

Mag. Peter Maurer:

Impulse für die

Schulentwicklung durch Supervision und Coaching

- Chancen, Voraussetzungen, Erfahrungsberichte

Dieser Artikel entspricht Teilen des 3. Kapitels meiner Diplomarbeit „Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was sie zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en“ (Institut für Erziehungswissenschaft UNI Wien, Sommer 2004). Den Volltext der gesamten Diplomarbeit können Sie unter www.petermaurer.at/mehr_info.htm downloaden oder in der Bibliothek der Uni Wien entleihen.

1. Die Unterstützung von Schulentwicklung durch Beratung in Form von Supervision und Coaching – S. 1

- 1.1. Coaching – S. 3
- 1.2. Supervision – S. 5
- 1.3. Organisationsentwicklung – S. 6

2. Besonderheiten im System Schule – Was Berater wissen sollten – S. 9

3. Chancen – Was könn(t)en Supervision und Coaching in der Schule leisten – S. 17

- 3.1. Antworten erfahrener Supervisoren und Coaches – S. 17
 - 3.1.1. Birgit PALZKILL – S. 17
 - 3.1.2. Klaus SKALA – S. 18
 - 3.1.3. Jürgen MIETZ – S. 20
 - 3.1.4. Maria TRIPAMMER – S. 22
- 3.2. Empirische Untersuchungen – S. 28
 - 3.2.1. Die Evaluierung einer Ausbildung in systemischer Supervision für Lehrer (GASTEIGER-KLICPERA & KLICPERA) – S. 28
 - 3.2.2. Die Evaluierung einer integrativen Supervisionsausbildung (SCHIGL & PETZOLD) – S. 31
 - 3.2.3. Die Ergebnisse einer Lehrerbefragung zu Supervision und Coaching (2001) – S. 33
- 3.3. Eigene Erfahrungen als Supervisor von Lehrern – S. 41
- 3.4. Zusammenschau der Chancen – S. 44

4. Anforderungen an die Qualifikationen von Supervisoren und Coaches – S. 47

5. Zusammenfassung – S. 50

6. Literaturverzeichnis – S. 51

1. Die Unterstützung von Schulentwicklung durch Beratung in Form von Supervision und Coaching

In der Wirtschaft gibt es eine lange Tradition der Veränderung von Organisationssystemen durch professionelle Interventionen. Seit einiger Zeit werden zunehmend solche Methoden und Ansätze auch im Feld Schule forciert und erprobt. Schlagworte wie „Schulentwicklung“ oder „Qualitätssicherung“ wurden anfangs als „Zauberworte“ für alles, was in der Schule ansteht, verwendet. Inzwischen ist aber eine differenziertere und kritischere Sicht eingetreten, weil zahlreiche dieser Projekte gescheitert sind.

Für die Lehrerin und Supervisorin Regina BRANDL liegt der Grund für solche Frustrationen in erster Linie darin, dass von außen kommende externe Berater den Schulen Programme überstülpen, „ohne das System Schule in den Blick zu nehmen in seiner ganzen Komplexität, den Eigengesetzlichkeiten und der Organisationskultur, ohne die eigene implizite Schultheorie und die der Beteiligten zu klären“ (BRANDL 2000, S. 267). Für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen hält sie es für notwendig, dass „die Schule sich selbst dazu entschließt, sich auf einen langen Prozess einzulassen, aus der eigenen Kompetenz und dem Wissen um Lernen und Bildung heraus die Verantwortung dafür übernimmt und sich in einzelnen Fragen oder Teilreformen auch Berater/innen von außen holt“ (ebd.).

Grundsätzlich gibt es zwei Herangehensweisen, um Organisationssysteme bewusst und gezielt zu verändern (SCHREYÖGG 2000a, S. 213 f.):

1. **„Veränderung von außen“** - im Sinne von *Expertenberatung* (klassische Unternehmensberatung) oder *Prozessberatung* (Organisationsentwicklung = OE)
2. **„Veränderung von innen“** - als alternative Strategie, in der „Schulen durch gezielte Maßnahmen der Personalentwicklung von Kollegium und Leitung zur Etablierung neuer Führungs- und Organisationsstrukturen animiert“ werden (a. a. O., S. 213). Hier sind *Supervision* und *Coaching* zu nennen.

Schulentwicklung durch Supervision und Coaching

1. Unterstützung von Schulentwicklung durch Beratung

Astrid SCHREYÖGG, früher Schuldirektorin, heute Supervisorin, Coach und Autorin zahlreicher Publikationen zum Thema „Supervision“ und „Coaching“ (siehe Literaturverzeichnis im Anhang), plädiert dafür, „den ersten Weg nicht ohne den zweiten zu beschreiten, beide als Ergänzung zu begreifen und auf Dauer sogar den zweiten auszubauen“ (ebd.).

Es werden nun jene Definitionen von „Supervision“, „Coaching“ und „Organisationsentwicklung“, wie sie in dieser Arbeit verwendet werden, angeführt und auch die unterschiedlichen verdeckten Implikationen, die hinter den jeweils unterlegten Konzepten stehen, diskutiert. Damit sind die „untergründigen“ Zielsetzungen, die oft weder den Beratern noch ihrer Klientel rational zugänglich sind“ (a. a. O., S. 214) gemeint, die mehr oder weniger verborgen die jeweiligen Beratungen überlagern. Erst die Kenntnis der „verdeckten Hintergründe“ macht den gezielten Einsatz der verschiedenen Beratungsformen je nach anstehenden Aufgaben möglich.

| Was? | Coaching: | Supervision: | Organisationsentwicklung: |
|---------------------|---|--|--|
| Ziel | Personal- Entwicklung | Persönlichkeits- Entwicklung | Prozess- Beratung (Persönlichkeitsentw. → Org.Entw.) |
| Woher? | aus Training im Sport | aus Ausbildung in Sozialarbeit und Therapie | Ist eine Variante der Unternehmensberatung |
| unterlegte Konzepte | Managementkonzepte, Organisationstheorien | Theorien psychotherapeutischer Ansätze (Ziel: persönliche Wachstumsprozesse und Ausgleich von Defiziten, um die berufliche Rolle besser erfüllen zu können) | Gruppendynamik |
| Funktion | → Unterstützung der Schulleitung in ihren <u>Managementaufgaben</u> → <u>Einstieg in die Leitungsrolle</u> → ev. als Führungsaufgabe | → Unterstützung von Lehrern , ihre <u>Interaktionen</u> mit den SchülerInnen humaner als bisher zu gestalten → <u>Burnoutprophylaxe</u> | → Verbesserung der <u>informellen Beziehungen</u> aller Beteiligten → verdichtete <u>Kooperationsformen</u> → Veränderung „von unten“ (z.B. Etablierung neuer Entwicklungen wie der Peer-Mediation) |

Tabelle 1: Übersicht über die Unterschiede von Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung

1.1. Coaching

Mit dem ursprünglich aus dem Sport stammenden Begriff wird seit den 70er-Jahren von Autoren angelsächsischer Managementliteratur eine besondere Form der „**Personalentwicklung**“ für Träger von Leitungsfunktionen auf allen hierarchischen Ebenen in Wirtschaft, Verwaltung und sozialen Dienstleistungseinrichtungen bezeichnet (RAUEN 1999 nach SCHREYÖGG 2000a, S. 214, ROTH 1995 nach SCHREYÖGG 2000b, S. 17). Die für die Erfüllung der Führungsrolle nötigen Kompetenzen werden gezielt gefördert, wobei genau dort angesetzt wird, wo die jeweilige Führungsperson gerade Bedarf an Unterstützung hat. Dabei geht es nicht nur um „maßgeschneidertes Training“ von Fähigkeiten, sondern auch um emotionale Unterstützung durch Dialog über „*Freud und Leid*“ im Beruf, also die „menschlichen Belange“ der Führungskraft. Den konzeptionellen Hintergrund bilden in erster Linie **Managementkonzepte** und **Organisations-theorien** (SCHREYÖGG 1998, S. 14, 2000a, S. 214, 2000b, S. 17).

Laut dem amerikanischen Erziehungswissenschaftler und Tennisexperten Timothy GALLWEY ist das Wesen des Coaching, dass es „das Potenzial eines Menschen“ freisetzt, „seine eigene Leistung zu maximieren. Es hilft ihm eher etwas zu lernen, als dass es ihn etwas lehrt“ (GALLWEY 1979 nach WHITMORE 1996, S. 14). GALLWEY gehört gemeinsam mit WHITMORE zu jenen Pionieren, die Coaching aus dem Sport in die Management- und Führungstheorie gebracht haben.¹ In seinen Büchern „The Inner Game of Tennis“², „Inner Skiing“³ und „The Inner Game of Golf“⁴ trat GALLWEY zunächst gegen die damals gängigen Trainingsmethoden im Sport an. Das Wort „inner“ im Titel dieser Bücher weist auf GALLWEY's Überzeugung hin, dass „Der Gegner im eigenen Kopf (...) schlimmer (ist) als der auf der anderen Seite des Netzes“ (GALLWEY 1975 nach WHITMOR 1996,

¹ Sir John WHITMORE begann seine berufliche Laufbahn als Profi-Rennfahrer. Später wurde er für Unternehmen in Großbritannien, der Schweiz und den USA tätig, gründete gemeinsam mit Timothy GALLWEY die Inner Game Ltd., die auf die Einführung neuer Trainingsmethoden im Sport- und Unternehmensbereich großen Einfluss gehabt hat. (Quelle: Klappentext von WHITMORE 1996)

² GALLWEY, Timothy: Tennis: Das innere Spiel. Durch entspannte Konzentration zur Bestleistung. München: Goldmann 1991 (Original: The Inner Game of Tennis. New York: Random House 1975)

³ GALLWEY, Timothy: Inner Skiing., New York: Random Hause 1977

⁴ GALLWEY, Timothy: The Inner Game of Golf. New York: Random House 1981

S. 13). D.h., dass es wesentlich auf den „mentalen Zustand des Spielers“ ankommt und dass „bei einem Spieler, ohne dass der Coach sich verstärkt um seine Technik kümmern müsste, ein unerwartetes Talent zum Vorschein kommen wird, wenn der Coach ihm helfen kann, die internen, seiner Leistung im Wege stehenden Hindernisse abzubauen oder zu verringern“ (GALLWEY 1975 nach WHITMOR 1996, S. 13) .

Die dieser Arbeit unterlegte Definition von Coaching beinhaltet beide bisher genannten Aspekte: zum einen die Unterstützung der Klienten dahingehend, dass sie ihre eigenen Ressourcen entdecken und nutzen können, und zum anderen auch die Hilfestellung durch die Fach- und Feldkompetenz, die die Berater einbringen.

Coaching durch externe Berater wird als zeitlich begrenzte Maßnahme gesehen, die hilft, wenn durch akute berufliche Situationen „die Möglichkeit zur Selbstgestaltung im Beruf (...) vorübergehend oder längerfristig verloren“ gegangen ist (SCHREYÖGG 1998, S. 47). Die Teilnehmer lernen im Coaching-Prozess die Coaching-Methoden kennen und sie in weiterer Folge auch alleine anzuwenden: „Jeder, der Coaching wirklich versteht, wird sich bald und bei allem selbst coachen - von der Berufswahl bis zum Golfschlag einschließlich sehr persönlicher Themen, über die man nur äußerst ungern mit anderen spricht. Schließlich ist ‚Selbst-Coaching‘ eine sichere Methode, Coaching zu erlernen und zu üben, um es dann bei anderen überzeugend anwenden zu können.“ (WHITMORE 1996, S. 11) Diese Sichtweise strebt eine möglichst rasche (Wieder-)Herstellung der souveränen Handlungsfähigkeit der Leitungsperson bzw. „Hilfe zur Selbsthilfe“ an und wirkt somit einer von manchen befürchteten „Abhängigkeit“ von regelmäßiger Beratung entgegen.

Coaching wird aber auch als innovativer „Managementansatz“ (WHITMORE 1996, S. 19ff.) gesehen, der zu selbstverantwortlichem Handeln befähigt und ermutigt (KOSTKA 2002, S. 8). „Auf die Führungskraft übertragen, heißt dies, den Führungsprozess als eine Dienstleistung zu gestalten und so umzusetzen, dass die Geführten in die Lage versetzt werden, selbstverantwortlich zu handeln.“ (KOSTKA 2002, S. 11)

Coaching in der Schule bietet **Schulleitungen** Unterstützung für den Einstieg in die Leitungsrolle und die Bewältigung ihrer Managementaufgaben sowie Hilfestellung für die Entwicklung sinnvoller Handlungsstrategien bei Krisen und Konflikten. Laut Astrid SCHREYÖGG könnte Coaching in diesem Sinne sehr effizient Schulentwicklung „von innen“ fördern (SCHREYÖGG 2000a, S. 214 und siehe auch Interview 4/11f., 4/77f. und 4/184f.).

1.2. Supervision

Supervision entwickelte sich historisch aus der Anleitung und Begleitung von Berufsanfängern in der **Sozialarbeit** (Praxisanleitung) und der **Psychotherapie** (Kontrollanalyse). In weiterer Folge wurde es durch die zunehmende Professionalisierung dieser Berufe üblich, auch nach der Berufseinführungsphase die konkrete Arbeit mit den Klienten regelmäßig in Einzel- oder Gruppensupervisionen zu reflektieren, um die Qualität der Arbeit zu sichern. Später wurde diese Praxis auch auf andere Berufsfelder übertragen und findet sich heute in den Bereichen Wirtschaft, Gesundheit, Pastoral, Justiz, Politik, Sozialpädagogik, etc. - und allmählich auch im Feld Schule (SCHREYÖGG 2000a, S. 214f., 1992, 2000b, vgl. BELARDI 1992).

Aufgrund ihres Ursprungs wird Supervision hauptsächlich durch **Theorien psychotherapeutischer Ansätze** konzeptionell fundiert. Sie grenzt sich aber deutlich von Psychotherapie ab, d.h. sie fokussiert ausschließlich auf berufliche Zusammenhänge und nicht auf das Lebensganze der Supervisanden⁵. Außerdem wird emotional nicht so stark in die Tiefe gegangen wie in der therapeutischen Arbeit (ebd.).

Supervision wird primär als „**Personenentwicklung**“ verstanden, d.h. es wird bei den Teilnehmern je nach Theoried Hintergrund ein persönlicher Wachstumsprozess (bei an humanistischer Psychologie orientierten Ansätzen) bzw. ein Ausgleich von

⁵ Die Teilnehmer an Supervision werden als Supervisanden bezeichnet, die Trainer als Supervisoren.

Defiziten (bei psychoanalytisch orientierten Ansätzen) angestrebt, um dann die berufliche Rolle besser erfüllen zu können. In der Supervision können **Lehrer** mit Hilfe des Supervisors (und den anderen Teilnehmern, wenn es sich um eine Gruppensupervision handelt) ihre professionellen Interaktionen mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und Eltern reflektieren, wodurch „**Mehrperspektivität**“ gewonnen wird. Dies führt zu **mehr Deutungs- und Handlungsmustern** bezüglich der jeweiligen Fragestellungen, die die Lehrer einbringen. Berufliche Zusammenhänge werden dadurch transparenter, bewusster und somit veränderbar. Neben dem **Einzel-** und dem **Gruppensetting** (Lehrer aus unterschiedlichen Schulen haben gemeinsam Supervision) gibt es seit den 80er-Jahren auch das Setting der **Teamsupervision**, in dem eine kooperierende Arbeitsgruppe gemeinsam ihre Arbeit reflektiert. Werden hier organisatorische Probleme besprochen und in weiterer Folge verändert, bewirkt Supervision ein Stück „**Organisationsentwicklung von unten**“ (ebd.). Insgesamt gewinnt die Supervision über die Reflexion der konkreten Arbeit mit Klienten / Schülern hinaus zunehmend Bedeutung als Methode, die Entwicklung von Organisationen mit den die Organisation repräsentierenden Funktionsträgern zu reflektieren und zu begleiten. Hier gibt es also eine deutliche Nahtstelle zur Organisationsentwicklung (BUCHINGER 1998).

