

F. David Ketter (Hrsg.) & Sabine Benczak (Hrsg.)

Supervision im pädagogischen Kontext.

Gelingsbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen
(und deren Schulkinder!?)

Dem Glück auf der Spur – über Gelingsbedingungen in der
Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern.

F. David Ketter

Das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren
Schulkinder!?)

Sabine Benczak

Shaker Verlag
Aachen 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Copyright Shaker Verlag 2016

Alle Rechte, auch das des auszugsweisen Nachdruckes, der auszugsweisen oder vollständigen Wiedergabe, der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen und der Übersetzung, vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-8440-4878-0

Shaker Verlag GmbH • Postfach 101818 • 52018 Aachen
Telefon: 02407 / 95 96 - 0 • Telefax: 02407 / 95 96 - 9
Internet: www.shaker.de • E-Mail: info@shaker.de

VORWORT

Zu Beginn möchten wir darauf hinweisen, dass die vorliegende Masterthese drei Schriftarten aufweist, die sich durch die notwendige Differenzierung in der gemeinsamen Bearbeitung ergeben. Zusätzlich kennzeichnet ein Namenskürzel jeweils Beginn und Ende einer verfassten Textstelle:

Gemeinsames: Century Gothik [7339 Wörter]

Sabine Benczak (sb): Arial [27444 Wörter]

Franz David Ketter (fdk): Times New Roman [39883 Wörter]

Kennzeichnungen in Aufzählungen werden entweder mit Aufzählungsstrich (-) für aus der Literatur vergleichend oder direkt übernommene Passagen und mit Aufzählungskreisen (o) für eigene Hypothesen verwendet. Begleitende Reflexionen des gemeinsamen Vorgehens werden an passenden Stellen angestellt.

Besonderer Dank gilt unseren Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern:

Roswitha Beham und Walter Rechenmacher für den gemeinsamen kreativen Prozess, fürs Dasein, die Kooperation und die Reflexion, Ursula Svoboda und Katharina Musil für das Coaching und die wissenschaftliche Begleitung, Fritz Weilharter für die Außenperspektive, auch während des gesamten Lehrgangs, Karin Räumlinger, Edith Blattner und Elisabeth Ketter für die Außenperspektive, allen Lehrpersonen, für das Einlassen und Mittragen des Projekts, Supervision im pädagogischen Kontext ein Stück weit gemeinsam weiter zu denken, allen Supervisorinnen und Supervisoren, die unser Anliegen unterstützt und an ihre Supervisandinnen und Supervisanden weitergetragen haben.

Auf zur gemeinsamen Reise ...

ABSTRACT ENGLISH

Both Master's theses titled „Tracking happiness - conditions for success in supervision for teachers" and "The 'secret' of happy teachers (and their pupils?)" can be linked to the educational context. Initially, the theses deal with the issue of happiness and the individual within school as an organisation. These two topics are then related to the working conditions of teachers within the Austrian school system, which are, to a different extent, determined by both workload and stress on the one hand, and the pursuit of happiness on the other hand. In addition to the need of and the demand for supervision, the crucial question is how supervision can make a lasting contribution to improving the working conditions of teachers.

As the collaboration between external supervision and schools is still in the early stages of development, it is worthwhile to look closely at how supervision works in the educational context and which impact it has on teachers' work experience. An empirical study based on the criteria of qualitative social research, aims to offer and discuss possible answers. Finally, a critical analysis presents further ideas as to how supervision and school can team up successfully in the future.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	11
INHALTLICHE ABHANDLUNG – THEORETISCHER HINTERGRUND	15
1. Über Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden	16
1.1. Die Landschaft des Glücksbegriffes	16
1.2. Das Wort „Glück“ und seine Bedeutungen	20
1.3. Der Mensch und seine Suche nach dem Glück	22
1.3.1. Am Schauplatz der Philosophie der Antike	23
1.3.2. Am Schauplatz der Philosophie der Neuzeit	24
1.3.3. Am Schauplatz einer kritischen Theorie des Glücks	26
1.4. Glück lässt sich beeinflussen?!	27
1.4.1. Der Ort, an dem das Glück entsteht: Am Schauplatz der Neurobiologie	27
1.4.2. Das Glück am Schauplatz der Positiven Psychologie	29
a. <i>Die Broaden-and-Build-Theorie</i>	31
b. <i>Die Flow-Theorie</i>	35
1.5. Die Sache mit dem Unglücklich sein	46
2. Die Person in der Organisation Schule	50
2.1. Organisation - eine Definition	50
2.2. Schule - eine besondere Organisation	51
2.3. Merkmale der komplexen Organisation Schule	52
2.4. Perspektiven und resultierende Belastungsfaktoren in der Organisation Schule	55
2.4.1. Die apersonale Perspektive	55
2.4.2. Die interpersonale Perspektive	57
2.4.3. Die personale Perspektive	59
3. Das Spannungsfeld "Belastung und Zufriedenheit" im Lehrberuf	61
3.1. Zur Forschungslage im Lehrberuf	61
3.2. Definitionen	65
3.2.1. Belastung	65
3.2.2. Beanspruchung	66
3.2.3. Ressourcen	66
3.2.4. Berufszufriedenheit	67
3.2.5. Emotionsarbeit	67
3.3. Aspekte bezüglich Belastung und Zufriedenheit im Lehrberuf	68
3.3.1. BZA „Arbeitsplatz Schule“	71
3.3.2. BA „Öffentliche Diskussion rund um den Lehrberuf“	72
3.3.3. BZA „Berufswahl und Passung zum Beruf“	73
3.3.4. BZA „Individueller Umgang mit Belastungen“	76
3.3.5. BZA „Änderungsbereitschaft und Änderungsfähigkeit von Lehrpersonen“	78
3.3.6. BZA „Soziale Unterstützung“	80
3.3.7. BZA „Selbstwirksamkeitserleben“, „Selbstregulationskompetenz“ und „Selbstwirksamkeitserwartung“	84
4. Supervision und Schule – ein glückliches Paar?!	89
4.1. Die Notwendigkeit von Supervision in Organisationen	89

4.2. Die Notwendigkeit von Supervision in der Expertinnen- und Expertenorganisationen – ein Schritt zum Glück?	90
4.2.1. These eins: Die Diskrepanz von Glück und Unglück der Professionellen	92
4.2.2. These zwei: Das Erleben von sinnvoller Arbeit als verantwortetes Glück	93
4.2.3. Ausblick eins: Was Professionelle brauchen	94
4.2.4. Ausblick zwei: Voraussetzungen von Beratungspersonen für gute Supervision	95
4.3. Die Notwendigkeit von Supervision in der Expertinnen- und Expertenorganisation "Schule"	97
4.4. Die Ausgangslage für Supervision im Lehrberuf / im pädagogischen Kontext	99
4.4.1. Die Beziehung von Lehrperson und Schulkind als Inhalt für Supervision im Lehrberuf	100
4.4.2. Verbindendes von Supervision und Lehrberuf	102
4.4.3. Das „Kreuz“ mit der Schule in der Supervision - Eine kritische Betrachtung	105
4.5. Wie also passt Supervision in die Schule?	107
4.6. Förderung von Beratungsangeboten für Schulen	111
4.7. Perspektiven in der Supervision mit Lehrpersonen	115
5. WIE kann SUPERVISION in der Schule GLÜCKEN? – Wirkung und Nutzen von Supervision	118
5.1. Forschungslage zu Wirkung und Nutzen von Supervision	118
5.1.1. Allgemeine Forschungslage	118
5.1.2. Forschungslage im pädagogischen Kontext	119
5.2. Die Forschungsgemeinschaft – weiterführende Wege	123
5.3. Was wirkt im Supervisionsprozess?	126
5.3.1. Gelingensbedingungen im Supervisionsprozess	126
5.3.2. Wirkfaktoren im Supervisionsprozess	127
5.4.1. Wirkung - eine Definition im Kontext Supervision	137
5.4.2. Wirkformen - spontane und gezielte Wirkungen	138
a. Spontane Wirkungen	138
b. Gezielte Wirkungen	139
5.4.3. Wirkdimensionen und mögliche resultierende Wirkbereiche	139
a. Wirkbereich: Erweiterung der Perspektiven	141
b. Wirkbereich: Erweiterung der Kompetenzen	142
c. Wirkbereich: Entlastung	145
d. Wirkbereich: Dynamisierung der Berufsauffassung	146
e. Wirkbereich: Initiierung von Innovationen	147
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	149
1. Supervisionsforschung und Supervisionstheorie allgemein betrachtet	149
1.1. Was heißt das jetzt für die Theorie der Supervision?	150
1.2. Der Forschungsprozess als Dienstleistung	152
2. Forschungsfragen	154
3. Postulate der qualitativen Sozialforschung	155
4. Untersuchungsdesign	157
5. Erhebungsverfahren	160
5.1. Leitfadententwicklung	161
6.1. Dokumentation der Daten – die Transkription	176
6.2. Durchführung der Transkription	177

6.2.1. Übersicht über die Probandinnen und Probanden 1 – 6	178
6.2.2. Übersicht über die Probandinnen und Probanden 7 – 12	179
6.2.3. Übersicht über die Probandinnen und Probanden 13 – 18	181
7. Auswertungsverfahren	183
8. Auswertung und Erkenntnisprozess – Forschungsfrage 1	185
8.1. Analyseschritt 1	185
8.2. Analyseschritt 2	187
8.3. Analyseschritt 3	187
8.4. Analyseschritt 4	188
8.5. Analyseschritt 5	192
9. Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse	193
9.1. Analyseschritt 6	193
9.2. Analyseschritt 7	208
9.2.1. Gelingensbedingungen Ebene 1 – „Supervisorin/Supervisor“	209
9.2.2. Gelingensbedingungen Ebene 2 – „Supervisandin/Supervisand“	214
9.2.3. Gelingensbedingungen Ebene 3 (Schnittstelle 1/2) – „SV/SD und SD/SD“	219
9.2.4. Gelingensbedingungen Ebene 4 – „Supervision/Prozess selbst“	223
9.2.5. Gelingensbedingungen Ebene 5 – „Rahmen“	226
9.2.6. Gelingensbedingungen Ebene 6 – „Methoden“	229
10. Zusammenfassung und abschließende Gedanken	231
11. Ausblick und Kritik	236
12. Auswertung und Erkenntnisprozess – Forschungsfrage 2	240
12.1. Analyseschritt 1	240
12.2. Analyseschritt 2	241
12.3. Analyseschritt 3	241
12.4. Analyseschritt 4	243
12.5. Analyseschritt 5	245
13. Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse	246
13.1. Analyseschritt 6	246
13.2. Analyseschritt 7	254
13.2.1. EBENE 1: Personale Auswirkungen von Supervision	255
13.2.2. EBENE 2: Interpersonale Auswirkungen von Supervision	265
13.2.3. EBENE 3: Apersonale Auswirkungen von Supervision	269
13.2.4. EBENE 4: Auswirkungen von Supervision bei Lehrpersonen mit Blick auf Schulkinder	270
14. Zusammenfassung und abschließende Gedanken	275
15. Ausblick und Kritik	278
NACHWORT	283
LITERATURVERZEICHNIS	285

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	297
TABELLENVERZEICHNIS	299
ANHANG	301

ENLEITUNG

Lehrerinnen und Lehrer sind Beziehungspersonen, und als solche enormen Belastungen ausgesetzt. Eine andauernde und scheinbar nicht lösbare Belastungssituation wirkt sich vordergründig negativ auf das Erleben der betroffenen Lehrperson selbst aus. Auf der nächsten Ebene aber auch unmittelbar auf anvertraute Schülerinnen und Schüler und schließlich auf die gesamte Schulgemeinschaft.

Dennoch gibt es Ansätze, an Herausforderungen zu wachsen. Supervision bietet beispielsweise die einzigartige Chance, unterschiedlichste Facetten des eigenen beruflichen Tuns in professioneller berufsbezogener Beratung zu ergründen. Wie aber kann der Mensch im Zuge von Professionalisierung und fortschreitender Kompetenzentwicklung in seinem Streben nach Glück unterstützt und begleitet werden? Dewey (1930 in Burow 2011, S. 9) bringt dazu auf den Punkt:

„Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, das zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichen [sic].“

Diese Aussage Deweys taucht als Leitzitat immer wieder an verschiedenen Stellen der Arbeit auf und stellt einen Rückbezug zu oben vorgestellter Grundintention her.

Die Auseinandersetzung im theoretischen Hintergrund versucht einen Bogen, ausgehend von der Glücksthematik zur Person in der Organisation Schule zu spannen und dabei Möglichkeiten und Visionen durch das Format Supervision aufzuzeigen. Schlussfolgernd richtet sich der Blick auf mögliche Wirkungen und Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext. Die Basis für die anschließende empirische Untersuchung der beiden Perspektiven stützt sich auf subjektiv erlebte Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern im Sinne qualitativer Sozialforschung.

Folgende Fragen stehen am Ausgangspunkt der inhaltlichen Abhandlung:

- Welche Bedeutung hat Glück im Kontext von Schule?
- Welche Themen beschäftigen Lehrpersonen in der komplexen Organisation Schule?
- Was wirkt auf das Spannungsfeld Belastung und Zufriedenheit?
- Wodurch lässt sich die Notwendigkeit von Supervision im pädagogischen Kontext beschreiben?
- Welche Wirkungen können für Supervision beschrieben werden?
- Worin liegt der Nutzen von Supervision im pädagogischen Kontext?

Die vorliegende gemeinsame Arbeit von Sabine Benczak und Franz David Ketter ist Teil einer größeren Forschungskoooperation, die in den folgenden Zeilen nähere Darstellung erfährt.

Forschungskoooperation – Überblick

Im Rahmen einer Themenfindung finden sich, das sind vier Personen der Ausbildungsgruppe im Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Supervision und Coaching in Organisationen“ an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Roswitha Beham (rb), Sabine Benczak (sb), Walter Rechenmacher (wr) und Franz David Ketter (fdk), zu einer Arbeits- und Forschungsgemeinschaft zusammen und formulieren ein gemeinsames Thema:

„Supervision im pädagogischen Kontext.“

Dazu beleuchten die Teilnehmenden der Forschungsgemeinschaft die große, gemeinsame übergeordnete Thematik aus vier verschiedenen Blickwinkeln, schlussendlich mit dem Ziel, die Ergebnisse in eine Konzepterarbeitung einfließen zu lassen.

Die Grundhypothese, die dem Forschungs- und Arbeitsvorhaben zu Grunde liegt, wird wie folgt formuliert:

Zur Reflexion des eigenen beruflichen Tuns schafft Supervision den Raum, Entwicklung und Veränderung von

Personen / Haltungen	(ICH)	
Teams	(WIR)	
Schule / Institution	(GLOBE)	
Unterricht	(ES/THEMA)	zu ermöglichen.

Die vorgenommene Darstellung orientiert sich am Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (in Langmaack 2011), welches die Untrennbarkeit wie auch das Zusammenspiel der Dimensionen ICH – WIR – ES/THEMA in der Umwelt (GLOBE) beschreibt.

Aus der oben dargestellten Hypothese leiten sich vier klar abgegrenzte individuelle Hypothesen ab, welche jeweils in eigenständigen Masterthesen Bearbeitung finden und an geeigneten Stellen miteinander vernetzt werden sollen. Inhaltliche Zusammenarbeit sowie Zusammenarbeit im empirischen Teil, wird im jeweiligen Text am Beginn eines Abschnitts angekündigt beziehungsweise mit einem Kürzel (rb, fdk, sb, wr) ausgewiesen. Eine gemeinsame Ausarbeitung des theoretischen Hintergrunds wie auch der empirischen Grundlagen von Sabine Benczak (sb) und Franz David Ketter (fdk) liegt der hier vorliegenden Arbeit zu Grunde.

Die vier Zugänge:

- ① Beham, Roswitha: *Der erste Schritt – Initialzündungen und Beweggründe von Lehrpersonen, um Supervision zu veranlassen*
- ② Ketter, Franz David: *Dem Glück auf der Spur - über Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern*
- ③ Benczak, Sabine: *Das „Geheimnis“ von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?) - Auswirkungen von Supervisionsprozessen auf das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen im pädagogischen Kontext*
- ④ Rechenmacher, Walter: *neue Perspektiven – Supervision und Schule*

Die Nummerierung soll bereits eine erste zeitliche Strukturierung bieten beziehungsweise Orientierung geben:

- 1 vor dem Supervisionsprozess
- 2 im Supervisionsprozess selbst
- 3 nach dem Supervisionsprozess
- 4 Konzeptentwicklung unter Berücksichtigung der drei zuvor genannten Phasen

Die kommende inhaltliche Abhandlung, der theoretischen Hintergrund, stellt eine gemeinsame Abhandlung der Verfasserin und des Verfassers dieser vorliegenden Masterthese zu Supervision im pädagogischen Kontext dar, beginnend mit dem zentralen Thema Glück.

INHALTLICHE ABHANDLUNG – THEORETISCHER HINTERGRUND

Ein wichtiger Beitrag zu einem glückenden Leben, stellt das Ausüben einer sinnstiftenden, erfüllenden Tätigkeit dar – wie der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey in seinem eingangs angeführten Zitat festhält. Arbeit nimmt viel Raum in unserem Leben ein. Sie leistet einen wichtigen Beitrag dazu, ob wir unser Leben als gut oder weniger gut erleben. Die berufliche Tätigkeit stellt eine große Ressource für den Menschen dar, die als wesentliches Element die persönliche Identität stärkt, erweitert und prägt. Nach Bauer (2015, S. 9) schenkt Arbeit Sinn und Anerkennung, sie sichert das finanzielle Überleben und die Bedeutung der persönlichen Relevanz für die Gesellschaft. Wodurch kann Arbeit ihren Sinn erhalten und für das subjektive Wohlbefinden, die Zufriedenheit beziehungsweise das Glücksempfinden Beiträge leisten?

Im pädagogischen Kontext scheinen die Begriffe „Glück“ und „Schule“ auf den ersten Blick zwei gegensätzliche Pole darzustellen. Das Spannungsfeld zwischen Belastungsempfinden und dem Streben nach Glück versucht absichtlich zwei sehr gegensätzlich Pole in den Fokus der Auseinandersetzung zu nehmen und erfährt immer wiederkehrende Präsenz in den 5 Kapiteln der vorliegenden Abhandlung.

1. Über Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden
2. Die Person in der Organisation Schule
3. Das Spannungsfeld "Belastung und Zufriedenheit" im Lehrberuf
4. Supervision und Schule - ein glückliches Paar?!
5. WIE kann SUPERVISION in der Schule GLÜCKEN - Wirkung und Nutzen von Supervision

Es folgt der erste große Abschnitt, Kapitel 1 „Über Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden“.

1. Über Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden

Bezugnehmend auf die beiden Titel dieser Arbeit, „Dem Glück auf der Spur“ und „Das ‚Geheimnis‘ von glücklichen Lehrpersonen“ wird in diesem ersten Kapitel versucht, zu Beginn die Exploration des Begriffs „Glück“ aus verschiedenen Blickwinkeln und Disziplinen darzustellen und den engen Zusammenhang mit „Zufriedenheit“ beziehungsweise „Berufszufriedenheit“ zum Ausdruck zu bringen. Mögliche Zugänge und Formen von Abgrenzung, Strukturierung sowie Gliederung werden aufgezeigt und gegenübergestellt. Im Anschluss wird der Frage, ob Glück beeinflussbar ist, durch das Einbringen zweier verschiedener Zugänge und deren kritischer Beleuchtung nachgegangen sowie relevant Erscheinendes für das Beratungsformat „Supervision“ im schulischen Kontext herausgestrichen. Kritische Bemerkungen, nicht nur zur Relevanz des „Unglücklich seins“ sowie ein Bezug von Glück zum Kontext der Arbeit runden das Kapitel ab.

Das kommende erste Unterkapitel widmet sich der Landschaft des Glücksbegriffes.

1.1. Die Landschaft des Glücksbegriffes

fdk

Mit Buer (2013, S. 66) soll kurz, einleitend auf das folgende erste Unterkapitel, auf stellvertretende beziehungsweise auf den Glücksbegriff hinweisende Synonyme für Glück eingegangen werden. Supervisandinnen und Supervisanden verwenden beispielsweise die Begrifflichkeiten „Wohlbefinden“, „Zufriedenheit der Arbeitenden“, „Qualität oder Güte der Arbeit“ beziehungsweise „Sinn in der Arbeit“ gleichbedeutend mit dem Wort „Glück“. Diese Gleichbedeutung mit dem Glücksbegriff stellt bereits einen ersten wichtigen Hinweis zur weiteren Bearbeitung in der vorliegenden Arbeit dar, nämlich, dass das Wort „Glück“ teilweise durch andere Begrifflichkeiten wie zum Beispiel „Zufriedenheit“ ersetzt werden kann. Zusätzlich ist ein weiterer wichtiger Bedeutungszusammenhang für die Datenerhebung und Datenauswertung im empirischen Teil herzustellen, indem es lohnend erscheint, auf diese vielfältige Begriffsverwendung Bedacht zu nehmen.

Der Glücksbegriff in seinem Facettenreichtum kann nach Esch (2014, S. 168ff), welcher neurobiologische und psychologische Sichtweisen in seinen Ausführungen zur „Neurobiologie des Glücks“ miteinander vernetzt, verschiedenen Kategorien zugeordnet werden:

- Glück als Zufall (=Ereignis),
- Glück als Lohn (=Ergebnis),
- Glück als Ausdruck innerer Reife/erfolgreicher Einpassung (=Zustand)

werden diesbezüglich beschrieben.

Neben zufälligem Auftreten von Glück geht es in der Kategorie „Glück als Lohn“ um Parameter wie „Anspruch haben“ oder „Belohnung für Einsatz“, „Glück als Ausdruck innerer Reife/erfolgreicher Einpassung“ beinhaltet „Zufriedenheit“ und „Anspruchslosigkeit“. Mit Mayring (2013, S. 88ff) können an dieser Stelle vier Faktoren ergänzt werden, welche Einfluss auf Glück haben (es handelt sich um Korrelationen, jedoch begleitet von einem methodischen Problem kausaler Interpretation). Er beschreibt als Einflussfaktoren

- den sozioökonomischen Status
- die soziale Integration
- die Gesundheit
- Positive Lebensereignisse – Glück als Zufall
beziehungsweise das Fehlen negativer Lebensereignisse – Belastungsfreiheit als Aspekt des Wohlbefindens

Der Faktor der sozialen Integration könnte auch durch den Umstand sozialer Unterstützung Erklärung finden, welche im Sinne der Positiven Psychologie durch ein „sich aufeinander verlassen können“ eine mögliche Steigerung der Zufriedenheit der Menschen in Betracht zieht wie auch positive gesundheitliche Auswirkungen erwähnt (vgl. Esch 2014, S. 148ff).

Zusätzlich zählt Mayring (2013, S. 89f) als Korrelate folgende vier Persönlichkeitsvariablen auf:

- Extraversion
- emotionale Stabilität
- Selbstwert und
- Kontrollüberzeugung

In der folgenden Abbildung kann ein hypothetisches Modell möglicher Einflussfaktoren auf subjektives Wohlbefinden – verwendet als Sammelbegriff für Zufriedenheit, Freude, Glück und Belastungsfreiheit – ergänzend dargestellt werden:

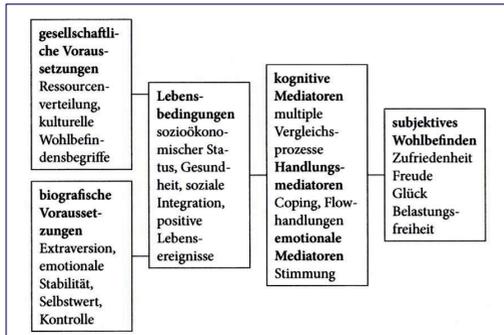


Abbildung 1: mögliche Einflussfaktoren auf subjektives Wohlbefinden (Mayring 2013, S.90)

Zu oben erwähnten Ausführungen kommen nun zusätzlich gesellschaftliche, kognitive, handlungstheoretische (siehe zum Beispiel Flow-Theorie, Kapitel 1.4.2. b.) sowie emotionale Einflüsse für die Einschätzung subjektiven Wohlbefindens hinzu (vgl. Mayring 2013, S. 90).

Ein Auszug verschiedener Verortungen und eine Abgrenzung von Glücksbegriffen erscheint an dieser Stelle nun angebracht, da diesen Begriffen eventuell auch Bedeutung in den Befragungen im empirischen Teil zukommt und so eine Verbindung zum Spannungsfeld zwischen Belastung und Arbeitszufriedenheit beziehungsweise Glücksstreben hergestellt werden kann. Jene weiteren Begriffe, die eventuell Bedeutung in der vorliegenden Auseinandersetzung finden, sollen nun kurz und beispielhaft als Essenz aus verschiedenen Publikationen in einer Zusammenstellung abgebildet werden:

Glück, glücklich sein, Stimmigkeit, Verbundenheit, Zusammengehörigkeit, Wertschätzung, *Zufriedenheit*, glücklich und *zufrieden sein*, wunschlos glücklich, Begeisterung, Stolz, Freude, Würde, Beförderung, Erfüllung, Bindung, Einsatz, aufblühen, wachsen, entfalten, Spaß, Sinnhaftigkeit, Bedeutsamkeit, eine glückliche Bestimmung haben, Vorfreude, Glückssuche, Genuss, Dankbarkeit, Belohnung, Wollen, Wohl, *Wohlbefinden*, Wohlfühlen, ... (vgl. Esch 2014, S. 169ff)

Neben bereits genannter Freude und Dankbarkeit ergänzend Heiterkeit, Interesse, Hoffnung, Stolz, Vergnügen, Inspiration, Ehrfurcht und Liebe, die als bedeutendes Resultat für Glück und seelische Gesundheit aus Studien, in ihrer relativen Häufigkeit oft beobachtbare tiefgreifende positive Gefühle, hervorgehen (vgl. Fredrickson 2011, siehe auch Kapitel 1.4.2. a. Broaden-and-Build-Theorie)

Aussagen über *Gesundheit*, finanziellen Status, beruflichen Status, Bildungsstand, Familie und Teilhabe an der Gesellschaft, positive Lebensereignisse; Belastungsfreiheit; positive Stimmung, Flow (vgl. Mayring 2013, S. 90);

Ein Versuch einer Systematisierung im Feld „Wohlbefinden-Glück“ nach Mayring (2013, S. 63f, S.67) soll durch folgende Grafik gezeigt werden, indem bereits zuvor genannte Aspekte subjektiven Wohlbefindens in Verbindung zu angrenzenden Konzepten skizziert werden:

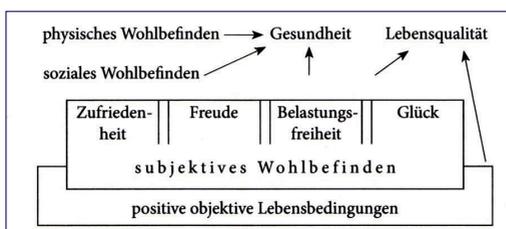


Abbildung 2: Aspekte subjektiven Wohlbefindens und angrenzende Konzepte

Diese angrenzenden Konzepte können bereits zeigen, dass auf den Zustand „subjektiven Wohlbefindens“ auch soziale und physische Dimensionen Einfluss nehmen beziehungsweise als Fundament positive objektive Lebenseinstellungen dienen. Dieser Darstellung wird auch in Kapitel 3., welches das Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit im Lehrberuf näher beschreibt, im Kontext sozialer Unterstützung, Kooperation, Beanspruchung, und vielem mehr Bedeutung zukommen.

Mayring (2013, S. 52ff) stellt einige Studien der letzten vier Jahrzehnte, welche den Versuch einer Glücksdefinition unternehmen, vor, und kommt zu dem Schluss, dass Glück subjektiver Auffassung unterliege, Kontemplation und aktive Beschreibungen erhält sowie als zentrales Element die „zwischenmenschliche Beziehung (Liebe)“ gilt. Den Hinweis auf das

übergeordnete positive und tiefgreifend erlebbare Gefühl der Liebe gibt auch Fredrickson (2011). Eine allgemeine Definition erscheint jedoch äußerst schwierig.

In seiner medizinisch-praktischen Annäherung an Glück erweitert Esch (2014, S. 185) zusammenfassend den Glücksbegriff sehr treffend: „Glück erwächst [...] in der Praxis unserer Alltagswelt aus dem (gemeinsamen) Wachsen und „Erblihen“, aber auch aus tiefer Zufriedenheit, Vertrauen und Verbundenheit, aus Spaß, Ansporn und Leistung, aber auch aus Belohnung und Verdienst – und einfach auch so.“ Ebenso beantwortet Esch (2014, S. 28) die Frage, warum es eigentlich erstrebenswert sei, glücklich zu sein damit, dass Glück einerseits mit angenehmen Gefühlen verbunden ist, die Gesundheit und Lebenserwartung fördert und Menschen veranlasst, Dinge zu tun, die gut für sie sind.

fdk

Woher stammt nun das Wort Glück? Unterkapitel 1.2. versucht Antworten darauf zu finden und mit einem ersten Überblick über sprachliche Ursprünge im Blickwinkel unterschiedlicher Bedeutungszusammenhänge verschiedene Sichtweisen gegenüberzustellen.

1.2. Das Wort „Glück“ und seine Bedeutungen

sb

Im deutschen Wortgebrauch meint "Glück" ein plötzlich eintretendes, überaus angenehm erlebtes Ereignis, was sich mit Geschick, Schicksal beziehungsweise Zufall benennen lässt. Buer (2008, S. 103f), sowie Rath (2013, S. 13ff) gehen den Wurzeln des Wortes noch differenzierter nach. Dieses spontan "zufallende Glück" heißt im Altgriechischen *eutychia*, im Lateinischen *fortuna*, im Französischen *chance* oder auch *fortune* und im Englischen *luck*.

Noch im Mittelalter gilt Fortuna als schicksalsträchtige Macht, die das Weltgeschehen umfassend beherrscht. In der Darstellung des Glücksrades bündelt sich die Bedeutung des Begriffes bis heute. Daneben gibt es immer schon Menschen, die mittels Gewaltensatz Glück erzwingen wollen, um ihre Macht auszuüben oder darzustellen, wie Buer bereits 1513 bei Machiavelli (2001, S. 120 in Buer 2008, S. 104) entdeckt. Resümierend, mit Blick auf die Risiken, stellt Buer (2008, S. 104) folgendes fest: "Wer also Glück ausschließlich als Fortuna begreift, hat nur die Wahl zwischen Fatalismus

oder Glückserzwingung auf Kosten anderer. Oder er gibt sich dem Glücksspiel hin und das kann bekanntlich in der Spielsucht oder in der Kriminalität enden."

Neben den bereits genannten Bedeutungen des Begriffes Glück, lässt sich noch jener Gebrauch entdecken, der mit „Glückseligkeit“ bezeichnet werden kann. Auch hier finden sich erneut Verbindungen aus unterschiedlichen Sprachen, auf die Buer (2008, S. 104f) eingeht, um damit den Bogen zur supervisorischen Arbeit zu schließen. Begriffsdeutungen von „Glückseligkeit“ finden sich im Altgriechischen unter *eudaimonia*, im Lateinischen als *beatitudo*, im Französischen bei *bonheur* und im Englischen unter *happiness*. Das aus dem Lateinischen übertragene *beatitudo* bezieht sich im Ganzen auf ein geglücktes Leben. Dieses Glück will erstrebenswert sein und sich mit moralischen Kriterien begründen lassen. Das Erreichen eines geglückten Lebens, im Verständnis von *beatitudo*, bedingt ein Bemühen um ein tugendhaftes Verhalten, wovon auch im Abschnitt 1.3.1. bei Aristoteles die Rede sein wird.

Die alten Römer nennen Glückszustände, welche sich auch auf anderen Wegen erreichen ließen, *felicitas*, was den Begriffen Vergnügen, Lust, Freude, Wohlbefinden entspricht. Im Altertum findet sich bei den Griechen dafür das Wort *hedone*, bei den Römern auch *voluptas*, was dem Englischen für *pleasure* nahekommt. Das Kapitel 1.3.1. nimmt bei Epikur auf diese Deutungen Bezug.

Die internationale Forschung bezieht sich heutzutage eindeutig auf den Begriff *happiness*. Die Erfahrung der Glückseligkeit gilt allgemein als erstrebenswert und wird daher als bedeutend angesehen. Mehr noch weist Rath (2013, S. 36f) in diesem Zusammenhang auf die Wirkung der Verbindung von Glück und Freiheit hin, da diese so als *happiness* 1776 seinen Platz in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung findet:

"We hold these truths to be selfevident, that all men are created equal, that there are endowed by their Creator, with certain unalienable rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness." (zit. nach Piper 2004, S. 36 in Buer 2008, S. 105)

Auf Deutsch: "Folgende Wahrheiten halten wir für selbstverständlich: daß [sic] alle Menschen gleich geschaffen sind, daß [sic] sie von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten ausgestattet sind; daß [sic] dazu Leben, Freiheit und das Streben nach Glück gehören." (Nink 2000, in Rath 2013, S. 36f)

Das Streben nach Glück wird in diesem Schriftstück als grundlegendes, allgemeingültiges Menschenrecht anerkannt. Der Staat, die Gesellschaft trägt in weitere Folge Sorge für die Verwirklichung. Jedoch muss das Verständnis von Glück, jedem selbst überlassen bleiben, da dies eine subjektive Angelegenheit darstellt, abhängig von den persönlichen Sichtweisen. Buer (2008, S. 105) weist an dieser Stelle auf den Glücksforscher Alfred Bellebaum (2006) hin. Diese Aussage verdeutlicht, vergleichend betrachtet, eine problematische Situation: Einerseits muss jede Person für sich wissen, ob sie glücklich sein will und welche Bedeutung diesem Glück zufällt. Diese subjektive Erkenntnis fordert Anerkennung vom Staat und der Gesellschaft. Andererseits kann das eigene Glück zu Lasten anderer erhalten werden und diese Tatsache kommt einer Grenzüberschreitung gleich, ähnlich wie eingangs in der Erzwingung von Glück angesprochen, und widerspricht somit der gesellschaftlichen Akzeptanz. Eine klare Definierung der Grenzen des Zulässigen würde förderlich wirken.

Dieses in der Unabhängigkeitserklärung verankerte Streben nach Glück, führt Mayring (2013, S. 37) zu der Frage nach einer Verbindung mit der US-amerikanischen Glücksforschung. Hat diese hier ihren Startpunkt gefunden? Anzumerken ist, dass Mayring die verwendete „happiness-Definition“ als oberflächlich bezeichnet, da diese sich eher auf ein subjektives Wohlbefinden beziehen kann als auf die Erfahrung der Glückseligkeit, wie auch im Kapitel 1.1. nachzulesen ist.

sb

Nach der Darstellung des Wortgebrauches beleuchtet der kommende Abschnitt drei Schauplätze von Glück: den der Philosophie in der Antike und in der Neuzeit sowie einer Darstellung zu einer kritischen Theorie zum Glück.

