014.
- Haubl, Rolf, Unter welchen Bedingungen nützt die Supervisionsforschung der Professionalisierung supervisorischen Handelns?, in: Haubl, Rolf/Hausinger, Brigitte, Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke, Göttingen 2009, 179-207.
- Hausinger, Brigitte, Supervision, in: DGSv (Hg.), Beratungsexpertise für die Arbeitswelt. Ausgewählte Formate der Beratung in Organisationen und Unternehmen, Köln 2. Aufl. 2011, 9-14.
- Hesper, Werner, Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz, in: Rothland, Martin (Hg.), Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch, Münster/New York 2016, 103-125.
- Heymann, Hans Werner, Coaching und Supervision im Schulbereich, in: Pädagogik 68 (2016) 7/8, 6-9.
- Hitter, Kirsten, Reform der Lehrerbildung – Supervision, Coaching und kollegiale Fallberatung in der Lehrerbildung, in: DGSv (Hg.), Qualitätsstandards in der Lehrerbildung. Welche Rolle spielen Supervision und Coaching dabei?, Köln 2009, 17-21.
- **Jetzschke, Meinfried, Supervision – Schule – Religion. Religionslehrerinnen und Religionslehrer wirkungsvoll unterstützen, Neukirchen-Vluyn 2006.**
- Joswig, Klaus Dieter, Supervision und Schule. Probleme und Entwicklungsperspektiven. Schulpädagogische Interventionen, Bd. 1, Münster/Hamburg/London 2001.
- Jugert, Gert, Zur Effektivität pädagogischer Supervision, Frankfurt/ M. 1998.
- Karlinger, Sabine; Gender matters?! Genderkompetenz in der Supervision, in: Brüderlin, Rolf/Käser,

- Franz (Hg.), *Wie Beratung wirken kann. Neun Masterthesen zu einem komplexen Thema*, Wien 2013, 31-48.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2. Aufl. 2014.
  - Loebbert, Michael, *Wie Supervision gelingt. Supervision als Coaching für helfende Berufe*, Wiesbaden 2016.
  - Meyer, Hans-Peter, *Coaching für Lehrerinnen und Lehrer*, in: *Pädagogik* 68 (2016) 7/8, 10-13.
  - Möller, Heidi, *Die Bedeutung der Beratung für die Geschlechtergerechtigkeit in Organisationen*, in: Möller, Heidi/Müller-Kalkstein, Ronja (Hg.), *Gender und Beratung. Auf dem Weg zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in Organisationen*, Göttingen 2014, 13-32.
  - Möller, Heidi/Hausinger, Brigitte (Hg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?*, Wiesbaden 2009.
  - Möller, Heidi, *Stolpersteine weiblicher Karrieren. Was Frauen hindert, erfolgreich zu sein*, in: *Organisation, Supervision, Coaching (OSC)* (2005) 4, 333-343.
  - Möller, Heidi, *Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden*, Stuttgart 2001.
  - **Möller, Heidi/Müller-Kalkstein, Ronja (Hg.), *Gender und Beratung. Auf dem Weg zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in Organisationen*, Göttingen 2014.**
  - Mutzeck, Wolfgang, *Kooperative Beratung*, Weinheim/Basel 1996.
  - Neumann-Wirsig, Heide (Hg.), *Lösungsorientierte Supervisions-Tools*, Bonn 2016.
  - Nieskens, Birgit/Rupprecht, Silke/Erbring, Saskia, *Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen*, in: DAK-Gesundheit/Unfallkasse NRW (Hg.), *Handbuch Lehrgesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*, Köln 2012, 41-96.
  - Nübling, Matthias / Stannigel, Eva, *Psychische Gefährdungen am Arbeitsplatz. Eine Analyse an den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen*, in: *SCHULE NRW*, 02/2016 (außer der Reihe), 25-27. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Lehrkraft...>, zuletzt abgerufen 1/2018.
  - Pallasch, Waldemar/Reimers, Heino, *Pädagogische Supervision. Das Kieler Konzept zur unterrichtlichen Supervision*, in: Petermann, Franz (Hg.), *Pädagogische Supervision*, Salzburg 1995.
  - Petermann, Franz (Hg.), *Pädagogische Supervision*, Salzburg 1995.
  - Petzold, Hilarion G./Schigl, Brigitt/Fischer, Martin/Höfner, Claudia, *Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation*, Opladen 2003.
  - Richter, Kurt F., *Erzählweisen des Körpers*, Seelze-Velber 1997.
  - Roth, Gerhard/Ryba, Alica, *Coaching, Beratung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen wirksamer Veränderungskonzepte*, Stuttgart 2. Aufl. 2016.
  - Rothland, Martin (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, Wiesbaden 2. Auflage 2013.
  - Rothland, Martin/Klusmann, Uta, *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, in: Rothland, Martin (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*, Münster/New York 2016, 351-369.
  - Rübber, Ricarda, *Professionelle Beratung im Referendariat*, in: *Pädagogik* 68 (2016) 7/8, 32f.
  - Salomonson, Björn, *Intervision*, in: Mertens, Wolfgang/Hamburger, Andreas (Hg.), *Supervision – Konzepte und Anwendungen. Band 1: Supervision in der Praxis – ein Überblick*, Stuttgart 2017, 118-132.
  - Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf, *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*, Weinheim/Basel 2007.
  - Schigl, Brigitte, *Geschlechtszugehörigkeit in Supervision und Coaching*, in: Möller, Heidi/Müller-Kalkstein, Ronja (Hg.), *Gender und Beratung. Auf dem Weg zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in Organisationen*, Göttingen 2014, 89-105.
  - Schlee, Jörg, *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 3. Aufl. 2012.
  - Schlegel, Leonhard, *Die Transaktionale Analyse*, Tübingen/Basel 4. Aufl. 1995.
  - Schmitz, Edgar, *Idealismus bis nichts mehr geht? Stressfolgen und Wege zur nachhaltigen Stressbewältigung im Lehrerberuf*, in: *Verband Bildung und Erziehung* (Hg.), *Deutscher Lehrertag 2004. Dokumentation*, Berlin 2005, 66-74.
  - Schreyögg, Astrid, *Coaching und/oder Supervision. Zum Verhältnis der beiden Formate*, in: Schreyögg, Astrid/Schmidt-Lellek (Hg.), *Die Professionalisierung von Coaching*, Wiesbaden 2015, 105-117.
  - **Schreyögg, Astrid (Hg.), *Kreative Medien für Coaching und Supervision in der Schule*,**