1.3. Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung (OE) ist eine Variante der Organisationsberatung, ursprünglich auch Unternehmensberatung genannt. Man unterscheidet zwei Hauptrichtungen:

Bei der „**Expertenberatung**“ (SCHEIN 1987 nach SCHREYÖGG 2000a, S. 215) wird ein externer Berater von der Betriebsleitung in eine Firma geholt, der für die Organisation eine neue formale Struktur entwerfen soll. „Die Organisationsmitglieder samt Leitung nehmen in solchen Fällen die Rollen von Schachfiguren ein, die sich entsprechend der neuen Struktur verhalten sollen“. (SCHREYÖGG 2000a, S. 215)

Im Gegensatz dazu versucht der Berater in der „**Prozessberatung**“ (SCHEIN 1987 nach a. O., S. 215), die Organisationsmitglieder zu befähigen, ihr System selbst weiter zu entwickeln. Dieses Beratungsverständnis wird auch als **Organisationsentwicklung** bezeichnet, mit der Intention, dass die Organisationsmitglieder motiviert werden, sich aktiv an einem Veränderungsprozess zu beteiligen statt eine passive Rolle zu spielen.

Die zentrale Konzeption der OE ist die „**angewandte Gruppendynamik**“ wie sie von der Lewin-Schule entwickelt wurde. Sie beinhaltet hierarchie- und bürokratiekritische Intentionen und zielt mit ihren gruppendynamischen Arbeitsformen wie die Supervision auf „Personenentwicklung“ ab. Diese würden in weiterer Folge Organisationsentwicklung „von unten“ ermöglichen (a. a. O., S. 215 f.).

„Im Verlauf von **OE-Prozessen in Schulen** werden im Allgemeinen die informellen Beziehungen aller Beteiligten zu verbessern gesucht, um durch verdichtete Kooperationsformen neue Entwicklungen wie etwa die Etablierung von Peer-Mediation anzuregen (vgl. SCHRAMM 2000).“ (a. a. O., S. 215)

Gerade diese beiden Aspekte „Personenentwicklung“ und „Veränderung von unten“ geben aber auch Anlass zu **Kritik des OE-Ansatzes**:

- Die Methoden der **Gruppendynamik** suggerieren eine **Analogie zwischen Gruppe und Organisation**:

Eine Organisation ist aber nicht primär ein sich selbst schaffendes „informelles Gruppensystem“ sondern eine „Zwangsgemeinschaft“, die formal strukturiert ist und regelgeleitet funktioniert, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (WIMMER 1991 nach SCHREYÖGG 2000a, S. 215). Noch schärfer tritt dies in der Schulorganisation zu Tage, weil es sich hier um eine öffentliche Institution handelt: Für die Erfüllung ihres Auftrags muss sie verschiedene Interessenskonflikte ausbalancieren und „zwischen Subjekt und Gesellschaft“ vermitteln (BAUER u.a. 1995 nach MIETZ 1999, S. 431), wobei die Entscheidungsfindung immer vom Wechselspiel der politischen Kräfte

beeinflusst ist. D.h. im System Schule wirken außer den „gruppendynamischen Kräften“ zwischen den Beteiligten eine Vielzahl weiterer zum Teil widersprüchlicher Interessen und Kräfte, die man auch berücksichtigen muss, wenn man erfolgreich Veränderungsprozesse durchführen will (vgl. auch BUCHINGER, 1998 und SCALA / GROSS, 1997).

- **Ökonomische und administrative Faktoren bleiben ausgeblendet:**
„TREBESCH (1994, 23) gibt zu bedenken, dass die gruppendynamischen ‚Beziehungsklärer‘ aus der OE-Szene die ökonomischen Faktoren einer Organisation und ihre administrativen Anforderungen in illusionärer Weise verleugnen oder jedenfalls vernachlässigen.“ (SCHREYÖGG 2000a, S. 215)

Astrid SCHREYÖGG (a.a.O., S. 216) merkt noch zwei weitere „Gefahrenpunkte“ an:

- **Die Depotenzierung von Führungskräften:**
Die Vorrangstellung der Schulleiter schrumpft während des OE-Prozesses zugunsten des externen Beraters, der als „Veränderungs-Manager“ auftritt und so die sonst übliche Hierarchie vorübergehend außer Kraft setzt. Das kann zu einer mehr oder weniger starken Depotenzierung der Führungskraft führen, die auch nach Abschluss des OE-Projektes andauern kann.
- **Veränderung wird implizit als Ausnahmezustand designiert:**
Durch den Einsatz eines organisationsfremden Experten können Veränderungsprozesse als etwas Außergewöhnliches und von außen Kommendes erscheinen. „Wandel in Organisationen sollte aber ein Phänomen sein, das im Sinne einer selbstverständlichen Managementaufgabe laufend vom Innenraum der Organisation initiiert und durchgeführt wird.“ (ebd.)

Schulen sollten daher OE durch externe Berater nur als kurzfristigen Veränderungsimpuls begreifen. Die eigentlichen Veränderungsprozesse sollten „von der Leitung zusammen mit dem Kollegium permanent angestoßen werden“ (ebd.).

2. Besonderheiten im System Schule – was Berater wissen sollten

In diesem Unterkapitel werden auf der Basis publizierter Meinungen von Experten, die sich im Wesentlichen mit den Erfahrungen und Ansichten des Verfassers decken, die spezifischen kontextuellen Bedingungen, die für eine erfolgreiche Anwendung von Supervision und Coaching im System Schule beachtet werden müssen, dargestellt.

Ein wesentlicher Aspekt ist, dass Lehrer ständig widersprüchlichen Forderungen und Rollenerwartungen ausgesetzt sind, d.h. sie stehen unter **einer Anforderungsstruktur, die prinzipiell nicht voll erfüllbar ist** (PALZKILL 1995, S. 109). Der am „Zentrum Schulpraktikum“ der Universität Graz tätige Supervisor und Organisationsberater Klaus SCALA listet einige solcher Spannungen, die bei Lehrpersonen unweigerlich zu „Intrarollenkonflikten“ führen, auf:

| Widersprüche in der Lehrarbeit: | |
|---|---|
| Erwachsenenwelt | ⇔ Kinderwelt |
| Selektion | ⇔ Förderung |
| Eingehen auf Einzelne | ⇔ Steuerung des sozialen Prozesses (der ganzen Klasse) |
| Individuelle Autonomie im Unterricht | ⇔ Verrechtlichung und bürokratische Reglements |
| dezentrale Arbeitseinheit | ⇔ zentrale Steuerung (= flache hierarchische Organisationsstruktur) |

Tabelle 2: Widersprüche in der Lehrarbeit (nach SCALA 1997, S. 126)

Die Innsbrucker Religionspädagogin und Supervisorin Regina BRANDL beschreibt dies so: „Schulen müssen als soziale Organisationen eine Balance zwischen Humanität und Effizienz, zwischen Bildung und Erziehung und Auslese und Benotung finden.“ (BRANDL 2000, S. 266) Und vor dieser Aufgabe steht die Schule als öffentliche Institution im Kontext unterschiedlicher Interessen, die von den Schülern und ihren Eltern, der Politik und nicht zuletzt der Wirtschaft kommen. Deswegen geht tiefgreifende Schulentwicklung nur sehr langsam voran, weil jeder

Veränderungsimpuls auf viele unterschiedliche Gegenimpulse anderer Interessensgruppen trifft.

Weiters „eignet sich diese Berufsgruppe der Lehrer besonders für Übertragungen, Klischees und vorgefertigte Meinungen, für Idealisierungen und Dämonisierungen. Dem **idealisierten Lehrerbild** steht ein **geringes Ansehen** von Lehrern **in der Öffentlichkeit** gegenüber.“ (a. a. O., S. 264)

Es gibt keinen allgemeinen Konsens, was einen „guten Lehrer“ ausmacht. Um einen solchen - wenigstens in der jeweiligen Schule - zu finden, müssten die verschiedenen impliziten und expliziten Schultheorien aller Beteiligten kommuniziert werden (a. a. O., S. 267). Dazu kommt es in der Regel nicht, weil dafür geeignete Kommunikationsstrukturen fehlen. Das kann als ein häufiger Grund für das Scheitern von Team- und Schulentwicklungsprozessen gesehen werden, weil im Vorfeld eben nicht diese teilweise sehr unterschiedlichen Vorannahmen abgeklärt werden.

Sehr hartnäckig hält sich das **Idealbild des „geborenen Lehrers“**, der nur aus seiner persönlichen Integrität heraus alle Probleme seiner Schüler und der Schule löst. **Schultypische strukturelle Probleme** und Spannungen werden von Eltern, Schülern, Vorgesetzten und den Lehrern selbst meist **in erster Linie „personalisiert“** gesehen. „Für die einzelne Lehrperson bedeutet dies, dass sie in der Regel nicht die Möglichkeit hat, ihre Probleme als einen ihrer Lehrerrolle immanenten Konflikt zu erkennen und zu bearbeiten.“ (PALZKILL 1995, S. 110) So geht nach Meinung der Kölner Lehrerin und Supervisorin Birgit PALZKILL der Alltag von Lehrern oft in Richtung **Überlastung** und **chronisches schlechtes Gewissen**: „Der Arbeitsmediziner Müller-Limmroth (Frankfurter Rundschau vom 19. 11. 1993) stellte fest, dass die Pausen zwischen den einzelnen Stunden viel zu kurz und zu sehr mit außerunterrichtlichen Tätigkeiten angefüllt seien, als dass sie der Erholung dienen könnten. Positiver Stress kippe in diesem Beruf ständig in den sogenannten ‚Distress‘ über. Die Organe der Lehrperson arbeiten ‚fast ständig im Grenzbereich‘, und zu oft werde auch der biologische Regelbereich überschritten. Der permanente Adrenalinpiegel bei Lehrern liege erheblich höher als bei Führerscheinprüflingen oder Schichtarbeitern.“ (MÜLLER-LIMMROTH nach a.

O., S. 112). Mehrere Autoren meinen, dass es unübersehbare „Krisensymptome in der Lehrerschaft“ gibt und deswegen vermehrt der Einsatz von Beratung im Schulbereich notwendig wäre (z.B. WINKEL 1991, SCHLEY 1988 nach PALZKILL 1995, S. 107 f.). „Nach einer Studie von TERHART (1994) sind mehr als zwei Drittel der niedersächsischen Lehrerinnen und Lehrer zwischen 40 und 45 Jahren von ihrem Beruf frustriert und amtsmüde und wollen vorzeitig in den Ruhestand gehen.“ (a. a. O., S. 108) Anne-Rose BARTH, die an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg lehrt, kommt in einer „**Burnout-Studie**“⁶, die 1988 - 90 an 120 Lehrern aus dem Pflichtschulbereich im Raum Mittelfranken durchgeführt wurde, zu folgendem alarmierenden Ergebnis: „Ungefähr ein Viertel (28%) der untersuchten Lehrer sind nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß von Burnout betroffen, d.h., sie fühlen sich nur in geringem Ausmaß emotional erschöpft, haben Freude im Umgang mit den Schülern und sind insgesamt mit dem zufrieden, was sie in ihrem Beruf leisten. Zwei Viertel (43%) zeigen mittlere Burnout-Ausprägungen (...)“ und „ein letztes Viertel (29%) befindet sich in einem ernstzunehmendem Zustand des Burnouts. (...) Diese Ergebnisse unterscheiden sich kaum von den alarmierenden amerikanischen Zahlen, nach denen ein Drittel der Lehrer dem Endstadium des Burnouts zugerechnet wird.“ (BARTH 2001, S. 72) Uwe SCHARSCHMIDT, Professor für Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie an der Universität in Potsdam, kommt in einer Zusammenfassung der Ergebnisse der arbeits- und gesundheitspsychologischen Untersuchungen zum Thema „Lehrerbelastung“ aus den letzten zehn Jahren zu dem Ergebnis, dass **Lehrer als eine Risikopopulation zu betrachten sind**, denn in „hoher Übereinstimmung weisen die Befunde ein stärkeres Auftreten von psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigungen und Beschwerden aus.“ Auch im Vergleich mit anderen

⁶ „Burnout ist kein ‚Alles-oder-Nichts-Phänomen‘, also ein Zustand, in dem man sich entweder befinden kann oder nicht. Burnout ist vielmehr als ein Prozessgeschehen aufzufassen, man kann ein Endstadium von verschiedenen Zwischenstadien unterscheiden.“ (BARTH 2001, S. 71) Es gibt verschiedene Einteilungen der Burnout-Symptome: MASLACH 1982 unterscheidet zwischen sozialen Folgen (häufige Fehltag, Verlängerung der Arbeitspausen, Rückzug aus sozialen Kontakten beruflich und privat, Spannungen im Privatbereich, etc.) und körperlichen Folgen (z.B. Darmerkrankungen, Nierenerkrankungen, Depressionen, Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Appetitverlust, Schwindel, Atemnot, funktionelle Herzbeschwerden, Muskelverspannungen, Rückenschmerzen, Allergien). BUCHKA und HACKENBERG (1987) unterscheiden zwischen den drei Kategorien „Körperliche Erschöpfung“, „Emotionale Erschöpfung“ und „Geistige Erschöpfung“ (BARTH 2001, S. 71). „Alle diese Symptome sind auch bei Menschen anzutreffen, die nicht von Burnout betroffen sind, allerdings nicht mit der gleichen Häufigkeit und Intensität.“ (ebd.). In der zitierten Studie bezeichnet BARTH als „mittleres Maß“ von Burnout, wenn entweder alle drei Dimension nach MASLACH im mittleren Maß betroffen sind oder eine oder zwei Dimension stark betroffen sind, als starke Betroffenheit, wenn mindestens zwei der drei Dimension stark betroffen sind (a. a. O., S.72)

Berufsgruppen hätten die Lehrer ein „offensichtlich höheres Maß an Gesundheitsgefährdung“. Das zeige sich auch daran, dass sie öfter Patienten in Psychosomatischen Kliniken seien und häufiger (30 - 60%) in Frühpension gehen würden als Angehörige anderer Berufsgruppen (SCHARSCHMIDT 2001, S. 374). SCHARSCHMIDT wehrt sich aber trotzdem gegen die Schlussfolgerung, „dass der Lehrberuf geradezu zwangsläufig mit Gesundheitsgefährdung verbunden sei“ (ebd.). Es dürfe nicht übersehen werden, dass auch in dieser Berufsgruppe deutliche Differenzierungen in den erlebten und geschilderten Belastungen auftreten würden (SCHEUCH 1995 nach SCHARSCHMIDT 2001, S. 374). Es sei die Frage zu stellen, „was eigentlich diese Differenzen ausmacht, worin sich die gesunden von den beeinträchtigten Lehrern abheben, welche Bedingungen eine günstige, den negativen Trends entgegenlaufende Entwicklung erklären können“ (a. a. O., S. 375). Ebenso sei eine „symptomorientierte Erfassung (...) durch ein Herangehen im Sinne des salutogenetischen Ansatzes zu überwinden, indem die Frage nach den individuellen und sozialen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der Anforderungen in den Vordergrund tritt. **Damit werden die betroffenen Menschen nicht als Opfer der auf sie einwirkenden Belastungen gesehen, sondern es wird ihnen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Beanspruchungsverhältnisse zugesprochen.**“ (ebd.) Hier seien auch Früherkennung und Prävention gefragt, denn „es lässt sich wirksamer in die Stärkung persönlicher Ressourcen eingreifen als sich bereits vorliegende und manifeste Störungen und Beschwerden korrigieren lassen.“⁷ Auch BARTH weist auf das komplexe Zusammenspiel zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren hin: „Es gibt extreme Arbeitsumstände, die über kurz oder lang selbst den Stabilsten und Geschicktesten zermürben, wie es auch solche gibt, unter denen Burnout fast nie auftritt. Und es gibt Menschen, die eher zur Burnout neigen als andere.“ (BARTH 2001, S. 73)

⁷ Gerade in diesem Zusammenhang könnten nach Meinung des Verfassers Supervision und Coaching einen profunden präventiven Beitrag leisten, weil sie Lehrer und Leiter unterstützen können ihre persönlichen Ressourcen und Handlungsspielräume auszuloten und zu nützen. Das hätte weitreichende gesundheits- und bildungspolitische Konsequenzen, denn einerseits geht es um die Lebensqualität der Angehörigen einer zahlenmäßig sehr großen Berufsgruppe. Andererseits ist „sehr direkt das Niveau der schulischen Arbeit (betroffen). Eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens kann auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden, d.h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen.“ (SCHARSCHMIDT 2001, S. 374)

Den gerade geschilderten massiven Belastungen, denen Lehrer ausgesetzt sind, steht das weit verbreitete **Vorurteil** gegenüber, **dass Lehrer in der Regel faul sind**, nur vormittags arbeiten müssen und fast drei Monate Urlaub pro Jahr haben. Diese Sichtweise ändert aber nichts daran, dass „In der gegenwärtigen Krise der Institution (...) mehr denn je so manches **Problem von Eltern und von der Gesellschaft an die Schule delegiert**“ wird (BRANDL 2000, S. 263).