1.3. Der Mensch und seine Suche nach dem Glück

Die folgende Darstellung der Suche des Menschen nach dem Glück soll immer wieder um kritische Anmerkungen zur Glücksforschung bereichert werden, sowie den Blick auf das Unglück miteinschließen. Dies geschieht abschließend im Versuch einer kritischen Theorie zum Glück (1.3.3.). In dieser Suche tauchen auch Verbindungen zur Bedeutungsgeschichte des Glücksbegriffes (1.2.) auf. Es folgt der erste Schauplatz der Philosophie in der Antike.

Bereits Demokrit (ca. 459 bis ca. 380 v. Chr.) beschäftigt das Glück und seinen Platz im Leben. Für ihn hat das Glück seinen Ort nicht in den sichtbaren, äußeren Reichtümern, sondern in der Seele (vgl. Rath 2013, S. 14). Aus dieser philosophischen Reflexion zum Thema Glück entwickeln sich erste Ansätze einer psychologischen Theorie des Glücks.

Platon (ca. 428 bis ca. 347 v. Chr.) bringt, ausgehend von Demokrit, als Erster das Glück mit den Tugenden in Verbindung. Dies stellt er in einer sich wechselseitig beeinflussenden Form dar, in der das Glück nur durch ein tugendhaftes Leben erlangt wird (vgl. Rath 2013, S. 15ff).

Für Hoyer (2007) gilt Aristoteles (384 - 322 v. Chr.) als der bedeutendste und einflussreichste Glückstheoretiker des Abendlandes. Der griechische Philosoph schließt an Platons Idee an und führt diese weiter, indem er sich mit der Bestimmtheit des Guten beschäftigt (vgl. Rath 2013, S. 17ff). Aristoteles legt in seiner Nikomachischen Ethik (2006) überzeugend dar, dass das Glück das höchste Gut darstellt, welches der Mensch letztlich anstrebt.

In diesem Zusammenhang spricht er von *eudaimonia*, also von der Glückseligkeit (vgl. Buer 2011, S. 70). Folgendes Zitat von Aristoteles (Aristoteles, NE 1997b, S. 20 in Buer 2008, S. 107) bringt dies auf den Punkt: "Das Glück erweist sich also als etwas, das abschließend und autark ist; es ist das Ziel all dessen, was wir tun." Augustinus deutet diese Aussage theologisch: "Für ihn ist Gott autark, absoluter Zweck, höchstes Gut und höchstes Telos menschlichen Handelns. Das neuzeitliche Glück dagegen ist eher flüchtig." (Rath 2013, S. 20)

Aristoteles geht in Raths Ausführungen noch einen Schritt weiter und bringt dadurch die Verbindung zu seinem Lehrer Platon zum Ausdruck, indem er auf die Bedeutung der Tugenden in diesem Zusammenhang hinweist: Wer dieses Glück auf Dauer erfahren will, muss tugendhaft leben. Die Vernunft- und Charaktertugenden in seinen Lebensstil zu integrieren bedeutet, dass jeder für sich und gleichzeitig für das Gemeinwohl eintritt. Mit dieser Aussage legt Aristoteles das Glück in die Hände der Menschen (vgl. Rath 2013, S. 17ff).

Was gehört nun zu einem guten Leben, welches sich unabhängig vom Schicksal oder der Gunst der Götter gestaltet? Diese Fragestellung des griechischen Philosophen

fasst erneut die amerikanische Philosophin Martha C. Nussbaum (1993; 1999) auf. Sie erstellt eine Liste aus zehn Grundfähigkeiten des Menschen, als eine Art Minimalanforderung zur Realisierung eines guten, gelingenden beziehungsweise glücklichen Lebens (vgl. Buer 2008, S. 109ff).

Nach Buer (2011, S. 70) stellt für Epikur (341 - 271 v. Chr.) die Basis des Glücks die *Lust* dar, welche sich auf *hedone* bezieht. Gemeint ist das Vermeiden von Leiden und die Steigerung von Lust für die einzelne Person und gleichzeitig auch für jene, mit denen sie sich in Freundschaft verbunden fühlt. Diese Form der Lust gilt es zu kultivieren. Bereits Aristoteles beschäftigt sich mit *hedone*, jedoch unterscheidet er zwischen guter und schlechter Lust. Außerdem folgt er seinem Lehrer Platon in der Auffassung, sein Gedankengut ausschließlich der Elite mitzuteilen. Epikur dagegen hält alle Menschen für das Verständnis seiner Erkenntnisse befähigt. Daher versucht er, die Menschen zu ermutigen, sich von ihren selbstverschuldeten Abhängigkeiten zu lösen, sowie den Stellenwert der Tugenden zu hinterfragen (vgl. Buer 2008, S. 108ff).

Epikur spricht sich klar dafür aus, Tugenden nicht um der Tugend willen zu pflegen, sondern ausschließlich um des Lustprinzips willen. Beim Fehlen positiver Folgen gilt es auch, sich nicht mehr um die Tugend zu kümmern, da bei Epikur die Freude beziehungsweise die Lust das höchste Ziel des Daseins darstellen (vgl. Buer 2008, S. 110, 113).

Nach den Ausführungen antiker Wurzeln und Sichtweisen zum Glücksbegriff erfolgt ein Wechsel an den Schauplatz der Neuzeit. Welche Ansichten werden in diesem Zeitabschnitt vertreten und welchen Einfluss spielen diese für die gegenwärtige Diskussion? Buer (2008, 2011) und Rath (2013) gehen dieser Frage auf den Grund.

1.3.2. Am Schauplatz der Philosophie der Neuzeit

Als ein Vertreter der Philosophie der Neuzeit ist Montaigne (1533-1592) einer der Ersten, der die Frage nach einem guten und richtigen Leben nicht mehr zwingend mit einem gottgefälligen Leben in Verbindung bringt (vgl. Rath 2013, S. 29ff). Dabei greift er in diesem Zusammenhang besonders auf die Gedanken und Konzepte von Epikur zurück.

Für Montaigne stellt Glück etwas sinnlich Erfahrbares dar, im gelebten und zu lebendem Leben. Es zeigt sich fassbar, konkret in der Gegenwart. Dieses anwesende Glück gilt es zu erkennen und zu genießen. Damit erneuert der neuzeitliche Philosoph antike Theorien des richtigen Lebens und trägt zu neuen Orientierungsversuchen in der Kunst des Lebens in der Gegenwart bei. Für Schmid (1999) kann sein Glücksdenken für eine *Philosophie der Lebenskunst* von heute herangezogen werden.

Buer (2008, S. 113ff) beschreibt im vorigen Kapitel wie Aristoteles das Glück in die Hände der Menschen legt und wie Epikur die Freude an der Lust in den Fokus rückt. Beide angeführten Philosophen werden letztendlich entweder der Gottlosigkeit bezichtigt oder mit Ketzerei in Verbindung gebracht, da sie einerseits die Götter zu einem gewissen Teil aus ihrer Gunst entheben und andererseits der Lehre des Christentums im späten Rom indirekt widersprechen. Heilserfahrungen erwarten den Menschen erst im Jenseits, nur durch den Glauben an Jesus Christus und nicht im Hier und Jetzt. An dem nichtfassbaren Versprechen des künftigen Heils hält das Christentum heute noch fest, an einem Glück im Jenseits.

An dieses Streben knüpft Martin Luther (1483-1546) in seiner Rechtfertigungslehre an, in dem er ausdrücklich festhält, dass Heil ausschließlich von Gott kommt und der Mensch daran keinen Verdienst trägt. Das Streben nach Glück wird bei Luther als egoistisch und vergnügungssüchtig dargestellt. Kant (1724-1804) unterstützt in der Zeit der Aufklärung Luthers Positionierung. Er setzt eher auf die Pflicht und die Moral als auf die Glückseligkeit und bleibt damit, anders als viele Zeitgenossen, ein Glücksskeptiker, was er in seinem Nachlass wie folgt belegt: "Glückseligkeit ist das Lösungswort aller Welt; aber sie findet sich nirgend in der Natur, die der Glückseligkeit und der Zufriedenheit mit seinem Zustande nie empfänglich ist. Nur die Würdigkeit, glücklich zu sein, ist das, was der Mensch erringen kann." (Kant in Rath 2013, S.36)

In der angelsächsischen Welt hingegen feiert, mit Blick auf Epikur, der Hedonismus in Form des Utilitarismus (Nützlichkeitsethik) seinen Einzug mit Aussagen zur lustvollen Moral. Buer (2011, S. 70) und Rath (2013, S. 34f) weisen in diesem Zusammenhang auf den englischen Philosophen und Ökonom John Stuart Mill (1991) hin, der die Verbindung des Glücks des Einzelnen mit dem der Gesellschaft, wie folgt argumentiert: "Um das gemeine Glück zu befördern, kann es notwendig sein, die individuelle Lust einzuschränken. Diese zeitweise Einschränkung ermöglicht aber erst das eigene Glück ‚in the long run‘." (Mill in Buer 2011, S. 70)

Ganz anders als Kant bietet Mill damit Motive für lustvolles moralisches Handeln an. Wie sieht es jedoch unter den gegenwärtigen Bedingungen für das Glück des Einzelnen und das der Gesellschaft aus? Ist Glück für alle möglich oder bedingt dies eine Veränderung der Rahmenbedingungen? Diesen Fragestellungen widmet sich das folgende Kapitel, in dem ein erstes, kritisches Resümee des neuzeitlichen deutschen Philosophen Theodor Adorno (1903-1969) für die Suche nach dem Glück erfolgt.

1.3.3. Am Schauplatz einer kritischen Theorie des Glücks

Bereits in der Antike gehört die Kritik am falschen, vergänglichen, erzwungenen und einseitigen Glück zu den philosophischen Themen. Von Adorno ist keine positive Bestimmung des Glücks voranzusetzen. Er bezeichnet die Zeiten des Glücks als kurz und illusionär, nur für wenige zugänglich und dies oft unter Einsatz finanzieller Mittel beziehungsweise auf Kosten anderer. In seiner *Minima Moralia* verdeutlicht Adorno Glücksmöglichkeiten, welche im modernen Alltag verstellt und verloren gehen. In diesem Zusammenhang übt er beispielsweise Kritik an allen Spezialdisziplinen, die Menschen zum Glück verhelfen wollen. Daher spricht er offen sein Misstrauen gegen das therapeutisch verordnete Glück aus und steht ebenso der Religion mit Blick auf ihren psychohygienischen Aspekt problematisch gegenüber. Er hinterfragt dabei, ob ihre Arbeit das diesseitige Glück der Klientinnen und Klienten fördert oder nur ein imaginäres Glück in ferner Zukunft verfolgt. Diesen Gedanken vergleicht Adorno mit dem Ablasshandel zur Zeit Luthers (vgl. Rath 2013, S. 43).

Abschließend ist anzumerken, dass möglicherweise Teile der Aussagen des Philosophen polemisch wirken. Jedoch lässt sich festhalten, dass er damit nicht unberechtigt den möglicherweise auch fragwürdigen Umgang mit Glücksversprechen trifft.

sb

Zusammenfassend zu 1.3. kann mit Beck (in Esch 2014, S. 148) unter Berufung auf Thomas von Aquin beziehungsweise Aristoteles festgestellt werden:

„Der Sinn des Menschen ist seine Suche nach dem Glück – und er soll es auch erlangen.“

Diese also sehr lange in der Menschheitsgeschichte verwurzelte Sinnsuche zeigt möglicherweise eine verbindende Gemeinsamkeit aller Menschen auf. Mit der Suche nach dem Glück kann auch eine Suche nach positiver Beeinflussbarkeit beziehungsweise ein allgemeines Streben nach Glück gemeint sein. Es stellt sich die entscheidende Frage, ob Glück in Anbetracht seiner Vielfalt – in Bedeutung und Wurzeln – in irgendeiner Form beeinflusst werden kann.

1.4. Glück lässt sich beeinflussen?!

jdk

Nach Layard (2009, S. 23ff), einem britischen Wirtschaftswissenschaftler, der in seinen Ausführungen über eine „glückliche Gesellschaft“ (unabhängig der Kaufkraft einer Gesellschaft als Zugang, wie viele Vertreter seiner Disziplin meinen) versucht, aus Erkenntnissen verschiedenster Disziplinen (Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, Neurowissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Philosophie) neue Visionen eines glücklichen Lebens zu ergründen, lässt sich Glück durch Gefühlslagen wissenschaftlich messen, indem getätigte Aussagen von Probandinnen und Probanden über ihre Stimmungslage in bestimmten Gehirnregionen sichtbar werden und heute zuordenbar sind.

In den folgenden zwei Absätzen (1.4.1. und 1.4.2.) werden zwei weitere Schauplätze in den Fokus genommen, der Schauplatz der Neurobiologie sowie daran anschließend der Schauplatz der Positiven Psychologie.

1.4.1. Der Ort, an dem das Glück entsteht: Am Schauplatz der Neurobiologie

In seinen Darstellungen zur „Neurobiologie des Glücks“ widmet sich Esch (2014, S.11ff) den zwei grundlegenden Fragen, ob Glück in gewisser Weise trainierbar beziehungsweise erlernbar ist und ob Glück gesund sei. Er kommt zu dem Schluss, dass Glück innerhalb bestimmter Grenzen – ebenfalls interdisziplinär betrachtet – erlernbar ist und auch verstärkt werden kann, dies aufgrund der vorhandenen Plastizität menschlichen Verhaltens, des Gehirns und mancher Gene. Ebenso könne die Wirkung von Glück auf verbessertes Wohlbefinden positiv eingeschätzt werden, als auch eine präventive Größe bezüglich Gesundheit zugeordnet werden. Es kann zudem festgestellt werden, dass Liebe, Flow, Glück, Zufriedenheit, ... einem Wechselspiel zwischen Gehirn und Körper unterliegen, durch das zentrale Nervensystem

repräsentiert und auch dort erzeugt, wirken sie – physiologisch messbar – stressreduzierend und haben Auswirkungen auf unsere Emotionen. Dabei sind der Kontext von Gemeinschaft und Fürsorge sowie Erfahrungen diesbezüglich als auch Vertrauen bedeutsam. Bei vermeintlicher Objektivierbarkeit sei aber stets auf den hohen Anteil subjektiven Erlebens und die „richtige Dosis“ von Glück hingewiesen (vgl. S.11ff, S. 161ff, S.167ff, S.184).

jdk

Welche Gehirnareale als auch gehirnphysiologischen Aktivitäten lassen sich im Zusammenhang mit der Entstehung von Glück festmachen?

sb

Für das Entstehen und Erleben von Glück arbeiten mindestens sieben Hirnregionen zusammen. Sie sind miteinander verwachsen und kommunizieren untereinander - diese Aussage lässt bereits erkennen, dass es keinen isolierten Platz für das Glück im Gehirn gibt. Auch wenn dies beispielsweise von Stefan Klein (2002, S. 54f) in einer Verteilung von Unglücks- und Glücksgefühlen auf rechte und linke Hirnhälfte so dargestellt wird.

Das limbische System als Dreh- und Angelpunkt aller Emotionen gehört größtenteils zum Zwischenhirn. Der präfrontale Kortex kontrolliert das limbische System, welches sich aus den folgenden, kurz erläuterten, vier Teilen zusammensetzt:

- Der *Thalamus* (griechisch.: „Schlafgemach“) schaltet die Reize aus den eintreffenden Sinneszellen auf spezielle Nervenzellen um, filtert dabei, welche ins Bewusstsein eindringen dürfen und welche nicht.
- Die *Amygdala* (griechisch.: „Mandel“) stellt eine Art Speicher-Verteiler-Zentrale der unangenehmen Gefühle dar, Sitz der Angst.
- Der *Hippocampus* erinnert vom Aussehen an ein Seepferdchen und entscheidet darüber, welche Informationen dauerhaft abgespeichert als Erinnerung bleiben und welche nicht.
- Der *Gyrus cinguli* und *Gyrus parahippocampalis* reifen erst im Erwachsenenalter aus. Sie dienen einerseits dem Erkennen und Wiedererkennen von Informationen und andererseits der Einschätzung von möglichen Konsequenzen der folgenden Handlung, was möglicherweise als Reflexionsfähigkeit bezeichnet werden kann.

Das limbische System ist mit dem Mittelhirn verbunden und zwar mit einer besonderen Zellgruppe, die wegen ihrer Bauchlage als ventral tegmentales Areal (VTA) bezeichnet wird. Dieser Ort wird auch mesolimbisches System genannt und stellt den Ursprungsort des Lust-, Belohnungs- und Glückssystems dar. Als Botenstoff dient Dopamin. Die Aussicht auf Belohnung aktiviert das Dopaminsystem und somit unser Handeln. Dafür gelangt der Glücksstoff an den Streifenkörper, das Striatum. Trifft es dort auf den passenden Rezeptor kann Vorfriede oder Lust entstehen (vgl. Thomashoff 2014, S. 55ff).

So nimmt das Glück, wie alle Gefühle, seinen Ausgang im Körper wie im Gehirn. Sobald das Gehirn die passenden Signale von Herz, Haut, Muskeln empfängt und deutet, entsteht Wohlbefinden. Daher wären wir, so betont Stefan Klein (2002, S. 29), ohne unseren Körper nicht imstande glücklich zu sein.

sb

Nach dem Schauplatz der Neurobiologie wird im folgenden Absatz 1.4.2. an den Schauplatz der Positiven Psychologie gewechselt. Dabei werden zwei Zugänge – die Broaden-and-Build-Theorie und die Flow-Theorie – näher vorgestellt und zudem aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet.

1.4.2. Das Glück am Schauplatz der Positiven Psychologie

sb

Neben dem vielseitigen Angebot von Bedeutungsbestimmungen aus der Philosophie, kann sich die Psychologie des Glücks auf keine gemeinsame Definition einigen (vgl. Mayring 2013, S. 52ff).

Mit der Erforschung von *happiness* (Glückseligkeit) und den damit verbunden positiven Gefühlen hat sich die Wissenschaft vor allem in den letzten Jahrzehnten beschäftigt, was sich in den Erkenntnissen der Positiven Psychologie spiegelt.

In Anlehnung daran werden in diesem Abschnitt das Konzept der Positiven Psychologie, sowie zwei Zugänge beleuchtet, die erneut eine Verbindung zu den griechischen Philosophen der Antike bilden. Den Abschluss bildet erneut jeweils ein kritischer Blick auf die dahinterliegenden Thesen.

Nach Mayring (2013, S.62f) wird das Konzept einer Positiven Psychologie mit Martin E. P. Seligmann in Verbindung gebracht. Dieser Wissenschaftler unternimmt in den

70er Jahren eine Forschung zum Thema der *Erlernenen Hilfflosigkeit*, in der er sich mit den Folgen von Kontrollverlust und Hilfflosigkeit beschäftigt. In den 90iger Jahren ändert Seligmann sein Forschungsinteresse radikal – hin zu Untersuchungen, die sich mit der Entwicklung von positiven Geföhlen auseinandersetzen. Eine Art Perspektivenwechsel, der ihn zur Glücksforschung bewegt, vollzieht sich: Statt beispielsweise intensiv Schwächen einer Klientin, eines Klienten zu ergründen, widmet er die gesamte Aufmerksamkeit dem Entdecken und Stärken von Stärken. Als ausschlaggebend für diese Veränderung benennt Seligmann ein Schlüsselerlebnis mit seiner fünfjährigen Tochter (vgl. Mayring 2013, S. 94).

In Seligmanns (2003) Konzept des *Authentic Happiness* sieht Buer (2008, S. 124ff) eine Orientierung an der Vorstellung von Aristoteles von *eudaimonia* (Glückseligkeit), was die Bedeutung eines tugendhaften Lebens betrifft. In diesem Buch belegt Seligmann wissenschaftlich und empirisch, die oftmals lebensverlängernde Wirkung positiver Emotionen bei Menschen.

Hierbei unterscheidet er die Begriffe *pleasures* von *gratifications* und klärt diese wie folgt beispielhaft. Ein vergnügliches Leben (*gratification*) kann weder erreicht noch langfristig gesteigert werden ohne menschliche Stärken und Tugenden zu entwickeln. Damit schließt Seligman direkt an Aristoteles Aussagen an und rückt bezugnehmend darauf, folgende sechs Tugenden in den Mittelpunkt: Weisheit/Wissen, Mut, Liebe/Humanität, Gerechtigkeit, Mäßigung und Spiritualität/Transzendenz. Nach Seligman zeigt sich ein erfülltes Leben in einer Verschmelzung der drei Ebenen: vergnüglich, gut, sinnvoll.

Möglichst alle Lebensbereiche, auch die Arbeit, erfahren die daraus resultierende positive Wirkung, wie Buer (2008, S. 125f) auch im folgenden Zitat verdichtet: "Damit fasst er die drei Lebensstile zusammen, die in unserer Gesellschaft differenziert werden können: eine *hedonistische*, die auf Spaß aus ist, eine *anständige*, die Rücksicht nimmt, und eine *engagierte*, die sich für die Umsetzung hoher Werte einsetzt."

In seinem Konzept stellt Seligmann eine Verbindung der positiven Geföhle, wie die der Lust in *pleasure*, mit den persönlichen Stärken her, welche entdeckt, gepflegt und weiterentwickelt werden wollen. Das Herausfinden der eigenen Talente motiviert nicht nur, sondern stärkt selbstbestimmtes Handeln. Ein Leben in Fülle beinhaltet die Integration der Tugenden und persönlichen Stärken in den Lebensstil und schenkt

daraus das Wissen um den Lebenssinn. Mit diesen Ansätzen erfährt die Aristotelische Ethik eine Weiterführung in der Gegenwart (vgl. Buer 2008, S. 216).

Mayring (2013, S. 95ff) übt ausgiebig und differenziert Ideologiekritik an der Positiven Psychologie. Er orientiert sich in seinem Vorgehen an einem Modell von Salamun (2001). Anzumerken ist, dass bereits zuvor Ahmed (2010) und Utsch (2011) dem Programm der Positiven Psychologie Widerstand entgegenbringen.

Im Folgenden beschreiben zwei Beispiele einen klassischen Ansatz dieser Psychologie des Glücks, in Form von Handlungstheorien.

sb

Ein erster Zugang, subjektives Wohl-, Glücks- beziehungsweise Zufriedenheitsempfinden zu beeinflussen soll nun erläutert werden: Ein Zugang von Fredrickson (2011), eine Handlungstheorie mit kognitiven Komponenten aus dem Bereich der Positiven Psychologie, erwähnt und im interdisziplinären Kontext betrachtet ebenfalls in Esch (2014), legt eine Beeinflussbarkeit von Glückserleben und Zufriedenheit in seiner Theorie nahe. Im Zuge der Skizzierung der Theorie erfolgt auch eine kritische Betrachtung, ebenfalls werden bereits erste Aspekte, die einen Zusammenhang zu den in Verbindung stehenden Themen dieser vorliegenden Arbeit – Supervision und Schule – skizziert.

a. Die Broaden-and-Build-Theorie

jdk

Fredrickson (2011, S. 9ff, S. 57ff), eine Vertreterin der Positiven Psychologie, gelangt in ihren Studien zu den Erkenntnissen, dass „gute“ Gefühle, die sie mit den Begriffen Freude, Dankbarkeit, Heiterkeit, Interesse, Hoffnung, Stolz, Vergnügen, Inspiration, Ehrfurcht und Liebe differenziert – auch deshalb, weil ihrer Ansicht nach die Begriffe „Glücksgefühle“ oder „glücklich sein“ sich als zu unpräzise erweisen – für den Aufbau langfristigen Glücks und Lebenszufriedenheit mitverantwortlich gemacht werden können. Ihr Zugang wird, wie bereits auch weiter oben schon angesprochen, einem handlungstheoretischen und auch teilweise kognitiven Ansatz zugeordnet (vgl. Mayring 2013, S. 78f).

Sie spricht in ihren Ausführungen auch immer wieder einmal von „Glück“, zum Beispiel von der Erfahrung von innerem Glück, wenn es um „... die tägliche und wiederholte Konzentration auf das Positive in unserem Leben ... [geht, die] ... ein erfülltes Dasein beschert und uns

gedeihen lässt.“ (Fredrickson 2011, S.45) Dieses „Gedeihen“ bewertet sie zudem höher als Erleben von Zufriedenheit oder Glück, indem sie dem Begriff zusätzlich die Dimension des sozialen Engagements in Familie, Arbeit und letztlich Weltgeschehen, zuzuschiebt, das Gute mit anderen zu teilen und zu feiern. Dabei gilt es aber zu beachten, dass es um tief empfundene positive Gefühle geht, die mit Aufrichtigkeit einhergehen und beispielsweise nicht durch ein „falsches Lächeln“ herbeigeführt werden können. Gleichzeitig räumt die Autorin ein, dass auch den negativen Gefühlen in unserem Leben Bedeutung zukomme, jedoch nach ihren Studien bestenfalls in einem Verhältnis von 3:1 (positive Gefühle : negativen Gefühlen), das heißt, das jeweilige Ausmaß der beiden Pole ist entscheidend. Wenn dieser „Tipping-Point“ langfristig überschritten wird, können diese „guten“ Gefühle einerseits Stress reduzieren, andererseits eine Pufferwirkung bezüglich künftiger Stresseinwirkungen herstellen, sowie eine Erhöhung der seelischen Widerstandskraft bewirken. Die Gestaltung von Beziehungen kann ebenso begünstigt werden und damit auch soziale Gemeinschaften stützen. Des Weiteren werden die Wachheit und Aufmerksamkeit von Menschen und die soziale und intellektuelle Problemlösefähigkeit gefördert, Sicherheit, Zufriedenheit und Wohlbefinden gesteigert, das Lernen, Kreativ-sein, Visionen entwickeln, Entscheiden und Verhandeln unterstützt, das Verstehen sowie inneres Wachstum gefördert (ebd. S. 9ff, S.32ff, S.45ff, S. 49f, S. 52, S. 55, S. 75, S. 83ff).

Aus den Erkenntnissen ihrer Studien leitet Fredrickson (2011) die Broaden-and-Build-Theorie ab. „Broaden“ steht dabei für „den eigenen Geist erweitern“, um mit erweitertem Bewusstsein und erweitertem Horizont für mehr Spielraum bezüglich Denken und Handeln zu sorgen. „Build“ steht für die Arbeit am Aufbau der „besten“ Zukunft für sich und die uns umgebenden geliebten Menschen. Tief empfundene Gefühle wirken langfristig als Ressource und stärken im Umgang mit zukünftigen herausfordernden Situationen, erhöhen daher unsere Widerstandskraft, machen uns „glücklich“ und fördern uns, einen sinnvollen Beitrag für unsere Gesellschaft zu leisten (vgl. S. 32, S. 35ff, S. 53).

Kritik zum Ansatz der Positiven Psychologie, dem die Broaden-and-Build-Theorie zugrunde liegt, welche damit auch Vertreter wie den „Begründer“ Seligman und Ausführungen Csikszentmihalyis zur Flow-Theorie – auf die dann im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird – betrifft, kommt von Mayring (2013, S. 63, S. 94ff) in Form von Ideologiekritik. Er schreibt dem Positiven Ansatz, der auch auf andere Disziplinen übergeschwappt sei, „Modeerscheinung“ und den wissenschaftlichen Vertreterinnen und Vertretern den Verlust wissenschaftlicher Abgeklärtheit zu. Zu diesem Schluss kommt er, indem er auf Salamuns

Ideologiekonzept (2001) beziehend, eine deskriptive Zuordnung einzelner Textstellen zu den verschiedenen Kategorien des Konzepts vornimmt.

Dennoch lässt sich mit Mayring (2013, S. 102) feststellen, dass die Beeinflussbarkeit von Glück aus Sicht der Psychologie eher mit ja zu beantworten ist, wenn auch die Meinungen darüber zwiespalten postuliert werden. Gleichzeitig warnt er jedoch vor Überbewertung dieser Effekte, da dies schnell mit einem Absolutheitsanspruch, wie er der Positiven Psychologie angelastet wird, einhergehe.

Diesen Einwand bestätigt auch Nuber im Vorwort in Fredrickson (2011, S. 11f), indem sie zuvor genannte Kritik, selbst aus Reihen der Positiven Psychologie als ernst zu nehmende Warnung beschreibt. Es gehe nicht darum, aufgrund mancher Studienergebnisse zu weitreichende Schlüsse zu ziehen und beispielsweise Negativität, Schmerz und Niederlagen aus dem menschlichen Dasein wegzudenken, sondern vielmehr darum, einen Weg aufzuzeigen, der die Entscheidungsfähigkeit in der Erarbeitung einer Lebenshaltung betont, sich für einen Weg der Hoffnung versus einen Weg der Verzweigung zu entscheiden.

Ein Beispiel für eine ideologische Darstellung von Glücksbeeinflussung ist in Layard (2009, S. 19f) auszumachen, indem der Autor über das „Glück des Einzelnen“ und mit Verweis auf die Positive Psychologie anführt, dass es Methoden gäbe, um negative Gedanken auszuräumen und positive innere Kräfte zu stärken. Sie „... erlauben uns allen – gleichgültig, ob wir nun unter psychischen Krankheiten leiden oder nicht – mehr Sinn und Lebensfreude zu finden.“ (S. 20)

Wie Nuber (in Fredrickson 2011, S. 11f) betont auch Mayring (2013, S. 103f), dass die Kommerzialisierung des Glücksbegriffs in den Medien „Glück“ in ein problematisches Licht rücke. Mayring (2013) meint dazu, dass der Glücksbegriff mit Gleichsetzung der Begrifflichkeiten Erfolg, Geld oder Macht Abwertung und Verdrängung erfahre, eine Reduzierung auf Einzelpersonen stattfinde und nicht mehr als „ein alles durchdringendes ethisches Prinzip ...“ (Mayring 1991 in Mayring 2013, S. 104) gelte. Dahingehend scheint die Forderung nach einer „kritischen Theorie des Glücks“ angebracht (siehe auch 1.3.3.), die sich unabhängig von Interessen aus politischer und wirtschaftlicher Ebene weiterentwickeln kann (ebd., S. 103f). Diese Vorstellung bekräftigt auch Layard (2009, S. 9, S. 53ff) als Wirtschaftswissenschaftler, indem er eine Abkehr zuvor erwähnter Vorstellung fordert wie auch die These vertritt, dass eine Gesellschaft durch Wirtschaftswachstum kaum glücklicher werde, teilweise mit einer Erhöhung des Realeinkommens sogar eine Abnahme der Zufriedenheit einhergehe. Er spricht sich daher für neue Visionen glücklichen Lebens – in der der Mensch mit seinen Gefühlen im Mittelpunkt steht – als mutigen nächsten Schritt aus.

Nun aber ein Versuch, mit aller Bescheidenheit und Vorsicht vor Überschätzung, aus oben genannten Aufzählungen einige Querverbindungen zu im Kapitel 3. skizzierten Erkenntnissen der Belastungsstudien, der in Unterkapitel 4.6. dargestellten Forderung nach Supervisionsangeboten in Schulen wie auch auf das Faktum der Kompetenzentwicklung im Kontext Forschungslage und Lehrberuf (Unterkapitel 3.1.) zur Broaden-and-Build-Theorie herzustellen:

- Aus Gründen der Stress- und Belastungsbewältigung beziehungsweise -reduktion wird Beratungsangebot für Schulen gefordert. (siehe Unterkapitel 4.6.)
- Die von Fredrickson (2011) erwähnte Pufferwirkung positiver Gefühle bezüglich künftiger Stresseinwirkung wird von Rothland (2013, S. 235ff) als Puffermodell mit indirekter Wirkung von sozialer Unterstützung beschrieben – damit wird auch der Wert von Kooperation auf hohem Niveau nach Steinert et al. (in Rothland 2013, S. 245f) in Bezug genommen. (siehe dazu Abschnitt 3.3.6.)
- Die Förderung des Problemlösens, des Lernens, des Kreativ-seins, beim Entwickeln von Visionen, beim Entscheiden und Verhandeln kann sich durch „gute Gefühle“ möglicherweise besonders positiv auf subjektiv erlebte Qualität von Supervisionsprozessen und deren Ergebnissen auswirken. Wenn zudem Verstehen und inneres Wachstum gefördert werden können, gelingt ein wesentlicher Auftrag von Supervision. Belardi (2013, S. 49f) würde ihn dem Bereich „Personale Entfaltung“ zuordnen, der eine wesentliche von vier Dimensionen darstellt. (siehe dazu Unterkapitel 3.1. Forschungslage im Lehrberuf)

Zu guter Letzt sollen an dieser Stelle noch drei Fragen erwähnt werden, die nach (Fredrickson 2011, S. 73) bei der Suche nach einer positiven Lebenseinstellung behilflich sein können. Dies deshalb, da sie als Ausblick auf die Entwicklung des Interviewleitfadens im empirischen Teil als grundlegende Gedanken bereichern können:

„Wie bewerte ich diese Situation?“

Was ist hier gut?“

Was verdient meine besondere Beachtung?“

fdk

Nach diesem ersten Ausflug in die Disziplin der „Positiven Psychologie“ soll im nächsten Abschnitt auf den bereits zuvor nach Esch (2014), im Zuge der Skizzierung der Begriffslandschaft von „Glück“ (siehe auch 1.1.), kurz angesprochenen Aspekt des „Flow“ eingegangen werden. Diese zweite Glückshandlungstheorie lässt sich ähnlich kritisch betrachten. Nach einer allgemeinen Einführung in die Theorie wird die Thematik aus drei verschiedenen Blickwinkeln näher betrachtet: Flow im Unternehmen „Schule“, Flow auf Personenebene sowie Stressbewältigung und Flow.

b. Die Flow-Theorie

Allgemeines zur Flow-Theorie 1

sb

Das *Flow-Konzept* von Mihaly Csikszentmihalyi (2014) bringt Buer (2008, S. 126ff) in Verbindung mit Epikurs Betrachtung von Freude in *pleasure*. Im Rahmen seiner Arbeit stößt Csikszentmihalyi auf ein Phänomen, welches er als *Flow* bezeichnet und wie folgt von Buer beschrieben werden kann: Ein Mensch wählt freiwillig eine Tätigkeit, die ihn besonders interessiert und gerät in der Ausübung in eine derart hohe Konzentrationsphase, dass er die Welt um sich dabei vergisst. In diesem tiefen Eintauchen gerät er in einen angenehmen Zustand, den des Fließens. Flow kann unter passenden Bedingungen in vielen Bereichen erfahren werden: Arbeit, Spiel, Interaktion, Kontemplation.