Berlin 2014.

- Seeger, Siegfried, Was hält unsere Schule gesund? Zum Wechselspiel von Gesundheit und Bildung und zu Chancen einer gesunden Schulentwicklung im Netzwerk, Stans 2014. Online unter: [http://www.nw.ch/dl.php/de/568d25ad3c3b3/Referat\\_S\\_Seeger\\_wie\\_halten\\_wir\\_unsere\\_Schule\\_gesund\\_25\\_8\\_14.pc](http://www.nw.ch/dl.php/de/568d25ad3c3b3/Referat_S_Seeger_wie_halten_wir_unsere_Schule_gesund_25_8_14.pc) abgerufen 01.03.2017.
- Storch, Maja (Hg. u.a.), **Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen**, Bern 2. Aufl. 2010.
- Theuretzbacher, Klaus/Nemetschek, Peter, Coaching und Systemische Supervision mit Herz, Hand und Verstand, Stuttgart 4. Aufl. 2016.
- Thiel, Bernhard, Erfahrungswerte mit Supervision. Gesundheitsförderung bei Lehrkräften durch berufliche Professionalisierung, Hamburg 2013.
- Tietze, Kim-Oliver, Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln, Reinbek bei Hamburg 2003.
- van Kaldenkerken, Carla, Wissen was wirkt. Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision, Hamburg 2014.
- Verbändeforum Supervision (Hg.), Die Zukunft der Supervision zwischen Person und Organisation, Köln 2005.
- Weigand, Wolfgang, Über ein waches, kritisches gesellschaftliches Bewusstsein, in: Journal Supervision (2015) 3, 16f.
- West-Leuer, Beate, Supervision in der Schule, in: Mertens, Wolfgang/Hamburger, Andreas (Hg.), **Supervision – Konzepte und Anwendungen. Band 1: Supervision in der Praxis – ein Überblick**, Stuttgart 2017, 167-181.
- Windeisen-Binder, Colette, Coaching im Vorbereitungsdienst, in: Pädagogik 68 (2016) 7/8, 28-31.
- Zimmer-Leinfelder, Inge, „Mein Coach ist Supervisor“ – Gedanken zu Supervision und Coaching, in: Forum Supervision 39 (2012), 111-114.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 *Begriffserklärungen* © Meinfried Jetzschke
- Abb. 2 *Zehn Formatmerkmale von Supervision* © Meinfried Jetzschke
- Abb. 3 *Schnittmengen zu anderen Beratungsformaten* © Meinfried Jetzschke (nach Ehinger/Hennig, 1997, 13)
- Abb. 4 *Vier Betrachtungsebenen supervisorischer Arbeit in der Schule* © Meinfried Jetzschke, nach Denner, 2000, 187
- Abb. 5 *Indikatoren für eine „kranke“ bzw. „gesunde“ Schule* © Meinfried Jetzschke, nach Seeger, 2014
- Abb. 6 *Methoden supervisorischer Arbeit* © Meinfried Jetzschke

## Impressum

Hauptausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)