Lehrpersonen arbeiten fast ausschließlich als „**Einzelkämpfer**“. Zu dieser „Vereinzelnung“ kommt dazu, dass es **wenig Austausch unter Lehrern** gibt. Mit Kollegen über eigene Probleme zu sprechen oder gar andere zu kritisieren, gilt als Tabu. Das mag einerseits an der oben beschriebenen Tendenz, alle Probleme als persönliches Versagen der Lehrperson zu verstehen, liegen. Andererseits gibt es in der Schule eine Kultur, in der ständig die Frage von **Bewertung, Selbstwert und Leistung** akzentuiert wird, der die Lehrer selbst natürlich auch ausgesetzt sind. „Die Lehrerausbildung relativiert diese Tendenz keinesfalls, sondern verfestigt sie massiv“ (PALZKILL 1995, S. 117), etwa durch die Praxis der „Lehrauftritte“ der in Ausbildung befindlichen Lehrpersonen. „Somit fördert die hier beschriebene Berufssozialisation in fataler Weise die Tendenz, sich gegen Einblicke Fremder in die eigene Arbeit zu verschließen. (...) Auch Widerstände gegen die Supervision sind unter diesem Aspekt zu betrachten. Da Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Berufssozialisation kaum je die Erfahrung einer professionellen Beratung machen konnten, in der nicht die Beurteilung ihrer Leistung im Vordergrund stand, ist ihnen eine solche auch schlecht vorstellbar.“ (a. a. O., S. 118)

„Der Lehrer steht immer zwei Kindern gegenüber: ‚dem zu erziehendem vor ihm und dem verdrängten in ihm‘.“ (BERNFELD nach PÜHL 2000, S. 235) Mit diesem Zitat und in Anspielung auf BRÜCK's Buch „Die Angst des Lehrers vor seinen Schülern“ möchte der Berliner Supervisor und Organisationsberater Harald PÜHL deutlich machen, dass in der Lehrerausbildung „Der subjektive Faktor Mensch“ weitgehend ausgeblendet wird, „sowohl, was die Beschäftigung mit der psychischen Entwicklung der Kinder anbelangt als auch die eigene psychische Entwicklung.“ (PÜHL 2000, S. 235) Gerade das eigene Kind im Lehrer müsse in der Ausbildung geheimgehalten werden. Auffallend ist allenfalls, dass beim Lehrberuf im Gegensatz zu anderen Berufen aus den sozialen, psychologischen und

pädagogischen Feldern die **Reflexion der eigenen persönlichen Anteile nicht institutionalisierter Teil der Ausbildung** ist.

Lehrer bekommen **kaum Feedback im Schulalltag** und wenn, ist es **meistens ein negatives**, etwa wenn sich jemand über die Benotung beschwert. Außerdem lässt sich der Erfolg ihrer unterrichtlichen Tätigkeit kaum bestimmen: Wenn ein Schüler die zu vermittelnden Inhalte und Fähigkeiten beherrscht, kann das an der Arbeit des Pädagogen liegen, muss es aber nicht. Langfristige Erfolge lassen sich noch schlechter wahrnehmen. „Es besteht also ein ausgesprochenes Ungleichgewicht zwischen langfristigen **diffusen Erfolgswahrnehmungen** einerseits und augenblicklichen **eindeutigen Misserfolgswahrnehmungen** andererseits.“ (OTTO 1978, S. 46 nach PALZKILL 1995, S. 116) Vor diesem Hintergrund wiegt die Vereinzelung und das Tabu, sich ernsthaft und kritisch mit der Arbeit der anderen auseinander zu setzen, umso schwerer.

Das Schulsystem hat eine „**flache Hierarchie**“, d.h. es ist zwar bürokratisch und streng regelgeleitet organisiert, aber es gibt in der Organisationspyramide nur wenige Ebenen, die auch in sich nicht weiter ausdifferenziert sind. Einem Schulleiter stehen in einer mittelgroßen Schule nicht selten bis zu 100 Lehrer gegenüber, die alle fast ausschließlich für sich alleine arbeiten. Im Schulsystem wird bürokratisch von oben aus mittels Anweisungen zu steuern versucht. Letztlich ist aber nicht wirklich durchsetzbar und kontrollierbar, was der einzelne Lehrer im Unterricht wirklich wie umsetzt. Dazu kommt noch, dass der Direktor formal in erster Linie Hüter von Vorschriften ist, die von oben kommen. Er hat auch nicht direkten Zugriff auf die Lehrkräfte seiner Schule, die Fachaufsicht unterliegt den Inspektoren. Der Schulleiter bestellt auch nicht die Lehrer an seiner Schule, d.h. er kann sich nicht einmal in einer neuen Schule sein Team, das er sich etwa für eine bestimmte Schwerpunktsetzung wünscht, selber zusammenstellen.

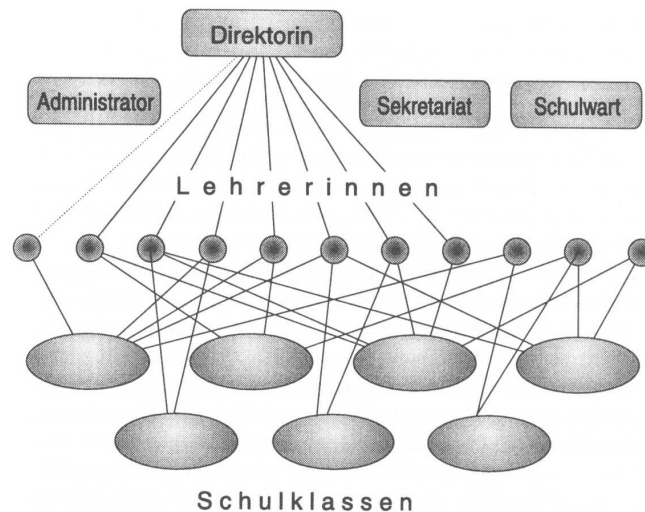


Abbildung 1: Strukturwiderrspruch: zentrale Steuerung - dezentrale Arbeitseinheiten (SCALA 1997, S. 129)

Wegen dieser organisatorischen Beschaffenheit der Institution Schule bleibt trotz aller Reglementierungen **paradoxaerweise** der **einzelnen Lehrperson sehr viel Freiheit und Spielraum**. Denn es ist weder leicht zu bemerken, was sie, wenn sie alleine ihre Arbeit macht, wirklich tut und noch weniger lässt sich überprüfen, ob und wie die Anweisungen von oben umgesetzt werden (SCALA 1997, S. 125, BRANDL 2000, S. 265).

Jede Schule ist ein eigenes System, das je eigene Strukturen entwickelt. Wir begegnen daher jeweils **verschiedenen Organisationskulturen**, in denen durchaus auf sehr unterschiedliche Weise der gleiche institutionelle Auftrag umgesetzt wird. Aufgrund der flachen Hierarchie entwickelt sich meist eine **informelle Hierarchie**, die um so stärker ist, je deutlicher die Schwerpunktsetzung ist. Als Indikator dafür kann die Frage, welche Fächer in der jeweiligen Schule am wichtigsten sind, dienen (BRANDL 2000, S. 265). „Neben der informellen Hierarchie der einzelnen Fächer ist die Frage der **Schulleitung** besonders bedeutsam. War bisher **Schulaufsicht** (Direktoren und Inspektoren) vor allem definiert durch Inspektion des Unterrichts, Beurteilung und Versetzung, so ist diese **Funktion neu beschrieben als Personalentwicklung und Organisationsentwicklung**.“ (a. a. O., S. 265) Es gibt aber erst seit kurzem Bemühungen seitens der Schulbehörde, erste Schritte in Richtung einer adäquaten Ausbildung von Schulleitern zu setzen.⁸

⁸ Es bestehen erst seit einigen Jahren verpflichtende Leiterkurse, die auf die Anforderungen an Schulleiter zugeschnitten sind. Die Curricula dieser je nach Schultyp anders organisierten Ausbildungsgänge sind

Diese verfügen daher in der Regel beim Antritt ihrer Leitungsfunktion zwar über eine Lehrerausbildung und Erfahrung im Unterrichten, aber nicht über eine für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen dringend nötige fundierte „Schulmanagementausbildung“. Für das Gelingen aller Schulentwicklungsprozesse, von der Entwicklung eines Schulprofils und der Setzung von Schwerpunkten bis zu allen anderen Möglichkeiten, die Schulqualität zu steigern, ist die **Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit** des Lehrerkollegiums und der Schulleitung ausschlaggebend. Diese Kompetenzen haben aber bislang in Ausbildung und Schulpraxis nur eine **marginale Rolle** gespielt (MIETZ 1999, S. 437) und es fehlen auch „geeignete Kommunikations- und Besprechungsstrukturen“ (SCALA 1997, S. 126), wodurch „sehr viel an Problembearbeitung und Problemlösung ins Informelle abgeschoben“ (a. a. O., S. 128) wird.

Die viel beschworene Autonomie in den Schulen entpuppt sich leider meist in erster Linie als „**autonome Mängelverwaltung**“. Sich auf sie einzulassen bedeutet für die einzelnen Schulen große Anstrengungen, aber auch große Chancen. „Damit solche Herausforderungen und Anforderungen nicht Überforderungen werden, sind sie aber nur dann sinnvoll, wenn es begleitende und unterstützende strukturelle Veränderungen in der Schule gibt. Dazu gehören die Raumausstattung von Schulen, finanzielle Ressourcen, ein neues Dienstrecht für Lehrer/innen, Möglichkeiten der Supervision und Fortbildung, usw.“ (BRANDL 2000, S. 263)

Im Verhältnis zum Ausmaß an berufsspezifischen Belastungen und im Vergleich zu anderen sozialen Einrichtungen **wird Supervision im Schulbereich sehr wenig in Anspruch genommen** (vgl. SCALA 1997, S. 119 und Tabelle 3 in Kapitel 3.5.). Wenn sie dennoch stattfindet, wird sie „eher als Mittel der Psychohygiene verstanden, denn als innovatives Element für Qualitäts- und Schulentwicklung aufgefasst“ (MIETZ 1999, S. 431). Coaching für Schulleiter ist derzeit im Schulbereich eine Rarität, die auf der privaten Initiative engagierter Direktoren basiert.

teilweise noch in Entwicklung und werden ständig verbessert, allerdings werden sie von den Leitern erst lange nach dem Einstieg in die Leiterrolle berufsbegleitend absolviert.

3. Chancen - Was könn(t)en Supervision und Coaching in der Schule leisten?

In diesem Unterkapitel wird zunächst auf Erfahrungen und Meinungen von im Feld Schule tätigen und anerkannten Supervisoren und Coaches zurückgegriffen (3.1), um eine erste Antwort auf die Frage, was Supervision und Coaching bewirken können, zu bekommen. Dazu werden drei Fachartikel und ein Experteninterview verwendet. Dann werden zwei empirische Untersuchungen von Supervisionsausbildungsgängen, die auch die Frage nach den Auswirkungen auf die von Ausbildungskandidaten supervidierten Personen einbeziehen, sowie eine Umfrage unter Lehrern über ihre Erfahrungen und Vorstellungen bezüglich dieser Beratungsansätze vorgestellt (3.2). Nach einer Darstellung der eigenen Erfahrungen des Autors, die er als Supervisor von Lehrergruppen gemacht hat (3.3.), werden die Antworten auf die Frage nach den Chancen zusammengefasst (3.4).

3.1. Antworten erfahrener Supervisoren und Coaches

3.1.1. Birgit PALZKILL

In dem Artikel „Supervision und Schule - Schwierigkeiten einer Annäherung“ (PALZKILL 1995) listet die Kölner Lehrerin **Birgit PALZKILL**, die auch in der Lehrerfortbildung und freiberuflich als Supervisorin arbeitet, „eine ganze Reihe von Anhaltspunkten auf, in denen Supervision in der Schule hilfreich und bedeutungsvoll sein kann bzw. dringend erforderlich zu sein scheint“ (a. a. O., S. 119 f.):

- **Unterstützung** (für den einzelnen Lehrer) bei der Bewältigung der Arbeit – die **Ambivalenzen und Widersprüche, die strukturell** in der schulischen Situation **angelegt sind**, auszuhalten und produktiv mit ihnen umzugehen
- die erfahrenen Verhaltensunsicherheiten, Ängste und Gefühle der Überforderung auf ihre objektiven Bedingungen hin zu analysieren, zu **reflektieren und verstehbar zu machen**
- die diffusen Arbeitsanforderungen zu **strukturieren**

- die **Grenzen** der eigenen Verantwortlichkeit zu erkennen
- Kritik und **Rückmeldung** über die eigene Arbeit zu bekommen
- **Wertschätzung** zu erfahren (an der es im schulischen Alltag so mangelt)
- **Selbstreflexion** der Lehrperson im beruflichen Kontext
- das Unterrichtsgeschehen von einem **exzentrischen Standpunkt** aus beobachten zu können
- **Beziehungsprobleme** (insbesondere Disziplinprobleme) entflechten
- die permanente Infragestellung der eigenen Person durch Kinder und Jugendliche im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung nutzen zu können
- den **Freiraum** zwischen „pädagogischer Freiheit“ und Verwaltungsbürokratie realistisch auszuloten
- das Bearbeiten von **Leitungskonflikten**
- die **Kooperations- und Konfliktfähigkeit** der einzelnen Lehrpersonen in Bezug auf ihre Kollegen zu stärken
- der strukturell angelegten **Vereinzelnung** der Lehrer **entgegenzuwirken**
- die **Autoritätskonflikte** in bezug auf die Schüler ebenso wie in bezug auf die Leitung und Schulbürokratie erkennen und konstruktiv damit umgehen lernen (a. a. O., S. 119)

3.1.2. Klaus SCALA

Der Organisationsberater und wissenschaftliche Mitarbeiter des „Zentrum Schulpraktikum“ der Universität Graz **Klaus SCALA** benennt in seinem Artikel „Supervision in der Schule“ (SCALA 1997, S. 146 ff.) folgende Aufgabenfelder für Supervision in der Schule, die hier in Schlagworten zusammengefasst wiedergegeben werden:

- eine Möglichkeit für **distanzierende, entlastende Reflexion** (a. a. O., S. 147)
- **Burnout-Prophylaxe** (a. a. O., S. 149)
- Steigerung der **Teamfähigkeit** (a. a. O., S. 151)
- Erwerb von **Strukturkompetenz** (a. a. O., S. 147 f.):
 - bewusste **Steuerung von sozialen Prozessen** (Der Lehrer als Struktursetzer und was er damit bewirkt.)

- das Nutzen der „**Gruppenbrille**“ (z.B.: Welches Unterrichtsdesign eröffnet, fördert, behindert welche Kommunikationsmöglichkeiten für wen in der Klasse?)
- die **realistische Einschätzung der Autonomie von sozialen Systemen** und
- das Beachten des **sozialen Kontextes der Schulklasse** (z.B. durch das Verändern des Blickes vom „Problemkind“ und seinen Familienverhältnissen hin zum sozialen Kontext in der Klasse. Es werden nämlich oft die Möglichkeiten, einen schwierigen Schüler unter Berücksichtigung seiner oft desolaten Familienverhältnisse zu verändern, unrealistisch überschätzt. Das führt nicht nur zu Selbstüberforderung bei der Lehrperson, sondern lässt auch die realistische Chance, den Schüler hier und jetzt im sozialen Kontext Klasse positiv zu beeinflussen, ungenützt.) (ebd.)
- **Organisationskompetenz** für das System Schule:
 - „Organisation wird oft als starre Bürokratie missverstanden, und es wird nicht gesehen, dass es zwischen Bürokratie und informellen Beziehungen noch etwas ganz Entscheidendes gibt: **Die Organisation, die vor Ort gestaltet wird.**“ (a. a. O., S. 149)
 - Klärung der **eigenen professionellen Rolle** (ebd.)
 - den Blickwinkel **von der persönlichen Beziehungsebene** („Der Direktor mag mich nicht!“) **auf die organisationsrelevanten Faktoren** („Ich habe den Direktor übergangen und nicht informiert. Das nächste Mal werde ich ihn gleich von Beginn an mit ein beziehen.“) lenken (a. a. O., S. 150 f.).