"... mit der Metapher des „flow“ haben Menschen vielfach das Gefühl mühelosen Handelns beschrieben, das sich in Augenblicken einstellt, die in ihrem Leben besonders schön herausragen. Sportler nennen diese Erfahrung an die Grenze gehen. Mystiker sprechen vom Zustand der *Ekstase*, Künstler und Musiker von einer Art ästhetischer Verzückung ..." (Csikszentmihalyi 2001, S. 45, in Buer 2008, S. 126f)

Die ausgeübte Tätigkeit ist meist intrinsisch motiviert, effektiv, bereitet intensive Freude und schenkt Sinn. Hier sieht auch Mayring (2013, S. 77) einen Zusammenhang zur aristotelischen Glückslehre. Burow (2011, S. 65) stellt dahingehend eine Verbindung zum Phänomen der *Polarisation der Aufmerksamkeit* her, welches Maria Montessori (1870-1952) 1907 entdeckt. Dieses Phänomen des konzentrierten Versinkens beschreibt als Beispiel ein mögliches Flow-Erleben bei Kindern.

Auf mögliche Schattenseiten des Flow-Erlebens weist Buer (2008, S. 126f) an dieser Stelle hin, wie auch Csikszentmihalyi (2012, S.83ff) selbst. Demnach machen Flow-Tätigkeiten nicht immer nur Spaß, sondern können durchaus als anstrengend oder schmerzhaft empfunden werden. Außerdem zeigt sich das Flow-Erleben zeitlich begrenzt, was bedeutet, dass es nicht vor dem Unglücklich sein als normalen Zustand schützt. Im Grenzfall entsteht aus dieser besonderen Erfahrung heraus ein suchthafte Verhalten, um dem Alltag zu entfliehen.

In diesem Zusammenhang weist Csikszentmihalyi (2012, S. 54ff) auf Untersuchungen mit Menschen in gut situierten Berufsfeldern hin, die sich trotz allem unglücklich fühlen, da der Beruf für sie nicht als Berufung erlebbar wird. So ein Mensch etwas um seiner selbst willen tut, erfährt er vieles bereits als lohnend, indem er es tut; unabhängig von Besitz oder Macht beispielsweise. Diese Feststellung lässt sich nach Buer (2008, S. 126f) mit der sogenannten *autotelischen Persönlichkeit* vergleichen, wie sie Csikszentmihalyi in seinem Grundwerk (2001) beschreibt.

Für Buer tritt der Flow-Entdecker dabei mit der Darstellung des freien Menschen von Epikur in Verbindung. Wie bei Epikur geht es im Flow-Erleben nicht in erster Linie um die Vermehrung von Glückserlebnissen und um die Erfüllung von Wünschen. Viel mehr um ein Erfahren, eines selbstbestimmten, autonom geleiteten Lebens in Freiheit, in dem sich der Mensch zumutet, sich den Herausforderungen zu stellen. In den Resultaten dieser Einstellung steckt unser Glücksempfinden.

Rückblickend muss, wie bei Mayring (2013, S. 62f), angemerkt sein, dass Csikszentmihalyi in der Entstehungszeit der Glückspsychologie, in Bezug auf Creels Vorschläge (1983), eine äußerst kritische Haltung einnahm, ehe er einige Jahre später mit Seligman die Glückspsychologie unter dem Namen *Positive Psychologie* mit ähnlichem Programm forcierte. "Das, was an der Positiven Psychologie so verstört, ist ihr Sendungsbewusstsein und ihr Ausschließlichkeitsanspruch" betont Mayring (2013, S. 101). Obwohl die positiven Rückmeldungen überwiegen, zeigt sich der Einfluss der Psychologie auf das Glücksempfinden zwiespältig. Dieser Eindruck kann auch durch das folgende Zitat Csikszentmihalyis (2014, S.19) verstärkt werden, indem er den Prozess des Flow als etwas beschreibt "... wie man Glück durch die Kontrolle über das eigene Innenleben gewinnt." Möglicherweise trifft diese Aussage auf Mayrings (2013, S. 102) Bedenken zu.

Der englischsprachige Begriff „Flow“ beschreibt einen Zustand, in dem die Balance zwischen Anforderung und Können als auch zwischen Stresserleben und Leistung stimmt, weder Unter- noch Überforderung auftreten. Dieser Zustand des Fließens wird als Glück erlebt. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass Flow-Zustände hervorrufende Aufgaben in ihrer Ausführung im Spannungsfeld zwischen Bewältigbarkeit und Forderung einzuordnen sein müssen, als auch eine gewisse kognitive Lernerfahrung und Erprobung beziehungsweise Beherrschung im Vorfeld voraussetzen. Ebenfalls sollen Risiken des Flow-Effekts nicht unerwähnt bleiben, die beispielsweise im möglichen Übersehen von notwendigen Richtungsänderungen im Handeln liegen könnten. Esch (2014, S. 152) verweist in diesem Zusammenhang auf die beiden Begründer der Positiven Psychologie, Csikszentmihalyi und Seligmann, wobei die Erstbeschreibung des Phänomens „Flow“, bezogen auf frühere Arbeiten von Maslow, auf Csikszentmihalyi zurückzuführen ist (vgl. Esch 2014, S.152-156).

Eben jener schreibt zu Beginn seiner Ausführungen zu „Flow – Das Geheimnis des Glücks“ „... Glück ist flow.“ (Csikszentmihalyi 2015, S. 2). Und die Suche danach wird bereits – wie zuvor auch nach Beck zitiert – in den Schriften Aristoteles' erwähnt und kann jedenfalls auch heute noch, trotz Fortschritten und Weiterentwicklungen in vielen Bereichen, als grundlegendes menschliches Streben so stehen bleiben (vgl. Csikszentmihalyi 2015, S. 2, S. 13). Dass die Vorstellung von Sinn, Glück oder „gelingendem Leben“ von hoher Subjektivität geprägt ist (vgl. Schmidt-Lellek & Buer 2011, S. 17), lässt eben jenen Zugang aus einer weiteren Perspektive verstehen – neben der bereits vorgenommenen Kritik von Sabine Benczak im vorigen Abschnitt – dass „Flow“ oder Glück durch einen Prozess gewonnen werden, der durch die Kontrolle über das eigene Innenleben beschrieben werden kann:

„Beim optimalen Zustand innerer Erfahrung herrscht Ordnung im Bewusstsein. Dies tritt ein, wenn psychische Energie – oder Aufmerksamkeit – für realistische Ziele verwendet wird und die Fähigkeiten den Handlungsmöglichkeiten entsprechen.“ (Csikszentmihalyi 2015, S. 2, S. 19)

Zudem sei der Fokus auf die Gegenwart zu richten und die Selbststeuerung des eigenen Lebens von entscheidender Bedeutung, um Zufriedenheit und Freude im Heute zu erleben. Stetig steigende Erwartungen und ein Verlieren in fernen und materiellen Zielen bewirke das Gegenteil (vgl. Csikszentmihalyi 2015, S.2, S. 22ff). Der Bezug zum Thema „Selbststeuerung und Lehrberuf“ wird in Abschnitt 3.3.7. als Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekt dargestellt.

Mayring (2013, S. 68) ordnet den Glücksbegriff Csikszentmihalyis einer handlungstheoretischen Perspektive zu. Weitere theoretische Zugänge zum Glück bedienen sich beispielsweise dem Kognitiven Zugang, persönlichkeitspsychologischer Ansätze und affektiver Ansätze, die allesamt einen philosophisch-geschichtlichen Ursprung aufweisen. Rath (2013, S. 83) betont, dass diese Vielfalt positiv im Sinne vieler verschiedener Dimensionen „... philosophischen Nachdenkens über Glück ...“ erscheine, jedoch beachtet werden muss, dass je nach Ansatz jeweils nur spezifische Aspekte intensiver Auseinandersetzung vorliegen. So spricht Csikszentmihalyi (2015, S. 274ff) im Zusammenhang von beispielsweise Stressbewältigung, Flow und autotelischem Selbst entgegen zu Beginn des Kapitels skizzierter Gliederung des Glücksbegriffs (siehe auch 1.1.), dass äußere Umstände – wie Finanzen, Gesundheit und Macht – keine besseren Voraussetzungen dafür bieten, das eigene Bewusstsein zu kontrollieren, zu ordnen und damit Flow-Erlebnisse zu generieren, also Glück zu erfahren als auch fortführend und in weiterem Sinne betrachtet, aus bedrohlichen Situationen bewältigbare Herausforderungen zu gestalten. Das hieße, der Einfluss von sozioökonomischen Ressourcen, sozialer Integration und Gesundheit auf Glück sowie zufälliges Auftreten von Glück spielen in diesem Zusammenhang, wie weiter oben nach Mayring (2013, S. 88ff) skizziert, eine untergeordnete Rolle für Flow-Erlebnisse. Dies wäre möglicherweise ein Ansatzpunkt, Lehrpersonen in Supervision bezüglich Stressbewältigung dahingehend zu fördern, ihre Ressourcen in Richtung Autotelie (die Belohnung beziehungsweise das Ziel [vgl. griechisch: *telos*] liegt in der Handlung selbst, ist intrinsisch motiviert; vgl. Mayring 2013, S. 76f) erweitern zu können. Ein Querverweis auf die weiter unten erwähnte These Buers (2013) im Zuge der Ausführungen zu Beratung von Expertinnen und Experten (siehe Unterkapitel 4.2. und 4.3.) scheint an dieser Stelle ebenfalls angebracht, da dort die Bedeutung in der Beratung im Fördern der Supervisandinnen und Supervisanden in deren Streben nach Glück thematisiert wird.

In den kommenden drei Abschnitten wird das Phänomen „Flow“ genauer vorgestellt und zwar beginnend im Fokus des Unternehmens, dann auf Ebene der Person selbst und schließlich im Kontext der Thematik „Stressbewältigung“.

Blickwinkel A – Flow im Unternehmen „Schule“

Csikszentmihalyi (2014, S. 147ff) räumt in seinen Ausführungen zum Flow-Erleben am Arbeitsplatz ein, dass seitens der Unternehmensführung Flow-förderliche Maßnahmen hergestellt und damit Flow-förderliche Bedingungen geschaffen werden können, in denen es Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ermöglicht wird, in ihrer Persönlichkeit zu reifen und so ein „Mehr“ an Glück und Zufriedenheit erreichbar ist. Neben der Vorstellung vieler räumlicher und struktureller förderlicher Veränderungen wie sie beispielsweise auch im Kontext „Beratung in Expertinnen- und Expertenorganisationen“ durch Buer (2013, S. 55ff) beziehungsweise im Kontext „Belastung und Schule“ durch Schaarschmidt (2005, S. 145ff) und Schaarschmidt & Kieschke (2007, S.63ff; 2013, S. 81ff) gefordert werden, soll sich die Führung vordergründig – noch bevor es um Produkt und Gewinne geht – der Frage um das emotionale Wohlbefinden ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kümmern, da dies eine grundlegende Vorbedingung für Flow sei. Es geht dabei um die Klärung der individuellen Ziele, um angemessene Rückmeldung als auch um das Finden des Gleichgewichts zwischen steigenden Anforderungen und Fähigkeiten, die es der Mitarbeiterin beziehungsweise dem Mitarbeiter oder der Lehrerin beziehungsweise dem Lehrer ermöglichen, zu wachsen. Als wesentlich zu berücksichtigende Akzente spielen dabei die Kommunikation und die Einbindung aller Beteiligten eine große Rolle. Auch der Zweck der jeweiligen Tätigkeit oder von Besprechungen im Zusammenhang mit dem „großen Ganzen“ sollte immer wieder geklärt werden. Der Aspekt der Rückmeldung, welcher für Lernen und Wachstum Grundbedingung ist, spricht dabei drei Ebenen an [mögliche Übertragbarkeiten auf den Kontext „Schule“ werden in eckigen Klammern vermerkt]:

- Rückmeldung von anderen Personen [Kollegium], von den eigenen Kundinnen und Kunden [Schülerinnen und Schülern], Rückmeldung durch Vorgesetzte [Leiterinnen und Leiter] und durch Mentorinnen und Mentoren [verankert in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung NEU, Induktionsphase]. Sie sollte zeitnah wie auch von Eindeutigkeit geprägt sein.
- Rückmeldung durch die Arbeit selbst [beispielsweise Entwicklungsschritte und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Lehrplans]
- Rückmeldung als Resultat der eigenen Leistungsmaßstäbe von Führungskräften und Offenlegung dieser [beispielsweise von der Leitung hin zum Kollegium, von der Lehrperson hin zu den Schülerinnen und Schülern]

Im Sinne des Gleichgewichts zwischen wachsenden Anforderungen und Fähigkeiten spielt neben Wissen und technischer Fertigkeit (zum Beispiel pädagogisches Wissen,

Unterrichtsgestaltung, ...) vor allem die vorhandene Möglichkeit der Potentialentfaltung von arbeitenden Menschen (Lehrpersonen) eine entscheidende Rolle, indem sie individuelle Werte und Haltungen, Emotionen, Sinn für Humor sowie die Empathiefähigkeit berücksichtigt. Damit einher geht die Passung der Person zum jeweiligen Wertesystem und den Zielvorstellungen des Unternehmens (Für die Organisation „Schule“ könnte dies neben der Passung mit übergeordneten Werten und Zielen, wie zum Teil in den jeweiligen Lehrplänen der einzelnen Schultypen beschrieben, auch die Passung mit dem jeweiligen Schulstandort und deren schwerpunktmäßiger Ausrichtung meinen, indem das Kollegium sich über gemeinsame Ziele und Wertvorstellungen bewusst wird – beispielsweise im Rahmen von Supervision als professionelle berufliche Reflexion). Im Zusammenhang mit Flow geht es dabei um Aspekte der Ausgewogenheit, aber auch um Vielfalt in Temperament und Ansichten, um das Einbringen individueller Stärken, um die Balance zwischen Fähigkeiten der Person und Handlungsspielraum im jeweiligen Arbeitsfeld, die Konzentration auf die Arbeit mit wenig Unterbrechungen, die Kontrolle über die eigene Arbeit im Sinne von Zutrauen durch Vorgesetzte und lebbare Autonomie in Erledigungs- und Entscheidungsangelegenheiten bezüglich Arbeit als auch um Zusammenarbeit und Gemeinschaft innerhalb der Organisation – kurzum um individuelles Wachstum (vgl. Csikszentmihalyi 2014, S. 157-190).

Wie dieses individuelle Wachsen aussehen beziehungsweise wodurch es möglicherweise begünstigt werden kann, versucht nun der kommende Abschnitt zu thematisieren, indem er die Ebene der Person unter die Lupe nimmt.

Blickwinkel B – Flow auf Personenebene

Flow auf der Personenebene betrachtet, bietet Freude und Genuss am eigenen Tun zu erfahren. Dies wiederum ermöglicht, Entbehrungen und hohe Anstrengungen als auch Belastungen zu bewältigen und für eine bestimmte Sache, für die ein Mensch sein Bestes geben will, in Kauf zu nehmen. Csikszentmihalyi (2014, S. 56ff) spricht in diesem Zusammenhang von Flow und meint damit tief empfundene Freude, einen subjektiven Zustand, welcher aus verschiedensten Tätigkeiten, auch beruflichen Tätigkeiten, resultieren kann. Dieser tief empfundenen Freude stellt Fredrickson (2011) neun weitere Begriffe, wie bereits weiter oben beschrieben, hinzu. In diesem Zusammenhang scheint der Gedanke, durch Freude und Genuss am eigenen Tun als Lehrperson womöglich einen beanspruchungsärmeren Umgang mit den allgegenwärtigen vorhandenen Belastungssituationen (siehe Kapitel 3.) im Schulalltag zu erleben – sofern Anforderung und Fähigkeiten in Balance gehalten werden können – als erwähnenswert.

Ist es überdies hinaus überhaupt möglich, im Kontext Schule Flow zu erleben? Kann eine derart tiefe Konzentration auf die eigene Arbeit ohne viele Unterbrechungen im Schulalltag realistisch sein? Bietet Supervision möglicherweise ein Format, sich seiner eigenen Stärken im Sinne einer Ressourcenorientierung bewusst zu werden, die Balance zwischen Fähigkeiten und Anforderungen zu reflektieren, die Kontrolle über die eigene Arbeit zu fördern beziehungsweise an einer gelingenden Kooperation im Team zu arbeiten?

Csikszentmihalyi (2014, S. 63-81) beschreibt acht wesentliche Aspekte, um in einen Flow-Zustand zu geraten:

- Klarheit des Ziels / der Ziele
- Die Rückmeldung kommt sofort (entspringt eventuell aus der Tätigkeit selbst)
- Balance zwischen Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten
- Steigende Konzentration (Vertiefung in die Tätigkeit)
- Fokus auf die Gegenwart – die Welt verengt sich auf die Tätigkeit und Belastendes aus dem Alltag verschwindet
- Beherrschung der Situation, eigene Fähigkeiten reichen zur Bewältigung aus
- Das Zeitgefühl verändert sich in Richtung „schneller vergehende Zeit“
- Das Ich-Bewusstsein setzt aus, neben Umwelt und Sorgen wird auch das „eigene Selbst“ vergessen

Würden diese Aspekte hypothetisch im Fokus des Unterrichts einer Lehrperson betrachtet, so könnte dies folgendermaßen aussehen:

Die Lehrperson bereitet eine Unterrichtssequenz in einem von ihr geliebten Themengebiet, in einer Lehr-Lernkultur mit Wohlgefühlcharakter für Lehrperson und Schülerinnen und Schüler mit klaren Zielen und Abstimmung auf die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler vor. Im Unterrichten und Begleiten der Situation bekommt sie sofort Rückmeldung durch die Klassensituation und -atmosphäre selbst beziehungsweise aus den Beobachtungen einzelner Kinder in der gemeinsamen Arbeit und bemerkt, dass das Geschehen für sie total ansprechend, rund und stimmig verläuft. Bei Irritationen kann sie unter Rückbezug auf ihre Fähigkeiten souverän auf Unvorhersehbares reagieren und weiterhin eine angenehme Arbeitsatmosphäre aufrechterhalten. Schritt für Schritt bereitet sie den Weg zu klar und transparent gesteckten Zielen. Sie sieht nur noch die eigene Tätigkeit, ist vertieft, eins mit dem Unterrichten und der Thematik und vergisst alles rund um sich herum – dass eine Kollegin kurz bei der Tür hereinschaut bemerkt sie nicht einmal. Sie schließt die Arbeit ab und in dem Augenblick läutet es auch schon – die Zeit ist wieder einmal viel zu schnell vergangen. Ein Moment tief empfundener Freude verfliegt in dem Moment, als sie noch schnell ...

Im Kontext Schule und Supervision drängen sich nun einige Fragen auf:

Gibt es solche Flow-Erfahrungen in der Schule, ähnlich diesem plakativen Beispiel? Welche Unterstützung würde eventuell Supervision liefern können, solche Situationen zu fördern? Schafft Supervision einen Beitrag, um solche tiefgehenden positiven Empfindungen und Erfahrungen zu kultivieren (vgl. auch Fredrickson 2011) beziehungsweise quantitativ zu vermehren? Findet in der Supervision mit Lehrpersonen eine Klärung der Ziele im Kontext „Person/Organisation“ statt? Und viele Fragen mehr ...

Flow ist aber kein statisch abrufbares Phänomen, sondern unterliegt stetig einer steigenden Zunahme an Komplexität in Abhängigkeit zur Bewältigbarkeit. Die in der kommenden Abbildung dargestellte Dynamik des Flow-Erlebens verdeutlicht diese Bedeutung an zunehmender Anforderung:

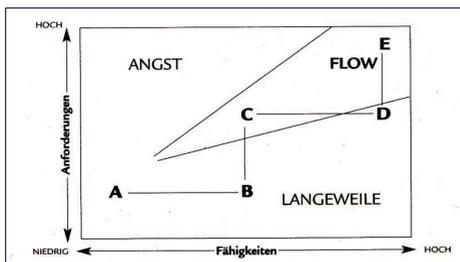


Abbildung 3: Flow und steigende Anforderung im Verhältnis zu den eigenen Fähigkeiten (Csikszentmihalyi 2014, S. 93)

Die Punkte A – D kennzeichnen ersichtlich, dass mit zunehmender Fertigkeit, auch die Anforderung gesteigert werden muss, um in den Bereich des Flow-Erlebens eintreten zu können (vgl. Csikszentmihalyi 2014, S. 88ff).

Umgelegt auf den Kontext „Schule“ würde dies nun bedeuten, dass eine Lehrperson, die durch viele Erfahrungen, Weiterbildungen und deren Reflexion an Fähigkeiten dazugewinnt, sich auch steigenden Anforderungen aussetzen muss, um ins Flow-Erleben zu gelangen. Zum Beispiel nimmt sie gelingende Veränderungen/Weiterentwicklungen (die sich aus dem Bisherigen ergeben) im Unterrichten für die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen vor

(zum Beispiel von Punkt B zu C), begleitet Lieder nun mit der Gitarre (nach einigem Üben), obwohl sie bis jetzt immer routiniert mit der Flöte dazu spielte (D zu E), ...

Neben diesem fachlichen Beispiel wäre es ebenso denkbar, dass durch persönliche Weiterentwicklung – beispielsweise im Rahmen von Supervision – ein veränderter Umgang mit einzelnen Kindern, mit der Klassensituation insgesamt, und vieles mehr möglich wird, dass beispielsweise als herausfordernd erlebte Situationen zum Flow-Erlebnis werden können.

Das heißt, die Tätigkeit kann durch die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten zunehmend komplexer gestaltet werden. Auf den Arbeitsplatz übertragen geht es dabei um gefordert und unterstützt werden, Vielfalt im Tun, Gelegenheiten um zu lernen und die eigenen Fähigkeiten optimal einzubringen. Diese Merkmale von Arbeit begünstigen möglicherweise Flow-Erlebnisse und sind als Indiz für eine Steigerbarkeit von Zufriedenheit (Arbeitszufriedenheit) zu nennen (vgl. Csikszentmihalyi 2014, S. 94ff). Weitere Einflussmerkmale wie die Freude am Tun, das Erkennen der eigenen Identität in der Arbeit und eine Rückmeldung für vollbrachte Arbeit in Form von Wertschätzung und Anerkennung lässt Arbeit zu einer Resonanz Erfahrung – als grundlegendes Motiv des Menschen neurobiologisch begründbar – werden und führt damit zu Sinnstiftung und Glückserleben (vgl. Bauer 2013, S. 14ff).

An dieser Stelle sei aber auch kritisch angemerkt, wie bereits zuvor in den Ausführungen zur Broaden-and-Build-Theorie, dass es niemals möglich sein kann, immer im Erleben von Glücksgefühlen beziehungsweise von Flow zu sein. Die anderen Seiten des Lebens gehören natürlicherweise und selbstverständlich dazu - auch im Arbeitsalltag (vgl. Csikszentmihalyi 2014, S. 98). Zudem gilt Glück als sehr flüchtiges und instabiles Phänomen, bedingt durch viele physiologische Faktoren. Was bleibt, ist aber die Erinnerung an tiefgreifende und berührende Glückserfahrungen. „Tiefe und stabile Zufriedenheit ist im Alltag den meisten von uns nur selten vergönnt. [...] Das ist ganz normal und biologisch wohl auch so ‚gewollt‘.“ (Esch 2014, S.143)

Nachdem nun Flow im Kontext der Schule sowie auf Personenebene vorgestellt wurde, widmet sich der kommende dritte Abschnitt dem Zusammenhang zwischen Stressbewältigung und Flow.

Blickwinkel C – Stressbewältigung und Flow

Wie später im Zuge der Definitionen zu den Belastungsstudien in 3.3. näher angeführt, lösen Belastungen unterschiedliche Beanspruchung als körperliche Reaktion beim Menschen aus. Dies wird in den Ausführungen von Csikszentmihalyi (2015, S. 253ff) als „Bewältigungsfähigkeit“ beziehungsweise „Bewältigungsstil“ bezeichnet. Diese Bewältigungsfähigkeit hängt wiederum von drei Faktoren ab:

- der sozialen Unterstützung (siehe dazu auch unter 3.3.6. Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekt „soziale Unterstützung“),
- der individuellen psychologischen Ressourcen des Menschen und
- der Bewältigungsstrategien bezüglich Umgang mit Stress (siehe dazu auch unter 3.3.4. Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekt „Individueller Umgang mit Belastungen“).

In Bezug auf Flow-Erleben nimmt der Autor vor allem den dritten Aspekt des individuellen Umgangs mit Stress beziehungsweise Belastungen in den Fokus, da dieser am stärksten durch eigene Kontrolle beeinflussbar ist. Bei den Bewältigungsstrategien gibt es grundsätzlich zwei mögliche Wege – die „regressive Bewältigung“, welche beispielsweise in Verleugnung, Vermeidung oder Rückzug enden kann oder aber die „transformativen Bewältigung“, von den persönlichen Zielen entgegenstehenden Ereignissen, die beispielsweise durch kurzfristige Unterdrückung von Angst oder Wut eine gelassene Analyse des Problems möglich macht, Prioritäten neu einschätzen sowie eventuell eine neue Sichtweise auf das Problem entstehen und es dann leichter lösen lässt. Als hilfreich in der Bewältigung, verbunden mit einem Wachsen aus der Situation, dienen persönliche Eigenschaften wie „Tapferkeit“, „Widerstandskraft“ und „Hartnäckigkeit“. Zusätzlich kommt im Bereich der transformativen Bewältigung der „unbewussten Selbstsicherheit“ Bedeutung zu, indem der Mensch „... sich selbst, seiner Umwelt und seinem Platz darin vertrau[t].“ (ebd., S. 268) Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die umgebende Welt spielt dabei ebenso eine entscheidende Rolle, um das System verstehen zu können und schließlich mit der Situation umgehen zu lernen. Als weiteres Kriterium der transformativen Bewältigung kann die Entdeckung neuer Lösungen genannt werden. Das aufmerksame Beobachten der uns umgebenden Welt, der Verbundenheit damit und das Erkennen, wie es auf unsere Gefühle wirkt, lässt eventuell bereits von sich aus neue Lösungen entdecken. Wenn sich Menschen ausschließlich an biologischen und kulturell geformten Bedürfnissen orientieren, wird es sehr schwer sein, andere Möglichkeiten zu finden.

Zusammenfassend stellt Csikszentmihalyi (2015, S. 274ff) fest, dass es für ein genussvolles und glückliches Leben entscheidend ist, Herausforderungen als Handlungsmöglichkeiten zu

betrachten. Im Zuge der transformativen Bewältigung können „... potentielle Bedrohungen leicht in positive Herausforderungen verwandel[t] und [die] innere Harmonie aufrecht ...“ (S.274) erhalten werden. Der Autor bringt dabei den Begriff des „autotelischen Selbst“ ins Spiel und meint damit „... ein Selbst, das sich selbst die Ziele setzt.“ (S. 274). Damit diese Flow-Erlebnisse aus Herausforderungen entstehen können, bedingt es einiger aus dem Flow-Modell abgeleiteter, zu berücksichtigender Aspekte:

- Deutliche Ziele (selbst ausgewählt) setzen und anstreben, Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten in Balance bringen, wenn die Verfolgung keinen Sinn mehr ergibt - Ziele abändern; Feedback beachten
- Vertiefung in die eigene Tätigkeit – Aufmerksamkeit darauf richten, dem eigenen Potential vertrauen, Umwelthanforderungen und eigene Handlungsfähigkeit verbinden, Konzentrationsfähigkeit fördert Vertiefung, Hartnäckigkeit im Dranbleiben
- Stetige Aufmerksamkeit auf das Geschehen im komplexen System erleichtert die Vertiefung aufrechtzuerhalten
- Erfreuen an unmittelbarer Erfahrung als mögliches Resultat zuvor genannter Aspekte, das durch Entschlossenheit und Disziplin in deren Erreichung gefördert wird (vgl. Csikszentmihalyi 2015, S. 274-280, siehe auch Resonanzverfahren zu Sinnstiftung und Glückserleben nach Bauer 2013, S. 14ff).

Fintz (2011, S. 195) schreibt in diesem Zusammenhang von „Möglichkeiten zur Selbstführung und Selbsterziehung“ und bezieht sich dabei auf Jaspers (1973) und Frankl (1987). Tiefere Betrachtung und Erklärung von zuvor Erwähntem ermöglicht nachstehendes Zitat des Autors:

„Die geistige Dimension ermöglicht einen veränderten Umgang mit unerfüllten Bedürfnissen, weil sie nicht zuerst eine Kompensation fordert, vielmehr sich dem Sinn zuwendet und das Unerfüllte teilweise einem persönlichen Sinn zuordnen kann.“

Dabei wäre die Kompensation möglicherweise mit der von Csikszentmihalyi (2015) beschriebenen regressiven Bewältigung vergleichbar, wohingegen die Zuwendung zum Sinn die Rückbesinnung auf eigene Ziele und damit eine transformative Bewältigung ermöglicht, indem sie ein Wachsen (teilweise Zuordnung des Unerfüllten zu einem persönlichen Sinn, Bedrohung als Herausforderung) zulässt. Die „geistige Dimension“ nach Fintz (2011, S. 195) würde demnach ein Stück weit gleichzusetzen sein mit der „Kontrolle des Bewusstseins“ nach Csikszentmihalyi (2015, S. 37):

„Durch die Geistigkeit kann sich der Mensch zu einer Haltung gegenüber seinen Trieben und Bedürfnissen erziehen und diese sinnorientiert einsetzen.“ (Fintz 2011, S. 195) Im Konzept des Life-Coachings nach Schmidt-Lelleck & Buer (2008) werden die geistige Dimension wie auch die psychophysische Ebene (Bedürfnisse, Triebe) angesprochen und in Beziehung zur Arbeitswelt gestellt, das Fundament der Auseinandersetzung bildet dabei das Sinnstreben der beratungssuchenden Person (Fintz 2011, S. 197). Mehr zum Konzept kann im Anhang unter dem Exkurs „Life-Coaching“ nachgelesen werden.

Letztlich kann noch die Frage gestellt werden, wie es möglicherweise gelingt, einzelne Erlebnisse im Leben in sinnvolle Verbindung zu bringen um der Frage nach dem Sinn im Leben näher zu kommen. Rath (2013, S. 49) verweist in seinen Darstellungen „philosophischer Konzepte des Glücks“ (S. 9ff) darauf hin, dass Glück stellvertretend für das steht, woran Menschen mit Blick auf ihre gesamte Lebenszeit Interesse zeigen. Weiter soll festgehalten werden, dass es um das Bedürfnis nach Sinn sowie um das grundlegende Bedürfnis nach einem guten und erfüllten Leben gehe. Eine genauere Aufarbeitung dieser weiterführenden Fragen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, obgleich es dazu vermutlich durchaus vielschichtige, beispielsweise philosophische Betrachtungsperspektiven, gäbe.

fdk

Nach diesen vielperspektivischen Darstellungen zu möglicher Beeinflussung von Glück in 1.4., den ergänzenden kritischen Bemerkungen sowie ersten thematischen Verknüpfungen mit Schule und Supervision als Grundintention dieser vorliegenden Arbeit, soll im nun nachstehenden und abschließenden Abschnitt eine nähere Betrachtung der Thematik des „Unglücklich seins“ stattfinden.

1.5. Die Sache mit dem Unglücklich sein

sb

In Hinblick auf die bereits intensive Auseinandersetzung mit dem Glück sei abschließend auch das Unglück erwähnt.

Das Glück drängt sich einem direkt auf, sei es auf Plakatwänden, in Werbespots, in Ratgebern, in Filmen, in Operetten, ... !? Glück stellt im Leben eines Menschen einen enormen Gewinn dar, bis es sich zur Pflicht wandelt. Denn lohnt sich ein Leben ohne

Glück überhaupt? Kommt es nicht einem Versagen gleich, wenn es die anderen schaffen und das eigene Leben nicht glücklich verläuft?

Schmid (2013, S. 8ff; 2015, S. 7ff) beschreibt (in seinem Vorwort) diesen Zustand als „drohende Diktatur des Glücks“. Schattenseiten des Glücks werden ignoriert, oftmals auch durch die Flucht ins erkaufte, erzwungene, scheinbare Glück. Wer sich unglücklich fühlt, hat aus dieser Perspektive betrachtet selber dazu beigetragen; vielleicht durch zu wenig Anstrengung in Schule oder Beruf. Schmid vergleicht das Unglück mit der modernen Pest und die Betroffenen mit Aussätzigen, da sich (meist) niemand gern freiwillig mit Menschen umgibt, die sich vom Glück verlassen fühlen. Ihre Lage fordert auf, sich selbst Gedanken über das Glück und vor allem über den Sinn im Leben zu machen. Diese Auseinandersetzung fordert von Menschen eine hohe Leistung als einfach nur Glück zu empfinden.

In erster Linie schreibt Schmid (2013, S. 15f; 2015, S. 10ff), dass Glück zufällig ist und sich nicht festhalten lässt – wie es auch im Volksmund heißt: „*Das Glück ist ein Vogerl.*“ Erweist sich der Zufall als ungünstig, so verkehrt sich das Glück ins Unglück. Um dem zu entgehen stellt die Verwendung von Glücksbringern eine Möglichkeit für jene Menschen dar, die an eine scheinbare Beeinflussbarkeit des Glücks glauben. Doch auf Dauer wirkt auch ein episodisches Zufallsglück nicht, da, wenn es einem immer nur zufällt und keine Anstrengung erfordert, die Kontrasterfahrung fehlt. Dies stellt einen sicheren Weg dar, unglücklich zu werden.

Schmid (2015, S. 29) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass das Leben hartnäckig seine Gegensätze fordert und meint damit das Einbeziehen der Schattenseiten. Daher unterstützen unangenehme Erfahrungen wiederum das Glückserleben in angenehmen Situationen. Das erfüllte Glück lässt sich als gleichmäßiges Pendeln, das einem Atmen gleichkommt, zwischen den Polen des Positiven und Negativen beschreiben. Es stellt damit das eigentlich philosophische Glück dar, frei von günstigen oder ungünstigen Zufällen. Der Mensch benötigt für die Fülle des Glücks eine offene Haltung beider Polaritäten und den angesprochenen Kontrasterfahrungen gegenüber. Auf diese Weise beinhaltet dieses Glück auch das Unglücklich sein (vgl. Schmid 2015, S. 30ff).