Bezüglich **Coaching** meint SCALA, dass es die Direktoren unterstützen könnte, ihr Leitungsverständnis in Richtung **Kontextsteuerung statt Kontrolle einzelner Personen** zu verändern. Das vorherrschende Leitungsverständnis aus dem bürokratischen Modell sei in keiner Weise den besonderen Aufgaben in der Schule gewachsen. Die Leiter sollten versuchen, „**strukturelle Unterstützung**“ zu geben, indem sie Strukturen einrichten, die die Beteiligten miteinander in Kommunikation bringen. Die Investition seitens der Lehrer für mehr Kommunikation im Team und Beteiligung an Lösungs- und Innovationsprozessen

müsse aber für alle Beteiligten einen Gewinn darstellen, weil sonst gegenteilige Effekte erreicht würden. Solche Maßnahmen könnten unter anderem sein:

- die Einrichtung von Strukturen für die **Entwicklung von Projekten**
- der Aufbau **transparenter Entscheidungsstrukturen** für unterschiedliche Aufgaben
- ein **aktives Konfliktmanagement**, das die in Konflikten steckende Energie positiv nützt und kein Leitungsvakuum durch das Aufschieben von Entscheidungen aufkommen lässt (a. a. O., S. 153).

3.1.3. Jürgen MIETZ

Jürgen MIETZ (1999), Schulpsychologe und Supervisor in Duisburg, sieht in seinem Artikel „Schule in Bewegung - Beiträge von Supervision und Organisationsentwicklung“ als Hauptchance von Supervision im schulischen Kontext, dass sie ein Mittel zur **Verantwortungsklärung** sei: „In der Schule sind Verantwortungsparadoxien und Verantwortungsdiffusionen eingelagert, die pädagogisches Handeln und Erneuerung erschweren. (...) Die Frage der persönlichen Verantwortung ist ein wichtiger Zugang zu Lösungen in der Fallarbeit, wie auch in der Institutionsentwicklung.“ (MIETZ 1999 , S. 439 f.)

Weiters postuliert MIETZ folgende Effekte, die wieder überblicksmäßig in Schlagworten aufgelistet werden:

- die Klärung von **Rollenunklarheiten** (a. a. O., S. 440)
- die Veränderung der Sicht **von der persönlichen Unzulänglichkeit hin zu den institutionellen Mustern** d.h., „das eigene individuelle berufliche Handeln immer auch auf die Umgangsformen der Institution zu beziehen und sich nicht in der Suche nach individuellen Fehlern und Lösungen zu verlieren.“ (a. a. O., S. 433)
- die Differenzierung **von familialen Mustern und institutionellem Auftrag**: „Wir neigen dazu, das, was wir in familialen Bindungen über Beziehungsgestaltung gelernt haben, in Organisationen, die einen sachlichen Zweck zu erfüllen haben, anzuwenden. Je mehr Verwirrung um

den Auftrag herrscht - und das scheint mir auf Schule zuzutreffen -, desto mehr neigen die Mitglieder dazu oder laden einander dazu ein, die Organisation als Bühne für die unreflektierte Fortsetzung ihrer Familiengeschichten und Familiendramen zu benutzen. Institutionsbezogene Supervision ist eine Hilfe, den gesellschaftlichen Auftrag, die Schule mit ihren Untergruppen und die Personen mit ihrer Emotionalität bei der Erfüllung des Auftrags in den Blick zu nehmen.“ (a. a. O., S. 435)

- die **Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit** der Lehrer (a. a. O., S. 437)
- das **Steigern der Rollenflexibilität** z.B. zwischen „Lehrer, Schulentwicklerin, Teamkollege, Repräsentant des Staates, Elternberaterin, Erzieher, Vertraute, Lernhelfer usw.“ (ebd.)
- sich als **Handelnde in einem Prozess der Schulentwicklung zu begreifen** (a. a. O., S. 438)
- Schritte in Richtung **Wandel der Schule im Sinne der „lernenden Organisation“⁹ unter Stärkung der Personen:** „Soll die Schule zur lernenden Organisation werden, drängt es sich gerade zu auf, Supervision in größerem Maßstab zu fördern und zu praktizieren. In ihr wird beispielhaft das erfahrbar, was Fred KOFMAN und Peter M. SENGE als *Merkmale der lernenden Organisation* beschreiben: Das Annehmen des anderen; die Erfahrung überraschender Lösungen; jedes Modell ist eine Vereinfachung, die immer verbesserungsfähig ist; das Ertragen und Einfühlen in nicht geteilte Werte; man interessiert sich für die systemischen Konsequenzen der Handlungen, statt sich ausschließlich auf die unmittelbaren Auswirkungen zu konzentrieren; den Mitgliedern ist klar, dass schnelle Lösungen meistens nur für kurze Zeit helfen und oft zu größeren Problemen in der Zukunft führen; und es gibt die Gelegenheit zur Verlangsamung und Übung.“ (a. a. O., S. 442 f.)

⁹ Nur Subjekte lernen, erkennen, denken und **nicht** eine Organisation! „Lernende Organisationen“ sind also nur erreichbar, wenn man die einzelnen Personen, die ihre Kompetenzen und ihr Wissen in ihre organisatorische Funktion einbringen, im Blick behält. Organisationslernen ist eher ein Organisationsprozess, wobei das Lernen auf verschiedenen Ebenen der Organisation geschieht. - vgl. FATZER, Gerhard: Lernen und Lernende Organisation - Mythos und Realität, in: PÜHL, Harald (Hrsg.): Supervision und Organisationsentwicklung, Handbuch 3, - Opladen: Leske & Budrich, 1999, S. 199 ff.

Coaching für Schulleiter könnte der **Klärung der persönlichen Potenziale und Rollen** dienen, was in der *Sandwichposition* zwischen den Anforderungen der Schulaufsicht und der Abwehr und Skepsis der Lehrer dringend nötig sei. Andernfalls sei die Gefahr des Rückzugs, der Abwehr, des Taktierens und Manipulierens groß, was den ganzen Entwicklungsprozess in Frage stellen würde (a. a. O., S. 444).

Wie Schulentwicklung sich gestaltet, hänge nach MIETZ stark von den Leitungskräften ab. Die Bereitschaft mit externen Beraterinnen und Beratern zusammenzuarbeiten sei ebenso Ausdruck der Leitungspersönlichkeit, wie es das Betriebsklima und die Entwicklungsperspektiven seien (ebd.).

3.1.4. Maria TRIPAMMER

Im März 2004 wurde vom Verfasser mit der Lehrerin und Psychagogin **Maria TRIPAMMER**, die auch als Supervisorin und Coach im Schulbereich arbeitet, ein „problemzentriertes Experteninterview“ mit narrativem Einstieg (LAMNEK 1993, S. 75) geführt, um erste Daten zur „Deskription“ (FROSCHAUER / LUEGER 1992, S. 25) der Praxis von Coaching mit Schulleitungspersonen im Raum Wien zu explorieren. Es wurde dabei folgender **Leitfaden** verwendet:

- 0) **Einstiegsfrage:** Sie haben jahrelange Erfahrung mit Coaching für Schulleiterinnen und -leiter. Ich möchte Sie einladen, von diesen Erfahrungen ausgehend, zu erzählen, was für Sie dabei das Wesentliche ist. Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht, welche Erfahrungen und Erlebnisse konnten ihre Klienten machen? Fangen Sie einfach bei dem, was Ihnen als Erstes dazu einfällt, zu erzählen an.
- 1) Was bringt Schulleiter dazu in Coaching oder Supervision zu gehen?
- 2) Welche Themen bringen Schulleiter ins Coaching ein?
- 3) In welchen Fällen halten Sie persönlich Coaching für indiziert bzw. sinnvoll?
- 4) Wo sehen Sie den Unterschied zwischen Supervision und Coaching?

- 5) Wem nützt es und was nützt es, wenn Schulleiter Coaching nehmen?
- 6) Welche Chancen und welche Grenzen sehen Sie?
- 7) Wieso sind Ihrer Meinung nach Coaching und Supervision nicht stärker im Feld Schule etabliert? Was sind die Hindernisse?
- 8) Findet Coaching von Schulleitern im Einzel- oder Gruppensetting statt?
- 9) Wer zahlt die Coachingeinheiten?
- 10) Gibt es Angebote seitens der Schulbehörde bzw. den pädagogischen Instituten oder müssen Supervision und Coaching von den Schulleitern privat organisiert werden?
- 11) Wie ist es dazu gekommen, dass Sie Coach für Schulleiter geworden sind?
- 12) Worin besteht Ihr Ausbildungshintergrund?
- 13) **Schlussfrage:** Möchten Sie noch abschließend etwas zum Thema sagen?

Im Folgenden werden knapp die Antworten auf die gestellten Fragen dargestellt. Als Quellenangabe werden in eckigen Klammern die Zeilennummern der Interviewtranskription, die im Anhang der Diplomarbeit des Autors¹⁰ unter der Überschrift „Interview 4“ veröffentlicht wurde, angegeben.

Zu Frage 1 und 2:

Der „Anlass für Coaching sei **fast immer eine neue Rolle oder Position in der Schule**“ [11, siehe auch 77] gewesen, d.h., dass nicht nur Schulleiter Coaching in Anspruch genommen hätten, sondern auch Lehrer, die z.B. Klassenvorstand geworden sind, also in eine andere Rolle gewechselt sind [16]. Themen, die die Teilnehmer veranlassten in Coaching zu gehen, wären u.a. der **Umgang mit Widerständen** seitens einzelner Lehrer oder des Kollegiums [81], die Frage, **wie** man die **Lehrer** dazu **motivieren** könne, „einzusteigen und mitzumachen“ [111], die eigene **Rollenunsicherheit** [88 und 141] oder auch, dass die eigenen Zielvorstellungen, mit denen Leiter in ihre Funktion gegangen sind, nicht gepasst haben und sie gezwungen waren, ihre **Ziele neu und realistischer zu formulieren** [79 und 83] gewesen. Bereits erfahrene Leiter hätten im Coaching

¹⁰ Den Volltext der Diplomarbeit „Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en“ können Sie unter www.petermaurer.at/mehr_info.htm downloaden oder in der Bibliothek der UNI Wien entleihen.

Unterstützung für die **Bewältigung neuer Aufgaben**, wie das Entwickeln eines Schulprofils oder Schulschwerpunktes [90 ff.] gesucht.

Sehr oft ginge es um den Aufbau von **mehr „Leitungskompetenz“** [104] bzw. die konkrete Ausübung der Leitungsfunktion sowie den Erwerb von **„Handwerkszeug für die Umsetzung“** [128 -139]. In diesem Zusammenhang wurden Themen genannt wie „Schwierigkeiten mit der Leitungsfunktion“ [101 - 111], die Frage, wie **„autoritär oder kollegial** soll ich sein“ [112 ff.], um meine Aufgaben gut erfüllen zu können. Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang sei lt. TRIPAMMER das Annehmen der Leitungsrolle und sich „trauen“, bewusst zu führen [122 - 126].

Zu Frage 3:

Schulleiter stünden unter großem Druck, der von unterschiedlichen Seiten komme, wie z.B. von Eltern, Schülern, Kollegen, der öffentlichen Meinung und den Medien (und gar nicht so sehr von den Vorgesetzten), was die Anforderungen an die Leiter zu einem „fast unerfüllbaren Auftrag“ [209] mache. Ein wichtiges Ziel von Coaching sei es daher, die Direktoren durch „Selbsterfahrung“ [154] zu unterstützen, um „eine große **Authentizität zu entwickeln**“ [213, auch 291 - 297] und die Sicherheit zu gewinnen, nach ihrer inneren Überzeugung und Haltung zu entscheiden und nicht nach dem, was an Anforderungen und Wünschen von außen kommt [204 - 213]. Außerdem sei Schule leiten etwas ganz anderes als unterrichten [154 - 155, auch 312 - 315] und viele Leiter würden mit einer großen „Rollenunsicherheit“ und „nicht ausgestattet mit dem Knowhow für die Leitung“ [167] in ihre neue Aufgabe gehen (trotz der inzwischen verpflichtenden Leiterkurse, die allerdings in der derzeitigen Form nicht adäquat auf die Leitungsfunktion vorbereiten würden [143 - 148]). Darin läge der Grund, warum viele in erster Linie „den **Blickwinkel nur auf das Organisatorische und Verwaltungstechnische**“ legen und all die anderen relevanten Aspekte vernachlässigen würden [161 - 163]. Diese Nichtbeachtung des schwierigen Kontextes, in dem Schulleitungspersonen stehen, und der Mangel an Knowhow, damit konstruktiv umzugehen, würde die Leiter nicht nur unzufrieden machen, sondern tief ins „Persönliche“ [173] hineingehen, was auch zu **psychischen und körperlichen Beschwerden bis zu Depressionen** führen könne [167 - 180]. Maria TRIPAMMER berichtete im Interview von einer Leiterin, die erst so spät ins

Coaching gekommen ist, dass die Folgen dieser Belastungen so weit fortgeschritten waren, dass nicht mehr Coaching, sondern eine Psychotherapie für die adäquate Unterstützung notwendig waren [174 - 175]. Deswegen sei es wichtig, dass Direktoren „von Anfang an kämen“ [173] und nicht erst, wenn es zu spät ist [174].

Zu Frage 4:

Supervision würde „mehr auf die **Arbeit** zentrieren“ und die **Personen und Umstände**, in denen sie stattfindet, während **Coaching** mehr auf die **Person des Leiters und seine Ziele** fokussiere und ihm helfe, diese zu erreichen [61 - 67].

Zu Frage 5 und 6:

Von geglückten Coachingsitzungen würden in erster Linie die **Teilnehmer selbst profitieren**. TRIPAMMER nannte in diesem Zusammenhang Rückmeldungen wie: „Es ist gut gelaufen“ [184 f.], „Ich hab’s in den Griff gekriegt.“ [185], „Ich habe soviel Energie freigekriegt, mir macht es wieder Lust.“ [185 f.] oder „Der Schulinspektor hat eine Kollegin zu mir geschickt, ich soll ihr zeigen, wie ich das Problem gelöst habe.“ [193 - 194] In zweiter Linie würden alle involvierten Personen wie Lehrer, Schüler und oft auch Eltern profitieren, wenn durch Coaching Projekte gut laufen und Probleme konstruktiv gelöst worden sind. Von solchen Effekten hätte „die Schulhierarchie auch was davon“ [191], aber von dieser Seite bestünde auch die Gefahr, Coaching nicht zur Förderung der Lehrer für die adäquate Bewältigung ihrer Aufgaben einzusetzen, sondern missbräuchlich zur „Ruhigstellung“ („damit’s dort wieder ruhig ist“ [191]).

Zu den Fragen 7,8, 9 und 10:

Anfragen nach Coaching seien nur von Klienten gekommen, die Fr. TRIPAMMER schon **aus einem anderen Kontext kannten** (z.B. durch eine Konfliktmoderation in einer Schule) [23 - 25] oder durch **Weiterempfehlung** („vom Hörensagen“) [26]. Viele Klienten meldeten zurück, dass es für sie nicht möglich gewesen wäre von irgend einer Liste jemand auszusuchen, der ihnen unbekannt gewesen wäre [27f.].

Als Gründe, warum Coaching und Supervision im Feld Schule nicht stärker etabliert sind, wurden im Interview angeführt: „**Wenn ich was brauche, bin ich**

bedürftig“, das schade dem Ansehen und deswegen würden viele nur heimlich ins Coaching gehen [216-217], weiters **negative Vorerfahrungen** bzw. Ängste wegen negativer Berichte [224 f.], sowie **Widerstand** in dem Sinn: „Ja bitte, warum muss ich mir eine persönliche Unterstützung holen, nur weil die glauben ich muss. - An mir bleibt wieder alles hängen.“ [216 f.], was leider oft dazu führe, dass als widerständige Reaktion auf alle Anforderungen, denen Leiter ausgesetzt sind, das Angebot von Supervision auch als von außen kommende Anforderung gesehen und abgelehnt würde. [223 f.]. Lehrer könnten die meisten Anforderungen, denen sie ausgesetzt sind, nicht abwehren, Supervision gehöre aber zu den wenigen, wo die Ablehnung möglich ist, „und dort wehrt man sich dann halt“ [491 f.]. Ein weiterer Grund sei „eine gewisse **Selbstüberschätzung** und eine Verleugnung, dass es wirklich auch ganz stark ins Persönliche, ins Psychosomatische geht, also auch in den Körper, wenn man einen Auftrag und eine Rolle nicht gut anschaut und erfüllen kann und nur agiert.“ [227 - 230]

Problematisch sei auch die Praxis der „**Anlassverordnung**“ [419] von Supervision, d.h., dass wenn schwere Probleme auftauchen, Supervision von oben verordnet wird, was zur Folge hat, dass sehr oft die, die die Probleme gar nicht verursacht haben, in Supervision gehen müssen (z.B. wenn ein Kinderschänder vor einer Schule tätlich geworden ist oder ein Schulleiter Geld hinterzogen hat und verurteilt wird, werden die Lehrer in Supervision geschickt). Obwohl in diesen Beispielen die Lehrer Supervision gut brauchen könnten, um die jeweilige aktuelle Situation adäquat zu meistern, und die Maßnahme seitens der Behörde als Unterstützung gedacht sei, würde diese Praxis den oben erwähnten Widerstand erzeugen und die Etablierung von Supervision im Schulbereich behindern [404 - 440]. Als **Modell** für die Implementierung von Supervision schlägt Maria TRIPAMMER vor, dass **für die Neueinsteiger** in die Lehrer- bzw. Leiterrolle **Supervision bzw. Coaching verpflichtend** sein sollte. Auf diese Weise könnten die Anfangsschwierigkeiten abgepuffert werden und die Teilnehmer die Vorteile und Möglichkeiten dieser Beratungsformen erleben. Das würde die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sie im Bedarfsfall auch später solche Angebote in Anspruch nehmen würden, weil sie den persönlichen Nutzen bereits kennen würden [459 - 470].

Coaching und Supervision müssen praktisch immer selber bezahlt werden, weil das dafür vorhandene **Budget drastisch verkleinert** worden sei [233 - 238]. Das hätte so weit geführt, dass z.B. Psychagogen, die verpflichtend in Supervision gehen müssen, zunächst sukzessive einen immer höheren Selbstbehalt zahlen hätten müssen bis sie inzwischen die ganzen Supervisionskosten selber tragen müssten [442 - 455]. Vereinzelt würden Direktoren nach Gruppenangeboten fragen, dabei würde es sich aber nicht um Coaching sondern um Balint- oder Supervisionsgruppen handeln [243 - 246].

Das Pädagogische Institut hätte **Lehrer** zu Supervisoren ausgebildet (vgl. Kapitel.3.2.1.), die bis zu acht Stunden **für die Supervision von Lehrergruppen freigestellt** worden seien [332 - 340], was an sich sehr zu begrüßen sei. Durch die Freistellungen stünden die Supervisoren aber unter dem Druck, ihre Gruppen aufrecht halten zu müssen, was insofern problematisch sei, weil dadurch das dem Gruppenprozess entsprechende Beenden der Supervisionsgruppe erschwert werden könnte [340 - 350]. Ebenso schwierig sei die vorgeschriebene Mindestanzahl von Teilnehmern, was mitunter dazu führe, dass Lehrer, die in Supervision gehen wollen, andere, die eigentlich nicht teilnehmen wollen, dazu überreden, auch zu gehen, damit die Mindestanzahl erfüllt wird und die Gruppe statt finden kann. Diese Teilnehmer kämen dann unregelmäßig oder blieben weg, was den Supervisionsprozess behindern würde [360 - 369].

Zu den Fragen 11 und 12:

In die Rolle des Coach für Schulleiter sei sie gekommen, indem Kollegen, die wussten dass sie als ausgebildete Supervisorin tätig war, bei ihr nach Coaching nachgefragt hätten und nicht, weil sie selber diese Tätigkeit von sich aus angestrebt hätte [319 - 323]. In weiterer Folge vertiefte sie sich in Fachliteratur und absolvierte „Coaching-Fortbildungen“ [316 - 331]. Ihr konzeptioneller Hintergrund sei **analytisch-systemisch** [390].

3.2. Empirische Untersuchungen

Die wenigen empirischen Untersuchungen, die sich mit der Auswirkung von Supervision beschäftigen, sind meist Evaluationen von Supervisionsausbildungen. Exemplarisch werden zwei Studien herausgegriffen, wobei sich eine auch direkt mit der Implementierung von Supervision für Lehrer beschäftigt. Beide beziehen auch die Frage nach den Auswirkungen auf die von den Ausbildungskandidaten supervidierten Personen ein. Anschließend wird eine im September 2001 unter Lehrern durchgeführte Umfrage über Meinungen und Erfahrungen bezüglich Supervision präsentiert.

3.2.1. Evaluierung einer Ausbildung in systemischer Supervision für Lehrer

Nachdem in den 80er-Jahren die Belastungen des Lehrberufes heftig in der Fachliteratur diskutiert wurden¹⁰, beschlossen die Verantwortlichen im österreichischen Unterrichtsministerium¹¹, Lehrer zu Supervisoren auszubilden, um Lehrpersonen eine Hilfestellung durch Personen, die die Schwierigkeiten des Berufes kennen und auch die Qualifikation zur Ausübung von Supervision haben, anzubieten (GASTEIGER-KLICPERA / KLICPERA 1997, S. 147). „Möglichkeiten, diesen Belastungen entgegenzuwirken und den Lehrern Unterstützung und Hilfen anzubieten, [waren] bisher nur unzureichend erprobt, geschweige denn untersucht und evaluiert worden. Dasselbe gilt für die Auswirkungen und Möglichkeiten von Supervision im Allgemeinen.“ (ebd.) Deswegen sollte die Ausbildung, mit deren Durchführung die „Lehranstalt für systemische Familientherapie der Erzdiözese Wien für Berufstätige“ beauftragt wurde, von einem externen Team der Universität Wien evaluiert und ihre Auswirkungen und Effekte untersucht werden. Damit wurden Barbara GASTEIGER-KLICPERA und Christian KLICPERA betraut, die von 1993 bis 1995 diese Ausbildung von Lehrern zu „systemischen Supervisoren“ evaluiert haben. Primäre Fragestellungen waren, ob die Ausbildungskandidaten

¹⁰ Von GASTEIGER-KLICPERA / KLICPERA 1997, S. 146 werden folgende Autoren angeführt: GRIMM 1993, ARONSON u.a. 1983, KYRIACOU / SUTCLIFFE 1978, SCHÖNWÄLDER 1993, MÜLLER-LIMMROTH 1983.

¹¹ Ansprechpartner seitens des Unterrichtsministeriums sind Sektionschef Dr. Anton DOBART und Oberrätin Mag. Doris KÖLBL

Schulentwicklung durch Supervision und Coaching

3. Chancen – Was könn(t)en Supervision und Coaching in der Schule leisten?

ihre Ziele erreicht haben, sowie die Untersuchung der konkreten Effekte dieser Form der Supervisionsarbeit bei den Supervisanden. Daher wurden in dieser Studie zunächst eine ‚formative Evaluation‘ der Ausbildung, und im zweiten Schritt eine ‚summative Evaluation‘ der Implementierung dieser Form von Supervision im Schulbereich, der Akzeptanz, der Durchführung und ihrer Auswirkungen“ (a. a. O., S. 148) durchgeführt. Wegen der Schwierigkeiten, bei diesem Forschungsgegenstand „kontrollierte Studien durchzuführen, empirisch messbare Veränderungen zu erfassen und intervenierende Variablen zu kontrollieren“ (a. a. O., S. 149), entschlossen sich die Autoren, die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer zur Grundlage der Untersuchung zu machen und als externe Validierung dieser Ergebnisse eine Stichprobe von Lehrern, die von diesen supervidiert wurden, zu befragen (a. a. O., S. 140 f.). Das Design der Studie, das aus semistrukturierten Interviews und schriftlichen Befragungen besteht, ist in der folgenden Tabelle überblicksmäßig dargestellt (a. a. O., S. 149 ff.):

| Zeitpunkt | Methode | Stichprobe | Hauptthema |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|--|
| Herbst 1993 | Fragebogen 1 | Supervisoren | Bewertung der Ausbildung |
| Mai - Juni 1994 | Interview 1 | Supervisoren | Bewertung der Ausbildung |
| Mai - Juni 1994 | Analyse der Protokollbögen | Supervisoren | Inhaltliche Gestaltung der Supervision |
| Juni 1994 | Fragebogen 2 | Supervisoren, Supervisanden | Praxisfeld Schule |
| April 1995 | Schluss-Interviews | Supervisoren | Ausbildung, Akzeptanz, Implementierung |
| Juni 1995 | Schluss-Fragebogen | Supervisoren | Ausbildung, Akzeptanz, Implementierung |

Tab. 3: Zeitpunkt, Methode, Stichpunkt, Hauptthema der Evaluation - GASTEIGER-KLICPERA / KLICPERA 1997, S. 149

Untersucht wurden alle 35 Ausbildungskandidaten und eine Stichprobe von 131 Lehrern, die jeweils von einem der Ausbildungsteilnehmer supervidiert worden waren. Von den Absolventen waren 19 aus Wien, 16 aus der Steiermark. 29 waren Frauen. Ein Großteil hatte schon vorher Zusatzausbildungen im psychosozialen Bereich abgeschlossen (a. a. O., S. 151 f.).

Bezüglich der Vermittlung von Wissen, Theorien und Inhalten sahen sich die Lehrer in allen Bereichen gut bis sehr gut vorbereitet (a. a. O., S. 154). Bezüglich der

zu vermittelnden Fertigkeiten und Methoden meinten die Ausbildungsteilnehmer, dass „ein hohes Ausmaß an Sicherheit“ erreicht werden konnte, das im Verlauf der Ausbildung zunahm (a. a. O., S. 155). Bei einem Großteil der Teilnehmer zeigten sich infolge der Ausbildung Veränderungen bezüglich der Beziehung zu den Kollegen (22) und zu den Schülern (29), wobei als Gründe die neue systemische Sichtweise (8), die ganzheitliche Sicht der Situation (5), die Veränderung der Beziehungsmuster (4) sowie ein neues Rollenverständnis (2) angegeben wurden.

Besonders deutlich zeigt die Untersuchung die Zufriedenheit der von den Ausbildungskandidaten supervidierten Lehrer, die ebenfalls Veränderungen gegenüber Schülern und Kollegen erlebten: „Alle 131 von uns befragten Supervisanden sind der Meinung, ihren Kollegen / innen Supervision empfehlen zu können (82% sagen, dies trifft völlig zu, 18% überwiegend). Ebenso sind alle zumindest überwiegend froh, sich zum Besuch der Supervision entschlossen zu haben (79,5% sagen, dies trifft völlig zu, 29,5% überwiegend).“ Die Effekte der Supervision würden sich in **emotionaler Entlastung** und **persönlicher Weiterentwicklung**, aber auch in einem **besseren Verständnis der eigenen Situation** sowie der **Situation der Schüler** zeigen. „Ein Großteil der Supervisanden (etwa drei Viertel) konnte die **Kommunikation mit Kollegen, Eltern und Vorgesetzten** zumindest teilweise **verbessern**.“ (a. a. O., S. 162) Hauptthemen der Supervisionssitzungen waren der Umgang mit schwierigen Schülern in den Klassen und Beziehungen zu den Kollegen (a. a. O., S. 164).

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass das Hauptproblem, mit dem sich dieses Angebot in der Schule konfrontiert sieht, „nicht in den an sich adäquaten Supervisionsmodellen, sondern vielmehr in fehlender Akzeptanz und einem Mangel an Bewusstsein um die Notwendigkeit persönlicher Auseinandersetzung und der Scheu davor, eigene Fragen und Schwierigkeiten im Kollegium anzusprechen“ (ebd.), liegt.

3.2.2. Die Untersuchung von Schigl und Petzold:

Brigitte SCHIGL und Hilarion PETZOLD haben im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Kunst von Herbst 1991 bis Sommer 1996 ein Forschungsprojekt durchgeführt, in dem eine Ausbildung in „Integrativer Supervision“ evaluiert wird (SCHIGL / PETZOLD 1997). Sie verbinden in ihrem aufwendigen Forschungsdesign qualitative und quantitative Methoden (a. a. O., S. 106), mit denen sie untersuchen, wie das Ausbildungscurriculum und die Lehrsupervisoren / Dozenten die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Ausbildungskonzeptes der Integrativen Supervision transportieren und wie sich Verhalten, Kompetenz und Performanz im Alltag und Praxisfeld bei den Teilnehmern ändern. Dabei wurden sowohl Instrumente der Selbsteinschätzung als auch Methoden der Fremdbeobachtung durch Außenstehende eingesetzt (a. a. O., S. 102 f.).

Hintergrund für den Auftrag zu dieser Untersuchung waren unter anderem die schrecklichen Ereignisse im Pflegeheim Lainz (überforderte Pflegerinnen hatten Tötungsversuche und Tötungen an geriatrischen Patienten vorgenommen), die stark die Forderung nach mehr Supervision als Möglichkeit, solche Tragödien vermeiden zu können, in der Öffentlichkeit aufkommen ließen. Der gesellschaftspolitische Sinn der Studie liegt daher auch im Bereich der Schadensprävention und der Burnout-Prophylaxe (a. a. O., S. 101).

Das integrative Verfahren zielt auf die Erweiterung von Kompetenz und Performanz der Supervisanden durch Problemlösung, Ressourcenaktivierung und Erschließung von Potenzialen. Wenn es gelingt, das Erreichen dieser Zielsetzung nachzuweisen, kann das Verfahren als geeignet erachtet werden. Nachdem Supervision als Ansatz darauf gerichtet ist, die "Methode durch die Methode zu lehren" sind Wirkungen und Veränderungen, die bei den Teilnehmern dieser evaluierten Ausbildung festgestellt werden können, auch bei Supervisanden, die Supervision nach dem integrativen Verfahren erhalten, zu erwarten (a. a. O., S. 90).

Die Auswertung der Studie zeigte, dass bei den Teilnehmern die **Arbeitszufriedenheit** (in ihrem Grundberuf) signifikant angestiegen war (a. a. O., S.

116). Weiters war durch zahlreiche Prozesse der Gruppenbeobachtung eine Stärkung der "Souveränität" der Absolventen, d.h. eine größere **Autonomie, Sicherheit und Festigkeit ihrer Persönlichkeit** erkennbar. Das Erfahren (an sich selbst oder im Beobachten der anderen) in den Selbsterfahrungs- und Supervisionssitzungen von "Ermutigung, Entscheidungen zu treffen, positive Rückmeldungen über ihr Handeln und ihre Entwicklung, Bestärkung im Hinblick auf schon getroffene Entscheidungen, in der Analyse der selbsterfahrungsorientierten Sequenzen erleben, dass Kränkungen oft den Narben alter, unaufgearbeiteter Verletzungen, oder einer missverständlichen Kommunikation etc. zuzuschreiben sind und nicht dem persönlichen Versagen" (a. a. O., S. 117) führte dazu, dass die Teilnehmer sich auch selbst souveräner einschätzten: sie fühlten sich mit Fortschreiten des Curriculums leistungsfähiger und kompetenter, die Probleme des Alltags zu regeln, sicherer in der persönlichen Bewertung ihres eigenen Verhaltens, entscheidungssicherer, sie schätzten sich selbst mehr und stellten sich im Test als weniger verletzbar und fröhlicher dar (a. a. O., S. 116).

Außerdem zeigte im "Stress-Verarbeitungs-Fragebogen" die Skala für Schuldabwehr eine signifikante Steigerung und die Skala für Resignation und Selbstbeschuldigung eine signifikante Verminderung, was es den Absolventen ermöglichte, **auch in schwierigen Situationen weiterzuarbeiten anstatt sich zu lähmen** und sich in Selbstbeschuldigungen über die eigene Unfähigkeit zu ergehen (a. a. O., S. 117).

Die Studie zeigt jedenfalls deutlich, dass (integrative) Supervision Bourn-Out-Phänomenen vorbeugt: "(...) so kann auch bei vorsichtiger Interpretation doch eine Bestätigung der These erfolgen, die besagt, dass Weiterbildung (Pötter 1989; Plaumann/Rommewinkel 1988) und Supervision dazu beitragen, **Burnout-Phänomene zu verhindern**. Haben doch die Teilnehmer der untersuchten Ausbildung diesbezüglich beides erhalten: Fachliche Weiterbildung, Selbsterfahrung und Supervision, die Kontrollgruppe allerdings bis auf wenige eintägige Weiterbildungen in Form von Fachinformation nicht. Die Arbeit im Umgang mit sich selbst und anderen, sowie die intensive Beschäftigung mit den eigenen Arbeitsbedingungen und der eigenen Praxis in exemplarischen oder

übenden Supervisionssitzungen haben mitgewirkt, Burnout-Symptome bei der untersuchten Gruppe nicht entstehen zu lassen bzw. zu mildern und zu bewältigen." (a. a. O., S. 137)

Die Studie belegt, dass die im Ausbildungscurriculum angestrebten Lern- und Lehrerfähigkeiten von den Teilnehmern im Wesentlichen erreicht werden konnten und sie das Neuerworbene gut in ihrem Berufsalltag integrieren konnten (a. a. O., S. 119 f.).