In seinem Buch über das Unglücklich sein bestärkt Schmid (2013, S. 33ff) zum Mut zur Unzufriedenheit mit Maß, in Form eines bewussten Aussteigens aus dem angebotenen Glückstourismus. Glück wird von Menschen aus unterschiedlichen

Ländern unterschiedlich definiert. Eine gemeinsame Definition lässt sich unmöglich anstreben, bedingt durch Unterschiede in der Kultur, der persönlichen Haltung und durch die unterschiedlichen Lebensumstände/Rahmenbedingungen. So sehen Menschen in verarmten Ländern das Überleben als ihr Glück an, während in Wohlstandsländern Menschen von Glück in Form eines guten, erfüllten Lebens träumen; Luxusgüter unterstützen durch die Materialisierung möglicherweise eine Darstellung des Glücks. In diesem Zusammenhang merkt Schmid (2013, S. 39) an, dass die Zufriedenheit als Lebensziel von Menschen enorm überschätzt wird. Denn letztlich regt die Unzufriedenheit zu neuen Taten an.

sb

Abschließend soll in den folgenden Zeilen „Über Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden“ bereits der Kontext „Arbeit – Glück als Motivation“ in den Fokus genommen werden, um so inhaltlich mit einem Ausblick und einem kleinen Resümee auf das zweite große Kapitel „Supervision und Organisation Schule“ überzuleiten.

Glück - ein aktuelles Thema betrachtet im Kontext „Arbeit“?! – ein Ausblick:

sb

Menschen, die professionelle Arbeit leisten, bedeutet ihre Arbeit viel mehr, als auf den ersten Blick erkennbar ist. Das Bewusstsein, durch die geleistete Arbeit nicht nur die Lebensqualität der Adressanten zu gewährleisten, vielleicht sogar zu steigern, sondern auch dadurch die eigene, schenkt Sinn und in weiterer Folge Glücksempfindungen (vgl. Buer 2011, S.71ff).

Glück als Motivator für gute Arbeit kann jedoch aus zwei Gründen, so Buer (2011, S. 69) kritisch betrachtet werden:

Einerseits wird das Glücksstreben mit Egoismus in Verbindung gebracht. Jemand, der sein Glück sucht, denkt möglicherweise nur an sich persönlich und erst in zweiter Hinsicht an die Interessen des Arbeitsgebers und oder auch an den Adressanten.

Die Eigenart des Glücks, der Umstand, dass es spontan auftritt, zu Wohlbefinden führt und sich nicht zeitlich fassen lässt, stellt einen weiteren Kritikpunkt dar. Wer fühlt sich von etwas voraussichtlich Unbeständigem dauerhaft motiviert?

Buer verfolgt beide Ansätze genauer, um die hinter der Skepsis liegenden Widersprüche zu erhellen.

Einwand eins: An Hand einer negativen Besetzung des Begriffes Egoismus lässt sich dieser auch als Selbstsucht darstellen, in der ohne Rücksicht auf die Umwelt, nur um seiner selbst Willen gehandelt wird. Dabei verschwindet jedoch der Blick auf das allen Menschen gleichberechtigte Eigeninteresse, in Freiheit, Sicherheit und Gesundheit zu leben.

Einwand zwei: Was wir heute unter Glück verstehen sollten, damit hat sich die Philosophie intensiv beschäftigt und bietet somit differenzierte Vorschläge dafür an (siehe dazu die Abschnitt 1.3.1. und 1.3.2.). Diese Auseinandersetzung berücksichtigt auch Ergebnisse der Glücksforschung. Neben der Philosophie greifen andere Wissenschaften, wie die der Biologie, der Psychologie, der Soziologie, der Ökonomie und der Pädagogik das Thema Glück wieder auf.

Die Suche nach Sinn, sowie das Streben nach Glück in der Arbeit, wie im persönlichen Leben können daher einen berechtigten Motivator darstellen, welchen es auch in berufsbegleitenden Beratungsformaten, wie beispielsweise der Supervision, zu respektieren, zu pflegen gilt. Diese Erkenntnis fordert aber auch eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema Glück seitens der Beraterinnen und Berater, betont Buer (2013, S.65).

sb

Ein Resümee zum ersten Kapitel des theoretischen Hintergrunds:

„Über Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden“ führt beginnend durch eine vielfältige Begriffslandschaft mit Abgrenzungsversuchen und Bedeutungszuschreibungen zum Glücksbegriff sowie durch eine anschließende Darstellung der Sinnsuche des Menschen von der Antike bis zur Neuzeit. Neben der Betrachtung philosophischer Perspektiven geben vor allem psychologische und neurobiologische Zugänge Hinweise, dass Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden in gewisser Weise – innerhalb bestimmter Grenzen – „trainierbar“ beziehungsweise veränderbar erscheint. Neben kritischen Argumenten zu einzelnen Theorien werden am Ende zusätzlich mögliche Bedeutungszusammenhänge zum Thema „Mensch und

Unglück“ hergestellt. Auch die Bedeutung von Glücksempfindungen im Kontext Arbeit finden immer wieder Erwähnung und verweisen auf den Wert des Zusammenhangs Mensch – Arbeit – Glück, wie bereits in den einleitenden Worten zum theoretischen Hintergrund aufgezeigt wird.

Fortführend wird der Blick auf die Organisation Schule und im Speziellen auf die Person (zum Beispiel Lehrperson) in diesem komplexen System geschärft. Das kommende 2. Kapitel gibt Einblick.

2. Die Person in der Organisation Schule

Im 2. Kapitel folgt nach einem allgemeinen Definitionsversuch des Begriffes "Organisation", eine Ausrichtung mit Blick auf die mehrperspektivische Betrachtung der pädagogischen Institution Schule und deren besondere Systemmerkmale. Aus letzteren lassen sich beispielhaft Supervisionsanlässe erkennen, welche dann einen Ausblick auf Kapitel 3 geben.

2.1. Organisation - eine Definition

sb

Das Gabler Wirtschaftslexikon weist darauf hin, dass sich der Begriff "Organisation" nicht eindeutig definieren lässt, da diese in engem Zusammenhang mit "...der jeweils zugrunde gelegten organisations-theoretischen Herangehensweise" zu betrachten ist. (<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/organisation.html>, 2.5.2016)

Da sich die Begriffsbestimmung als vielschichtig zeigt, wird eine kontextgebundene Definition von Schreyögg (2010, S.115f) angeführt, welche mehr Transparenz schenkt. Basierend auf ihrer intensiven Recherche in organisationstheoretischer Literatur, sind Organisationen "soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe die Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen". Bedeutung nehmen auch formale Regelungen ein, welche mündlich oder schriftlich festgehalten werden, zum Ziel, das Verhalten der

Organisationsmitglieder dauerhaft zu steuern. Regelverstöße können zum Ausschluss aus der Organisation führen.

Wie sieht nun ein formales Regelwerk in der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule aus und welchen Umgang erfährt dieses? Folgende Beiträge in diesem Kapitel versuchen diese Frage zu erhellen.

2.2. Schule - eine besondere Organisation

Zech (2009) und Osinger (2007) hinterfragen die Bildungseinrichtung Schule als "richtige" Organisation, betreffend gewisser Organisationsmerkmale, welche sich auch in der oben angeführten Definition wiederfinden. Eine tabellarische Gegenüberstellung wird dies in einem späteren Abschnitt verdeutlichen und so die Besonderheiten der Organisation Schule erhellen.

Formal betrachtet, schreibt Zech (2009, S. 1f), versorgen Schulen unsere Gesellschaft, indem sie Wege zu Qualifikationen anbieten, ohne die jene Dienstleistungen entweder nicht oder unbefriedigend angeboten werden können. So gesehen sichern Schulen Gegenwart und Zukunft einer Gesellschaft. Diese Arbeit geschieht unter staatlicher Aufsicht und von einem eigenen Personal.

In sich betrachtet wirken zwei Aspekte besonders auf diese pädagogische Institution ein, nämlich Organisation und Unterricht. Die Organisation sorgt für Rahmenbedingungen, damit gelernt werden kann und der Unterricht kümmert sich darum, wie Wissen angeboten wird. Beide Aspekte bedingen einander, sind auf einander angewiesen, damit die Institution Schule arbeitsfähig bleibt.

Gleichzeitig unterscheiden sich beide Aspekte voneinander. Führung stellt sich als verbindendes Thema für beide Bereiche dar. Jedoch zeigen sich in der Realisierung die inhaltlichen Verwirklichungsunterschiede: Führung der Schule als Organisation meint Aufgaben des Managements. Dem gegenüber platziert sich Führung der Schule als Unterricht mittels Pädagogik. Die Organisation wird von der Direktion oder Administration geleitet, die Klasse bedarf auch einer Leitung, die der klassenführenden Lehrperson.

Schulleitung und Klassenleitung sehen jedoch individuell anders aus, trotz ähnlicher Zielvorstellung. Nach Zech (2009, S.2) stellt diese "gleichberechtigte Unterschiedenheit" eine Besonderheit der vielschichtigen Organisation Schule dar. Weitere Merkmale dazu folgen im nächsten Unterkapitel.

2.3. Merkmale der komplexen Organisation Schule

Osinger (2007, S. 105) bezeichnet die Schule als Expertinnen- und Expertenorganisation. Er führt zwei Merkmale an, die im Wesentlichen die Komplexität dieser Organisation beschreiben. Den Ausgangspunkt für diese Vielschichtigkeit nimmt die hohe Bedeutung und Autonomie der einzelnen Person in der Institution ein. Lehrpersonen arbeiten für sich, nach ihrem individuellen pädagogischen Konzept und repräsentieren in ihrem Mensch-Sein auch ihre persönliche Vorstellung von Beziehungsgestaltung.

Als weiteren Punkt bringt Osinger (2007, S. 15) die hohe Abhängigkeit der Qualität der Arbeit vom Gutachten der einzelnen Person mit herein. Erschwerend wirkt, da die Leistung direkt in Bezug zum jeweiligen Schulkind sich über die individuelle Beziehungsgestaltung definiert und dadurch Unterstützung erfahrbar wird oder auch nicht. Dazu kommt, dass die Tätigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nur bedingt eine Steuerung von außen ermöglicht, da Lehrpersonen rein formal als Auszuführende des Lehrplans zu betrachten sind. Diese Arbeit speist sich von der eigenen Motivation und Selbstreflexion, welche weder vorausgesetzt noch verordnet oder kontrolliert werden können und im gesetzten Fall möglicherweise Demotivation und Verweigerung hervorrufen.

Diese Ausführungen schenken einen Einblick, wie schwierig sich beispielsweise Kündigungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in dieser Organisation gestalten, da Regelverstöße nur selten nachvollzogen werden können und vor allem die erbrachte Leistung unmessbar und unvergleichbar bleibt.

Die folgende, von Alfred Faustenhammer (in Osinger 2007, S. 106) übernommene Tabelle verdeutlicht und verdichtet wesentliche Unterscheidungsmerkmale, mit Blick auf die zu erbringende Leistung, von Organisationen im Handel und Expertinnen- und Expertenorganisationen, wie die der Schule.

Organisationen, die Produkte herstellen oder handeln	Schulen als Expertinnen- und Expertenorganisationen
Die Leistung der produktorientierten Organisation ist messbar in Qualität und Quantität.	Die Leistung der Lehrpersonen wird persönlich erbracht, ist nur für den Einzelfall passend und immer einzigartig.
Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden sind bekannt oder erforschbar.	Die Lehrperson muss in vielen Fällen sogar die ausgesprochenen Bedürfnisse der "Kundinnen und Kunden" in Frage stellen.
Der Beitrag der einzelnen Mitarbeiterin, des einzelnen Mitarbeiters zur Produktion ist im Voraus beschreibbar.	Die Lösung für das aktuelle Problem muss von der Lehrperson gefunden werden.
Fehler in der Produktion sind feststellbar.	Fehler sind nur bedingt - und meist nur von anderen Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten feststellbar.
Der Verkauf ist organisatorisch von der Produktion getrennt.	Lehrpersonen sind "Produzentinnen/Produzenten" und oft auch "Verkäuferinnen/Verkäufer" ihrer eigenen Leistung.
Die Produkte werden von den weniger gut ausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hergestellt, bearbeitet und gehandelt.	Die Leistungen werden immer von am besten ausgebildeten Spezialistinnen und Spezialisten erbracht.

Tabelle 1: Besondere Merkmale der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule (übernommen und verdichtet aus Faustenhammer in Osinger 2007, S. 106)

Zusätzlich wirken auf die Institution Schule eine Mischung von unterschiedlichen Organisationsformen ein, welche erneut die Komplexität erhöhen. Osinger (2007, S. 107f) bündelt die sich daraus ergebenden Inhalte zu drei weiteren Aspekten und hinterfragt diese konstruktiv kritisch:

- Nach Osinger (2007, S. 107) stellt die Schule sich als Teil einer bürokratisch-hierarchischen Organisation mit großer formaler Regelungsdichte dar, die sich durch folgende Aspekte kennzeichnet:
 - Weisungsgebundenheit der Lehrpersonen
 - geringe Verpflichtung zur Zusammenarbeit der Lehrpersonen und
 - ein hoher arbeitsrechtlicher Schutz durch das spezielle Dienstrecht.
- Lehrpersonen bieten sich als "Einzelunternehmerinnen und Einzelunternehmer" in der Organisation an, präsentieren sich auf der Homepage mit ihrer Berufsbiographie, ihrem individuellen pädagogischen Konzept, mit ihrem Alleinstellungsmerkmal sozusagen. Osinger (2007, S. 107f) spricht in diesem Zusammenhang vom "Pädagogischen Shopping-Center" und weist gleichzeitig auf die damit verbundene hohe persönliche Verantwortung der Lehrperson hin, sowie auf angebotene Entscheidungsspielräume und auf die geringe externe Kontrolle dessen, was den Konsumentinnen und Konsumenten angeboten wird. Kooperation und Kommunikation mit anderen erfolgen freiwillig und Anliegen-orientiert, keinesfalls verordnet.
- Schule zeigt sich abschließend auch als eine Verwaltungsorganisation, in der administrative Tätigkeiten als Dienstleistungen zu erledigen sind, wie beispielsweise die Erstellung des Stundenplans. Schule als Organisation ist Management - die eingangs von Zech erhobene Feststellung fügt sich hier ein, da diese die Verwaltungsaufgabe der Direktion beschreibt.

Wie schaffen es Direktorinnen und Direktoren in diesem komplexen System ihre Leitungsfunktion zufriedenstellend wahrzunehmen? Was bewegt Lehrpersonen, sich für ihre Schule einzusetzen, diese außerhalb der Unterrichtszeiten weiterzuentwickeln, sich als sinnvollen Teil des Ganzen wahrnehmen zu können? Wie überleben Lehrpersonen in dieser täglichen Konkurrenz, wie bleiben sie gesund, zufrieden - was schenkt ihnen Glücksgefühle? Und: Wie erleben sich Kinder, als Kundinnen und Kunden in dieser komplexen Organisation? All diese Fragen schaffen die Basis für schulbegleitende Angebote und Maßnahmen, wie beispielsweise das der Supervision.

Um die Berufssituation von Lehrpersonen noch umfassender zu beleuchten, folgt abschließend eine Betrachtung der Organisation Schule durch drei Brillen, die je eine Perspektive verkörpern.

2.4. Perspektiven und resultierende Belastungsfaktoren in der Organisation Schule

Die folgenden Ausführungen zeigen teils Übereinstimmungen mit Zech (2009, S. 1f) und Osinger (2007, S.105ff) erweitern jedoch den Blick durch Böckelmanns (2002, S. 130ff) Zugänge. Sie stellt eine Betrachtung der Institution Schule aus drei unterschiedlichen Perspektiven vor:

2.4.1. aus einer apersonalen Perspektive (Ebene der Gesamtorganisation)

2.4.2. aus einer interpersonalen Perspektive (Ebene der Arbeitsbeziehungen)

2.4.3. aus einer personalen Perspektive (Ebene der Lehrperson)

Je nach Einnahme einer einzelnen Sichtweise, ergeben sich andere für die Institution Schule relevante Themen und Inhalte. Eine strenge Trennung der Perspektiven lässt sich nicht immer verwirklichen, da Überschneidungen auftreten und sich daraus auch vielseitige Wechselbeziehungen ergeben. Um den Bedarf an schulbegleitenden, unterstützenden Maßnahmen transparenter zu gestalten, folgt eine kurze Darstellung der einzelnen Betrachtungsmöglichkeiten mit den jeweiligen resultierenden Belastungsfaktoren.

2.4.1. Die apersonale Perspektive

Merkmale zur Schule als Gesamtorganisation werden bereits von Osinger (2007) im vorigen Abschnitt erläutert und in der Tabelle 1 übersichtlich von Faustenhammer verbildlicht. Aus dieser apersonalen Sichtweise stellen nach Böckelmann (2002, S. 133ff) folgende Arbeitsbedingungen Belastungen oder annehmbare Anforderungen dar. Die Bewertung der Inhalte basiert auf dem subjektiven Erleben und der subjektiven Bewertung. Bewusst wird an dieser Stelle darauf verzichtet, Belastungsstudien darzulegen – dies erfolgt ausführlich von Franz David Ketter im darauffolgenden dritten Kapitel.

Jedoch erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, die versteckten vielseitigen Supervisionsanlässe hinter den angeführten Inhalten aufzuzeigen:

- *Der Lehrberuf zeigt ein besonderes öffentliches Interesse*, da er einerseits in der Ausübung, zur Qualitätssicherung von Dienstleistungen maßgeblich beiträgt und andererseits durch seine Vorbildwirkung und sein pädagogisches

Handeln, eine Art öffentlichen Erziehungsauftrag übernimmt, welcher Widersprüche in sich trägt.

- *Die Vielfältigkeit der Lehrtätigkeit.* Eine Lehrperson benötigt für die Erfüllung des Bildungsauftrages nicht nur eine hohe Fachkompetenz, sondern die Bereitschaft, im Hinblick auf Klassenführung und Erziehungstätigkeit stets den Kontakt zu den Schulkindern zu knüpfen, um als Beziehungsperson und Bindeglied zwischen Kind und der Sache zu fungieren.
- *Die Gestaltung von Unterricht als komplexes Geschehen* pendelt zwischen Anforderung und Herausforderung. Sie stellt die zentrale Aufgabe der Lehrperson dar, da sich darin Lernlust und/oder Lernfrust ereignet.
- *Unklare und gegensätzliche Erwartungen* an die Lehrperson von Seiten der Öffentlichkeit, der Organisation, des Kollegiums und der eigenen Person führen unweigerlich zu Rollenkonflikten und damit zu enormen Belastungen. Zum einen soll die Lehrperson als Vertrauensperson Kinder individuell und in der Gruppe begleiten, dabei pädagogische Ziele mit den Bedürfnissen der Kinder aus ihrer Realität verbinden, um sie so zu motivieren und ihnen Selbstbestimmung zu ermöglichen und doch die Inhalte steuern und kontrollieren, bei der Kontrolle gerecht und fair zu beurteilen, ... ein Spagat, zwischen vielen, oft auch gegensätzlich wirkenden Rollen, der sich schwer spannen und aushalten lässt.
- *Lehrpersonen sind mit Ablehnung konfrontiert.* Vorherrschend in Form von Demotivation und Desinteresse bei Schulkindern, sowie einem gewissen Autoritätskonflikt, auf Grund von Disziplinschwierigkeiten (vgl. Scala 1997, S. 121). Dies fordert die Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrperson heraus, sowie eine offene Haltung nach einer neuen Form von Autorität.
- *Die Arbeitszeit einer Lehrperson basiert auf Vertrauensarbeitszeit*, da diese nicht mit der Unterrichtszeit endet. So fallen die Dienstzeiten für Vor- und Nachbereitung, Selbstreflexion, Korrektur, Klassenraumgestaltung, Materialarbeit, Elterngespräche, Zeit für Fort- und Weiterbildung, ... in die unterrichtsfreie Zeit. Dieser hohe Anteil der freien Arbeitszeiteinteilung verhindert Transparenz und Messbarkeit der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern für die Öffentlichkeit, was wiederum von Lehrpersonen, durch unterschwellige Berufsbildbemerkungen, als Belastung erlebt werden kann.

- *Lehrpersonen erleben sich autonom und gleichzeitig isoliert.* Bedingt durch ihre Einzelarbeit in den Klassenzimmern mit den Kindern, wachsen Lehrpersonen unweigerlich zu Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern heran. Selbst in Schulklassen, welche aus unterschiedlichsten Gründen von Teams geleitet werden, bedeutet dies nicht, dass sich diese Isolation aufheben lässt. Dies führt zur inneren Gewissheit, Probleme selbst lösen zu müssen, ohne Hilfe von außen in Anspruch nehmen zu können. Ihr Handeln mit den Kindern zeigt sich von Autonomie geprägt und wenig von außen steuerbar.
- *Die Suche nach Aufstiegsmöglichkeiten.* Lehrpersonen befinden sich in einer Organisation mit flacher Hierarchie und fehlenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. Intrinsisch motivierte Lehrpersonen, welche sich weiterbilden, entdecken das Fehlen einer Statusverbesserung oder einer finanziellen Vergütung. Diese Gegebenheit stellt eine hohe Herausforderung für die langfristige Berufszufriedenheit dar.
- *Das Image des Lehrberufes in der Öffentlichkeit.* Lehrpersonen erleben eine Abnahme der Anerkennung in der Gesellschaft. Damit in Verbindung stehen beispielsweise Wertungen wie "Frauenberuf", "Halbtagsjobber" (Schaarschmidt, 2005), Arbeit "nur" mit Kindern und auch die Tatsache, dass sich die Vertrauensarbeitszeit nicht mit anderen Arbeitszeiten messen lässt. Dies kann auch zu einer Abwertung der Tätigkeit führen, welche mit der Rechtfertigung zur Berufswahl einhergeht. Die Frage nach Status und Ansehen wird zu einer sehr persönlichen, welche die eigene Berufsidentität prägt, erläutert Böckelmann (2002, S. 133-144).

2.4.2. Die interpersonale Perspektive

Nachdem der vorige Abschnitt eingehend die Merkmale und daraus resultierenden Belastungen aus apersonaler Sicht darstellt, befasst sich dieser Teil in der interpersonalen Sichtweise mit den Arbeitsbeziehungen.

"Arbeitsbeziehungen sind wesentlich durch die Organisationskultur geprägt, durch spezifische Interaktionsbedingungen und ein spezifisches soziales Klima.", betont Böckelmann (2002, S. 144f). Lehrpersonen arbeiten in der Organisationskultur der Schule und gestalten sie gleichzeitig durch ihre Interaktion mit. Im Allgemeinen, so weist Böckelmann entschieden hin, gelten die Arbeitsbeziehungen im Kontext Schule

eher belastend als entlastend. Kramis-Aebischer (1995) listet die daraus folgenden belastenden Faktoren auf:

- Isolation innerhalb des Lehrkörpers
- Konflikte im Kollegium
- fehlende Unterstützung durch die Schulleitung
- mangelnde Offenlegung von Problemen
- kein fachlicher und pädagogischer Austausch
- mangelnde Kooperation
- mangelnde gemeinsame Schulphilosophie
- mangelnde Identität mit der eigenen Schule

Die Auswirkungen der Wechselbeziehung von Isolation und Autonomie, wie bereits im vorigen Kapitel erläutert, dringen auch derart in diese Perspektive vor, als dass sie die negative Seite der Autonomie, nämlich die Isolation, noch stärker verdeutlichen. Böckelmann (2002, S. 145) hypothetisiert in diesem Zusammenhang, dass sich gelungene Autonomiebestrebungen der Gesamtorganisation förderlich auf die interpersonale Ebene auswirken würden.

Mit Blick auf das Interaktionsgeschehen im Lehrkörper lassen sich zwei Interaktionsnormen feststellen: eine *Nichteinmischungsnorm* dem Lehrkörper gegenüber und eine *Distanzierungsnorm* in Bezug auf den Kontakt zu den Eltern sowie zum restlichen Schulumfeld. Was meinen die beiden Begriffe konkret und wie wirken diese in die personale Sicht herein?

Im Lehrkörper herrscht beispielsweise ein freundschaftliches Klima, in dem sich Gespräche eher um Schulpolitik, um das Benehmen von Kindern und deren familiären Bedingungen drehen und weniger ein Austausch von Unterrichtsarbeit stattfindet. So gestaltet sich möglicherweise das Aussprechen und Annehmen von Hilfestellungen ebenso schwierig wie das Anbieten. Niemand will sich aufdrängen und als Einzelkämpferin und Einzelkämpfer zu viel von sich preisgeben, da die allgemeine Erwartung darin besteht, allein zurecht zu kommen. In diesem Zusammenhang vermag die Bitte um Hilfe, möglicherweise ein Eingeständnis von persönlichem Unvermögen darstellen. Böckelmann (2002, S. 145ff) weist in diesem Zusammenhang erneut auf Ursachen für Belastungen hin. Ein derart beschriebenes Arbeitsklima, in dem kaum Raum zum interdisziplinären Austausch geschaffen wird, Erziehungsprobleme, Klassenkonflikte nicht angesprochen werden, fördern

Selbstzweifel und begünstigen Schuldgefühle einzelner Kolleginnen und Kollegen. Supervision schafft und schenkt Raum zum Kompetenz- und Erfahrungsaustausch. Auf diese Weise kann sich eine wahre Ressourcenbrücke für Lehrpersonen eröffnen.

Die zweite angeführte Interaktionsnorm, die *Distanzierungsnorm* genannt, beschäftigt sich mit den Beziehungen zu den Eltern und dem allgemeinen Schulumfeld. Elternarbeit beschränkt sich möglicherweise auf die Kontaktaufnahme am Elternabend und am Sprechtag. Aktive Eltern können als Bedrohung oder auch als Gefährdung für das eigene professionelle Handeln empfunden werden. Lehrpersonen erhalten in ihrer Unterrichtsgestaltung und Klassenführung ein gewisses Maß an Freiheit, welches wiederum das Einzelkämpferinnen- und Einzelkämpfertum stärkt, da jeder für sich im Klassenzimmer arbeitet und eine hohe persönliche Verantwortung fordert. Probleme und Belastungen resultieren vor allem dann, wenn es um die Frage nach der Beurteilung der Leistungen von Lehrpersonen geht.

2.4.3. Die personale Perspektive

Abschließend beinhaltet die personale Perspektive folgende drei Faktoren, bezugnehmend auf die Persönlichkeitseigenschaften, die Berufsidentität sowie die psychophysische Gesundheit von Lehrpersonen. Böckelmann (2002, S. 148) schreibt dazu:

"Die Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern ist demnach bedeutsam, weil es sich im Lehrerberuf [sic] um einen Beruf handelt, bei dem die eigene Biografie sowie das allgemeine persönliche Selbstverständnis besonders eng mit der Berufsausübung verbunden ist [sic]." Berufliche Schwierigkeiten betreffen daher auch die eigene Persönlichkeit. Mit Blick auf die Gestaltung von Beratungsangeboten für Lehrpersonen kann dieser Aspekt in der Form berücksichtigt werden, als dass berufliche Weiterentwicklung nicht allein im pädagogischen Kontext erreicht wird. In diesem Zusammenhang muss auch die Frage nach der Berufsidentität gestellt werden. Als Identität wird allgemein ein Gefühl beschrieben, welches ein Mensch bezugnehmend auf sich selbst hat, dem Selbstbild und – in Form einer sogenannten Doppelgesichtigkeit – dem Fremdbild, das sich durch die verbalisierte Wahrnehmung des Gegenübers erörtert. Identität wächst durch Identifikation und mittels Identifizierung. Die berufliche Identität stellt einen Teil der Gesamtidentität dar. In ihr

vereinen sich persönliche Berufsbilder mit dem gesellschaftlichen Bild einer Lehrperson. Negative Zuschreibungen der Öffentlichkeit sowie eigene unangenehme Erfahrungen mit Lehrpersonen aus der Schulzeit, prallen auf die Berufsidentität von Lehrpersonen, so Böckelmann (2002, S. 148f).

Die psychophysische Gesundheit von Lehrpersonen sei als letzter Faktor genannt. Diese erfährt eine Beleuchtung an Hand einer intensiven Bearbeitung von Belastungsstudien im Kapitel 3. sowie einen kritischen Blick, indem auf Studien verwiesen werden kann, welche die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen, trotz aller Belastungen, belegen, da diese als Herausforderungen gesehen werden können.

Mit dem Zufriedenheitsempfinden von Lehrpersonen schließt dieser Abschnitt. Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass die Zufriedenheit ihren festen Platz im Klassenzimmer, im direkten Kontakt, in der Beziehung zu den Kindern, in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit einnimmt. Je mehr sich Lehrpersonen in der Organisation Schule von ihrer beruflichen Arbeit, dem Unterrichten entfernen, desto mehr nimmt auch die Zufriedenheit ab. Im Bereich der personalen Sichtweise und deren Merkmale liegen die höchsten Vorzüge: großer Freiraum im Bereich der Arbeitseinteilung, der Wahl der Methoden/Konzepte und der Unterrichtsmittel, Freude am Einsatz von persönlichen Fähigkeiten und der Arbeit mit den Kindern sowie das Bewusstsein, eine sinnstiftende, verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben. Interessanterweise nimmt das Zufriedenheitsempfinden enorm ab, sobald es um die Auseinandersetzung mit Inhalten aus dem interpersonalen und apersonalen Bereich geht (vgl. Böckelmann 2002, S.151).

sb

Die Berufssituation von Lehrpersonen wurde mittels dreier Sichtweisen an Hand der jeweiligen Merkmale und daraus resultierenden Belastungen, mit der Unterstützung von Osinger (2007), Zech (2009) und Böckelmann (2002), beleuchtet. Zusätzlich widmet sich das folgende Kapitel intensiv diesem Ineinander wirken, auch mit Blick auf die Empirie. Daneben werden die kommenden Ausführungen die hohe Relevanz von schulbegleitenden Maßnahmen für Lehrpersonen, in Form von fachlicher, interpersonaler und personaler Weiterbildung – beispielsweise durch das Instrument der Supervision, verdeutlichen.

3. Das Spannungsfeld "Belastung und Zufriedenheit" im Lehrberuf

Kapitel 3. stellt einen allgemeinen Einblick in beziehungsweise Überblick auf den aktuellen Stand der Forschungslage zum Lehrberuf zur Verfügung. Dies skizziert einen wichtigen Hintergrund für die Auseinandersetzung im später folgenden Abschnitt 3.3. im Kontext der Studien zur Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen. Ebenso wird versucht, wesentlich erscheinende Zusammenhänge zwischen der Forschungslage im Lehrberuf zum Beratungsformat Supervision herzustellen.

3.1. Zur Forschungslage im Lehrberuf

fdk

Zur aktuellen Forschungssituation im Kontext „Schule“ stellt Rothland (2013, S. 10ff) in einem Beitrag zur „professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern“ generell fest, dass derzeit vor allem die Lehrperson selbst mehr in den Mittelpunkt des schulbezogenen Forschungs-Interesses rücke und deren „... Handeln, Denken und Wollen, die Emotionen, Kompetenzen und Beanspruchungen ... [sowie] ... Aspekte der berufsbiographischen Entwicklung und die Aus- und Fortbildung ...“ (Rothland 2013, S.11) vermehrt in den Fokus wissenschaftlicher Erkenntnisuche geraten – dies begründet durch den vielschichtigen und komplexen Einfluss des Faktors „Lehrperson“ auf Lehr-Lern-Prozesse (nach Hattie 2009 & Terhart 2011 in Rothland 2013, S.11).

Der Punkt Kompetenzen kann als ein Bindeglied zwischen Forschung im Bereich Schule und Forschung im Bereich Supervision fungieren und eine mögliche Schnittstelle zu „professioneller Handlungskompetenz“ nach Rothland (2013) herstellen. Belardi (2013, S. 50) beschreibt „Kompetenzerweiterung“ als übergeordneten Funktionsbereich von Supervision. Mit Verweis auf Fallner (1997, S. 163) stellt Belardi folgende vier wesentlichen Aspekte dazu in den Mittelpunkt:

- Personale Entfaltung
- Beziehungs- beziehungsweise Arbeitsgestaltung
- Strukturelle Entfaltung sowie
- methodische und instrumentelle Entfaltung

Daraus lässt sich auch bereits die Komplexität erkennen, die dieser ersten übergeordneten Sichtweise in diesem Kapitel innewohnt. Ebenso kann es bereits eine Auskunft darüber geben, dass dem Format „Supervision“ im schulischen Kontext große Bedeutung zukommt, als es sich im Bereich Forschung womöglich lohnt, da näher hinzusehen.

Folgend dargestellte, vom Autor (fdk) dieses Abschnitts aufgestellte und den angesprochenen Themen zugeordnete Hypothesen sind für diese Annahme vor allem deshalb leitend, da Supervision als professioneller Beratungsansatz die zuvor genannten Bereiche von Rothland (Handeln und Denken, Wollen, Emotionen, Kompetenzen, Beanspruchung, Berufsbiografie, Aus- und Fortbildung) im Prozess mit Lehrerinnen und Lehrern berühren kann und damit der aktuelle Fokus in der Erforschung des Lehrberufs auf die Erforschung von Supervision im pädagogischen Kontext übertragbar erscheint.

Handeln und Denken

- Supervision schafft den Raum, eigenes berufliches Handeln zu hinterfragen sowie alternative Handlungsoptionen zu ergründen beziehungsweise auszuprobieren.

Wollen

- Supervision hilft, Stärkendes und Hemmendes in der beruflichen Tätigkeit aufzuspüren (Wollen beziehungsweise Nicht-Wollen).
- In der Supervision können Motive ergründet werden, die dazu veranlasst haben, diesen Beruf zu wählen. Es kann herausgefunden werden, ob sich diesbezüglich etwas verändert hat, ins Ungleichgewicht geraten ist, was eine Person genau will ... (Wollen)

Emotionen

- In der Reflexion beruflicher Situationen können Lehrpersonen mehr über sich lernen und ihre Emotionen, die sie im beruflichen Tun begleiten, kennen lernen.

Kompetenzen

- Supervision bietet in verschiedenen Settings, mit verschiedenen Methoden und Zugängen die Möglichkeit, persönliche Kompetenzen zu erweitern beziehungsweise zu vertiefen.

Beanspruchung

- In der Supervision gibt es einen Raum dafür, Beanspruchungen anzusprechen, die Hintergründe dazu zu erforschen und Möglichkeiten zu ergründen, mit Belastungen eventuell weniger beanspruchend umzugehen, Sorge für sich selbst zu übernehmen und zu tragen, blinde Flecken aufzudecken, und vieles andere mehr.

Berufsbiografie

- Supervision bietet die Chance, über sich und sein berufliches Tun, den persönlichen beruflichen Werdegang und Visionen zu reflektieren sowie Klarheit über das zu erlangen, was eine Person möchte. Ebenfalls können Lehrpersonen in der Reflexion Stärken und Schwächen im Bisherigen entlarven und diese so für ihre weitere Entwicklung als wichtige Ressourcen sicherstellen.

Aus- und Fortbildung

- Supervision kann bereits in der Ausbildung für angehende (zum Beispiel im Primarstufenlehramt der Pädagoginnen und Pädagogen-Bildung NEU an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, www.ph-linz.at) beziehungsweise auch als Fortbildungsangebot (beispielsweise über das Beratungszentrum der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz – www.ph-linz.at/institute/beratungszentrum, über die Pädagogische Hochschule Oberösterreich im Rahmen einer schulinternen Fortbildung – www.ph-ooe.at/ oder auch über den Schulpsychologischen Dienst des Landesschulrates für Oberösterreich – www.lsr-ooe.gv.at/schulpsychologie) für bereits im Dienst stehende Lehrerinnen und Lehrer als Ausbildungsinhalte beziehungsweise Angebot der Weiterbildung verortet werden. Zur Angebotslage im Bundesland Oberösterreich siehe auch im Anhang unter "Supervisionsangebote, Sabine Benczak".

Nachdem nun zu den sieben übergeordneten Themen zur Forschungslage Hypothesen gesammelt wurden, sollen diese durch die Skizzierung des Supervisionsbegriffs nach Belardi (2015, S.31) auf ein Grundverständnis von Supervision zusammengeführt werden:

„Unter dem Begriff Supervision versteht man Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren für berufliche Zusammenhänge. Das allgemeine Ziel der Supervision ist es, den Ratsuchenden (Supervisanden [sic]) zu helfen, damit sie ihre eigene Arbeit verbessern können. ...“

Diese prägnante Definition Belardis kann als globale Übersicht zum Supervisionsbegriff in der vorliegenden Auseinandersetzung gesehen werden und schließt an die Forschungslage im Lehrberuf an. Wo aber sind mögliche Anknüpfungspunkte dieses postulierten Forschungsinteresses (nach Rothland) und dem Thema Zufriedenheit von Lehrpersonen?

Das Streben nach Arbeitszufriedenheit beziehungsweise das Streben nach Glück kann alle zuvor genannten Themen berühren. Folgende Fragen und Überlegungen sollen dahingehend formuliert werden und einen weiteren Einblick in die Denkprozesse des Verfassers (fdk) dieses Abschnitts geben:

- Wie zufrieden bin ich mit meinem *Handeln*?
- Wie kann ich durch mein *Denken* meine Berufszufriedenheit beeinflussen?
- Was *will* ich – bin ich mit der Ist-Situation zufrieden?
- Welche *Emotionen* erlebe ich, wenn ich zufrieden bin / nicht zufrieden bin?
- Welche *Kompetenzen* helfen mir / möchte ich mir noch aneignen, um meinen Arbeitsalltag zu meiner Zufriedenheit bewerkstelligen zu können?
- Wie kann ich trotz *Beanspruchung* im Lehrberuf zufrieden sein?
- Welche Abschnitte in meinem *Berufsleben* stehen stellvertretend für Arbeitszufriedenheit? – Was kann ich mir daraus mitnehmen? Wohin möchte ich in Zukunft? – Was brauche ich für ein zufriedenes Arbeitsleben?
- Was nehme ich mir für meine Zufriedenheit an Unterstützendem aus meiner *Aus-* beziehungsweise *Fort- und Weiterbildung* für meinen Beruf mit?

Nach dieser ersten knappen Sichtung zur Forschungslage im Lehrberuf und möglichen Schnittpunkten zu Supervision im Zusammenhang mit Hypothesen zum Thema Zufriedenheit nehmen die nächsten Abschnitte neben wichtigen Definitionen zur Thematik Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekte im Kontext Lehrberuf genauer unter die Lupe und tauchen dabei tiefer in den Bereich der Belastungsstudien ein.

3.2. Definitionen

In den folgenden Zeilen erfolgt eine Klärung fünf wichtig erscheinender Begriffe, wie Belastung, Beanspruchung, Ressourcen, Berufszufriedenheit und Emotionsarbeit, welche für die weiterführende Bearbeitung des Themas von Relevanz sind.

Der erste Punkt widmet sich der Belastung, welcher wie folgt von unterschiedlichen Autoren aus unterschiedlichen Blickwinkeln definiert wird.

3.2.1. *Belastung*

„Psychische Belastung ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“.

(DIN EN ISO 10075 in van Dick & Stegmann 2013, S. 45)

Nach Leitner (1999) in Eckert et al. (2013, S. 197) gelten Belastungen als „... materielle, soziale oder organisatorische Arbeitsbedingungen, die die Erfüllung des beruflichen Auftrages beeinträchtigen, erschweren oder behindern und vom Einzelnen kaum beeinflussbar sind.“

Um Belastung beispielsweise im Lehrberuf empirisch erfassbar zu machen schlägt Gehrman (2013, S. 176), unter Verweis auf subjektives Erleben, wie folgt vor:

„Belastung kennzeichnet die messbaren beruflichen Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu den arbeitsspezifischen Anforderungen ihrer Berufstätigkeit selbst bzw. [sic] beschreibt ihre subjektiven Einstellungen zu Erwartungen an ihre Tätigkeit. Beispiel: Arbeitszeiten, Erfahrungen und berufliche Selbstverständnisse erzeugen Antworten in qualitativen und quantitativen Untersuchungen ...“

Neben der Aufgliederung der Einflussfaktoren auf materieller, sozialer und organisatorischer Ebene schreibt die Definition nach Leitner der individuellen Beeinflussbarkeit wenig Möglichkeit zu, Gehrman fügt jedoch die Komponente der subjektiven Einstellung hinzu, die in weiterer Folge als Beanspruchung den Grad der Auswirkung auf die einzelne Lehrperson zu beschreiben vermag, die wie folgt definiert werden kann:

3.2.2. Beanspruchung

Eckert et al. (2013, S. 197) definieren psychische Beanspruchung als „... individuelle[s] Reaktionsmuster auf die erlebten Anforderungen und Leistungsvoraussetzungen.“ Anforderungen werden dabei als berufsspezifisch auszuführende Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche deklariert, Leistungsvoraussetzungen beschreiben ein Bündel aus Faktoren personaler, sozialer, organisationaler, gesellschaftlicher und ökologischer Herkunft für gelingende Anforderungserfüllung im Lehrberuf (ebd. S. 194, S. 196).

Psychische Beanspruchung meint nach DIN EN ISO 10075 (in van DICK & Stegmann 2013, S. 45) „... die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“.

Gehrmann (2013, S. 176) definiert Beanspruchung folgendermaßen, indem er die unmittelbare Auswirkung hin auf physische Veränderung konkretisiert:

„Beanspruchung zeigt die messbare Veränderung von Körperfunktionen u.a. [sic] in Situationen der arbeitsspezifischen Entspannung bzw. [sic] Anstrengung. Beispiel: Ruhephasen, Lärmbelästigungen, Treppensteigen, Unterricht, Unterrichtspausen erzeugen Veränderung der Herzfrequenz oder des Blutdruckes.“

Im Sinne einer positiven Beeinflussbarkeit des Grades der Beanspruchung scheint es erstrebenswert, individuelle Voraussetzungen und Strategien thematisch dahingehend weiter zu verfolgen, in dem ein Blick auf den Begriff „Ressourcen“ geworfen wird.

3.2.3. Ressourcen

Eckert et al. (2013, S. 177) benennen Ressourcen als „... Bedingungen, die die Aufgabenerfüllung begünstigen ...“

Krause et al. (2013, S. 62) trennen nach Krause, Dorsemagen und Alexander (2011) in innere und äußere Faktoren und definieren Ressourcen als „... Gegebenheiten innerhalb oder außerhalb einer arbeitenden Person, die negative Wirkungen von Stressoren abmildern und Gesundheit fördern können.“

Wie ein Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Belastungserleben hergestellt werden kann, versucht folgende Definition zu verdeutlichen:

3.2.4. *Berufszufriedenheit*

„Berufszufriedenheit markiert in der Lehrerforschung ein Konstrukt, das seinen Gehalt aus einem Zusammenspiel aus situativen Erfahrungen und individuellen Einstellungen von Lehrern [sic] zu je gegebenen beruflichen Belastungs- und Beanspruchungsprofilen gewinnt.“ (Gehrmann 2013, S. 176)

Die Definition von Berufszufriedenheit zeigt bereits die enge Verflochtenheit mit vorhandenen Belastungs- und Beanspruchungssituationen. Einen Hauptfokus in der Auseinandersetzung in diesem Kapitel dahingehend zu wählen, Aspekte für Belastung und/oder Zufriedenheit herauszuarbeiten, erscheint demnach als weitere Vorgehensweise hilfreich. Zuvor aber noch ein weiterer bedeutender Einflussfaktor auf Belastung im Lehrberuf, der in den folgenden Zeilen auf das Thema „Emotionsarbeit“ hinweist.

3.2.5. *Emotionsarbeit*

Eckert, Ebert & Sieland (2013, S. 196) definieren Emotionsarbeit nach Hochschild (1984) als „... stimmungsunabhängiges Zeigen von erforderlichen oder geforderten Emotionen im Dienste des Auftrags oder der Organisation ...“

Zudem beschreiben die Autoren die erlebte Differenz zwischen den Gefühlen, die eine Lehrperson spürt und derjenigen, die es beispielsweise im Sinne des Bildungsauftrages zeigt als besonders hohe Belastung. Im Sinne einer Verdeutlichung dieses Belastungsfaktors ein Vergleichsbild aus dem Berufsfeld der Einsatzorganisation „Polizei“:

Polizistinnen und Polizisten erwidern Provokation mit Deeskalierung (ebd., S. 196).

Aus den Definitionen lässt sich bereits ein erster Zusammenhang des Spannungsfeldes zwischen „Belastung und Zufriedenheit“ mit dem Format „Supervision im pädagogischen Kontext“ erkennen:

Es geht – hypothetisch gesehen – möglicherweise um ...

- Wahrnehmung der Belastungen auf materieller, sozialer und organisatorischer Ebene
- Belastungen im Beruf und deren Auswirkungen (Beanspruchung)
- Belastungs- und Beanspruchungsbewältigung im beruflichen Kontext
- Umgang mit Be- und Entlastung
- Ergründung persönlicher und äußerer Ressourcen
- Reflexion von Leistungsvoraussetzungen: personale, soziale, organisationale, gesellschaftliche und ökologische Faktoren für gelingende Anforderungserfüllung
- individuelle Einstellungen und Erwartungen an den Beruf
- Anforderungen und Aufgaben im Beruf, auszuführende Aufgaben und Tätigkeiten
- persönliche Aspekte für die individuelle Berufszufriedenheit
- Umgang mit eigenen Emotionen und den Emotionen der Schülerinnen und Schüler

Bezugnehmend dazu scheint es angebracht den Hinweis zu geben, dass dem Bereich Umgang und Reduktion von Belastungs- und Beanspruchungserleben, damit einhergehend gesundheitspräventiver Maßnahmen im Lehrberuf womöglich große Bedeutung zu kommt. Der kommende Abschnitt taucht daher tiefer in Belastungsstudien zum Lehrberuf ein, um in diesem Sinne daraus mögliche Aspekte für Supervision im Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit im Beruf ableiten zu können.

3.3. Aspekte bezüglich Belastung und Zufriedenheit im Lehrberuf

Das vorliegende Unterkapitel versucht Ergebnisse und Forderungen aus verschiedenen aktuellen Belastungsstudien herauszufiltern und daraus Faktoren für Belastung und/oder Zufriedenheit von Lehrpersonen abzuleiten. Die Skizzierung stellt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit im Sinne einer Erfassung aller publizierten Studien – dies scheint schon deshalb in diesem Rahmen unmöglich, da in den Bereichen „Stress & Lehrpersonen“ und „Burnout & Lehrpersonen“ die Anzahl an Publikationen, gelistet in der psychologischen Literaturdatenbank PsychInfo, beispielsweise im Jahr 2010 über hundert Publikationen betrug, Tendenz steigend (vgl. Rothland 2013, S. 8f). Stattdessen sollen exemplarisch bedeutende Ergebnisse von Studien aus dem deutschsprachigen Raum und deren resultierende Forderungen daraus vorgestellt sowie auch Aspekte, welche eventuell dem „Glück auf die Spur“ helfen, sichtbar gemacht werden. Folgende zwei Intentionen leiten die Bearbeitung:

*

In wie weit kann eine Beanspruchung, ausgelöst durch eine Belastung, beeinflusst werden?

*

Welche Aspekte gilt es zu beachten, um im Lehrberuf Berufszufriedenheit trotz Beanspruchung zu erreichen beziehungsweise die Berufszufriedenheit aufrecht zu erhalten?

Durch das Herausgreifen globaler Belastungsfaktoren, die neben vielen weiteren möglichen individuellen Umständen den Berufsalltag erschweren und bis hin zu gesundheitsschädigenden Auswirkungen führen können, soll ein Überblick geschaffen werden, der ein Potential für Auseinandersetzung und Klärung, Suche nach Lösungen und Bewältigung, ... – beispielsweise in Form professioneller beruflicher Reflexion, der Supervision – sichtbar macht.

Welche Auswirkungen durch Supervision von Lehrerinnen und Lehrern in diesem Kontext erlebt werden, geht aus der empirischen Untersuchung von Sabine Benczak hervor, welche Bedingungen ein Gelingen von Supervision in diesem Kontext unterstützen, erforscht der Verfasser dieses Abschnitts (fdk), welche Bedürfnisse und Beweggründe Lehrpersonen dazu veranlassen in Supervision zu gehen, untersucht Kollegin Roswitha Beham. Ebenso soll hier der Hinweis auf die Perspektiven Mädgers (2015) für Beratung an Schulen in Abschnitt „4.6. und 4.7. im Sinne von Forderung und Ausblick nicht fehlen.

An einzelnen Stellen wird im Verlauf der kommenden Darstellung explizit auf Beiträge des Beratungsformats „Supervision“ verwiesen. Genauer geht dann das Kapitel „4. Supervision und Schule – ein glückliches Paar?!“ darauf ein.

Folgendes kann zu Belastung und Schule allgemein festgehalten werden:

Gehrmann (2013, S.176f) ist in seinen Studien um eine empirisch valide Analyse von Beanspruchungs- und Belastungserleben im Lehrberuf bemüht sowie um die Darstellung der „guten Gründe“, warum sich Menschen entscheiden, diesen Berufsweg einzuschlagen. Leider gibt es bis dato noch kein Instrument zur Befragung bezüglich Abgrenzung der drei Aspekte „Beanspruchung“, „Belastung“ und „Berufszufriedenheit“ im Kontext des Lehrberufs. Die dem Lehrberuf zugrundeliegende Definition von Belastung kann damit noch nicht genau geklärt werden. In Bezug auf Schönwälder (1997 in Gehrmann) rufen Belastungen als subjektiv

unterschiedlich erlebte Ursache eine Beanspruchung, die als Reaktion folgt, hervor. Zudem kann manche Belastung subjektiv unterschiedlich, sogar als gesundheitsfördernde Beanspruchung erlebt werden. Diese Subjektbezogenheit im Erleben der Belastung sei das Indiz für eine schwierige Abgrenzung aus wissenschaftlicher Sicht, gibt aber einen Hinweis darauf, sich im empirischen Teil aufgrund dieser Subjektbezogenheit, dem Zugang qualitativer Sozialforschung zu bedienen.

Dies rückt durch den individuellen Bezug der Lehrperson selbst zum Belastungserleben erneut die Bedeutung eines vorhandenen Reflexionsrahmens, wie ihn beispielsweise Supervision bieten kann, in den Mittelpunkt. Eine offene Auseinandersetzung im Kollegium mit den Themen „berufsimmanenter Belastung“ und „Einsatz persönlicher Ressourcen“, wie dies nach Hillert (2013) zur Bewältigung psychischer Belastungen im Lehrberuf in Unterkapitel 4.6. „Forderung von Beratungsangebot für Schulen“ als höchst notwendig angesprochen wird, knüpft an dieser Stelle an die Individualität in der Lehrerinnen- und Lehrerschaft an. In diesem Sinne könnten also Belastungsfaktoren sogar zu Zufriedenheitsfaktoren werden. Aus diesem Grund werden teilweise beide Begriffe in der Betitelung verschiedener Aspekte in den kommenden Überschriften Verwendung finden:

Es sei an dieser Stelle ebenso auf einige Parallelen und Verbindendes von den im Anschluss dargestellten und gegliederten sieben Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekten mit den bereits zuvor erwähnten drei Perspektiven im Blickwinkel Person/Organisation in Unterkapitel 2.4. hingewiesen.

Die Gliederung der sieben **Belastungs- und/oder Zufriedenheits-Aspekte (BZA)** sieht wie folgt aus:

- 3.3.1. BZA „Arbeitsplatz Schule“
- 3.3.2. BA „öffentliche Diskussion rund um den Lehrberuf“
- 3.3.3. BZA „Berufswahl und Passung zum Beruf“
- 3.3.4. BZA „individueller Umgang mit Belastungen“
- 3.3.5. BZA „Änderungsbereitschaft und Änderungsfähigkeit von Lehrpersonen“
- 3.3.6. BZA „Soziale Unterstützung“
- 3.3.7. BZA „Selbstwirksamkeitserleben“, „Selbstregulationskompetenz“ und „Selbstwirksamkeitserwartung“

Welche sind mögliche belastende Faktoren am Arbeitsplatz Schule? Damit beschäftigt sich der folgende Abschnitt.

3.3.1. BZA „Arbeitsplatz Schule“

In den nachstehenden Zeilen zum Thema „Arbeitsplatz Schule – wo Lehrerinnen und Lehrer arbeiten“ wird vorerst versucht, durch die Auflistung charakteristischer Merkmale des Lehrberufs mögliche belastende beziehungsweise ungünstige Faktoren sichtbar zu machen. Aus den Darstellungen Rothlands (2013, S.21ff), erweitert nach Eckert, Ebert & Sieland (2013, S. 200f) lassen sich folgende Charakteristika des Lehrberufs ableiten und daraus erste mögliche Themengebiete für Supervision mit einzelnen Lehrpersonen, Gruppen oder Teams skizzieren:

- Schwierigkeiten in der Trennung von Arbeitsplatz und Privatleben durch einen zweiteiligen Arbeitsplatz (Schule und zu Hause)
- Keine Grenzen in der Erfüllung der Aufgabenstellungen, hohe Anforderungen und Verantwortung, Offenheit im Tun, Diskrepanz zwischen Planung und Unterrichtsgeschehen
- Eigene Unterrichtsideen, freie Lehre innerhalb der Vorgaben
- Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, ergänzend mit Kolleginnen und Kollegen
- Schülerinnen und Schüler – nutzen Lernangebote / nutzen Lernangebote nicht
- Keine Rückmeldungen über langfristige Erfolge einzelner Lehrerinnen und Lehrer, eingeschränkte Erfolgskontrolle
- Wenig bis keine Karrieremöglichkeiten im Lehrberuf, Anerkennung beziehungsweise Nicht-Anerkennung von besonderen Leistungen, fehlende Fremdverstärkung
- Alle reden mit – kein Berufsgeheimnis, öffentliche Diskussion und öffentliche Wahrnehmung
- Hohe Fähigkeitserwartung an Lehrpersonen (gesellschaftliches Interesse)
- Laufend neue Zusatzaufgaben durch Vorgesetzte
- Fragen zu Unterricht, Erziehung, Beurteilung, Beratung (Schülerinnen und Schüler, Eltern), Weiterentwicklung der eigenen Person, Weiterentwicklung der Schule
- Alltägliches im Beruf – Entscheidungsfindung in schwierigen Situationen (hohe Entscheidungsdichte bei unzureichender Information), Vorgehensweisen, Ausrichten der eigenen Handlungen, Prioritäten setzen, Rollenkonflikte (zum Beispiel gesellschaftlicher Auftrag versus / und Auftrag von Kindern und Jugendlichen), die eigene Rolle als Lehrerin / als Lehrer und die erwarteten Aufgaben in Abhängigkeit der jeweiligen Zuschreibungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit

- Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern – Umgang mit Stress, Erleben von Belastung/Entlastung und Beanspruchung
- ...

Anhand dieser Übersicht ergibt sich die Fortführung der begonnenen Diskussion dahingehend, nun weiter aus den zahlreich publizierten Belastungsstudien aus dem Feld „Schule“ weitere Faktoren und Aspekte für Belastung und/oder Zufriedenheit abzubilden sowie Forderungen und Möglichkeiten für eine positive Beeinflussbarkeit der individuellen Arbeitszufriedenheit auf Seiten der Lehrerinnen- und Lehrerschaft abzuleiten.

Zunächst zum Belastungsaspekt „öffentliche Diskussion“.

3.3.2. BA „Öffentliche Diskussion rund um den Lehrberuf“

Oft dargestellte Bilder von Schule und Lehrperson in der Öffentlichkeit und in Publikationen, teilweise vermeintlich wissenschaftlich belegt, verweisen auf die Belastungsseite im pädagogischen Kontext, indem sie beispielsweise verallgemeinernd von ausgebrannten, depersonalisierten und erschöpften Lehrpersonen sprechen. Gehrmann (2013, S. 175) zitiert dazu verschiedene Autoren: Wenn Ärzte, Psychologen und Therapeuten nicht mehr helfen können greifen sie zum „bestbezahlten Halbtagsjob“ (nach Struck 1996), zum „Unterrichtsfach „innerer Abschied““ (nach Mertens 2006) oder werden pathologisch gesehen mit „Diagnose Lehrer“ (nach Lenzen 2003) abgestempelt. Rothland (2013, S. 33f) fügt dem noch hinzu, dass der Lehrberuf, wie kein anderer, in kollektiver Weise öffentliche und mediale Diffamierung erfährt, und weist unter Anführung einiger Studien darauf hin, dass dieses negative Berufsbild als begünstigender Faktor in der Belastungsforschung gilt. Es kann die Tatsache ergänzt werden, dass sich dieses Bild auch als historisch gewachsen darstellt (vgl. Gehrmann 2013, S. 176).

Diese öffentliche Diskussion scheint derzeit Lehrpersonen stets zu begleiten. Es stellt sich daher die Frage, wie neben notwendigen strukturellen Veränderungen und förderlicher Führung ein individueller und gesunderhaltender Umgang mit diesen negativen „Schlagzeilen“ gelingen kann.

Ein weiteres Kriterium für Belastungserleben im Lehrberuf liegt in der Entscheidungsfindung zum Lehrberuf selbst, der kommende Abschnitt geht näher darauf ein.

3.3.3. BZA „Berufswahl und Passung zum Beruf“

Gehrmann (2013, S.177ff) verweist mit Haufe, Vogel & Scheuch (1999) auf enge Verflochtenheit von „Arbeitszufriedenheit“ mit den Begriffen „Wohlbefinden“, „Lebenszufriedenheit“ und „Leistungsfähigkeit“, die sich wiederum in subjektiver Reflexion ergeben. Dennoch zieht Gehrmann aus verschiedenen Studien zur Berufszufriedenheit von Lehrpersonen das Fazit, dass es einem überwiegenden Anteil an Lehrerinnen und Lehrern gelinge, neben der täglichen Belastung und Beanspruchung manchmal mehr und manchmal weniger „... Zufriedenheit aus ihrer beruflichen Autonomie und den kollegialen Kontexten zu gewinnen und Kraft zu schöpfen aus dem Kontakt mit Schülern [sic] für die Verstetigung der beruflichen Anforderungsprofile“. (Gehrmann 2013, S. 186) Nicht unerwähnt bleiben soll aber auch jener Anteil dem dies nicht gelinge, beziffert ihn doch Gehrmann mit etwa bis zu einem Drittel. Er weist jedoch auch darauf hin, dass nicht das fortschreitende Berufsalter dafür ausschlaggebend sei, sondern vielmehr die nicht gelingende „... Bindung an die Anforderungsprofile des Berufes ...“ (Gehrmann 2013, S. 186), und stellt die Hypothese auf, dass erhöhtes Belastungs- und Beanspruchungserleben möglicherweise in Zusammenhang mit „falsch rekrutierten Akteuren“ und daraus resultierender Berufsunzufriedenheit gebracht werden kann. Folglich käme der Selbstaufklärung von möglichen Berufseinsteigerinnen und -einsteigern Bedeutung zu (vgl. ebd. 2013, S. 186). Die in diesem Zusammenhang genannte und nicht zutreffende zeitliche Variable einer möglichen Zunahme von Belastung über den Verlauf hinweg im Berufsleben von Lehrerinnen und Lehrern widerspricht der viel zitierten „Burn-out“-Thematik im Lehrberuf insofern, als dass Gehrmann davon ausgeht, dass Lehrpersonen nicht gebrannt haben müssen, um als ausgebrannt zu gelten beziehungsweise es damit auf den Punkt zu bringen versucht: „... [S]chon zum Berufseinstieg gibt es ‚ausgebrannte Lehrerinnen und Lehrer‘.“ (Gehrmann 2013, S. 180)

Mit Hillert (2013, S.146f) können zuvor genannte Argumente von Gehrmann bekräftigt werden, in dem er mit Verweis auf die Erhebungen der Potsdamer-Lehrerstudie (Schaarschmidt 2005) anfügt, dass die „Burn-out“-Thematik eher eng mit einem Persönlichkeitsfaktor, wie ihn auch Schaarschmidt und Fischer (2005, 2007) beschreiben, zusammenhänge. Eine zunehmend erlebte Belastung im zeitlichen Horizont sei dafür wenig ausschlaggebend.

Eine Erkenntnis, welche sich auch mit den Schlüssen von Schaarschmidt (2005, S. 152f) aus seiner Studie insofern deckt, als dass er sich ebenfalls dafür ausspricht, dass die Auswahl von Lehrkräften bewusst auf Eignungsvoraussetzungen stattfinden müsse, fügt aber dem noch hinzu, dass sich die Vorbereitung durch das Studium ebenfalls verbessern soll. Diese

Risikofaktoren als „ungünstige personale Voraussetzungen“ (Heyse 2007 in Eckert et al. 2013, S. 197) erschweren die berufliche Anforderungserfüllung, dennoch kann dahingehend ein Bild positiver Entwicklung gezeichnet werden, dass diese Erkenntnisse bereits in Verfahren zur Selbsterkundung in Aufnahmeprozessen für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten Einzug halten (vgl. S.197). Betrachtet man die Ergebnisse und Schlussfolgerungen im österreichischen Kontext, so lässt sich feststellen, dass dieser Forderung insofern Rechnung getragen wird, als dass in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung NEU neben dem Angebot an standardisierten Aufnahmeverfahren in der Primar- und Sekundarstufe sich beispielsweise auch die Studiendauer insgesamt erhöhe, die Curricula neue Ausrichtung erfahren und die Chance besteht, zum Beispiel in der Ausbildung im Zuge der Persönlichkeitsbildenden Lehrveranstaltungen intensiver die Thematik belastender und entlastender Faktoren und deren subjektive Auseinandersetzung damit verstärkt in den Fokus zu nehmen beziehungsweise generell eine professionelle Reflexionskultur zu etablieren.

Aus den Ergebnissen der Potsdamer-Lehrerstudie lässt sich ein Viertel aller Lehramtsstudierenden in ein problematisches Beanspruchungsmuster einordnen, die auch ihre Berufseignung als Lehrerinnen und Lehrer stark bezweifeln. Wie auch Gehrman (2013) weist Schaarschmidt (2005, S. 152f) vor allem deshalb auf die Bedeutung der Eignungsfeststellung vor Studienbeginn hin, da als problematisch gilt, dass vor allem kein oder nur wenig Erfolg auf Veränderung durch die Ausbildung selbst besteht. Schaarschmidt fügt im selben Zug jedoch deutlich an, dass dadurch die als kritisch zu bewertenden Beanspruchungsverhältnisse nicht aus der Schule verschwinden. Auch gilt es zu bedenken, die Forderungen nach Verbesserung inakzeptabler Bedingungen im Schulwesen nicht durch höhere Anforderungen an die Eignungsvoraussetzung von Lehrpersonen wettmachen zu wollen – irgendwann gäbe es dann womöglich keine ausreichend frustrationstoleranten und stabilen Lehramtskandidatinnen und -kandidaten mehr. Schaarschmidt unterstreicht dies mit folgender Aussage: „Noch immer muss gelten, dass dieser Beruf so beschaffen sein sollte, dass ihn auch ein durchschnittlich belastbarer Mensch erfolgreich und ohne Schaden für seine Gesundheit ausüben kann.“ (ebd., S.153)

Eckert et al. (2013) entkräften die genannten Darstellungen und Zahlen etwas und fordern die notwendige Differenzierung möglicher Risikofaktoren insofern, als dass sie für Risiko und Qualität zugleich stehen können:

„Wenn ein hoch empathischer Lehrer [sic] nicht gelernt hat, den durch Empathie erlebten Distress zu regulieren, wird er mit größerer Wahrscheinlichkeit an den Folgen dieses Distresses erkranken als ein weniger empathischer Kollege. Somit ist Empathie ein Risikofaktor. Hat der

Lehrer allerdings gelernt, auch mit den unangenehmen Folgen von Empathie umzugehen, dann kann der ‚Risikofaktor Empathie‘ eine wertvolle Fähigkeit für sein tägliches pädagogisches Handeln sein.“ (S. 197) Dieses Lernen des individuellen Umgangs legt den Schluss nahe, dass die Reflexion beruflichen Tuns einen bedeutsamen Schlüssel zur Nutzbarmachung vermeintlicher Risikofaktoren, wie im Beispiel der Autoren ersichtlich, darstellt. Wie im Unterkapitel 3.1. zur Forschungslage im Lehrberuf und der Verknüpfung mit dem Format „Supervision“ bereits beschrieben, verfolgt Supervision vordergründig das Ziel der individuellen Kompetenzerweiterung, um damit die eigene Arbeit zu verbessern (vgl. Belardi 2015, S. 31, S. 50). Zusätzlich geht der nächste Abschnitt 3.3.4. genauer darauf ein.

Neben der einengenden Sicht auf rein personale Aspekte im Bereich der Belastungsfaktoren kann Gehrmanns Sichtweise zusätzliche Erweiterung erhalten, indem mit Schaarschmidt & Kieschke (2013) neben den geforderten Verbesserungen in der „Auswahl und Vorbereitung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer“ zusätzlich auf die drei Bereiche „Entwicklungsbemühungen der Lehrer selbst“, „Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Berufs“ und „die Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort“ hingewiesen wird, diese mit ein zu beziehen (vgl. S. 92ff). Der Schluss von Gehrmann in seiner Bilanz, der einen womöglich nicht zu unterschätzenden Grund für Berufszufriedenheit versus Unzufriedenheit, Brennen versus Ausbrennen in der geeigneten Berufswahl sieht, kann jedoch nur einen kleinen Teil einer größeren Thematik beleuchten. Dies scheint durch eine Einordnung in eine empirische Systematik erklärbar, wie sie Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 65) mittels Raster, bestehend aus neun Rubriken, vorschlagen.

1. Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen
2. Arbeitsbezogene Einflussfaktoren
3. Personbezogene Einflussfaktoren
4. Außerberufliche Einflüsse
5. Mittel- bis langfristige chronische Beanspruchungsfolgen
6. Kurzfristige, aktuelle Beanspruchungsreaktionen
7. Nicht-lehrerbezogene Folgen
8. Verhältnisprävention
9. Verhaltensprävention

Empirische Untersuchungen lassen sich demnach diesen einzelnen Rubriken zuordnen, um sie dann miteinander verbindbar zu machen. So wäre Gehrmanns Darstellung (2013, S. 179ff) der

Rubrik „Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen“ zuordenbar, indem er seine Darstellungen aus Aspekten der Rubrik „Personbezogene Einflussfaktoren“ gewinnt, als er auf Studien von Schaarschmidt und Fischer (2001), Gehrman (2003) und Lipowsky (2003) zurückgreift (vgl. Krause, Dorsemagen und Baeriswyl 2013, S. 61ff). Vorhandene weitere sieben Rubriken blieben jedoch davon weitgehend unberührt. Ein zusätzliches Argument, den Schluss Gehrmanns weiter zu differenzieren liefern schließlich die Ausführungen von Krause, Dorsemagen und Meder (2013, S 99ff), welche wiederum auch auf die bereits von Gehrman beschriebene Schwierigkeit in der Interpretierbarkeit der Ergebnisse, beispielsweise im Zuge der Messung psychischer Belastungen, zurückweisen, welche aus möglichen Diskrepanzen – ausgelöst durch den als erheblich einzuschätzenden Faktor der subjektiven Wahrnehmung – resultieren.

Ähnlich der subjektiven Einschätzung von Belastung und Zufriedenheit unterliegt auch der Umgang mit Belastungen individuellen Unterschieden – mehr dazu im kommenden Abschnitt.

3.3.4. BZA „Individueller Umgang mit Belastungen“

Zunächst widmen sich die ersten Zeilen der Frage, wodurch eigentlich Unzufriedenheit im Lehrberuf entstehen kann – Beispiele durch die „eine“ Brille:

Geringe oder fehlende Frustrationstoleranz, destruktive Arbeitsverhältnisse im Kollegium, anstrengende Emotionsarbeit (Regulieren der eigenen und fremden Emotionen) gelingt nicht, schwierige Rahmenbedingungen (Klassengröße, Menge an Lehrinhalten, ...), ein Nicht-Erreichen der Ziele trotz funktionierender Kooperation, ... zählen zu Faktoren, die Unzufriedenheit erzeugen oder wie Eckert, Ebert & Sieland nach Freud einleiten: „Lehrkräfte haben [...] einen ‚unmöglichen Beruf‘, weil sie sich ihres ungenügenden Erfolges sicher sein können.“ (2013, S. 193f) Diese Zeilen zeigen bereits, dass dem Ausüben des Lehrberufes vielfältige erschwerende Bedingungen zu Grunde liegen, die Art des individuellen Umgangs damit einen maßgeblichen Einfluss auf die individuelle Berufszufriedenheit erahnen lässt.

Nun ein Versuch, durch eine „andere“ Brille zu sehen:

Brägger und Posse (2007 in Eckert et al. 2013, S. 195f) machen für gute und gesunde Lehrkräfte beziehungsweise Schulen im Kontext der Anforderungssituation an Schulen folgende drei Dimensionen - die es immerfort zu entwickeln gilt - als Grundlagen fest:

- Gesundheit und Wohlbefinden
- Leistung
 - innen: Selbstwirksamkeit, Selbstwertschätzung fördern
 - außen: Aufgaben erfolgreich bewältigen
- Prozesse/Strukturen
 - Strukturen: Systeme der Anregung und Unterstützung, Lerngemeinschaften
 - Prozesse im Umgehen mit der eigenen Person als auch mit am Schulgeschehen beteiligten Personen (Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen, Eltern) z.B. Informationskultur, Feedbackkultur, ...