3.2.3. Die Ergebnisse einer Lehrerbefragungen zu Supervision und Coaching

Im September 2001 wurde vom Verfasser eine Umfrage unter österreichischen Lehrern aller Schultypen durchgeführt. Die Fragebögen wurden ausschließlich via E-Mail bzw. über eine Abrufmöglichkeit von einer Internetseite „verteilt“. Die Teilnehmer haben die ausgefüllte Text-Datei als Attachment zurückgemailt, die Bögen wurden ungelesen ausgedruckt, durchnummeriert und erst am Ende ausgewertet. So konnte die Anonymität vollends gewahrt bleiben. Der kurze Bogen mit teils quantitativen, teils qualitativen Fragen ist im Anhang der Diplomarbeit des Autors¹¹ unter 7.1. einsehbar.

Der Vorteil dieses „Umfrageverfahrens“ ist, dass es nur einen minimalen Aufwand braucht, sich an der Umfrage zu beteiligen: Ein paar Zeilen in den Computer tippen und das Mail zurückschicken. Außerdem kann es durch Wegfall von Kopier- und Portokosten mit wenig finanziellem Aufwand durchgeführt werden. Der Nachteil liegt darin, dass nur Lehrer erreicht werden können, die das Internet regelmäßig benutzen. Es gibt auch keinen Überblick darüber, aus welchen Bundesländern die Bögen zurückgekommen sind. Die Rückmeldungen sind aber nach Stadt - Land, Schultyp, männlich - weiblich und Dienstalter kategorisierbar.

Es wurden alle österreichischen pädagogischen und religionspädagogischen Institute kontaktiert und um Unterstützung des Projektes gebeten. Die Reaktionen

¹¹ Den Volltext der Diplomarbeit „Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en“ können Sie unter www.petermaurer.at/mehr_info.htm downloaden oder in der Bibliothek der UNI Wien entleihen.

waren sehr unterschiedlich: von „Gerne setzen wir auf unserer Homepage einen Link zu ihrem Fragebogen.“ über „Wir verfügen über keine E-Mail-Verteilerlisten, sind aber sehr an den Ergebnissen interessiert.“ oder „Wir leiten Ihr Mail an alle Schuldirektionen in unserem Bundesland weiter.“ bis „Da müssen Sie zunächst eine Genehmigung beim Landesschulrat einholen.“ Zusätzlich wurden alle dem Autor bekannten Lehrer angemailt und um Unterstützung des Projektes durch Teilnahme und Weiterleitung des Fragebogens an ihnen bekannte Kollegen aus der Lehrerschaft gebeten. Auf diese Art und Weise sind **84 auswertbare Rückmeldungen** gekommen.

Die Ergebnisse sind sicherlich nicht repräsentativ für die österreichische Lehrerschaft. Einerseits ist die Stichprobe zu klein und ihre Zusammensetzung nicht vollständig erkennbar. Andererseits gibt es nicht nur durch die Verwendung des Mediums Internet eine Vorselektion: Es lässt sich vermuten, dass sich nur Personen angesprochen gefühlt haben, die mit den Begriffen „Supervision“, „Coaching“ und „Schulentwicklung“ einen mehr oder weniger positiven Zusammenhang herstellen konnten oder selber Erfahrungen als Beratungsteilnehmer hatten. Das zeigt sich unter anderem auch daran, dass einige Personen angegeben haben, eine Ausbildung in einer der gefragten Beratungsformen absolviert zu haben.

Für unsere Fragestellung scheinen die Antworten dennoch interessant, weil sich darin nicht nur konkrete Erfahrungen von Lehrern mit einer dieser Beratungsformen zeigen, sondern auch deren Vermutungen, Ansichten und Theorien über Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung formuliert worden sind.

3.2.3.1. Die Zusammensetzung der Stichprobe:

Fast drei Viertel der 84 Umfrageteilnehmer sind Frauen, deutlich mehr als die Hälfte unterrichtet an Schulen in Städten. Je ein Viertel arbeitet in Volksschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen, ein Fünftel an Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen, mehr als ein Zehntel in Hauptschulen, 2 % an Polytechnischen Schulen und 4 % an Sonderschulen. Das **Dienstalter** der Teilnehmer **ist breit gestreut**, wobei es 11% sind, die mehr als 21 Jahre im

Schulentwicklung durch Supervision und Coaching

3. Chancen – Was könn(t)en Supervision und Coaching in der Schule leisten?

Schuldienst sind, 7 % mehr als 26 und 2% mehr als 31. Der Anteil in den Klassen 0 - 5, 6 -10, 11- 15 und 16 - 20 Dienstjahre ist relativ ähnlich mit jeweils etwa 20% repräsentiert.

3.2.3.2 Ergebnisse der quantitativen Items:

Fast alle Teilnehmer kennen Supervision, die Hälfte Coaching und OE. Deutlich weniger würden jeweils diese Beratungsformen auch anderen Lehrern empfehlen (Abb. 2)¹².

Bekanntheit und Empfehlungsbereitschaft:

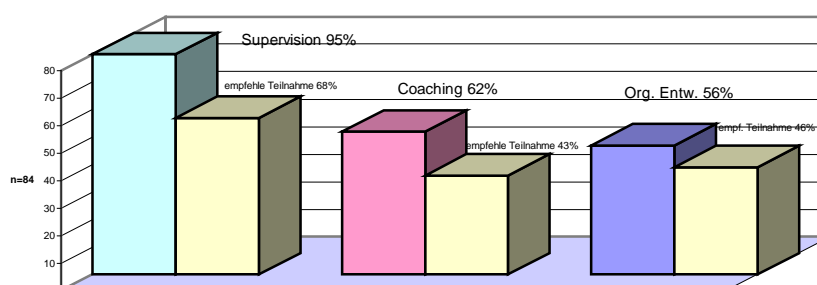


Abb. 2

Etwa die Hälfte gibt an, dass es in ihrer Schule Kollegen gibt, die an Supervision teilnehmen. Bei OE-Prozessen sind es fast ein Drittel, bei Coaching nur 17%. Die Hälfte der Umfrageteilnehmer hat selber an Supervision teilgenommen, wobei die meisten sich aus privater Initiative dazu entschlossen haben. Fast alle haben an Gruppensupervision teilgenommen, etwa die Hälfte an Team- und Einzelsupervision. Am zweithäufigsten (38%) haben die Umfrageteilnehmer Eigenerfahrung mit OE-Prozessen, wobei in diesem Fall die Initiative überwiegend von der jeweiligen Schule ausgegangen ist. 18% geben an, selbst an einem Coaching teilgenommen zu haben, wobei in diesem Fall die Initiative etwa in gleichem Ausmaß privat oder schulisch gewesen ist (Abb. 3).

¹² Bei den Grafiken sind auf der y-Achse stets die absoluten Zahlen der Nennungen aufgetragen, also wie viele der 84 Umfrageteilnehmer diese Angabe gemacht haben und nicht die im erklärenden Text verwendeten Prozentangaben.

"Ich selber habe teilgenommen an"

(von Schule / PI - privat organisiert)

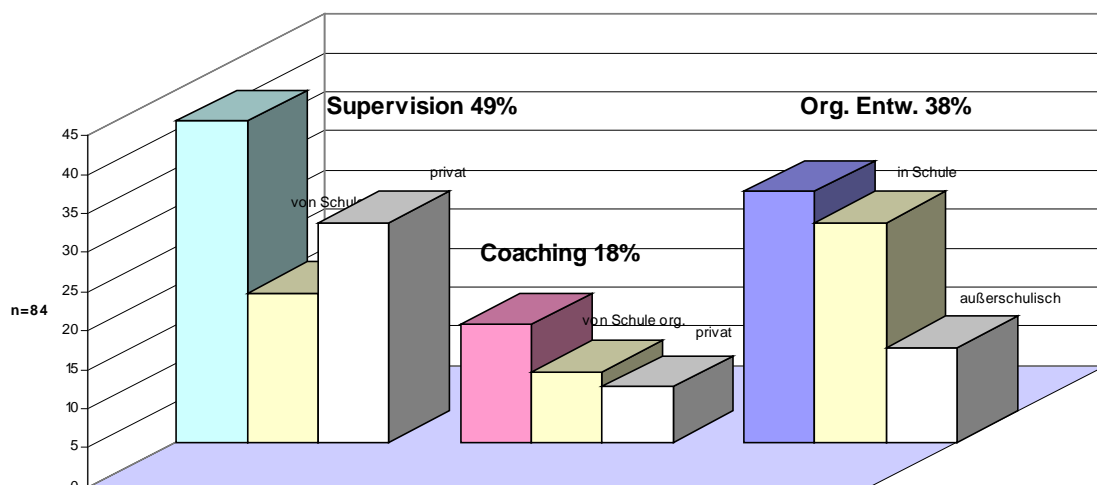


Abb. 3

D.h. **Supervision** ist nicht nur die **bekannteste dieser Beratungsformen**, sondern auch die, die in der Schule (zumindest innerhalb unserer Stichprobe) **am häufigsten angewendet** wird, allerdings überwiegend als private Eigeninitiative der Lehrer.

Von den **Supervisionserfahrenen** (Abb. 4) geben **85 % positive und 8 % negative Erfahrungen** an. Bei den **Coaching-Teilnehmern** (Abb. 5) bezeichnen **60 % ihre Erfahrung explizit als positiv**, keiner gab negative Erfahrungen mit dieser Beratungsform an. Nur **37 % der Lehrer, die an OE-Prozessen teilgenommen haben** (Abb. 6), gaben **positive Erfahrungen** an, **explizit unzufrieden** äußerten sich **53 %** davon. Die **Zufriedenheit ist also bei Supervision am höchsten und bei OE-Prozessen am niedrigsten**.

Schulentwicklung durch Supervision und Coaching
 3. Chancen – Was könn(t)en Supervision und Coaching in der Schule leisten?

Eigene SV-Erfahrung:

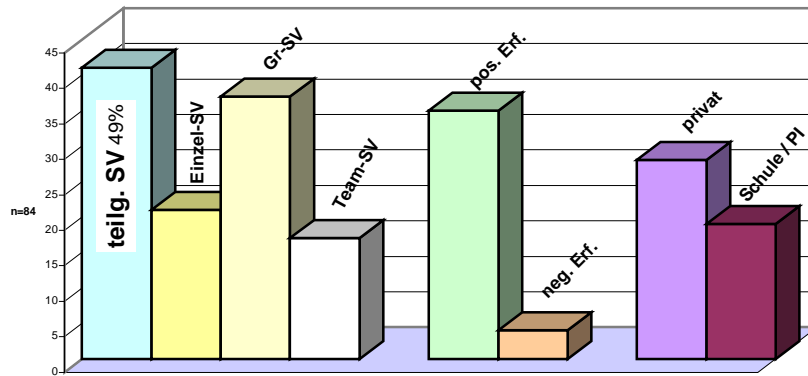


Abb. 4

Eigene Erfahrung mit Coaching:

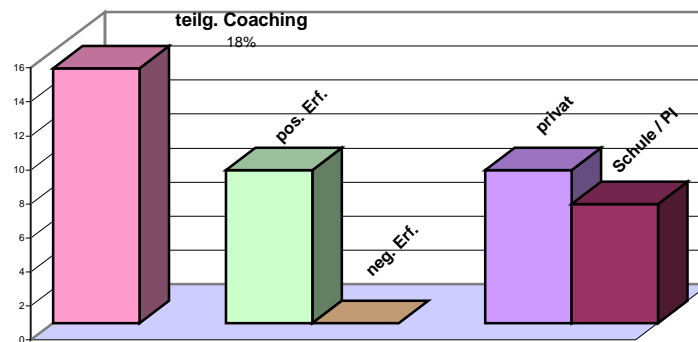


Abb. 5

Eigene Erfahrung mit OE:

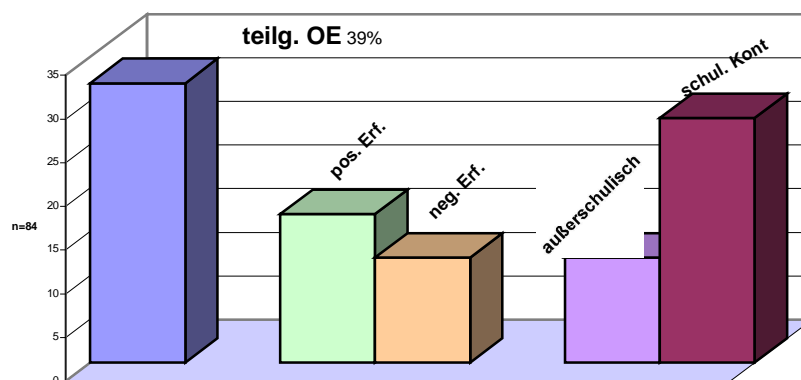


Abb. 6

3.2.3. Ergebnisse der qualitativen Items

Neben den eben dargestellten Ergebnissen der quantifizierbaren Items wurde im Fragebogen auch nach konkreten Erwartungen und Erfahrungen gefragt. Diese qualitativen Antworten sind im Anhang der Diplomarbeit des Autors¹² unter 7.2. aufgelistet.

Es zeigt sich, dass die Teilnehmer relativ gut über diese Beratungsformen informiert sind. Viele liefern perfekte Beschreibungen, die geradezu aus einem einschlägigen Fachbuch stammen könnten. Allerdings werden die unterschiedlichen Konzepte teilweise vertauscht bzw. synonym verstanden, was sich besonders deutlich an der Zuordnung bestimmter Probleme und Themen zu den einzelnen Beratungsformen zeigt.

Wie in Kapitel 1.2. beschrieben, besteht der Haupteffekt von **Supervision** in einer Zunahme der „**Mehrperspektivität**“, die durch den „**intersubjektiven Dialog**“ zwischen Supervisor und Supervisand (und den anderen Supervisionsteilnehmern) entsteht und die zu **neuen Deutungs- und Handlungsmustern** führt (SCHREYÖGG 2000a, S. 214f.). Mit diesen Begriffen lassen sich die Antworten auf die Frage nach der eigenen Erfahrung mit Supervision gut bündeln:

Effekte von SV:

| | |
|---|----|
| neue Sichtweisen, Mehrperspektivität | 18 |
| neue Handlungsmuster | 10 |
| intersubjektiver Dialog, Austausch mit Kollegen | 9 |
| Supervision ist motivierend | 4 |
| meine Probleme sind berufstypisch | 4 |
| Stärkung des Selbstbewusstseins | 3 |
| Höhere Rollensicherheit | 3 |
| bessere Kooperation im Team | 3 |
| besserer Umgang mit Problemschülern | 2 |
| mehr Konfliktkompetenz | 1 |
| mehr Kreativität | 1 |

¹² Den Volltext der Diplomarbeit „Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en“ können Sie unter www.petermaurer.at/mehr_info.htm downloaden oder in der Bibliothek der UNI Wien entleihen.

| | |
|--------------------------------|---|
| höhere Kommunikationsfähigkeit | 1 |
| wirksame „Burnout-Prophylaxe“ | 1 |

Tab. 4: Anzahl der Nennungen bei den erlebten Effekten

Das Erkennen neuer Sichtweisen geben 18 Personen an (= *Mehrperspektivität, neue Deutungsmuster*), den Gewinn neuer *Handlungsmuster* zehn. Neun Umfrageteilnehmer erlebten den Austausch mit den Kollegen im Supervisionsprozess positiv (= *intersubjektiver Dialog*). **Dies bestätigt die These, dass Supervision der „strukturellen Vereinzelung“ von Lehrern entgegen wirkt** (vgl. Kapitel 2. und 3.1.).

Vier Lehrer empfanden die Supervision sehr motivierend. Eben so viele gaben die Erkenntnis an, dass ihre Themen und *Probleme berufstypisch* sind („Nicht nur ich habe dieses Problem, anderen Kollegen geht es genauso.“). **Damit bestätigen sie die These mehrerer Autoren, dass Supervision den Lehrern hilft, der weit verbreiteten „Individualisierung der Probleme auf die Person des Lehrers“** (vgl. Kapitel 2. und 3.1.) **entgegenzuwirken**.

Die *Stärkung des Selbstbewusstseins* und der *Rollensicherheit* sowie die Verbesserung der *Kooperation im Team* gaben je drei Teilnehmer an. Zwei Personen berichteten von verbessertem Umgang mit Problemschülern. Ebenfalls zwei Lehrer wiesen darauf hin, dass der Erfolg von Supervision wesentlich von der Person des Supervisors und der Zusammensetzung der Gruppe abhängt. Die Erfahrung, dass von oben angeordnete Supervision scheitert, wurde ebenso angeführt wie die Ansicht, dass unter unbekanntem Personen mehr Offenheit in einer Supervisionsgruppe möglich ist, als wenn sich die Supervisanden gut kennen.