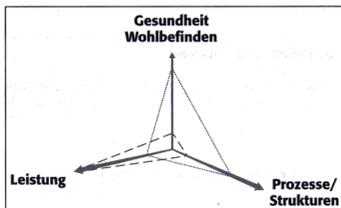


Abbildung 4: Zwei mögliche Ausprägungen zeigen unterschiedlichen Entwicklungsbedarf (Eckert et al. 2013, S. 195)

Zu beachten ist im Zuge der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen, dass den drei Dimensionen „Ziel- und Mittelcharakter“ zugleich innewohnt:

Die Dimension „Leistung“ erwächst nicht nur aus den Anforderungen heraus als ein anzustrebendes Ziel, zusätzlich stellt es die Weiche zwischen Wohlbefinden/Arbeitszufriedenheit und Unwohlsein/Unzufriedenheit. Die Dimension „Gesundheit/Wohlbefinden“ enthält einerseits eine Forderung als Menschenrecht, zum anderen ist sie im professionellen Tun unverzichtbarer Bestandteil, wenn Lehrpersonen ihre Frustrationstoleranz und Motivationsfähigkeit genauer in den Fokus nehmen. Schließlich steht die dritte Dimension „Prozesse/Strukturen“ unmittelbar mit den Dimensionen „Leistung“ und „Wohlfühlen“ verbunden, in dem sie Gelingen und Misslingen derer maßgeblich beeinflusst. Eckert et al. (2013, S. 196) schreiben dieser dritten Dimension vorrangige Bedeutung in den Entwicklungsaufgaben und -bemühungen von Lehrpersonen zu. Es kann daher die Dimension „Prozesse und Strukturen“ als ein erster Hinweis für mögliche Anliegen in Supervisionsprozessen im pädagogischen Kontext gedeutet werden.

„Neben der Stärkung individueller Ressourcen muss es also immer auch um die Schaffung von Lern- und Arbeitsbedingungen, Kommunikations- und Arbeitsprozessen gehen, die sowohl

eine effiziente Erreichung der Organisationsziele als auch eine Erfüllung der individuellen Bedürfnisse und Ziele ermöglichen. Dabei sollte das Erleben von Mitgestaltungsmöglichkeiten, Kompetenzerweiterung, sozialer Unterstützung, Feedback usw. [sic] durch die Organisationsentwicklung gefördert werden.“ (ebd., S. 196) Dieses Zitat weist folgende hypothetische Kontexte beruflicher Reflexion, beispielsweise durch Supervision, aus:

- Stärkung der persönlichen Ressourcen (innere) und Aufdeckung äußerer Ressourcen
- Gestaltung des Berufsalltags unter Berücksichtigung persönlicher Vorstellungen im Einklang mit organisationsbezogenen Zielen (zum Beispiel Lehr-Lernkultur und Bildungsauftrag)
- Individuelle Kompetenzerweiterung (siehe auch Forschungslage Lehrberuf in Unterkapitel 3.1., Definition Supervision, Belardi 2015)
- Mitgestaltung von Schule durch Einzelne beziehungsweise Teams
- Soziale Unterstützung, Netzwerke
- Kommunikation, Arbeitsprozesse, Lern- und Arbeitsbedingungen

Grundlegend für diese Annahmen sind die Trennung der beiden Begriffe „Supervision“ von „Organisationsentwicklung“, indem Supervision eher den Bereich „Strukturreflexion“ und Organisationsentwicklung die Veränderung von bestehenden Strukturen ins Auge fasst, die beiden Formate jedoch im Spannungsfeld „Person und Organisation“ stets verbindende Elemente aufweisen (vgl. Pühl 2009, S.15).

Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Änderungsbereitschaft beziehungsweise die Änderungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern? Mögliche Antworten auf diese Frage liefert der nächste Abschnitt.

3.3.5. BZA „Änderungsbereitschaft und Änderungsfähigkeit von Lehrpersonen“

Eckert, Ebert & Sieland (2013, S. 204ff) stellen in ihren Ausführungen zu „evaluierte Strategien zur Verbesserung der Belastungsregulation“ von Lehrerinnen und Lehrern eine Übersicht nach Sieland & Heyse (2010) zur Verfügung, welche die Aspekte „Änderungsbereitschaft“ sowie „Änderungsfähigkeit“ in den Fokus nehmen. Dabei werden als „Voraussetzungen für erfolgreiches Veränderungslernen“ vier Dimensionen genannt:

„Wollen“ und „Sollen“ als Indikatoren für Änderungsbereitschaft,

„Wissen“ und „Können“ für Änderungsfähigkeit.

In der folgenden Grafik sind diese vier Dimensionen und deren Wirkrichtungen ersichtlich:



Abbildung 5: Voraussetzungen für erfolgreiches Veränderungslernen (Eckert et al. 2013, S. 205)

Dem Bedingungsfaktor „Können“ kommt bezüglich Supervision und Änderungsfähigkeit insofern Beachtung zu, weil er neben vorhandenen Ressourcen im Bereich „Zeit und Kraft“ seitens der Lehrperson selbst auch Auskunft darüber gibt, ob die Ressourcen im System der sozialen Unterstützung – neben einer Hilfe durch verschiedene Expertinnen und Experten auch Beratungsdienstleistungen – überhaupt verfügbar sind.

Zusätzlich zu eben erwähntem Zusammenhang von Supervision und dem Bereich „Können“ erscheint es naheliegend, auch die Bereiche des „Wollens“, „Sollens“ und „Wissens“ im Kontext professioneller beruflicher Reflexion etwas näher zu betrachten. Zuvor sei die Bedeutung der gleichwertig hohen Berücksichtigung der vier genannten Dimensionen in Veränderungsprozessen genannt. Eckert et al. (2013, S. 206) unterstreicht sie beispielsweise dadurch, dass in Zusammenhang mit Belastung ein Rückfall in eventuell ungünstige und alte Gewohnheiten zur Belastungsregulierung vermieden werden kann. Dem Bereich „Wollen“ schreiben die drei Autoren die Bereitschaft einzelner Lehrpersonen zu Veränderung im Kontext individueller Werthaltungen, das Spüren der dringenden Notwendigkeit einer Veränderung, die plausible Begründbarkeit für die Person selbst sowie die Bereitschaft Zeit und Kraft aufzuwenden zu. Die Rubrik „Sollen“ oder auch „Dürfen“ meint die Klärung, ob durch das berufliche Umfeld (Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte) die Absicht einer Veränderung Förderung, Unterstützung und Ermöglichung oder aber Ablehnung, Erschwerung und Verhinderung erfährt. Zu „Wissen“ wird die Frage gestellt, ob Wissen über Analyse, Erklärung, Begründung und Veränderung in ausreichendem Maße vorhanden ist beziehungsweise einer Erweiterung bedarf.

Eckert et al. (2013, S. 206ff) stellen in ihrem Beitrag zudem fest, dass es durchaus bereits zahlreiche Diagnoseverfahren gibt (zum Beispiel nach Sieland 2009, Grimm 1996, Berking & Znoj 2008, Schaarschmidt 2011), zum Großteil für Lehrkräfte online zugänglich, welche Ergebnisse zu Stärken und Schwächen im Bereich der persönlichen Belastungsregulation liefern und Veränderungsmöglichkeiten anbieten. Neben der Entwicklung von gezielten Trainings aus diesen Verfahren spielen Fallbesprechungen eine große Rolle im Umgang mit Belastungen, sogar virtuelle Plattformen finden dafür Zustimmung. (vgl. Reale 2009, Rahm & Oystein 2008). Mit Mutzeck & Schlee (2008) weisen die Autoren zudem auf die wesentlichen Beiträge von Fallbesprechungen in Gruppen zur besseren Belastungsregulation und deren positive Auswirkungen auf die Qualität der Interaktion im Unterrichtsgeschehen hin. Vor allem dieser letzte Beitrag unterstreicht die Bedeutung des Formats „Supervision“, beispielsweise im Kontext von Fallbesprechungen.

Das berufliche Umfeld, in der Dimension „Sollen und Dürfen“ bereits erwähnt, wird im nun folgenden Abschnitt bezüglich der Bedeutung sozialer Unterstützung für subjektives Zufriedenheits- versus Belastungserleben genauer erläutert.

3.3.6. BZA „Soziale Unterstützung“

Die bereits zuvor genannte Perspektive der „sozialen Unterstützung“ (Punkt 3.3.4. „Individueller Umgang mit Belastungen“), wie sie Eckert et al. (2013, S. 196) im Spannungsfeld der Anforderungsbewältigung im Kontext Person/Organisation einordnen, im weiteren Verlauf die Ableitung möglicher Zusammenhänge für berufliche Reflexion, zum Beispiel durch Supervision, fordert genauere Betrachtung im pädagogischen Kontext:

Rothland definiert nach Kienle, Kollé & Renneberg (2006) soziale Unterstützung als „... die tatsächliche (erhaltene Unterstützung) oder die erwartete (wahrgenommene Unterstützung) Hilfsinteraktion zwischen einem Unterstützungsgeber und einem Unterstützungsempfänger. Ziel ist es, einen Problemzustand, der beim Unterstützungsempfänger Leiden erzeugt, zu verändern oder erträglicher zu machen, falls eine Veränderung nicht möglich ist“ (2013, S. 232) Im Anschluss an die Thematik des letzten Abschnitts rund um die Änderungsbereitschaft und Änderungsfähigkeit von Lehrpersonen soll nun die Thematik rund um den Begriff der „sozialen Unterstützung“ einen Ankerpunkt in der Unterstützung für Veränderbarkeit aber auch bei nicht veränderbaren Situationen darstellen, indem sie nach Fydrich & Sommer (2003)

Hilfestellungen auf emotionaler und praktischer Ebene als auch soziale Integration ermöglicht (vgl. Rothland 2013, S. 234). Nachstehende Tabelle gibt dazu einen Überblick:

<p>Emotionale Unterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrung positiver Zuneigung, Wertschätzung, Nähe, Vertrauen, Selbstwertunterstützung; eigene Person und Gefühle werden akzeptiert und geschätzt, ▪ emotionaler Rückhalt bei Problemen bekommen; mit anderen über Probleme sprechen können; ▪ Unterstützung, Ermutigung, Rat und Anleitung bei Problemlösen erfahren, ▪ akzeptierendes Zuhören, Verständnis, Anteilnahme erfahren.
<p>Praktische Unterstützung (auch instrumentelle oder materielle Unterstützung)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bei Bedarf Geld oder Gegenstände ausleihen können oder geschenkt bekommen, ▪ von Aufgaben und Belastungen befreit oder dabei entlastet werden, ▪ bei Bedarf Begleitung, aktiven Beistand oder konkrete Hilfe erhalten, ▪ Tipps und (lösungsrelevante) Informationen erhalten, ▪ Modelle als Hilfeleistung zur Problemlösung zur Verfügung haben.
<p>Soziale Integration</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zugehörigkeit zu einzelnen Personen und Gruppen/Organisationen empfinden (Partner, Familie, Beruf, Freunde, Freizeit, ▪ gemeinsame Aktivitäten mit anderen, ▪ Übereinstimmung von Werten und Lebenskonzepten, ▪ Beziehungs-Sicherheit (Vertrauen in die Stabilität von Beziehungen, Vertrauenspersonen haben; Verfügbarkeit wichtiger Personen).

Abbildung 6: Drei Ebenen sozialer Unterstützung (vgl. Rothland 2013, S. 234)

Die Bedeutung dieser Auflistung verstärkt Rothland (2013) unter Bezug auf zahlreiche Autorinnen und Autoren einerseits damit, dass im Bereich der beruflichen Belastungsbewältigung überwiegend Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen sozial unterstützend wirken, diesbezüglich sogar im Einfluss auf soziale Unterstützung im beruflichen Kontext den eigenen Lebenspartnerinnen und Lebenspartnern überlegen sind. Betrachtet man andererseits die Wirkungen sozialer Unterstützung etwas näher, so kann allgemein festgestellt werden, dass im Falle direkter Wirkung sozial unterstützte Menschen eine allgemein geringere Ausprägung des Stresslevels ausweisen und zudem sich in Summe deutlich wohler fühlen. Die indirekte Wirkung beschreibt die bessere Stressbewältigung bei vorhandenem Stress mit sozialer Unterstützung – das Vorhandensein von Stress liegt dieser Annahme zu Grunde, was bei der direkten Wirkung jedoch nicht Bedingung ist (vgl. Rothland 2013, S. 235f).

Soziale Unterstützung soll nicht nur als Konsumgut verstanden werden, vielmehr hat sie auch wechselseitigen sozial-interaktiven Charakter, das heißt, um Hilfe und Unterstützung Suchende benötigen zudem Kompetenzen im sozial-kommunikativen Bereich, in der Aktivierung sozialer Ressourcen sowie das „... Vertrauen in die eigene Fähigkeit, andere um ihre Hilfe zu bitten ...“ (Rothland 2013, S. 239). Bezüglich Zufriedenheit im Beruf kann eine Wechselwirkung zu sozialer Kompetenz insofern hergestellt werden, als dass Lehrerinnen und Lehrer mit

unzufriedenem Berufserleben auch an ihren Fähigkeiten zweifeln, notwendige Hilfestellungen unter ihren Kolleginnen und Kollegen zu bekommen, was zudem mit einem erhöhten Burn-out-Risiko in Verbindung zu bringen ist (vgl. Rothland 2013, S. 239f). Nach Schaarschmidt (2005, S. 150; 2005b in Rothland 2013, S.241) unterscheiden sich Schulen dabei in deren Beanspruchungsverhältnissen aufgrund des vorherrschenden sozialen Klimas maßgeblich. Rothland (2013, S. 231ff) zieht unter Verweis auf zahlreiche Studien in seinen Ausführungen schließlich den Schluss, dass „[d]ie soziale Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung [...] als einer der bedeutendsten gesundheitsrelevanten Faktoren im Lehrberuf identifiziert werden ...“ (S. 241) kann und stellt damit zwei bedeutende Zusammenhänge für die hier vorliegende Arbeit her:

Die Förderung verschiedener Aspekte im Bereich der sozialen Unterstützung gilt als hoch einzuschätzende Variable bezüglich Gesundheit im Lehrberuf. Dies wiederum hat mit Momenten der Belastungsfreiheit, psychischem und physischem Wohlbefinden als auch mit Glück und Zufriedenheit zu tun (siehe dazu auch das erste Kapitel dieser Arbeit). Es geht dabei auch um wechselseitiges sozial-interaktives Geschehen mit hohen Anteilen an Kommunikation und dem Bewusstsein beziehungsweise Bewusstwerden der eigenen Fähigkeiten, Unterstützung im eigenen Kollegium zu aktivieren. Supervision kann für diese Themen einen fruchtbaren Boden herstellen, wirkt es auch dem noch weit verbreiteten „Prinzip ‚Türe zu und jeder für sich!‘“ (Terhart et al. 1994 in Rothland 2013, S. 243) entgegen.

Im Sinne von Kooperation, meist an den Schulen noch in geringem Maße beobachtbar, lassen sich nach Steinert et al. (2006 in Rothland) verschiedene Niveaustufen der Zusammenarbeit ausmachen, wobei für soziale Unterstützung vor allem die Niveaustufen „Interaktion“ und „Integration“ bedeutsam und im Sinne sozialer Ressourcen wahrnehmbar werden (vgl. Rothland 2013, S. 245).

Niveaustufen der Kooperation im Lehrerkollegium (Schulebene)	
0. Fragmentierung	Isoliertes Handeln, fachlicher Austausch findet nur vereinzelt statt.
1. Differenzierung	Formal geregelte Arbeitsabläufe und Kommunikationsformen, Absprachen und Zusammenarbeit unter der Kollegiumsmitgliedern finden lediglich auf der Ebene der Fachgruppen oder innerhalb der Jahrgangsstufen statt, der Austausch über die Fachinhalte, Curricula und Noten bleibt auf der formellen Ebene.
2. Koordination	Ansätze zu einer Koordination von Ressourcen und Aufgaben, das Handeln von Kollegiumsmitgliedern wird fachspezifisch abgestimmt, gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht (Teaching) kommt gelegentlich vor, Fachinhalte und fachdidaktische Fragen werden gemeinsam erörtert und Notenzustände vereinbart.
3. Interaktion	Zusammenarbeit findet im Kollegium auch über die Fächer und Jahrgangsstufen hinweg statt. Unterrichtsplanung, -durchführung (Teaching) und -überprüfung finden häufig und umfassend kooperativ mit dem Ziel der Verbesserung des individuellen Lehrerhandelns statt; wechselseitiger Austausch über fachliche und überfachliche Inhalte (Personal- und Unterrichtsentwicklung durch Fremdbeurteilung).
4. Integration	Transparenz des untereinander systematisch abgestimmten Unterrichtshandelns der einzelnen Kollegiumsmitglieder (Gegenseitige Unterrichtsbesuche als Selbstverständlichkeit), bereichsspezifische und bereichsübergreifende Kooperation, wechselseitige systematische Beobachtung, Selbst- und Fremdevaluation; das Kollegium als soziale Ressource, Integration und kooperative Regulation des Handelns der einzelnen Kollegiumsmitglieder.

Abbildung 7: Niveaustufen von Kooperation

Ein Item aus den Befragungen nach Steinert et al. (2006 in Rothland 2013, S. 245) zur Kooperation auf Stufe vier lautet beispielsweise:

„Wir erarbeiten gemeinsam Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten“

Schlee (2012, S. 12f) fügt der Bedeutung kollegialer Zusammenarbeit und der damit verbundenen Beziehungen untereinander noch hinzu, dass sie entscheidend für lust- und freudvolles Erleben des Arbeitsalltags sind. Zudem stellt er fest, dass Lehrerinnen und Lehrer meist auf Kooperation sehr wenig vorbereitet werden und schließlich auch für die Gestaltung dieser, Unterstützung hilfreich sein kann. In Hinblick auf die Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten kann daher ausdrücklich auf die Bedeutung von Supervision im pädagogischen Kontext hingewiesen werden. Ebenso die Andeutung auf das bereits genannte positive Gefühl „Freude“ im Zusammenhang mit der Broaden-and-Build-Theorie von Fredrickson (2011) in Abschnitt 1.4.2. a. stellt hier eine wichtige Vernetzung mit den Theorien zu den Themen Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden her.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass neben einer notwendigen Überwindung struktureller Barrieren im Lehrberuf (Organisation von Unterricht, Arbeitsplatz, ...) vor allem

auch die Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrkräfte im sozial-kommunikativen Bereich und eine Auseinandersetzung im Bereich der individuellen Werthaltungen zentral von Bedeutung sind im Sinne optimaler Nutzung sozialer Ressourcen. Zum einen kann die Förderung eines sozialen Klimas im Kollegium und auf der anderen Seite die Steigerung des Kooperationsniveaus beispielsweise durch kollegiale Fallberatung, Weiterbildung und gemeinsame Handlungserfahrungen, verankerte Kooperationskultur mit Ziel der Verbesserung individueller Handlungskompetenzen und Vielem mehr gelingen (vgl. Rothland 2013, S. 246f). Vielschichtige Aspekte erscheinen dabei übertragbar auf das Format „Supervision“ und dessen Beiträge im Sinne professioneller beruflicher Reflexion. An dieser Stelle soll daher noch einmal auf die grundlegende Bedeutung der Kompetenzentwicklung wie auch auf den Weiterbildungsaspekt von Supervision – beides bereits definitorisch dargelegt in Unterkapitel 3.1. – hingewiesen werden.

Als letzten Punkt ergänzen nun die Aspekte Selbstwirksamkeitserleben, Selbstregulationskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung die sechs zuvor genannten Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekte im Kontext „Lehrberuf“.

3.3.7. BZA „Selbstwirksamkeitserleben“, „Selbstregulationskompetenz“ und „Selbstwirksamkeitserwartung“

Schlee (2012, S. 14) nennt im Zusammenhang beruflicher Reflexion durch Supervision die Steigerung der Zufriedenheit durch die Förderung des Wirksamkeitserleben einzelner Lehrerinnen und Lehrer durch Klärungs- und Reflexionsprozesse. Mit Verweis auf mehrere Publikationen weist der Autor ebenfalls auf die Ressourcenbedeutung von Selbstwirksamkeitserleben im Beanspruchungskontext und als Selbstregulationsaspekt hin. Rothland (2013) umreißt den Begriff „Selbstregulationskompetenz“ mit Verweis auf Klusmann (2011) und Abele & Candova (2007) im Kontext „Schule“ folgendermaßen: Er kann den jeweiligen Ressourcenumgang meinen, der im Zuge von Zielorientierung und Veränderungsanpassung sowie deren Reflexion zum Tragen kommen kann (S. 14).

Mit Rothland (2013, S. 14) kann weiterführend der Begriff „Selbstwirksamkeitserwartung“ als „... die Überzeugung [...], eine anstehende neue oder schwierige Aufgabe aufgrund der eigenen Kompetenz erfolgreich bewältigen zu können.“ definiert werden. Er listet ihn als hoch einzuschätzende Ressource personaler Art beziehungsweise nach Schwarzer & Warner (2011)

als „... optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz ...“, in Bezug auf die Berufssituation von Lehrerinnen und Lehrern als „Überzeugung [...], berufliche Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen bewältigen zu können.“

Döring-Seipel & Dauber (2013, S. 30) fassen in ihren Ausführungen zur Gesundheit von Lehrpersonen den Schluss, dass vor allem dem Berufseinstieg für die Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitserwartung großer Einfluss zugemessen werden kann, und die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartungen im Verlauf der Berufsbiografie starken Schwankungen unterliegen. Mit Verweis auf unterschiedliche Studien stellen die Autorin und der Autor zudem fest, dass positive Effekte gezielter Interventionen auf die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen nachgewiesen werden können. Demnach scheint die Schlussfolgerung, der Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern, die in den Beruf einsteigen, besondere Bedeutung zuzumessen, angemessen. Diesbezüglich kann ein Verweis auf die „Dienstrechts- Novelle (2013) – Pädagogischer Dienst“ gegeben werden, welche die Begleitung von zukünftigen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in der sogenannten Induktionsphase durch Mentorinnen und Mentoren vorsieht.

Ein weiteres Beispiel im Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartung und Gesundheit stellt das Ludwig Boltzmann Institut mit Ergebnissen aus einer Befragung von österreichischen Lehrerinnen und Lehrern zu Gesundheit und Gesundheitsverhalten aus dem Jahr 2010 zur Verfügung. Bezugnehmend auf empirische Studien wird im Bericht festgehalten, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartung eher Ziele erreichen lässt, Unterrichtsengagement und Arbeitszufriedenheit fördere, sowie in Verbindung mit hoher Motivation und Leistungsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern zu bringen sei. Entgegen können niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen höhere Beanspruchung und Burn-out begünstigen (vgl. Hofmann et al. 2012, S. 39).

Selbstwirksamkeitserleben, Selbstregulationskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung stellen demnach drei wesentliche Aspekte im Zusammenhang von Lehrberuf und Gesundheit als auch Arbeitszufriedenheit dar. Eine Förderung und Entwicklung in diesen Bereichen erscheint durch Reflexion beruflichen Tuns sehr erstrebenswert.

Zusammenfassend lässt sich nun am Ende dieser Auswahl an genauer skizzierten Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekten feststellen, dass ...

- der Arbeitsplatz Schule,
- die öffentliche Diskussion rund um den Lehrberuf,
- die Berufswahl und Passung zum Beruf,
- der individuelle Umgang mit Belastungen,
- die Änderungsbereitschaft und die Änderungsfähigkeit von Lehrpersonen,
- die soziale Unterstützung im Lehrberuf wie auch
- das Selbstwirksamkeitserleben, die Selbstregulationskompetenz und die Selbstwirksamkeitserwartung

... eine Auswahl an bedeutenden Einflussgrößen auf Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden darstellen. Döring-Seipel & Dauber (2013, S.111ff) stellen in ihren Schlüssen und weiterführenden Überlegungen zu ihrer Kasseler Studie zu „Lehrergesundheit und Lehrerbelastung“ fest, dass Lehrpersonen einen besonders belastenden Beruf ausüben, dennoch unterstreichen sie die Möglichkeiten für die Lehrpersonen selbst, sich für ein langes, freudvolles, erfolgreiches und gesunderhaltendes Arbeiten zu stärken.

Es geht dabei um fortschreitenden Kompetenzerwerb (siehe dazu auch Kapitel 3.1.) und das Aktivieren gesunderhaltender personaler Ressourcen durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (siehe auch Definition Supervision, Belardi) und um einen konstruktiven Umgang mit erlebten Belastungen im Lehrberuf zu erlangen beziehungsweise beizubehalten. Aufgrund der Erfahrungen der Autorin und des Autors, ergänzt um Studien von Nolle (2013), ergeben sich daraus wesentliche Punkte für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die neben eben genannten Aspekten wiederum eine Schnittstelle zum Beratungsformat „Supervision“ aufzeigen:

- „1. Personale Kompetenzen fördern und entwickeln, soziale Unterstützungssysteme aufbauen,
2. über alle Phasen des Lehrerwerdens [sic] und Lehrerseins [sic] Selbstverantwortung für den eigenen beruflichen Professionalisierungsprozess ermöglichen, einfordern und individuell fördern,
3. institutionelle Anerkennung und Honorierung von psychosozialer Fort- und Weiterbildung im biographischen Verlauf.“ (Döring-Seipel & Dauber 2013, S. 112)

Diese Folgerungen, durch einige Ergebnisse ihrer Studie ergänzend, räumen die Autorin und der Autor ein, dass es vor allem die subjektiven Bewertungen einzelner Lehrpersonen für erlebte Belastungen betreffe, die nachweislich einen Zusammenhang zur Gesundheit und deren Erhaltung im Beruf darstellen. Nicht die Belastung am Arbeitsplatz selbst sei daher ausschlaggebend für ein Gesundheitsrisiko. Neben der

- subjektiven Bewertung der vorherrschenden Situation spielen weiter
- die Verfügbarkeit von sozialen und personalen Ressourcen,
- das Ausmaß beziehungsweise das Vorhandensein sozialer Unterstützung,
- die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung, der Achtsamkeit, der Ungewissheitstoleranz, der Distanzierungsfähigkeit und der emotionalen Stabilität
- wie auch der Umgang mit den Belastungen selbst

eine wesentliche Rolle.

Diesbezüglich wird für Aus-, Fort und Weiterbildung unter anderem Teambuilding, Fallarbeit und Biografiearbeit im Kontext „Konflikt und Beruf“ in Form von Supervision und Intervention explizit gefordert, um Lehrkräfte vor allem beim Aufbau einer gesundheitserhaltenden präventiven inneren Haltung zu begleiten (vgl. Döring-Seipl & Dauber 2013, S.111-116), die nebenbei möglicherweise auch ein glückliches und zufriedenes Berufsleben mit subjektivem Wohlbefinden begünstigt.

fdk

Resümierend soll an dieser Stelle auf Verbindendes zum im Kapitel 1. behandelten Thema „Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden“ und zu Kapitel 2. „Die Person in der Organisation Schule“ eingegangen werden. Beispielsweise sind in diesem Zusammenhang die Aspekte der sozialen Unterstützung in Kollegien, das gemeinsame Wachsen in Form von Kooperation und Gemeinschaft, Stressreduktion durch Zufriedenheit, Gesundheitsförderung beziehungsweise -prävention durch Glück, die berufliche Forderung im richtigen Maß ist eventuell mit beruflicher Beanspruchung im richtigen Maß in Gleichklang zu bringen, fehlende Anerkennung versus Anerkennung durch Kinder, Eltern und Kollegenschaft, und so weiter anzuführen. Ebenso verdient das Faktum der Bedeutung des subjektiven Erlebens von Glück und Zufriedenheit wie auch von Belastung Vernetzung mit Supervision, insofern im Rahmen

beruflicher Reflexion die Person und ihr subjektives Erleben artikuliert und in Interaktion mit anderen geteilt werden kann. Zudem sei auf die Beschreibung der apersonalen Sichtweise verwiesen, die im Hinblick auf die sich aus der Berufssituation ergebenden Belastungen die dahinterliegenden Supervisionsanlässe erhellt. Die Sinnfrage im Menschsein gibt das Bild wider, das im anschließenden Kapitel 4. „Supervision und Schule“ nach Buer (2013) mit der Sorge um das eigene Glück wie auch das der anvertrauten Menschen als Grundmotiv für die Supervision in Expertinnen- und Expertenorganisationen angeführt wird.

Nun der Versuch, Glück (1.) mit der Organisation Schule (2.) im Bewusstsein auf das dort bestehende Spannungsfeld "Belastung und Zufriedenheit (3.) zu einem 4. Kapitel zu verbinden. „Supervision und Schule - ein glückliches Paar?!“ verfolgt den Bedeutungszusammenhang zwischen Belastungserleben und Zufriedenheit im Lehrberuf weiter. Am Beginn der Auseinandersetzung steht die Frage nach der Notwendigkeit von Supervision in der Expertinnen- und Experten-Organisation Schule, danach folgt eine Darlegung zweier Thesen nach Buer (2013), die Supervision mit Person und Organisation in Verbindung zu bringen versucht und Hinweise geben könnte, welche Parameter in der Supervision in Expertinnen- und Experten-Organisationen beachtenswert erscheinen. Herausgegriffen, schließt beispielsweise das Unterkapitel 4.2. den Kreis wiederum zu Kapitel 1. „über Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden“, indem das Streben nach Glück wieder in den Hauptfokus der Ausführungen gelangt. Im Anschluss geben zwei Ausblicke jeweils Hinweise auf die Notwendigkeit von Supervision in der Expertinnen- und Experten-Organisation „Schule“. In Unterkapitel 4.4. wird dann der Bogen zur Berufspraxis von Lehrpersonen – zu Pädagogik und Beziehungsgestaltung mit Kindern – gespannt, wobei am Ende ein kritischer Blick auf Verbindendes und Trennendes von Supervision und Schule gerichtet wird. Wie nun Supervision in die Schule passen könnte, eine Forderung nach Beratungsangeboten sowie ein letzter Beitrag, welcher Perspektiven für Supervision in der Expertinnen- und Experten-Organisation „Schule“ aufzeigt, runden das Kapitel 4. ab.

4. Supervision und Schule – ein glückliches Paar?!

Wie lassen sich nun Supervision und Schule miteinander in Beziehung setzen? Wodurch ergeben sich "glückende" Verbindungen? Was erschwert diese? Woraus entwickeln sich mögliche Forderungen nach beziehungsweise Perspektiven von Supervision im pädagogischen Kontext? Den Beginn gestaltet ein Blick auf die allgemeine Notwendigkeit von Supervision in Organisationen, sowie in der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule.

Im Anhang gibt es einen kleinen Exkurs zu Herkunft und Verständnis von Supervision, möglichen Inhalten und Settings. Diese Darstellung kann deshalb für die vorliegende Arbeit als interessante Ergänzung angesehen werden, als dass beispielsweise in der Auseinandersetzung mit Buer (2013, S. 66) in Kapitel 4.2. Unterschiede im Verständnis von Supervision sichtbar werden.

4.1. Die Notwendigkeit von Supervision in Organisationen

sb

In unserem Leben spielen Organisationen eine bedeutende Rolle. Sie unterstützen uns mit ihren angebotenen Dienstleistungen in unserer Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit. So erfüllen Organisationen für die Gesellschaft eine wichtige Funktion: die Sicherung unserer Existenz. Neben jenen Leistungen des Wirtschaftssystems, in Form der Versorgung mit Gütern oder denen des Gesundheitssystems, in Form von Heilung und Pflege, sorgt das Bildungssystem wiederum für die ausreichenden Qualifikationen, damit Personen in Organisationen diese Dienstleistungen auf Dauer anbieten können. Nur solange Organisationen bestimmte Leistungen für die Gesellschaft in zufriedenstellender Weise erbringen, zeigen diese Bestand (vgl. Zech 2009, S.1f).

Bereits 1997 weisen Scala und Grossmann (1997, S. 17) auf die für das Überleben notwendig gewordene Veränderungsfähigkeit von Organisationen hin, resultierend aus Umstrukturierungen, Auslagerungen, Erneuerungen, Dieser rasante Wandel führt einerseits zum Verlust von Stabilität und Kontinuität in Organisationen und andererseits zu einer Erweiterung des zu bewältigbaren Aufgabenspektrums. Außerdem zeigt sich, dass Organisationen von außen nicht steuerbar sind, da auf

Einflüsse von Gesellschaft und Umwelt, individuell nach interner Logik reagiert wird und somit wenig Transparenz nach außen dringt.

Scala und Grossmann (1997, S. 31ff) setzen voraus, dass sich Supervision dem Wandel in Organisationen nicht entzieht, sondern sich adäquat als unterstützendes Instrument anbietet. In der Form, als dass in einem passenden Setting Raum für inhaltliche und organisatorische Themen geschaffen wird, ebenso wie für die Reflexion von herausfordernden Situationen. Supervisorinnen und Supervisoren werden nach Scala und Grossmann in ihrer Aufmerksamkeit gefordert, um ein Feststecken der Supervisorinnen und Supervisanden zu verhindern und einem Ungleichgewicht in der Anliegen-Bearbeitung vorzubeugen. In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit von grundlegenden Zusatzqualifikationen der eingesetzten Supervisorinnen und Supervisoren im Bereich der Organisationsentwicklung, als eine Form von theoriebasierter Feldkompetenz, betont.

Mit Blick auf Buer (2013, S.55ff) erweitert sich das Kompetenzprofil von Supervisorinnen und Supervisoren erneut um die Ebene der Person. Darauf liegt der Fokus in der Bearbeitung der nächsten Abschnitte.

4.2. Die Notwendigkeit von Supervision in der Expertinnen- und Expertenorganisationen – ein Schritt zum Glück?

Ehe sich die Frage nach dem Glück in diesem Kontext ausbreitet, fällt eingangs ein kurzer Blick auf die Herkunft von Supervision in Organisationen. Belardi (2015, S. 18f) weist in diesem Zusammenhang auf Aufzeichnungen aus dem Bereich der Sozialarbeit hin. Ausgehend von den helfenden Berufen finden arbeitsweltbezogene Beratungsformate wie Supervision, Coaching und Organisationsberatung, wie beispielsweise Scala und Grossman (1997) darstellen, im Gesundheitswesen, in der Industrie und im Erziehungswesen ihren Platz.

Im Mittelpunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung stehen Person und Organisation, sowie deren gegenseitige Verbindung, wie Buer (2013, S. 55f.) feststellt. Angesprochen werden konkret Menschen, die beruflich mit anderen Menschen kooperieren und dadurch, im Hinblick auf einen vorgegebenen Zweck, erfolgreiche Arbeit leisten. Dieser Vorgang bedingt eine wechselseitige Anpassung von Person und Organisation in deren Strukturen. Die Auseinandersetzung mit diesen

Organisationsstrukturen findet unweigerlich in der konkreten Arbeitssituation innerhalb der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter statt und wird in der Umsetzungsbereitschaft und fachlichen Kompetenz für das Außen sichtbar.

Für dieses Außen, für die Gesellschaft, nimmt die Erwerbsarbeit einen hohen Stellenwert ein, da sie nicht nur das damit verbundene Ansehen und Einkommen sichert, sondern vor allem in der Ausübung zu Glück verhilft oder auch Unglück bereitet.

Buer (2013, S. 55f) fasst zusammen, dass arbeitsfähige Menschen, neben dem persönlichen Glück, auch eine sogenannte "gute" Arbeit brauchen, um in ihrem Leben langfristig glücklich zu sein. Welche Arbeit macht nun glücklich und welche nicht? Was brauchen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter um am Arbeitsplatz glücklich zu sein? Welche Rahmenbedingungen ermöglichen das Glücksempfinden?

"Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichsein [sic]." (Dewey 1930 in Burow 2011, S. 9) Mit diesen Worten beschreibt der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey im übertragenen Sinn Rahmenbedingungen, die einer sogenannten "guten Arbeit" nach Buer (2013, S. 56ff) entsprechen: Ein als sinnvoll empfundenenes Betätigungsfeld zu finden, in dem die eigenen Talente fundiert eingesetzt und weitere Entwicklung erfahrbar wird und darüber hinaus, eine angemessene Entlohnung, sowie ein gesellschaftliches Ansehen ermöglicht.

In seinen Ausführungen benennt Buer (2013) erwerbstätige Personen als *Professionelle*. Diese Unterscheidung erhellt sich wie folgt, da sogenannte *Professionelle* zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen beitragen, indem sie beispielsweise für Recht sorgen oder sich um die Sicherung sozialer Güter kümmern. Je erfolgreicher sie ihre Arbeit ausführen, umso höher zeigt sich die Lebensqualität der Bevölkerung, was unabdingbar Wohlbefinden zur Folge hat. Das Glück der anderen, durch den eigenen geleisteten Dienst, kann zur einer Steigerung, zu einer Stärkung des persönlichen Glücksempfindens an der Arbeit und im eigenen Leben führen.

Was treibt *Professionelle*, wie beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer, an, ihren Beruf mit Freude auszuüben? Welche Motive stehen hinter ihrem Handeln?

Buer (2013, S. 56f) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Primär- und Sekundärmotiven. Als Primärmotiv zeigt sich beispielsweise, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, das Streben, durch die auszuführende Tätigkeit andere und damit in weiterer Folge sich selbst glücklicher zu machen, das Leben zu erleichtern. Buer weist darauf hin, dass sogenannte Sekundärmotive, wie beispielsweise das Streben nach Macht, Ansehen oder Reichtum, die das Primärmotiv überlagern, dieses jedoch nicht ersetzen können. Buer geht noch einen Schritt weiter indem er behauptet, dass bei einem Verlust des Primärmotives, die Leistung der professionellen Arbeit auf Dauer leidet beziehungsweise zur Aufgabe führen kann.

Ausgehend von dem, was *Professionelle* antreibt, erstellt Buer (2013) zwei Thesen, die er mit Blick auf das Glücksempfinden konstruktiv kritisch hinterfragt und so die Notwendigkeit der beruflichen Beratung unterstreicht.

4.2.1. These eins: Die Diskrepanz von Glück und Unglück der Professionellen

These eins bezieht sich nach Buer (2013, S.56) auf das Bemühen von *Professionellen*, durch die Verrichtung ihrer Tätigkeit anderen zu einem gelingenden, glücklichen Leben zu verhelfen. Ein Gelingen dieses Vorhabens führt zum eigenen Glück. Gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische Einflüsse auf die Organisation, bewirken ein stetiges Kontrollieren und Reflektieren der Arbeit von *Professionellen*.

Buer (2013, S. 57ff) bezieht sich in diesem Abschnitt vorwiegend auf *Professionelle*, welche in ihrer Arbeit versuchen in ihrem Gegenüber Lernprozesse zu erwecken und diese zu stärken. Er spricht dahingehend beispielsweise von Lehrpersonen, die in dieser Tätigkeit durch ihre Beziehungsarbeit wirken. Die beschriebene, im pädagogischen Kontext sogenannte Dienstleistung gelingt jedoch nur, so sich das Gegenüber auch darauf einlässt und aktiv mitarbeitet. Dies fordert von den *Professionellen* eine hohe Beziehungsfähigkeit, den Mut zum Improvisieren in der Kontaktaufnahme, Fachwissen und Können, um in Kontakt mit dem Gegenüber zu treten. Lässt sich das Gegenüber, im Kontext der Schulklasse das Kind, auf die Lernangebote ein, so kann dies für die Lehrperson derart beflügelnd wirken, dass diese keine Mühen scheut, weiterhin kreative und ansprechende Lernarrangements zu initiieren und dies unabhängig von den ihr zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen. Die glückende Arbeit führt zu Phasen tiefen Glückserlebens,

beispielsweise auch zu Flow (siehe Kapitel 1), in denen die Person während ihrer Arbeitsphasen versinkt, um sich voll und ganz der sinnstiftenden Tätigkeit zu widmen. Dieses tief empfundene Glück stellt die Triebfeder dar, unaufhörlich weiter sich den Herausforderungen des Berufes zu stellen und auch Missstände, Belastungen hinzunehmen. Im 3. Kapitel beschäftigt sich David Ketter intensiv mit dem Spannungsfeld, in welchem sich Lehrpersonen bewegen. Buer (2013, S. 58f) spricht in diesem Zusammenhang das Bedürfnis nach Reflexionsmöglichkeit des Arbeitsgeschehens von *Professionellen* an, welches formal am Arbeitsplatz geschieht, beispielsweise in Form von Teamsitzungen. Die Anwesenheit der Organisationsleitung kann diesen Austausch möglicherweise einschränken, da Belastungen auch als Folge der Unternehmenslogik resultieren, wie Schaarschmidt (2005) beschreibt. Eine intensive Beschäftigung mit den belastenden Umständen in Form einer professionellen Begleitung von außen, ermöglicht Organisationen die Arbeitsfreude, das Glücksempfinden für die verantwortete Tätigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu erhalten.

4.2.2. *These zwei: Das Erleben von sinnvoller Arbeit als verantwortetes Glück*

In *These zwei* bezieht sich Buer (2013) auf die Stärkung der Primärmotivation von *Professionellen* in der beruflichen Beratung, um dem Verlust der Sinnhaftigkeit der Tätigkeit entgegen zu wirken. "Denn nur dieses verantwortliche Streben nach Glück gibt ihrer Arbeit Sinn." (Buer 2013, S. 56f)

Was macht Arbeit sinnvoll? Wann, unter welchen Bedingungen wird diese als sinnstiftend erlebt? Buer (2013, S. 61f) weist auf einen bedeutenden Zusammenhang von Arbeitsprozess und Ergebnis hin. Werden beide Bereiche als gleichwertig und stimmig erlebt, so trägt die geleistete Arbeit einen sinnvollen Beitrag zur Stärkung von Lebensqualität bei. Die daraus resultierende Arbeitszufriedenheit löst Glücksgefühle aus, welche in weiterer Folge die Basis für die Motivation um das Streben nach fortwährendem Arbeitsglück legt - ein fortwährender Kreislauf.

Ein Blick auf diese Ausführungen lässt die Annahme zu, dass zufriedene Arbeiterinnen und Arbeiter gute Arbeit leisten. Diese Überlegungen aus der Perspektive der *Professionellen* betrachtet, würde wahrscheinlich zustimmend und bestätigend beantwortet werden können. Wie jedoch betrachtet dies die Organisation? Welchen

Stellenwert schenkt die Organisation den Rahmenbedingungen, dem Arbeitsprozess und dem Glücksempfinden der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter? Beide Positionen, Person und Organisation müssen nach Buer (2013, S.57) "... also als glücksrelevant aufgefasst werden."

Was bedeutet das nun konkret für die Person in der Organisation? Der folgende Abschnitt richtet sein Augenmerk auf *Professionelle* selbst.

4.2.3. Ausblick eins: Was *Professionelle* brauchen

Zusammenfassend wird erneut mit Blick auf Buer (2013) festgehalten:

Das Glücksinteresse haftet demnach an Person und Organisation. Ausgehend von der Annahme, dass der Erfolg eines Unternehmens, nach den bisherigen Ausführungen, eng in Zusammenhang mit der Erfüllung des Strebens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach Glück steht, tragen beide Positionen, Person und Organisation, zum Glücksempfinden - und in weiterer Folge zum Erfolg bei.

Buer (2013, S.57, 58, 61) betont mehrfach was *Professionelle* vorrangig tun: sie leisten in erster Linie professionelle Beziehungsarbeit in ihrer Tätigkeit. Diese Arbeit gestaltet sich vielfältig im Handeln mit dem Gegenüber. Starker Druck der Unternehmenslogik oder unzureichende Arbeitsbedingungen können zu schwerwiegenden gesundheitlichen Folgen, wie Ausbrennen - arbeiten bis zur Besinnungslosigkeit, führen. Auch darauf blickt Buer (2013, S.63) und erhebt die Forderung nach einem Entgegenwirken. Dies geschieht durch ein zeitweises Aussteigen aus der Arbeits- und Belastungssituation, um in Ruhe über das Erlebte zu sprechen, es konstruktiv zu hinterfragen, daraus neue Ideen zu entwickeln und schließlich wieder gestärkt in den Prozess einzusteigen.

Zudem brauchen *Professionelle* nach Buer (2013, S. 61) "... Phasen der Muße, der Kontemplation, der Betrachtung, in der das Beziehungsgeschehen in der Distanz sinnvoll vor Augen gestellt und mit Verstand durchdacht wird."

Gute Arbeit resultiert aus einem gelingenden Zusammenspiel dieser Elemente. Buer (2009, S. 63fff) betont den Bedarf nach professioneller Beratung in Form der beschriebenen Unterbrechungen für die Reflexion von Arbeitsprozessen, gerade

dann, wenn Person und Organisation die Qualität der Arbeit erhalten beziehungsweise gesundheitliche Schäden verhindern wollen. Eine Steigerung des Drucks führt möglicherweise dazu, dass das Streben nach dem verantworteten Glück, welches ja das Primärmotiv darstellt, verloren geht. An dieser Stelle sei eine Verbindung zur Glücksbetrachtung von Aristoteles genannt, da sich verantwortetes Glück nach Buer (2013, S. 61) als Glückseligkeit beschreiben lässt.

Professionelle Beratung, wie die Supervision, unterstützt Personen auf Ihrem Weg, das Glück in ihrem Tun zu erhalten, es neu zu entdecken, um ihre Tätigkeit sinnvoll erleben zu können.

Dieses Anliegen der Aufrechterhaltung der Primärmotivation, unterstützt durch die beratende Person, setzt bestimmte Aspekte voraus.

4.2.4. Ausblick zwei: Voraussetzungen von Beratungspersonen für gute Supervision

Die Beratung von Personen setzt in diesem Fall nach Buer (2013, S. 65ff) einerseits eine fundierte Feldkompetenz, sowie Experteninnen- und Expertenwissen zur Organisationsentwicklung und andererseits die philosophische Auseinandersetzung mit den existenziellen Themen der Ratsuchenden voraus. Im Gegensatz zur Organisationsentwicklung verfolgt diese Form der Beratung ein anderes Ziel: Förderung einer angemessenen Lebensqualität der Arbeitenden und der Konsumierenden. Gute Beratung muss nach Buer sowohl an einer Professions- wie auch an einer Organisationsethik interessiert sein. Supervision, in seinem Verständnis als primäres Sicherungsinstrument für die Qualität des professionellen Handelns, lehnt er als unzureichend ab. Hier darf auf den Exkurs "Basisinformationen Supervision" (siehe Anhang) verwiesen werden, indem unterschiedliche Quellen des Terminus „Supervision“ definiert werden. In diesem Zusammenhang sei auf das Supervisionsverständnis der Verfasserin und des Verfassers dieser Arbeit hingewiesen, die Buers Ergänzungen, mit Blick auf die Person und deren subjektives Wohlbefinden in ihr Supervisionsverständnis integriert wissen. Diese Präzisierung trifft sich mit Buers Beschreibung von *guter* Supervision, basierend auf Scala, Grossmann (1997), Pühl (2002) und Rappe-Giesecke (2003). Neben Buer finden sich bei Möller (2012, S. 290ff) ähnlich Überlegungen, im Versuch Qualitätsmerkmale guter Supervision zu beschreiben.

Buers (2013, S.69) Resümee bringt erneut die Notwendigkeit von Beratung, von guter Supervision, auf den Punkt: "Das Glück kann nicht direkt erworben werden, es wird einem indirekt geschenkt. Aber man kann sich darum bemühen. Gute professionelle Arbeit ist ein wichtiger Beitrag, die Glücksvoraussetzungen für viele zu verbessern. Wenn das von der Gesellschaft zugelassen, gefördert, ja gar angemessen honoriert (lat. geehrt) wird, dann können sich auch die Professionellen glücklich schätzen. Und darum geht es im Grunde in der Beratung von *professionals*."

sb

Nach der vorgenommenen Skizzierung der zwei Thesen Buers sowie der Darstellung der beiden Ausblicke bezüglich *professionals* und Voraussetzungen von Beratungspersonen soll ein weiterer Überblick über den Verlauf des 4. Kapitels gegeben werden.

Den beiden Untertiteln dieser vorliegenden Arbeit - "Dem Glück auf der Spur" und "Das ‚Geheimnis‘ von glücklichen Lehrpersonen" soll nun weiter nachgegangen werden, indem über die Notwendigkeit von Supervision an Schulen und der Ausgangslage für Supervision im Lehrberuf zur Passung von Supervision und Schule übergeleitet wird. Schließlich hin zu Themen wie Supervision als "Qualitätssicherung guten Unterrichts" und einer nach dem Sinn suchenden arbeitszufriedenen beziehungsweise nach Glück strebenden Lehrperson. Dabei stehen Forderung an Beratungsangeboten für Schulen als auch mögliche Perspektiven für Supervision im pädagogischen Kontext im Fokus der Auseinandersetzung.

In einem ersten Schritt wird in 4.3. die Notwendigkeit von Supervision genauer betrachtet.

4.3. Die Notwendigkeit von Supervision in der Expertinnen- und Expertenorganisation "Schule"

fdk

Bevor angesprochen wird, wie dies möglicherweise gelingen kann und eine These und weitere Erläuterungen dazu dargelegt werden, soll mit Buer (2013, S.66) zuvor erneut (1.1. geht bereits näher auf die Begriffslandschaft ein) der Hinweis gegeben werden, dass das Wort „Glück“ von Supervisandinnen und Supervisanden synonym beispielsweise durch die Begrifflichkeiten „Wohlbefinden“, „Zufriedenheit der Arbeitenden“, „Qualität oder Güte der Arbeit“ beziehungsweise „Sinn in der Arbeit“ ersetzt und somit ein Zusammenhang zwischen den Begriffen hergestellt werden kann. Das heißt auch, dass die später in Unterkapitel 4.7. erwähnte „Perspektive der Entwicklung – persönliche Qualität im Beruf und des Umfeldes“ von professioneller berufsbezogener Beratung nach Mäder (2015) sowie die „Perspektive des Sinns“ – abgeleitet nach der Darstellung von Schaarschmidt und Kieschke (2007, 2013) in Unterkapitel 3.3. – den Begriff „Glück“ in seiner Bedeutung berührt und damit durch folgende These an Bedeutung gewinnt:

„Professionals wollen durch die Sorge um wichtige Güter, die ein Leben erst lebenswert machen, dazu beitragen, dass möglichst viele Mitmenschen ein gutes Leben haben und somit glücklich sein können. Und wenn ihre Bemühungen fruchten, wenn ihre Arbeit gelingt, wenn sie also „glückt“, dann können sie selbst glücklich sein.“ (Buer 2013, S. 56)

In diesem Zuge spricht der Autor davon, dass es in der Beratung von Expertinnen und Experten vor allem darum geht, Klientinnen und Klienten dahingehend zu begleiten, andere und damit sich selbst glücklich zu machen. In den Beratungsprozess muss aber neben der Ebene der Person ebenso die Ebene der Organisation (Perspektive der Organisation) samt deren Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für ein Streben nach Glück mit einbezogen werden (vgl. Buer 2013, S.55ff).

Die Bedeutung der Organisationsebene spricht auch Freudenthaler (2015, S. 150) in seinem systemischen Beratungsansatz mit einer Nichtvereinbarkeit der Trennung von Person und Organisation an und meint, dass neben persönlichen Anteilen der Beratungsklienten beziehungsweise des Beratungsklienten immer auch systemische Komponenten mitspielen. Beratung im Kontext „Schule“ spricht damit stets – und ineinander verwoben – Anteile der Persönlichkeitsentwicklung sowie Anteile der Schulentwicklung an.

Gestützt kann die These Buers (2013), das Primär Anliegen in Beratungsprozessen in Expertinnen- und Expertenorganisationen im Streben nach Glück zu sehen, zudem durch die

aktuelle Neurowissenschaft werden, in dem die Suche nach dem Sinn, als menschliches biologisches Grundbedürfnis beschrieben werden kann. Damit einher geht auch eine wesentliche Bedeutung dessen als Faktor für die Gesunderhaltung am Arbeitsplatz. Es geht dabei unter anderem um drei Fragen:

Wie ist es verstehbar?

Wie ist es bewältigbar?

Wie sinnhaft ist es?

In diesem Zuge wird auch die enorme Bedeutung professioneller Beziehungsgestaltung und Herstellung eines angstfreien Arbeitsklimas für gute und effektive Arbeit angefügt (vgl. Bauer 2013, S. 50). Diese Darstellung kann wiederum durch Mäder (2015, 143f) unterstrichen werden, in dem er für stattfindende Veränderungsprozesse im Bildungswesen und die Begleitung in herausfordernden Situationen professionelle Beratungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer dahingehend fordert, als dass er die Fragen nach Gesundheit am Arbeitsplatz sowie nach Arbeitszufriedenheit als grundlegend bedeutend unterstreicht.

Zusammenfassend kann die Notwendigkeit von Supervision als professionelle berufsbezogene Beratungsform im Kontext „Schule“ dahingehend formuliert werden, dass vordergründig die Entstehung einer gemeinsamen Reflexionskultur in Kollegien (Freudenthaler 2015, S.149) möglicherweise den Schlüssel zu gelingender Bearbeitung und Auseinandersetzung weiterer (wie bereits im Verlauf der vorliegenden Arbeit mehrfach angesprochen), die dem System „Schule“ immanenten Themen, darstellt. Eine Förderung der Arbeitszufriedenheit muss dabei aber nicht nur „Begleiterscheinung“ einer gelingenden Kooperation sein, sie kann beziehungsweise soll auch Grundanliegen der Supervision selbst sein, wie dies Buer (2013, S.55ff) anspricht. Der Hinweis von Belardi (2015, S. 31), wonach Supervision grundlegend die Intention verfolgt, Supervisorinnen und Supervisanden dabei zu begleiten, ihre eigene Arbeit zu verbessern, scheint an dieser Stelle ebenfalls angebracht, die Bedeutung von Beratungsangeboten im Kontext „Schule“ auszuweisen.

Nach dieser Thematisierung der Notwendigkeit von Beratungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer wendet sich das nächste Unterkapitel der Frage zu, welche Ausgangslage Supervision in Schulen, der Kategorie der Expertinnen- und Expertenorganisationen zuordenbar, vorfindet.

fäk

4.4. Die Ausgangslage für Supervision im Lehrberuf / im pädagogischen Kontext

sb

Schule ist als Institution und Bildungseinrichtung seit ihrer Errichtung an den Staat gebunden und in ihrer Entwicklung von diesem steuerbar. Anders ausgedrückt wird in diesem Zusammenhang zwar von Schulautonomie gesprochen, welche sich jedoch intensiv in ihren Bildungsfragen mit Standardisierungen, Rationalisierungen, Effizienzsteigerung und Wettbewerbsfähigkeit konfrontiert zeigt. Politik und Medien stellen der Schule zudem kein gutes Zeugnis aus (vgl. Mietz & Kunigkeit 2009, S. 305, 317).

Die Rahmenbedingungen des Unterrichtens erfahren in den letzten Jahrzehnten einen Wandel. In den 80iger Jahren findet ein Paradigmenwechsel, zu Gunsten einer konstruktivistischen Grundhaltung, mit Blick auf die Gestaltung des Unterrichts statt. Ein Lehren in Anlehnung an das Prinzip des Nürnberger Trichters (vgl. Bauer 2008, S. 39) bezeichnet druckvolles pädagogisches Einwirken als *hydraulisches Prinzip* und steht einem Arbeiten im didaktischen Dreieck gegenüber, welches vom Kind weder eine rezeptive, noch reproduzierende Haltung fordert, sondern ihm eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, der Sache anbietet. Scherer und Opitz (2010, S. 18) bezeichnen in diesem Zusammenhang den Erwerb von Wissen als konstruktive Aufbauleistung des Individuums, als aktive Auseinandersetzung und Rekonstruktion.

Eine neue Perspektive die durchaus Lehrpersonen nicht nur im Hinblick auf die formale Gestaltung des Unterrichts herausfordert, stellt Bauer (2008, S. 16f) fest. Sie verdeutlicht außerdem die Notwendigkeit einer anderen grundlegenden Voraussetzung, nämlich die Kontaktaufnahme mit dem Schulkind, das Interagieren und das daraus entstehende dialogische Beziehungsgeschehen zu gestalten, zu leiten, zu fördern – um ein Unterrichten überhaupt erst zu ermöglichen. Die Lehrperson als Lernbegleiter, konstruktivistisch gesehen, motiviert kreativ und ermöglicht dem Kind dadurch sein Ziel zu erreichen, folglich Glück zu empfinden. Dies setzt die Bereitschaft der Adressandin beziehungsweise des Adressanden beziehungsweise des Kindes voraus, ebenso wie die eigene Überzeugung, die Begeisterung für das Tun (vgl. Buer 2013, S. 58). Mit Bauer (2008, S. 18) können diese Aussagen mit folgenden Worten zusammengefasst werden: "Alles schulische Lehren und Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen."

In der Schule scheint Zeit ein kostbares, schwindendes Gut zu sein – Schule, als ein Ort der Hetze und für viele Schulkinder wie auch für Lehrpersonen, ein Ort des Grauens. Bauer (2008, S. 46f) schreibt des Weiteren vom Bedürfnis von Lehrpersonen, diesen Ort nach Unterrichtsende so rasch wie möglich zu verlassen, unter anderem aus den bereits genannten Gründen. Neben der angesprochenen Zeitknappheit, was sich auch ungünstig auf den kollegialen Austausch auswirkt, finden Lehrpersonen außerdem keinen adäquaten Arbeitsplatz in der Schule vor. Diese Bedingungen verdeutlichen die Notwendigkeit einer Möglichkeit für Lehrpersonen, mit sich selbst und anderen in Beziehung zu treten, Missstände an einem neutralen Ort angstfrei anzusprechen und Entlastung zu erfahren - ein Hilferuf nach Supervision?! Was jedoch hindert Lehrpersonen möglicherweise daran, Beratungsangebote dieser Form in Anspruch zu nehmen und inwiefern erscheint das Format Supervision an sich verbindend, vertraut?

Um Antworten zu erhalten, gilt es einen Schritt zurück zu treten und mögliche Verbindungen von Supervision und Pädagogik, Supervisorinnen beziehungsweise Supervisoren und Lehrpersonen zu entdecken. Daraus erhebt sich einerseits wieder die Relevanz von Supervision im pädagogischen Kontext und andererseits eine kritische Beleuchtung, welche den Abschluss bilden. Ein zentraler Inhalt supervisorischer Auseinandersetzung im pädagogischen Kontext stellt die Beziehung von Lehrperson und Schulkind dar. Ein geschichtlicher Einblick unterstreicht die Relevanz des Themas.

4.4.1. Die Beziehung von Lehrperson und Schulkind als Inhalt für Supervision im Lehrberuf

Seit dem 19. Jahrhundert wird über die Optimierung des pädagogischen Handelns nachgedacht. Belardi (2013, S. 30ff) weist nicht nur darauf hin, sondern spannt, mit Blick auf die Frage nach der Beziehung von Lehrperson und Schulkind, einen geschichtlichen Bogen zu dieser Thematik, um deren Bedeutungsrelevanz zu unterstreichen. Ende der Zwanzigerjahre des 20. Jahrhunderts entstehen erste Bemühungen auch die Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind zu reflektieren. Dies geschieht unter wesentlichem Einfluss der Psychoanalyse. So beschreibt beispielsweise der Begründer Sigmund Freud, in einem Vorwort von August Aichhorns "Verwahrloster Jugend" (1974, S. 7), den Lehrberuf als einen der drei "unmöglichen

Berufe", mit den Begriffen "analysieren", "erziehen" und "regieren". (zitiert aus Belardi 2013, S.30) Dabei darf die Wertung "unmöglich" nicht falsch verstanden werden. Er betont damit die zu hohen Anforderungen, die an diesen Beruf gestellt werden und verweist in seiner Aussage darauf, dass die damit verbundenen Erwartungen sich unmöglich erfüllen ließen. (siehe auch 3.3.4. BZA individueller Umgang)

Wodurch wird die Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Beziehung belastet? In diesem Zusammenhang spricht Adorno (1969) von einer "Deformation der Lehrer" oder vom "Infantilen" der Lehrerin beziehungsweise des Lehrers (Adorno in Belardi 2013, S. 30). Ausgehend davon, dass Lehrpersonen mit Kindern arbeiten und nicht mit Erwachsenen, könnte diese Trennung von der Erwachsenenwelt zu einer Regression in ein kindliches Verhalten führen. Zudem arbeiten Lehrpersonen meist allein und isoliert von der Außenwelt, deren Erwartungen sie sich jedoch zu stellen haben.

Ähnlich weist Siegfried Bernfeld (1892-1953) in seinem Buch "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" auf mögliche innere Konflikte hin, speziell den Lehrberuf betreffend. Aus dem Verständnis der Psychoanalyse betrachtend, begegnet die Lehrperson immer zwei Kindern gleichzeitig: dem Schulkind und dem Kind in sich selbst. Diese Annahme birgt, neben der bereits angesprochenen beruflichen Isolation die Gefahr einer Übertragung, der eigenen Kindheits- und Schulerfahrungen auf die anvertrauten Schulkinder in sich (vgl. Bernfeld 1925, 1970, S. 141 in Belardi 2013, S. 30f).

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges werden Überlegungen bezugnehmend auf die Beziehungsgestaltung der Lehrperson angestellt. Belardi warnt vor dem übermächtigen Einfluss des eigenen Vater- und Mutterbildes. Er begründet damit die Notwendigkeit einer professionellen Reflexion der persönlichen Lernbiografie bei Lehramtsstudierenden, um damit einem Aufrechterhalten und Verharren in alten Mustern entgegen zu wirken und außerdem die Motive der Berufswahl zu hinterfragen. In Anlehnung an diesen Gedanken führt Horst Brück mit Lehramtsstudierenden eine Untersuchung durch, in der die Ängste einer Lehrperson dem Schulkind gegenüber thematisiert werden. Aus den Erkenntnissen dieser empirischen Arbeit entwickelt Brück 1978 eine spezielle Supervision für Lehrpersonen und Pädagogikstudierende. In Deutschland löst dies in den 1970igern und 1980igern ein enormes Interesse an Supervision und gruppenspezifischer Weiterbildung von Lehrpersonen aus (vgl. Belardi 2013, S. 30ff).

In weiterer Folge führt Belardi (2013, S. 32) vier Konfliktsituationen an, die bei Supervisionen im Arbeitsfeld Schule behandelt werden. Zu diesen Inhalten finden Lehrpersonen, von den genannten Angeboten in Oberösterreich (siehe Anhang), zahlreiche Supervisionsangebote vor:

- *Praxisschock* nach dem Sprung ins kalte Wasser am Beginn der Berufstätigkeit, verbunden mit dem Eindruck, für die wesentlichen *Dinge* nicht ausgebildet worden zu sein.
- *Unklarheiten* in der Berufsrolle: Bin ich als Lehrperson lediglich Auszuführende des Lehrplans oder will ich eher in eine freundschaftliche Beziehung zu den Schulkindern treten?
- *Differenzen* zwischen den eigenen Idealen und der manchmal schwierigen Realisierung.
- *Dienstausübung rein formal* nach Vorschrift geht einher mit dem Verzicht auf Einbringen eigener Interessen.

Belardi (2013, S. 33f) unterstreicht damit auf seine Weise die Notwendigkeit von Supervision im pädagogischen Kontext. Er beschreibt eine Weiterentwicklung von Angeboten an Schulen für Supervision, Beratung und Organisationsentwicklung und die sich über die Zeit hinweg verändernden Themen, da sich Schulen zunehmend hin zu Dienstleistungsunternehmen entwickeln.

Der folgende Abschnitt beleuchtet mögliche Verbindungen von Pädagogik und Supervision und beschreibt ausgehend davon, mögliche Wirkungen auf die Bereitschaft von Lehrpersonen, Supervision in Anspruch zu nehmen.

4.4.2. Verbindendes von Supervision und Lehrberuf

Wie Pühl (1992) so bringt auch Möller (2012, S. 57f) 20 Jahre danach Supervision und Pädagogik derart miteinander in Verbindung, sodass Übereinstimmungen in den Rollenbildern von Supervisorinnen beziehungsweise Supervisoren und Lehrpersonen erkennbar werden. Sie führt im folgenden vier Aspekte an, in denen die Gemeinsamkeiten sichtbar werden:

Supervision erfüllt in ihrer Funktion nicht nur eine professionelle Selbstreflexion des Berufsalltags, sondern ist eng verknüpft mit fachlicher Beratung, die der persönlichen Weiterbildung und somit einer erweiterten *Qualifizierung* der Supervisandinnen und

Supervisanden dienen. Unter diesem Aspekt stellt Supervision auch nach Pühl (2012, S. 298) ein pädagogisches Verfahren dar, welches kunstvoll zwischen den beiden Ebenen der Fachberatung und der Selbstreflexion pendelt.

Nach Möller (2012, S. 57) kommt es in der supervisorischen Auseinandersetzung zu *Bewertungen*. Mittels einer Fallschilderung beispielsweise finden Selbst- und Fremdeinschätzungen der eigenen Arbeit bewusst und auch unbewusst statt. Dies gilt vor allem für Team- oder Gruppensupervisionen, wo durch das Offenlegen der eigenen Arbeit, diese von den anderen Teilnehmenden einer Art Prüfung unterzogen werden kann. Möller führt in diesem Zusammenhang an, dass die Scham- und Schuldproblematik in Supervisionsgruppen noch nicht ausreichend bedacht und methodisch beachtet worden ist. Die Bedeutung dieser Aussage kann insofern unterstrichen werden, da in vielen Bildungseinrichtungen die konstruktivistische Grundhaltung zur Fehlerkultur noch nicht implementiert scheint beziehungsweise gelebt wird. Pühl (2012, S. 297f) bringt in diesem Zusammenhang ein, dass allein das verwandte Setting von Supervisionssitzungen und Unterricht bereits Übertragungen von Lehrperson und Schulkind zulässt, was wiederum die damit verbundene Angst vor Fehlern und Kritik weckt. Nicht selten wird in Supervisionen eine Orientierungshilfe für adäquates Handeln gesucht. Dies trifft vor allem in akuten Konfliktsituationen zu, wie Pühl anschaulich beschreibt. Supervisorinnen und Supervisoren, ausgestattet mit Macht und Kompetenz, fungieren als Hoffnungsträgerinnen beziehungsweise Hoffnungsträger und werden für das zu lösende Problem idealisiert. Diese Idealisierung stärkt einerseits das eigene Ich-Ideal und schwächt andererseits auch die eigene Fachkompetenz, da schwierige Situationen von sich aus als unbewältigbar erscheinen – ein Teufelskreis beginnt.

Ähnlich der Lehrperson findet *Modelllernen* auch an der Person der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors statt. Da diese Person leitet, kann deren Haltung übernommen, kritisch hinterfragt oder abgelehnt werden. Möller (2012, S 57f) weist auf die Gefahr einer zu hohen Idealisierung der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors hin, spricht sich jedoch auch über die Chancen aus, welche in einer gesunden Identifizierung liegen. Diese unterstützen Neuorientierung und stärken das Vertrauen, um Vorhandenes konstruktiv zu reflektieren, zu verändern. Auch Pühl (2012, S. 297) spricht von Supervisorinnen und Supervisoren als Identifikations- und Abgrenzungsfiguren in deren beratenden Tätigkeit und betont wie folgt: „Soll der Lernprozess für die Supervisanden [sic] zu einem eigenen werden, müsste er die

passagere Identifikation mit seinem Supervisor [sic] zulassen, damit in einem weiteren Schritt über die Abgrenzung das Erfahrene als etwas Eigenes integriert werden kann."

Abschließend merkt Möller (2012, S. 58) an, dass Supervision von *Fachexpertinnen* und *Fachexperten* ausgeübt wird, welche auch auf ihr Erfahrungswissen zurückgreifen können. Hier lässt sich die Verbindung zur Lehrperson erneut feststellen. In der Supervision werden auch fachliche Fragen zu Kommunikations- und/oder Konfliktlösungsmodellen beispielsweise beantwortet und dadurch Lernen ermöglicht. Supervisorinnen und Supervisoren transportieren Wissen und lassen auch aktuelle Forschungserkenntnisse einfließen, was den Hintergrund ihres Handelns fachlich fundiert und zur Weiterbildung der Supervisandinnen und Supervisanden dient. Möller (2012, S. 311) betont: "Die Beratung professioneller Prozesse ist immer didaktisch unterlegt, will sie für sich qualitätssichernde Funktion in Anspruch nehmen. Wissen zu vermitteln, kann als Basisaufgabe von Supervision verstanden werden."

An dieser Stelle sei ein kurzes Resümee angeführt: Supervision dient dem professionellen Hinterfragen, Bearbeiten der Beziehungsgestaltung von Personen. Sie fokussiert sich auf die Person selbst, auf deren Beziehung zum direkten Gegenüber und darüber hinaus auf die Beziehung zur Organisation. Dieses Beratungsformat weist demnach bei Pühl (2012, S. 299) eindeutig pädagogische Elemente auf und zeigt sich darüber hinaus als das, was Buer (2013, S. 55ff) als *gute Beratung für Professionelle* bezeichnet: Ein Instrument zur Arbeit an der Schnittstelle Person/Organisation.

Supervisandinnen beziehungsweise Supervisanden und Supervisorinnen beziehungsweise Supervisoren lernen voneinander - auch dieser Zugang kann eine wertvolle Brücke zur Pädagogik schlagen.

Wie bereits erläutert, stellt die hohe Relevanz der Art der Beziehungsgestaltung eine Gemeinsamkeit von Supervision und Pädagogik dar. Auf diesen Aspekt und vor allem auch auf das Streben nach verantwortetem Glück bezieht sich Buer in seinen Ausführungen zur Notwendigkeit von Supervision in Experteninnen- und Expertenorganisationen, zu denen auch die Schule zählt.