Je einmal wurde die Verbesserung von Konfliktkompetenz, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit genannt und auf die prophylaktische Wirkung von Supervision bei beginnenden Burnout-Prozessen hingewiesen. Zwei Teilnehmer berichteten, dass sie es als sehr bereichernd empfunden haben, dass an ihrer Supervisionsgruppe Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen teilgenommen haben.

Bei den Rückmeldungen über **Coaching** gibt es einerseits Teilnehmer, die diesen Begriff synonym mit Supervision oder Organisationsentwicklung gebrauchen. Andererseits spiegeln sich offensichtlich in manchen Antworten die Erfahrungen von „gut gecoachten“ Schulleitern wieder.

Sowohl positive wie negative Erfahrungen werden als Rückmeldungen über **OE-Prozesse** eingebracht. Allerdings sind Aussagen wie „Viel Engagement, geringer Erfolg.“ oder „Anfänglich sehr positiv, mit großem Interesse und Begeisterung der teilnehmenden Kollegen, dann aber ist der Prozess im Sand verlaufen.“ wesentlich häufiger als Aussagen wie „arbeitsaufwendig aber bereichernd“. Einig sind sich alle Teilnehmer darin, dass diese Prozesse sehr viel Engagement von ihnen gefordert haben. Der alles entscheidende Punkt für eine letztlich positive Bewertung ist aber offensichtlich die Frage, ob die investierte Energie wirklich zu deutlichen organisatorischen Veränderungen und Verbesserungen geführt hat oder nicht.

Bemerkenswert ist, dass **einerseits in der Umfrage am meisten negative Rückmeldungen über OE-Prozesse gemacht worden sind, andererseits** von schulischer Seite her **hauptsächlich solche Projekte realisiert werden**. Auch spielen Supervision und Coaching in den regulären Fortbildungsprogrammen nur eine marginale Rolle, nicht zuletzt deshalb, weil entsprechende Angebote bei den Lehrern und Direktoren auf wenig Echo gestoßen sind, obwohl die Umfrageteilnehmer wesentlich mehr positive Erfahrungen mit Supervision und Coaching gemacht haben als mit OE-Prozessen.

Weiters ist auffällig, dass auf der einen Seite 16 Lehrer anderen Kollegen, die Probleme mit schwierigen Klassen oder einzelnen Schülern haben, die Teilnahme an Supervision empfehlen würden, also disziplinäre Probleme vorrangig als Indikation für Supervision angesehen werden. Auf der anderen Seite beschrieben die Umfrageteilnehmer sehr differenziert viele unterschiedliche Supervisionserfahrungen und -effekte, wobei aber die Verbesserung des Umganges mit „Problemkindern“ mit zwei Nennungen nur nebenbei genannt wird. Das **deutet** nach Meinung des Autors **darauf hin, dass die Erwartungen und Vorstellungen**

bezüglich Supervision wesentlich anders sind als die konkreten Erfahrungen damit. Weit verbreitet scheint noch immer das Vorurteil, dass nur schwache Lehrer, die mit ihren Schülern nicht fertig werden, Supervision brauchen. Auch viele Pädagogische Institute bieten Supervision nur bei Bedarf, d.h. im Falle außergewöhnlicher gravierender Probleme, an. Und tatsächlich ist der häufigste Grund für Lehrpersonen Supervision zu nehmen, dass sie sich subjektiv beruflich überfordert empfinden. In der Supervision erleben Lehrer dann aber nicht nur deren entlastende Wirkung und ihre Unterstützung für das Meistern von beruflich schwierigen Situationen, sondern auch die über die eigenen persönlichen Anteile hinausgehenden Effekte. Gerade diese zielen aber auf die heute in der Schule geforderten Aufgaben, für deren Umsetzung zunehmend Kooperations- und Teamfähigkeit sowie Struktur- und Organisationskompetenz erforderlich sind, ab.

3.3. Eigene Erfahrungen als Supervisor von Lehrern

Der Verfasser dieser Diplomarbeit hat ab 1996 über mehrere Jahre je eine Supervisionsgruppe für Religionslehrer in Wien und Niederösterreich angeboten. Die niederösterreichische Gruppe wurde in Wr. Neustadt über das Bildungshaus St. Bernhard ausgeschrieben, wobei die Werbung auch von den zuständigen Inspektoren und der Berufsgemeinschaft der Religionslehrer unterstützt wurde. Die Wiener Gruppe wurde über das Fortbildungsprogramm des religionspädagogischen Institutes in Wien angeboten und gemeinsam mit einer „Supervisionsausbildungskollegin“ und Lehrerin gehalten. Die niederösterreichische Gruppe hat sich wesentlich länger gehalten, was auch daran liegt, dass das RPI für seine regulären Kurse sehr hohe Mindestteilnehmerzahlen vorschreibt. In den letzten Jahren wurde die Gruppe auch von Lehrern besucht, die andere Fächer als Religion unterrichten. Seit dem Frühjahr 2004 besteht wieder eine Lehrergruppe, die im Bildungshaus Schloß Großrußbach in Niederösterreich abgehalten wird.

Im Gegensatz zu anderen Feldern, in denen vom Autor Supervision angeboten wurde und wird, war es schwer, eine Lehrergruppe zu Stande zu bringen und noch schwerer, sie über einen längeren Zeitraum zu halten. Sehr eindrücklich war, dass

viele Teilnehmer sich erst dann für das Supervisionsangebot entschieden hatten, wenn sie sich als beruflich „total am Ende“ bezeichneten. Sobald sie allerdings ihre Probleme in die Supervision eingebracht hatten und erste Schritte in Richtung Veränderung ihrer Situation gehen konnten, blieben manche der Gruppe wieder fern. So etwas wie eine selbstverständliche regelmäßige Reflexion ihrer Arbeit als Professionelle im Feld Schule, wie in anderen Berufsfeldern üblich, gab es hier nicht. Im Supervisionsprozess wurde sehr schnell deutlich, dass es bei den eingebrachten Fragestellungen jeweils um mehr ging als nur die Person des Lehrers und seine konkreten Interaktionen mit Schülern bzw. Kollegen. Es war notwendig, den Fokus auch auf die Organisationskultur der jeweiligen Schule und ihr Umfeld, den Führungsstil und die Anforderungen der Schulleitung, die Wünsche, Vorurteile, Unterstützungen und Behinderungen seitens der Eltern und nicht zuletzt all die Vorgaben und Reglementierungen der Schulbehörde zu legen. Das „gesamte Schulsystem“ war sozusagen immer „mitthematisiert“ und mit ihm die Spannung zwischen dem Gefühl ohnmächtig ausgeliefert zu sein und der Freude über eine realistische Chance, ein Stück Schule aktiv gestalten zu können. Eine Ambivalenz, die viele an der Supervision teilnehmende Lehrer immer wieder artikulierten.

Am Ende jeder Sitzung wurde ein Gedächtnisprotokoll über die von den Supervisanden eingebrachten Themen, deren methodische Bearbeitung sowie die von Teilnehmern in der Schlussrunde rückgemeldeten Ergebnisse geführt. Die Durchsicht dieser Protokolle zeigt, dass das am häufigsten eingebrachte Thema **disziplinäre Schwierigkeiten** mit einzelnen Klassen oder Schülern war. Sehr oft ging es auch um Probleme mit **Vorgesetzten** (Schulleiter und Inspektor) und **Kollegen** sowie um die Frage, wie am besten mit **Aggressionen der Schüler** umzugehen sei. Die Religionslehrer stellten sich auch öfters die Frage, ob es überhaupt Sinn macht, heutzutage in der Schule Religionsunterricht anzubieten. Sie fühlten eine große Spannung zwischen der Notwendigkeit Disziplin einzufordern und dem Herstellen einer vertrauensvollen Atmosphäre, die sie als Vorraussetzung sahen, um ihre Inhalte und Botschaften den Schülern vermitteln zu können. Das Disziplinieren erlebten sie durch den fehlenden Notendruck und den allgemein „geringen Status“ ihres Faches sowie durch die - teilweise

existenzbedrohende - Abhängigkeit davon, dass sich nicht zu viele Schüler im nächsten Schuljahr vom Religionsunterricht abmelden, besonders schwierig.

Die Erfahrungen der Teilnehmer, die in den Rückmeldungen der Schlussrunden sichtbar werden, lassen sich zu drei Gruppen bündeln, die sich mit den Schlagworten „*Theragnose*“, „*schultypisches Problem statt persönliches Versagen*“ und „*überraschende Erkenntnisse durch den Einsatz kreativer Medien*“ überschreiben lassen:

- 1) Sehr entlastend erlebten viele Lehrer bereits das Erzählen ihrer Themen und Probleme unter der „*teilnehmenden Beobachtung*“ (RAPAPORT 1959 nach RAHM 1990, S. 108) der anderen der Supervisionsgruppe. PETZOLD prägte für dieses Phänomen den Begriff „**Theragnose**“ und meint damit, dass die mitgeteilte Diagnostik des Momentes Veränderungen in Gang setzt, deren Konsequenz wiederum zu einer veränderten Diagnostik des neuen Momentes führt (PETZOLD 1974 nach RAHM 1990⁶, S. 108). D.h. durch den Versuch, die eigene Situation aufmerksamen Zuhörern verständlich zu machen, wird diese mir nicht nur selber deutlicher, sondern sie erscheint mir bereits in einem anderen Licht, und ich befinde mich auch schon auf dem Weg zu **neuen Deutungs- und Handlungsmustern**, was oben bereits als gewünschter Haupteffekt von Supervision definiert worden ist. Dazu musste allerdings vielfach zunächst die Scheu, vor anderen Lehrern über eigene Schwächen oder gar Fehler zu sprechen, abgelegt werden.
- 2) Diese Zurückhaltung legte sich bald, als die Supervisanden merkten, dass ihr Thema oft auch das Thema anderer Kollegen war, also dass es sich nicht ausschließlich um ihr „persönliches Versagen“ sondern durchaus um ein „**schultypisches Problem**“ handelt, das auch etwas mit den widersprüchlichen Rollenerwartungen an Lehrpersonen und der organisatorischen Verfasstheit der Institution Schule zu tun hat.
- 3) Den Teilnehmern war es wichtig, nicht nur verstanden zu werden, sondern auch konkrete Schritte in Richtung Veränderung der jeweiligen Situation entwickeln zu können bzw. eine befriedigendere Form des Umganges damit zu finden, wenn es sich um nicht wirklich veränderbare Fakten handelte. Dies gelang öfters durch den Einsatz sog. „**kreativer Medien**“ wie das Aufstellen

des Systems einer Klasse mit Bauklötzen oder den anderen Supervisanden, verschiedenen Formen von Rollenspielen, etc. und dem gemeinsamen Überlegen, auch unter Einbeziehung von Kommunikations- und Organisationstheorien, welche Handlungsmöglichkeiten außer den bisherigen noch möglich wären.

3.4. Zusammenschau der „Chancen“

Die im Kapitel 3.2. vorgestellten empirischen Studien von GASTEIGER-KLICPERA & KLICPERA sowie von SCHIGL & PETZOLD belegen, dass Supervision, zumindest nach dem systemischen und dem integrativen Ansatz, die personalen und fachlichen Kompetenzen der Teilnehmer deutlich und auf verschiedenen Ebenen entwickelt und fördert. Die im Detail beschriebenen Effekte passen gut zu den Aussagen der im Kapitel 3.1. zitierten Aussagen der Experten PALZKILL, SCALA, MIETZ und TRIPAMMER sowie den unter 3.3. wiedergegebenen Erfahrungen der Teilnehmer an Lehrersupervisionsgruppen.

Allerdings bestätigen die Rückmeldungen in den Studien von GASTEIGER-KLICPERA / KLICPERRA und SCHIGL / PETZOLD nicht die Ansicht aus der jüngeren Fachliteratur, dass Supervision über die Förderung der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten hinaus auch organisatorische und systemische Zusammenhänge in den Blick nimmt und teilweise auch Veränderungsprozesse im Sinne einer „Organisationsentwicklung von unten“ induziert (SCALA 1997, BUCHINGER 1998, SCHREYÖGG 200a, S. 214). Diese Effekte werden aber in Ansätzen in den Erfahrungen der Teilnehmer an der vom Autor supervidierten Lehrergruppen erkennbar (Kapitel 3.3.) sowie in den Ausführungen der Autoren PALZKILL und MIETZ (Kapitel 3.1.1. und 3.1.3.). Sehr deutlich treten sie aber in den ausformulierten Supervisionserfahrungen von Teilnehmern an der Lehrerbefragung zu Tage (Kapitel 3.2.3.2. und 3.2.3.3.)

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse des Kapitels 3.3. in Schlagworten übersichtlich zusammengefasst. Da die einzelnen Befunde in den Unterkapiteln

exakt belegt worden sind, wird in dieser Visualisierung auf eine nochmalige Quellenangabe der einzelnen Punkte verzichtet.

Effekte von Supervision und Coaching in der Schule:

| Supervision: | Coaching von Schulleitern: |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Burnout-Prophylaxe • Veränderung der Sicht "von persönlicher Unzulänglichkeit zu strukturellen / institutionellen Mustern" • emotionale Entlastung • Ausbalancieren der widersprüchlichen Anforderungen • sich als Handelnde in einem Prozess der Schulentwicklung begreifen • wirkt der „strukturellen Vereinzelung“ entgegen • Verantwortungs- und Rollenklärung • Exzentrischer Blick → mehr Verständnis für die eigene Situation • Kooperations- und Konfliktfähigkeit ↑ • Kommunikationsprobleme ↓ • Teamfähigkeit ↑ • Strukturkompetenz ↑ • Organisationskompetenz ↑ • Autonomie, Sicherheit und Festigkeit der Persönlichkeit ↑ • Fähigkeit, in schwierigen Situationen weiterzuarbeiten ↑ • Arbeitszufriedenheit ↑ | <ul style="list-style-type: none"> • Kontextsteuerung statt Kontrolle einzelner Personen • Förderung der Lehrer durch Schaffung geeigneter (Kommunikations-)Strukturen • Klärung der persönlichen Potenziale und Rollen • Ausbalancieren der widersprüchlichen Anforderungen in der „Sandwich-Position“ • Umgang mit Widerständen • „Ausbau der Leitungskompetenz“ • maßgeschneidertes „Handwerkszeug für die Umsetzung“ • Autonomie, Sicherheit und Festigkeit der Persönlichkeit ↑ • Authentizität und Entscheidungskompetenz • Burnout-Prophylaxe |

Tabelle 5: Visualisierung der Ergebnisse des Kapitels 3.3.

Für eine Intensivierung der Implementierung von Supervision im Schulbereich scheint es dem Verfasser ganz wichtig zu sein, verstärkt zu kommunizieren, dass Supervision nicht in erster Linie eine Notintervention für überforderte Lehrer ist, sondern eine Form der Professionalisierung und Qualifizierung von Mitarbeitern sowie eine effektive Möglichkeit der Begleitung von OE-Prozessen. Deswegen sollte „Anlassverordnung“ vermieden werden und nach Wegen gesucht werden, Supervision in die Ausbildung von Lehrern und Leitern sowie in die Phase des jeweiligen „Rolleneinstiegs“ zu integrieren (vgl. TRIPAMMER in Kapitel 3.1.4.). Auch die supervisorische Begleitung von Schulentwicklungsprojekten und von Teamarbeit können als Möglichkeit genützt werden, Lehrpersonen positive Supervisionserfahrungen zu ermöglichen und so ihre Bereitschaft zu erhöhen, bei

Bedarf Unterstützung durch Supervision und Coaching zu nützen (vgl. TRIPAMMER in Kapitel 3.1.4., SCALA 1997, MIETZ 1999).

Angesichts der drastischen Befunde zu Burnout und Lehrerbelastung von BARTH und SCHARSCHMIDT (vgl. S. 19 - 21) ist es nach Meinung des Autors besonders relevant, dass Supervision nachweislich als erfolgreiche **Burnout-Prophylaxe** eingesetzt werden kann. Das macht es nicht nur für den einzelnen Lehrer sinnvoll, solche Angebote zur persönlichen Psychohygiene und Gesundheitsvorsorge in Anspruch zu nehmen, sondern rechtfertigt auch ein vermehrtes staatliches Engagement in diese Richtung, weil hier ein hoher gesundheits- und bildungspolitischer Gewinn erzielt werden könnte. Denn einerseits stellen die Lehrer eine zahlenmäßig sehr große Gruppe dar, die berufsbedingt öfter als andere Berufsgruppen das Budget des Gesundheitssystems belastet bzw. zu belasten droht (vgl. SCHARSCHMIDT 2001 und PALZKILL 1995), andererseits kann „eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens (...) auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden, d.h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen.“ (SCHARSCHMIDT 2001, S. 374)

4. Anforderungen an die Qualifikationen von Supervisoren und Coaches

Damit Supervision effektiv angewendet werden kann, sollten ausschließlich **gut ausgebildete Supervisoren** zum Einsatz kommen. Die Österreichische Vereinigung für Supervision (ÖVS), das ist der Dachverband für Supervision in Österreich, garantiert, dass die von ihr anerkannten Supervisoren in anerkannten Ausbildungsinstituten nach standardisierten Anforderungen ausgebildet worden sind. Dazu zählen nicht nur personale und beraterische Kompetenzen, sondern auch Kenntnisse und Methoden, die für die Bereiche Kommunikation und Organisation relevant sind (ÖVS 2003, S. 9).

Besonders bei Beratungsansätzen, die ausschließlich auf psychotherapeutischen Theorien aufbauen, besteht die Gefahr, dass Ursachen für Probleme, die sich auf der interaktionalen und der systemischen Ebene durchaus klären und lösen lassen, immer nur bei der Person, die das Problem einbringt, gesucht werden. Diese Tendenz ist empirisch unter anderem durch eine Studie von Astrid SCHREYÖGG belegt, die zu dem Schluss kommt, „dass Psychotherapeuten humanistisch-psychologischer Verfahren ohne spezielle supervisorische Beschulung spontan kaum systemische Hypothesen bilden und auch relativ wenig theoretische Muster verwenden.“ (SCHREYÖGG 1994, S. 187). Im Bereich Schule ist es besonders wichtig, dass Berater, die Supervision anbieten, **Kompetenzen für die Erfassung von Phänomenen auf der interaktionalen, systemischen und organisatorischen Ebene** mitbringen. Denn wie in Kapitel 3.2. dargestellt, gibt es im Schulbereich ohnedies schon sehr stark die Tendenz, alle Probleme auf den jeweiligen Lehrer zentriert und „personalisiert“ zu sehen, obwohl zentrale Probleme institutionell und strukturell im Schulsystem verankert sind. Erst die Einbeziehung dieser Ebenen macht die in Kapitel 3.3. dargestellten Effekte von Supervision, die der Professionalisierung der Supervisanden und der Schulentwicklung insgesamt zu Gute kommen, möglich.

Speziell für das Feld Schule formuliert PALZKILL folgende *Anforderungen an Supervisoren und Coaches*:

- sachliche und personale **feldspezifische Kompetenz**.
- Kenntnisse über die **Anforderungsstruktur der Lehrtätigkeit** und der
- **strukturellen** und **organisatorischen Bedingungen** im Schulbereich.
- Kenntnisse über die typischen Formen der individuellen und kollektiven Bewältigungsstrategien und der Angstabwehr.
- Klärung der eigenen Haltung zu den zentralen Themen: Leistung und Selbstwert, Umgang mit Autorität, Erfahrung von Macht und Ohnmacht, - was insbesondere die **Durcharbeitung der eigenen Schul- und Lerngeschichte** voraussetzt (PALZKILL 1995, S. 119)

Karl PÜHL spricht von der „**schwierigen Begegnung zwischen Supervisor und Lehrer**“ (PÜHL 2000, S. 243), Birgit PALZKILL bringt die Vorbehalte der Lehrer so auf den Punkt: „Lehrer fürchten nicht ganz zu Unrecht, von Schulfremden in ihrer beruflichen Selbstachtung nicht gestärkt, sondern noch weiter in Frage gestellt zu werden.“ (PALZKILL 1995, S. 108) PÜHL beschreibt bei beiden, Supervisoren und Lehrern, die Bereitschaft schnell abwertende Urteile über die anderen zu fällen und sich wechselseitig in Frage zu stellen: „Lehrer können nicht zuhören, wollen immer alles kommentieren, wissen immer alles besser, es geht ihnen immer um Bewertung, etc.“ kontra „Nur weil die früher selber Schüler waren, glauben sie, dass sie die besseren Lehrer sind und wollen sich jetzt an uns für ihre schlechten Schulerfahrungen rächen.“ (PÜHL 2000, S. 243f. und PALZKILL 1995, S. 108). „Gerade weil sich ein wesentlicher Teil der Sozialisation von Supervisoren in ihrer eigenen Schulzeit und in ihrer eigenen Schule vollzogen hat, bedarf ein Einsatz in der Lehrersupervision der Reflexion und Durcharbeitung der eigenen Schul- und Lerngeschichte und des **erneuten Blicks auf Schule und die Arbeitssituation von Lehrern mit ‚erwachsenen Augen‘**.“ (PALZKILL 1995, S. 109) Die aus diesem Grund weit verbreitete Forderung, dass Lehrer nur von Lehrern beraten werden sollten, greift aber zu kurz, weil die „intern ausgebildeten Supervisoren zum Klientensystem außerhalb der Supervision in einer für sie existentiell sehr bedeutsamen Beziehung und Abhängigkeit (stehen). Die Rücksichtnahme auf diese Beziehungsebene schlägt auf die Supervision zurück. Das erweist der

Supervision keinen guten Dienst.“ (SCALA 1997, S. 157) Klaus SCALA weist damit auf die grundsätzliche Problematik und Zweiseitigkeit von Feldkompetenz hin: Supervisoren, die direkt aus dem zu supervidierenden Feld kommen oder gar die gleiche berufliche Rolle wie die Supervisanden haben, bringen zwar ein hohes Maß an Felderfahrung mit, aber auf Grund ihrer fehlenden Distanz können sie oft keine neuen Perspektiven von außen einbringen. Deswegen meint Karl MIETZ, dass „die Einschübe von Externen notwendig sind, damit sich die der Bildungsorganisation angehörenden Internen ihrer blinden Flecken bewusst werden können“ (MIETZ 1999, S. 446).

Zusammenfassend lassen sich daher folgende Anforderungen aufzählen, die *Supervisoren*, um kompetent und produktiv im Schulbereich arbeiten zu können, mitbringen sollten:

- Eine fundierte **Supervisionsausbildung**, die sie auch befähigt, Phänomene auf der **interaktionalen, systemischen und organisatorischen Ebene** zu strukturieren.
- Eine gute Balance zwischen **Feldkompetenz** und **kritischer Distanz** von außen, sowie
- **Bewusstheit über die „eigene schulische Geschichte“**.

Berater, die *Coaching* im Schulbereich anbieten, brauchen zusätzlich ein Repertoire von auf den Schulbereich übertragbaren **Organisations- und Managementtheorien**.

5. Zusammenfassung:

Die oben angeführten Belege aus der Literatur und die wiedergegebenen Erfahrungen von Experten und Supervisionsteilnehmern (vgl. Kapitel 3.4.) zeigen deutlich, dass Supervision und Coaching, professionell und feldspezifisch durchgeführt (vgl. Kapitel 2. und 4.), ein großes Potenzial für die Bewältigung der pädagogischen und organisatorischen Aufgaben, die an Schulen heute gestellt sind, bieten. Sie dienen der Professionalisierung der Lehr- und Leitungskräfte, wirken emotional entlastend und beugen erfolgreich Burnout vor. Durch den Erwerb von neuen Deutungs- und Handlungsmustern können die Teilnehmer ihre berufliche Situation besser verstehen und ihre Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten bewusst und erfolgreich nützen und gestalten.

Werden in den Beratungsprozessen organisatorische Probleme besprochen und in weiterer Folge verändert, bewirken Supervision und Coaching ein Stück „Organisationsentwicklung von unten“. Insgesamt gewinnt die Supervision über die Reflexion der konkreten Arbeit mit Klienten / Schülern hinaus zunehmend Bedeutung als Methode, die Entwicklung von Organisationen mit den die Organisation repräsentierenden Funktionsträgern zu reflektieren und zu begleiten. Hier gibt es also eine deutliche Nahtstelle zur Organisationsentwicklung (vgl. Buchinger 1998, Schreyögg 2000a).

6. Literaturverzeichnis:

ALTRICHTER, Herbert / SCHLEY, Wilfried / SCHRATZ, Michael (Hrsg.): **Handbuch zur Schulentwicklung**. Band 1. - Innsbruck / Wien: Studienverlag, 1998

BARTH, Anne-Rose: Burnout bei Lehrern. - In: ROST, Detlef H. (Hrsg.): **Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie**. - Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2001²

BELARDI, Nando: **Supervision** - Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. - Paderborn: Junfermann, 1992

BRANDL, Regina: Schulentwicklung ein kritischer Blick auf ein aktuelles Phänomen. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 7 (2000), Heft 3/00**, S. 261 - 268

BUCHINGER, Kurt: **Supervision in Organisationen** - Den Wandel begleiten. - Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, 1998²

DUBS, Rolf: **Die Führung einer Schule**. Leadership und Management. - Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1994

FABIAN, Jürgen: Entwicklung von Schulleitung durch Gruppencoaching. - In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 7 (2000), Heft 3/00**, S. 252 – 260

FATZER, Gerhard / ECK, Claus D.: **Supervision und Beratung**. Ein Handbuch.- Köln: Edition Humanistische Psychologie, 1990

FATZER, Gerhard (Hrsg.): **Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen**. - Köln: Ed. Humanistische Psychologie, 1996

FATZER, Gerhard: **Ganzheitliches Lernen – Humanistische Pädagogik, Schul und Organisationsentwicklung** – Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. - Paderborn: Junfermann, 1997

FATZER, Gerhard: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung – Auf dem Weg zur guten Schule. – in: FATZER, Gerhard: **Ganzheitliches Lernen – Humanistische Pädagogik, Schul und Organisationsentwicklung** – Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater, S. 345 – 357, - Paderborn: Junfermann, 1997

FATZER, Gerhard / HINNEN, Peter: Supervision, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung. – In: FATZER, Gerhard (Hrsg.): **Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen**, S. 325 – 338, - Köln: Ed. Humanistische Psychologie, 1996 a

- FATZER, Gerhard: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. In: FATZER, Gerhard (Hrsg.): **Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen**, S. 283 – 293, - Köln: Ed. Humanistische Psychologie, 1996 b
- FEND, Helmut: **Qualität im Bildungswesen**. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. - Weinheim und München: Juventa Verlag, 2001²
- FROSCHAUER, Ulrike / LUEGER, Manfred: **Das Qualitative Interview**. Zur Analyse sozialer Systeme. - Wien: WUV - Wiener Universitätsverlag, 1992
- GASTEIGER-KLICPERA, Barbara / KLICPERA, Christian: Evaluation einer Ausbildung in systemischer Supervision für Lehrer, in: **Integrative Therapie, 1-2/1997**, S. 162ff.
- HEMMERT, Bruno-Ludwig: Vom pädagogischen Gesprächskreis zur Supervisionsgruppe. Der Einstieg in einen Schulentwicklungsprozess. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 213 - 225. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- HITZLER-LEIKAUF, Sabine / NOPPENY, Gertrud: Die Supervision von Lehrern bei Konflikten. In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 172 - 193. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- HORN, Monika / NAMER, Brigitte: Ein Lehrerteam wagt das Experiment Supervision. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 157 - 171. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- KLEMENT, Andrea: Gymnasien auf dem Weg zur lernenden Organisation. Eine empirische Untersuchung. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 245 - 268. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- KOGELBAUER, Alfred: Supervision und Schule. In: LUIF, Ingeborg (Hrsg.): **Supervision: Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich**. – Wien: Orac 1997
- KOSTKA, Claudia: **Coachingtechniken**. 7 Techniken zur Entwicklung von Führungsqualität. Die CT7. - München / Wien: Carl Hanser Verlag, 2002²
- LAMNEK, Siegfried: **Qualitative Sozialforschung**. Band 2. Methoden und Techniken. - Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993²
- MATITSCHKA, Silvia: Schulentwicklung durch Teamentwicklung in einer Tagesheimschule. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, 226 - 244. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- MIETZ, Jürgen: Schule in Bewegung – Beiträge von Supervision und OE. – In: PÜHL, Harald (Hrsg.): **Supervision und Organisationsentwicklung. Handbuch 3**. – Opladen: Leske + Budrich 1999
- ÖVS (Österr. Vereinigung für Supervision): **Supervision in Österreich 2003/2004**. – Eigenverlag (www.oevs.or.at)

- PALZKILL, Birgit: Supervision und Schule - Schwierigkeiten einer Annäherung. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 2 (1995), Heft 2/95, S.107 – 121**
- PETZOLD, Hilarion G.: **Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung**. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch. - Paderborn: Junfermann Verlag, 1998
- PÜHL, Harald: Supervision im System Schule. – In: PÜHL, Harald (Hrsg.): **Handbuch der Supervision 2**, Berlin: Ed. Marhold im Wiss. – Verlag Volker Spiess, 2000²
- RAMMRATH, Hans E. / RÖMER, Hans: Tandemsupervision und Coaching für die Schulentwicklung. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 269 - 285. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- ROST, Detlef H. (Hrsg.): **Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie**. - Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2001²
- SALVESBERGER, Michael Hans: Wie entstehen supervisorische Pleiten? Erfahrungen aus einem Supervisionsprojekt des PI Baden. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 2000, Heft 3/00, S. 175 - 184**
- SCHÄFERLING, Pauline: Lohnt sich Supervision? Eine Empirische Untersuchung. - In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 194 - 210. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- SCHARSCHMIDT, Uwe: Lehrerbelastung. - In: ROST, Detlef H. (Hrsg.): **Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie**. - Weinheim: Psychologie Verlags Union 2001²
- SCALA, Klaus / GROSSMANN, Ralph: **Supervision in Organisationen**. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern. – Weinheim / München: Juventa, 1997
- SCHIGL, Brigitte / PETZOLD, Hilarion: Evaluation einer Ausbildung in Integrativer Supervision mit Vertiefungsschwerpunkt für den klinisch geriatrischen Bereich. Ein begleitendes Forschungsprojekt. - in: **Integrative Therapie 1-2/1997, S. 85 - 145**
- SCHLEGEL, Heinz: Exterene Organisationsberatung und Schulentwicklung. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 1995, Heft 2/95, S. 203 – 212**
- SCHRATZ, Michael: Die neue Qualität von Schulleitung. Schule als lernende Organisation. - In: SPECHT, Werner / TONHAUSER, Josef (Hrsg.): **Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven**, S. 173 - 221. - Innsbruck / Wien: Studienverlag, 1996
- SCHRATZ, Michael: Schulleitung als change agent. Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. - In: ALTRICHTER, Herbert / SCHLEY, Wilfried / SCHRATZ, Michael (Hrsg.): **Handbuch zur Schulentwicklung, Band 1**, S. 160 - 189. - Innsbruck / Wien: Studienverlag, 1998

- SCHREYÖGG, Astrid: **Supervision – ein integratives Modell. Lehrbuch zur Theorie und Praxis.** – Paderborn: Junfermann 1992²
- SCHREYÖGG, Astrid: **Supervision - Didaktik & Evaluation.** Integrative Supervision in der Praxis. - Paderborn: Junfermann 1994
- SCHREYÖGG, Astrid: **Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung.** – Frankfurt/Main / New York: Campus Verlag 1998³
- SCHREYÖGG, Astrid: Coaching für die Schulentwicklung. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 7 (2000a), Heft 3/00**, S. 213 – 224
- SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung.** – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000b
- SCHREYÖGG, Astrid: Supervision und Coaching als Veränderungsstrategien in der Schule. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 13 - 29. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000c
- SCHREYÖGG, Astrid: **Konfliktcoaching.** Anleitung für den Coach. – Frankfurt / New York: Campus, 2002
- SCHREYÖGG, Astrid: Zum Führungsstil in Schulen. Perspektiven aus der Führungsforschung. - In: BUCHEN, H. / HORSTER, L. / ROLLF, H.-H. (Hrsg.): **Schulleitung und Schulentwicklung.** Lose Blattsammlung, Berlin: 1996
- WEICH, Detlef G. / RÖTHLEIN, Hans-Joachim: Supervision als institutionell verordnete Personalentwicklung. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 79 - 92. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- WHITMORE, John: **Coaching für die Praxis.** - Frankfurt / New York: Campus Verlag, 1994
- WUSTINGER, Renate: Supervision im Feld Schule. – In: Österreichische Vereinigung für Supervision (Hrsg.): **Supervision. Eine kritische Dienstleistung.** Schriftenreihe Supervision, Band 1. – Wien: Studien-Verl., 1997