Und doch fällt es der Supervision schwer, als externe Unterstützung von der Organisation Schule Akzeptanz zu erfahren. Einige Gründe dafür werden im nächsten Abschnitt erläutert.

4.4.3. Das „Kreuz“ mit der Schule in der Supervision - Eine kritische Betrachtung

(Der Begriff "Kreuz" wird in diesem Zusammenhang als Synonym für annehmbare Diskrepanzen zwischen den Bereichen Schule und Supervision in umgangssprachlicher Form verwendet und stellt keinen religiösen Bezug dar.)

Supervision dient im Verständnis von Buer als Mittel zur Unterstützung der Handlungsfähigkeit von Personen in Organisationen, wie auch zur Stärkung des Wohlbefindens und der Psychohygiene (vgl. Mietz & Kunigkeit 2013, S. 305). Trotz der beschriebenen Notwendigkeit finden externe Supervisorinnen und Supervisoren nur schwer Zugang zur Institution Schule. Scala (1997, S. 156) spricht bereits vor fast 20 Jahren davon, dass das System Schule den möglichen Gewinn daraus nicht erkennt. Welche Bedingungen stellen sich nun für Supervisorinnen und Supervisoren im pädagogischen Feld dar und welche Schwierigkeiten ergeben sich daraus?

Supervisorinnen und Supervisoren im pädagogischen Kontext agieren nicht unabhängig, sondern werden meistens von Schulen über anbietende Institutionen oder Zentren kontaktiert. Bei der Definierung des Auftrags erfolgt eine Kooperation mit der Leitung und/oder mit dem Lehrkörper (vgl. Mietz und Kunigkeit 2013, S. 305).

Wie auch Beham (2016) erörtert, startet Supervision in Schulen meist wegen einer Belastung, beispielsweise in Form eines akut empfundenen Konflikts. Im konkreten Fall stellt Supervision möglicherweise eine Art Rettungsring dar, mit dem es sich kurzfristig gut über Wasser halten lässt. Außerdem bündelt sich in ihr die Hoffnung, nach einer möglichst raschen Entlastung, durch die Bearbeitung des Konflikts, zu erfahren. Supervision, als eine Art *Akutberatung*. Mietz und Kunigkeit (2013, S. 308ff) weisen in diesem Zusammenhang auf eine Erfahrung hin, gründend auf ihre supervisorische Arbeit in pädagogischen Einrichtungen in Nordrheinwestfalen. Sie beschreiben, dass nicht selten bereits beim ersten Treffen, im Zuge der Kontraktierung, ein fehlendes Interesse dafür spürbar wird, mögliche Auswirkungen von Supervision in der Organisation, zu einem späteren Zeitpunkt zu reflektieren.

Als mögliche Begründungen von Lehrpersonen nennen Mietz und Kunigkeit die Befürchtung von weiteren Belastungen, von Zeitdruck und neuen Konflikten. Reflexion wirkt nach diesen Überlegungen *in ruhigen Schulzeiten als Luxus*, der unnötig Zeit kostet. Diese Annahme stellt eine reine Verallgemeinerung dar, dies soll hier betont sein, da es gewiss viele Lehrpersonen gibt, die auf den Luxus der Reflexion bewusst nicht verzichten wollen.

Wohl eher begründen sich die Aussagen von Mietz und Kunigkeit auf einer weiteren Erfahrung, nämlich jener, dass Supervision und Beratung *selten organisationsbezogen betrachtet* werden. Der Konflikt, welcher oftmals Supervision an einer Schule initiiert, ist meist an eine Person gebunden und tritt nicht an die Organisation heran. So zeigt sich die geschilderte Reaktion von Schulleitungen nicht verwunderlich, dass nach Klärung der Störung des Systems Supervision unnötig erscheint.

Mietz und Kunigkeit führen noch einen weiteren Aspekt an, der gegen eine dauerhafte supervisorische Begleitung im Schulalltag sprechen kann. "Mit der *Schule als Belehrungs-, Beurteilungs- und traditionell auch als Bestrafungsinstitution* geht einher, dass ihre professionellen Mitglieder mehr oder weniger bewusst damit verknüpfte Scham- und Angstgefühle haben, sie antizipieren oder abspalten." (ebd., S. 310)

Eine bewährte, erste Reaktion auf derart irritierende Gefühle stellt das Überarbeiten, Verbessern der Unterrichtsmethoden, der Didaktik und auch des Regelwerks im Unterrichtsalltag dar. Dies bewirkt Ablenkung von den ungeklärten Gefühlen. Supervisionsabwehr gründet möglicherweise – aus dieser Perspektive betrachtet – auch in der Ressourcenknappheit (ebd., S. 310).

Zusammenfassend sollen nochmals die Gründe angeführt werden, welche Supervision als begleitende, professionelle Reflexionsmöglichkeit verhindern können:

- Angst vor weiteren Belastungen, vor Zeitdruck, vor neuen Konflikten
- die zu bearbeitenden Themen sind/scheinen eher an eine Person und weniger an die Organisation gebunden
- Angst vor dem pädagogischen, didaktischen Scheitern in der Bildungseinrichtung
- Knappheit der verfügbaren finanziellen, zeitlichen Ressourcen

Erneut soll die Bedeutung der *Fehlerkultur* in der Tradition des Schulsystems hervorgehoben werden. Das Vermissen einer konstruktivistisch verstandenen Haltung zum Fehler fördert auf allen Ebenen des Systems, eine Kultur des Verbergens (vgl. Scala 1997, S. 156). Die Angst davor, selbst Fehler zu machen, diese in der supervisorischen Begleitung sichtbar werden zu lassen, verstärkt sich gerade in diesem System, welches sich intensiv mit dem Entdecken und Ahnden/Verhindern von Fehlern beschäftigt. Dies widerspricht einem Offenlegen des eigenen Tuns und

verhindert ein Lernen aus der Selbstreflexion, was Supervision initiieren möchte. So erfährt dieses Beratungsformat nicht selten Ablehnung und Widerstand von Lehrpersonen, beispielsweise mit dem Argument, die Probleme selbst zu lösen: *Ich schaffe das alleine. Ich bin eine gefestigte Persönlichkeit und brauche keine Supervision.* Eindeutig wird oftmals der Nutzen dieser Arbeit verkannt, oder aus Angst erst gar nicht in Erwägung gezogen.

In Anlehnung an Mietz und Kunigkeit (2013, S. 324) ist abschließend festzuhalten, dass das Angebot von Supervision für Schulen als Unterstützung in prekären Situationen einen wertvollen Beitrag leisten kann. In weiterer Folge sichert sie Orientierung und Stabilisierung für Person und Organisation, anhand professioneller Reflexion des beruflichen Alltags. Mit Blick auf Buer (2013) begleitet Supervision Personen auf Ihrem Weg, das Glück in ihrem Tun wieder zu finden, Zufriedenheit und Sinn in ihrer Tätigkeit zu erleben.

sb

Wie also passt Supervision in die Schule? - Am Beginn des folgenden Unterkapitels wird die Auseinandersetzung mit Supervision als unterstützendes Beratungsformat im Hinblick auf professionelle berufliche Reflexion im Schulkontext die Aspekte „Kooperation“, „berufliche Kompetenz“ und „Entlastung“ in den Fokus nehmen.

4.5. Wie also passt Supervision in die Schule?

jdk

Die Thematik einleitend werden in den kommenden Zeilen relevante Details aus einem Paper der ANSE (ASSOCIATION of NATIONAL ORGANISATION for SUPERVISION in EUROPE) vorgestellt.

Die Österreichische Vereinigung für Supervision bietet auf ihrer Homepage (www.oevs.or.at) ein europäisches Glossar für Supervision und Coaching, das im Zuge einer Arbeitsgruppe des europäischen Dachverbands ANSE entstand. Im Sinne von Stressprävention und psychischer Beanspruchung schreiben die Autorinnen und Autoren Supervision folgendes zu:

„Supervision / Coaching bieten persönliche und professionelle Hilfestellung, und ermöglichen so Selbstermächtigung. Dies verhindert, bzw. [sic] reduziert die Gefahr von Stress, schafft Handlungsspielräume und erhöht die Resilienz.“ (Ajdukovic et al. 2014, S. 51)

In den Bereichen „Wohlbefinden“ und „Gesundheit“ bietet Supervision „... psychische Entlastung und fördert so die Gewinnung neuer Energie für anspruchsvolle Berufe. Ein wesentlicher Aspekt von Supervision ist es, die Gefühle der SupervisandInnen [sic] wahrzunehmen sowie zu akzeptieren, ungesunde Muster zu erkennen und sie zu reflektieren. Supervision ist daher eine Möglichkeit, für die eigene Gesundheit zu sorgen.“ (ebd., S. 51) Döring-Seipl und Dauber (2013, S. 42f) beziehen sich in ihren detaillierteren Ausführungen zur Lehrerinnen- und Lehrgesundheit auf die Darstellungen der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv, S. 9) aus dem Jahr 2008, welche zwischen den drei Punkten „Kooperation“, „Berufliche Kompetenz“ und „Entlastung“ mögliche Beiträge von Supervision unterscheiden. Diese Differenzierung erlaubt, die kommenden zitierten Zeilen jeweils im Anschluss mit eckigen Klammern [] zu ergänzen, um Verbindendes und Hypothesen, Beispiele und Gedanken aus dem bisher Geschriebenen zur vorliegenden Thematik anzuführen und mögliche Antworten auf die Frage „Wie also passt Supervision in die Schule?“ weiter zu ergründen.

„Kooperation

- Supervision verbessert die kooperative Basis professionellen Handelns in Organisationen
- Supervision unterstützt Teamentwicklungsmaßnahmen (Herstellung, Erhalt und Implementierung von Teamarbeit)
- Supervision erhöht die Konfliktfähigkeit und vermindert Reibungsflächen in den Arbeitsabläufen in (multiprofessionellen) Teams
- Supervision unterstützt den höheren Grad an (Selbst-)Steuerung und (Selbst-)Regulierung in komplexeren Zusammenhängen
- Supervision erhöht die Kommunikationsfähigkeit und fördert Kommunikationsprozesse
- Supervision unterstützt arbeitsfeldbezogene Lernprozesse

[

- gelingende Kooperation auf hohem Niveau wirkt als gesundheitsrelevanter Faktor,
- soziale Unterstützung fördert die Gesundheit und Arbeitszufriedenheit,

- sozial-kommunikative Kompetenzen sind unerlässlich für Unterstützungs-Suchende,
- Selbstwirksamkeitserleben und Selbstwirksamkeitserwartung unterstützen die Selbststeuerung und dienen als Ressource für Arbeitszufriedenheit,
- Förderung des sozialen Klimas,
- sozial-kommunikative und fachliche Kompetenzentwicklung erleichtern die Belastungsbewältigung,
- soziale Integration gilt als Einflussfaktor für Glück
- und vieles andere mehr ...]

Berufliche Kompetenz

- Supervision ist eine hilfreiche Unterstützung für professionelle Arbeit, welche vielfach einem starken Wandel ausgesetzt ist
- Supervision fördert die Aufgabenorientierung
- Supervision hilft, auf berufliche Anforderungen adäquat reagieren zu können
- Supervision fördert den Selbstreflexionsprozess über Anliegen, Aufgaben, Ziele und Strategien
- Supervision stärkt das fachliche Kompetenzprofil
- Supervision unterstützt das Erkennen von Mustern im beruflichen Handeln und erweitert die Handlungskompetenz
- Supervision befähigt, persönliche Reaktionsweisen, objektive Erkenntnisse, aktuelle Arbeitssituationen und subjektive Erfahrungen zu integrieren
- Supervision fördert die Problemlösefähigkeit

[

- die Schule in Österreich ist derzeit stark im Umbruch begriffen,
- Reflexion der spezifischen Aufgaben – Grenzen der Arbeit erkennen,
- Anforderungen erkennen und erfolgreich bewältigen,
- Anforderungen und Fähigkeiten in Balance bringen,
- eigene Ziele im Spannungsfeld Person/Organisation klären,
- Bewusstwerden der eigenen und äußeren Ressourcen,
- persönliche und fachliche Weiterentwicklung,
- Kompetenzerweiterung gilt als übergeordneter Bereich von Supervision und stellt einen wichtigen Fokus in der Forschungslage zum Lehrberuf dar

- Offenheit für Problemsituationen fördern die individuelle Auseinandersetzung und unterstützen die Änderungsbereitschaft sowie Änderungsfähigkeit,
- Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Haltungen und dessen Reflexion im beruflichen Kontext ermöglicht neue Perspektiven und Handlungsoptionen,
- der individuelle Umgang mit Problemen und deren Bewältigung wird gefördert,
- und vieles andere mehr ...]

Entlastung

- Supervision stärkt persönliche Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen
- Supervision schafft neue Sichtweisen und eröffnet weitere/andere Handlungsmöglichkeiten
- Supervision entlastet im Hinblick auf klientenbezogene [sic] Tätigkeiten
- Supervision schafft Klarheit über die Bedeutung von Beziehungsaspekten, persönlichen Aspekten sowie von strukturellen und institutionellen Bedingungen beruflicher Arbeit
- Supervision hilft, zwischen veränderbaren und nicht veränderbaren Bedingungen zu unterscheiden
- Supervision führt zu einer verbesserten Belastungsregulation
- Supervision ist eine Burn-out-Prophylaxe in vielen Branchen“ zitiert nach DGSv (2008, S. 9) & DGSv (in Döring-Seipel & Dauber 2013, S. 42f)

[

- Erkennen und Stärken persönlicher Ressourcen – was stärkt mich im Umgang mit belastenden Situationen?,
- belastende Situationen können mit Hilfe neuer Perspektiven eventuell weniger belastend gemeistert werden,
- Belastungen und Bedrohungen werden zu Herausforderungen,
- durch Fallbesprechungen werden Probleme zu geteilten Problemen,
- Sichtweise anderer erweitert Handlungsspielraum und soziale Unterstützung entlastet,
- Supervision fördert Klarheit im Spannungsfeld Person/Organisation und wirkt daher entlastend,

- auch nicht veränderbare Situationen können durch soziale Unterstützung weniger belastend erlebt werden beziehungsweise lebbar werden,
- durch Reflexion beruflichen Tuns investieren Lehrerinnen und Lehrer in ihre Gesundheit und Arbeitszufriedenheit,
- Belastungsfreiheit ist ein Teilaspekt von subjektivem Wohlbefinden und hat daher etwas mit Glück beziehungsweise Zufriedenheit zu tun,
- Gesundheit kann ein Einflussfaktor für Glück beziehungsweise Zufriedenheit sein
- und vieles andere mehr ...]

Um nun die erwähnten Themen im Spannungsfeld „Belastung und Streben nach Glück, Arbeitszufriedenheit beziehungsweise subjektives Wohlbefinden“ zu verbinden, zielt der kommende Abschnitt darauf ab, die Aspekte im Kontext eines professionellen berufsbezogenen Beratungsverständnisses (vgl. Mäder, S. 139ff) sowie aus anderen Fachdisziplinen zu beleuchten und mögliche Verknüpfungen daraus zur Supervisionsthematik als auch eine gezielte Forderung von Supervision für Schulen abzuleiten.

4.6. Forderung von Beratungsangeboten für Schulen

In diesem Unterkapitel soll weiter aus verschiedenen Belastungsstudien ableitend – den Aspekt der Arbeitszufriedenheit mitberücksichtigend – auf die Notwendigkeit für Beratungsangebot, im Speziellen für Supervision an Schulen, hingewiesen werden.

Zu Beginn dieses Unterkapitels sei erwähnt, dass sich die Höhe der Lebenszufriedenheit von Lehrpersonen im Vergleich zum Rest der österreichischen Bevölkerung nicht unterscheidet, auch innerhalb der Lehrpersonen lassen sich bezüglich Geschlecht keine Unterschiede feststellen – dies geht aus einer Studie zur österreichischen Lehrerinnen- und Lehrer-gesundheit aus dem Jahr 2010 hervor (vgl. Hofmann et al. 2012, S. 68f). Das heißt, trotz Beschreibung vielfältiger Belastungsumstände im Lehrberuf gibt es keine Anzeichen für weniger Zufriedenheit im Vergleich zum Durchschnitt der Bevölkerung. Auch die Feststellung Gehrmanns aus dem Abschnitt 3.3.3. kann damit bestätigt werden, dass der Großteil der Lehrpersonen im Allgemeinen aus ihrem Berufsleben relativ zufrieden herausgeht. Aber der Schluss „Ist doch alles wunderbar – weil im Durchschnitt der Bevölkerung ...“ könnte fatale Folgen haben, indem er vielschichtige Probleme des Lehrberufs an sich wie auch massive Belastungsbereiche verleugnet. Wie in Kapitel 3. ausführlich dargestellt, sind die Quellen für

Unzufriedenheit und Krankheit in Verbindung mit ungünstigen Bewältigungsstrategien von Belastungssituationen nicht wegzudenken und bedürfen näherer Betrachtung bezüglich unterstützendem Beratungsangebot.

Dazu nun ein kurzer Überblick, der neben teilweise bereits aufgegriffenen Aspekten aus vorangegangenen Kapiteln auch den Organisationskontext Schule näher in Betracht zieht und daraus eine Forderung nach Beratung für Schulen ableitet:

Studien, welche sich dem Belastungsempfinden von Lehrpersonen widmen (siehe auch Kapitel 3.) ist gemein, dass sie im Bereich der psychosomatischen Belastungen hohe Werte liefern. Freudenthaler (2015, S. 148) bezieht sich dabei auf Ergebnisse aus Studien von Bauer (2004), Falkenberg (2005), Schaarschmidt (2005 und 2009), Oberösterreichischer Gebietskrankenkasse/Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter (2010) und der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (2014). Die Übertragbarkeit der Ergebnisse aus den Studien aus Deutschland auf österreichische Verhältnisse ließe sich in einer ähnlichen Organisationsstruktur von Schule wie auch in der internationalen Zusammenarbeit der Expertinnen und Experten begründen. Beispielsweise gründete Schaarschmidt als Herausgeber der publizierten Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 12) das Coping-Institut mit Fischer in Wien, welches sich auf Grundlage der Ergebnisse dieser Studie beispielsweise auf psychologische Diagnostik und Personalentwicklung spezialisiert hat und mit verschiedenen Programmen und Trainings Lehrerinnen und Lehrer in deren Gesundheit fördert (vgl. Schaarschmidt & Fischer 2013, S. 6; www.coping.at).

Neben der „Belastungs-Seite“ gilt es auch die gesundheitsfördernden Ressourcen im Sinne von Sinnstiftung und hoher Eigenverantwortung zu benennen. Diese hohe Autonomie in der Berufsgestaltung von Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht einerseits ein Kriterium für Arbeitszufriedenheit zu sein, andererseits bringt es aber auch den Nachteil des bereits erwähnten, immer noch vorherrschenden „Einzelkämpferinnen- und Einzelkämpfertums“ mit sich, damit einhergehend wenig Kooperation und Reflexion zwischen den Lehrpersonen selbst. Der derzeit stattfindende Umbruch in der österreichischen Bildungslandschaft sieht Veränderungen im Ausbau gemeinschaftlicher Kommunikationsstrukturen durch Förderung von Teamarbeit und Kooperationen vermehrt vor. Aus diesen beiden Kernpunkten „Belastung“ und „Autonomie“ leitet nun Freudenthaler (2015) die Bedeutung für Beratungsangebote für den Kontext „Schule“ ab. Ebenfalls legitimiert sei die Nachfrage nach Beratung durch ein Arbeitspapier des damaligen BMUKKs, welches aufgrund der anstehenden Veränderungsprozesse an österreichischen Schulstandorten eine ansteigende Nachfrage an

Beratung als zu erwarten in Aussicht stellt. Der Autor fügt neben sinnstiftenden Tätigkeiten von Lehrpersonen als gesunderhaltenden Faktor hinzu, dass durch Stärkung der Kooperation zwischen Lehrpersonen, bezugnehmend auf einige Autoren (Schratz et al. 2007; Terhart/Klieme 2005; Schaarschmidt 2005; Bauer 2004, S. 151f) ebenfalls die Arbeitszufriedenheit positiv beeinflusst wird. Die Begleitung beim Entstehen einer Reflexionskultur in Kollegien als auch die Arbeitsbedingungen zu verbessern tragen Wesentliches dazu bei, eine Schule und eine Gesellschaft im Wandel meistern zu können (vgl. S. 148f). Aus einem Handbuch zu „Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer“ des Hauptverbandes der österreichischen Sozialversicherungsträger sowie der Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter aus dem Jahr 2013 geht hervor, dass im Zuge der Umsetzungsforderung bezüglich Förderung von Teamkultur (S. 21) und Stärkung der psychischen Gesundheit (S. 23) neben weiteren Maßnahmen explizit auch das Format „Supervision“ als dafür möglicher Zugang und Rahmen ausgewiesen wird.

Zusätzlich zu bedenken sei, den Begriff „Supervision“ als Beratungsform von einer teilweise vorherrschenden Defizitorientierung loszulösen, hin zu einem „...Instrumentarium der Qualitätssicherung guten Unterrichts...“ (Schratz et al. 2007 in Freudenthaler 2015). Moegling, Hadelar & Hund-Göschel (2016, S. 1ff, S. 20) führen in ihrem Leitartikel zur Frage „Was sind gute Schulen?“ den Schluss, dass gute Schulen mit wirksamen und verantwortungsvollen Gelegenheiten für Bildung – eingebettet in einer Atmosphäre des Wohlfühlens – neben einer Vielzahl an Faktoren, welche die Schulorganisation in positiver Hinsicht mit beeinflussen, an einem Angebot für Beratung und Supervision für Lehrerinnen und Lehrer bedürfen. Hinsichtlich „guter“ Lehrerinnen- und Lehrerbildung und skizzierter Bezugspunkte für eine Reformierung der Strukturen unterstreicht Moegling (2016, S. 9ff; S. 12) unter anderem auch die Bedeutung eines Supervisionsangebots in der Berufseinstiegsphase. Die Wichtigkeit der Atmosphäre des Wohlfühlens kann mit Keller-Schneider (2016, S. 4) unter Verweis auf Bryk et al. (2010) insofern ergänzt werden, als dass sie in ihren Ausführungen zu individuellen Einschätzungen kollektiver Ressourcen im Zusammenhang von Schulentwicklungsprozessen Kriterien wie „Klima“ und „Zufriedenheit“ als nicht objektiv messbare, jedoch als Qualitätsmerkmale „guter“ Schulen anführt.

Was lässt sich nun ergänzend aus Belastungsstudien, beispielsweise auch aus der viel zitierten „Potsdamer Lehrerstudie“ und deren Ausblick sowie Forderung nach Beratungsangebot im Blickwinkel „Qualitätssicherung guten Unterrichts“ sowie „guter Schule“ ableiten? Der Fokus

im Herausfiltern richtet sich dabei auf das Beratungsangebot für Lehrerinnen und Lehrern im Zuge beruflicher Professionalisierung, wie sie beispielsweise Freudenthaler beziehungsweise Mäder (2015) fordern. Der Kontext von Glück, Zufriedenheit und subjektivem Wohlbefinden wird dabei mitgedacht:

Der Aspekt allgemeinen Wohlbefindens wird sogar als noch zu niedrig für psychische Gesundheit betrachtet, indem er die Bedeutung von Sinn im eigenen beruflichen Tun vernachlässige. Supervision wird unter anderem als vorbeugende und unterstützende Maßnahme gefordert, die zudem das soziale Klima im Kollegium verbessere. Zusätzlich wird angesprochen, dass Lehrpersonen selbst gefordert sind, Beanspruchungssituationen besser zu meistern sowie Kompetenzentwicklung anzustreben. Weitere große Aufgabenfelder, wie die „Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort“ oder „die notwendigen Entwicklungsbemühungen der Lehrerinnen und Lehrer selbst“ stellen weitere mögliche Zusammenhänge zu supervisorischer Arbeit im Kontext Schule und beruflicher Professionalisierung dar (vgl. dazu Schaarschmidt 2005 S. 150ff; Schaarschmidt & Kieschke 2007 S. 29, 2013 S. 92f).

Geht es nach Hillert (2013, S. 137ff, S.151f), so dient Supervision als präventive Maßnahme im Kontext psychischer und psychosomatischer Erkrankungen, zudem beschreibt er es als äußerst ratsam, sich mit der Thematik dieser Gesundheitsgefährdung als Lehrperson zu beschäftigen. Unterstützung innerhalb des Kollegiums, Arbeit an der Distanzierungs-fähigkeit zum Beruf sowie hohe Lebenszufriedenheit – als Gegenpol zu hoher Resignationstendenz – nennt der Autor dahingehend als wichtigste Aspekte, die es bereits in einem sehr frühen Stadium, am besten beginnend während der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, mit Supervision und Selbstreflexion zu fördern gilt. Mit persönlichen Ressourcen im System „Schule“ adäquat umzugehen gelingt am besten dort, wo Lehrerinnen und Lehrer im Kollegium offen berufsimmanente Belastungen kommunizieren können. Hillert fügt sogar eine Definition zum Begriff „Supervision“ an, die in diesem Zuge als Blickfeld-erweiternd Darstellung finden soll:

„Kein Mensch (und auch kein Lehrer[sic]) kann seine Umwelt objektiv und gerecht wahrnehmen. Viele interaktionelle Probleme und Konflikte resultieren aus unserer – unvermeidlichen – subjektiven Brille. Im Rahmen von Supervision geht es darum, ansatzweise aber systematisch, vor allem auch durch Rückmeldungen anderer, uns diese unsere blinden Wahrnehmungs-Flecken und Verzerrungen bewusst zu machen. Supervisionserfahrung ist eine

Säule der Professionalität von Lehrern [sic] – und zudem die Grundlage krisensicherer Stress-Prävention!“ (Hillert 2013, S. 151)

Diese Sichtweise zum Format „Supervision“ im Kontext „Schule“ aus dem Bereich der Belastungs- und Beanspruchungsforschung bietet neben dem Aspekt der Stress-Bewältigung, auch den Gesichtspunkt, blinde Flecken aufzuspüren und die Bewusstheit von subjektiver Wahrnehmung, in Interaktion mit anderen, zu erlangen.

Welche (weiteren) Dimensionen kann Supervision demnach im pädagogischen Kontext berühren? Diese Frage versucht der nachfolgende Abschnitt zu beantworten, indem verschiedene Perspektiven, die Supervision ansprechen kann, Darstellung finden.

4.7. Perspektiven in der Supervision mit Lehrpersonen

Zu einem professionellen, berufsbezogenen Beratungsverständnis führt Mäder (2015, S. 140f) folgende vier Aspekte an:

- „Perspektive der Erhaltung“ – Beratung bezüglich alltäglicher Berufsbewältigung
- „Perspektive der Entwicklung“ – Entwicklung persönlicher Qualität im Beruf und die des Umfeldes (inklusive Umgang mit Be- und Entlastung, Beziehungsgestaltung, Berufsbiografie)
- „Perspektive der Prävention“ – Ressourcenstärkung von Lehrperson und Organisation
- „Perspektive der beruflichen Entfaltung“ – Weiterbildung und Kompetenzerweiterung

Aus dieser Übersicht Mädgers ist bereits ein breiterer Kontext in Bezug auf mögliche Inhalte und Themen beziehungsweise Anliegen von Supervision mit Lehrpersonen abzulesen. Geht es nach Schreyögg (2010, S. 34f), so beschreibt sie für Supervision im pädagogischen Kontext, dass es für Lehrerinnen und Lehrer im professionellen Handeln vor allem auch darum geht, die persönlichen Anteile am Änderungsprozess der am Interaktionsgeschehen beteiligten Schülerinnen und Schüler zu erkennen, in einen Prozess der Reflexion einzutauchen und idealerweise dann positive Veränderungen in die Wege zu leiten. Auch die Organisationsziele (beispielsweise der Bildungsauftrag) können damit eher erfüllt werden, zudem die Kommunikation besser gelingen und ein Angenommen-werden durch die Schülerinnen und Schüler ist wahrscheinlicher. Einerseits ließe sich eine „Perspektive der persönlichen Anteile“ hinzufügen, andererseits kommt die „Perspektive der Organisation“ hinzu, die bereits in Kapitel 2. genauer angesprochen wurde. Zusätzlich kann bereits aus einigen zuvor genannten

Studien zur Belastungs- und Beanspruchungssituation von Lehrerinnen und Lehrern (siehe Kapitel 3.) hinzugefügt werden, dass ein Interventions-, Beratungs- oder Supervisionsangebot, neben Belastungs- und Beanspruchungsbewältigung noch zusätzliche Dimensionen berücksichtigen kann, die von mehreren Autorinnen und Autoren publiziert und bereits im Verlauf der vorliegenden Arbeit an verschiedenen Stellen skizziert wurden:

nach Schaarschmidt und Kieschke (2007, 2013):

- der Sinn im beruflichen Tun ist wesentlich für psychische Gesundheit
- Supervision als vorbeugende und unterstützende Maßnahme, auch für das soziale Klima im Kollegium

Hillert (2013):

- Blinde Flecken aufspüren
- Bewusstheit über subjektive Wahrnehmung erlangen
- gemeinsame Interaktion, Unterstützung im Kollegium, offene Kommunikation über Belastungen, Einsatz persönlicher Ressourcen

Krause, Dorsewagen und Baeriswyl (2013):

- Kompetenzentwicklung

Im Sinne der Perspektiven Mäders (2015) kann somit wie folgt erweitert werden:

- Die „Perspektive der Erhaltung“ – Beratung bezüglich alltäglicher Berufsbewältigung
- Die „Perspektive der Entwicklung“ – Entwicklung persönlicher Qualität im Beruf und die des Umfeldes (inklusive Umgang mit Be- und Entlastung, Beziehungsgestaltung, Berufsbiografie)
- Die „Perspektive der Prävention“ – Ressourcenstärkung von Lehrperson und Organisation
- Die „Perspektive der beruflichen Entfaltung“ – Weiterbildung und Kompetenzerweiterung
- Die „Perspektive der persönlichen Anteile“ an Änderungsprozessen im Interaktionsgeschehen mit Schülerinnen und Schülern
- Die „Perspektive der Organisation“ – Ziele und Auftrag der Organisation
- Die „Perspektive des Sinns“ im beruflichen Tun – Unterstützung psychischer Gesundheit

- Die „Perspektive des „guten“ Umgangs miteinander“
- Die „Perspektive der subjektiven Wahrnehmung“ – blinde Flecken aufspüren
- Die „Perspektive der Interaktion“ – Rückmeldungen von anderen, offene Kommunikation über Ressourcen und Belastungen
- Die „Perspektive der Unterstützung/Kooperation“ – Lehrerinnen und Lehrer stützen sich gegenseitig, Kooperation

Nachdem nun mögliche Perspektiven in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern zusammenfassend vorgestellt wurden, soll in diesem Zuge noch einmal auf das Unterkapitel 4.2. hingewiesen werden, welches ein mögliches Grundanliegen des Formats „Supervision“ in Expertinnen- und Expertenorganisationen mit dem Streben nach Glück in Verbindung bringt – die Perspektive der Entwicklung, der Organisation sowie die des Sinns rücken dabei unter anderen in den Vordergrund der Auseinandersetzung.

fdk

Unabhängig der in dieser Arbeit stattfindenden inhaltlichen Auseinandersetzung werden im Anhang Beratungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer in Oberösterreich, sowie Relevanz der Verankerung von Supervision in der Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung kurz vorgestellt. Es soll auch dahingehend jetzt schon ein Hinweis gegeben werden, dass Kollege Rechenmacher, wie im Überblick zur Forschungsk Kooperation angedeutet, weitere Überlegungen zu möglichen Perspektiven anstellen wird.

Im Zuge der weiteren theoretischen Auseinandersetzung werden nun in einem letzten und 5. Kapitel des theoretischen Hintergrunds zwei wesentliche Bereiche vorgestellt, die eine erste Differenzierung in der bisher gemeinsam erstellten Arbeit (sb und fdk) vornimmt. Die Fortführung der Frage, wie Supervision im pädagogischen Kontext glücken kann, ist dabei zentral: Es geht dabei einerseits um die Beschreibung möglicher Gelingensbedingungen, also Wirkfaktoren für gelingende Supervisionsprozesse (fdk), zum anderen um die Wirkung selbst, das heißt die Auswirkungen von Supervisionsprozessen auf das berufliche Tun von Lehrpersonen (sb).

5. WIE kann SUPERVISION in der Schule GLÜCKEN? – Wirkung und Nutzen von Supervision

Einleitend wird angestrebt, kurz die allgemeine Forschungslage zu Wirkung und Nutzen von Supervision im Bereich helfender Berufe darzustellen. Anschließend werden die Erkenntnisse aus dem noch jüngeren Feld „Schule“ ergänzt.

5.1. Forschungslage zu Wirkung und Nutzen von Supervision

5.1.1. Allgemeine Forschungslage

fdk

Es kann dabei festgestellt werden, dass sich derzeit lediglich Dimensionen aus Evaluationsstudien ableiten lassen, jedoch ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit, was Wirkung und Nutzen betrifft. Dazu bedarf es noch weitere zahlreiche empirische Forschungsarbeit (vgl. Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. 2008, S. 8).

Belardi (2015, S. 187ff) gibt zu Wirksamkeit und Nutzen einen Überblick zu verschiedensten Ergebnissen aus Befragungsstudien, die sich mit der Thematik „Supervision“ beschäftigen. Er beschreibt dabei unter anderem

- Parameter für ein Zustandekommen von Supervision (darauf wird Kollegin Roswitha Beham näher eingehen),
- Befürchtungen von Supervisandinnen und Supervisanden bezüglich Supervision,
- Erwartungshaltungen und Erfahrungen von Supervisandinnen und Supervisanden an beziehungsweise mit Supervision,
- Welche Veränderungen durch Supervision bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hervorgerufen wurden (im pädagogischen Kontext siehe auch Sabine Benczak),
- Inwieweit wird Supervision auf Seite der Supervisandinnen und Supervisanden akzeptiert?
- ...

Wird die Wirksamkeit im Sinne von „Welche Veränderungen ruft Supervision hervor?“ (in Unterkapitel 5.4. als Auswirkung detailliert beschrieben) näher betrachtet, so kann mit Carrier (1994) und Sprung-Ostermann (1994 in Belardi 2015, S. 189) eindeutig bestätigt werden, dass eine Erhöhung der Arbeitszufriedenheit unter den Supervisandinnen und Supervisanden als

Auswirkung von Supervision feststellbar ist – beide Studien stammen aus Deutschland und beziehen sich auf den Bereich der Altenpflege. Ebenfalls aus dem Bereich der Pflege liefert eine Studie von Wittich/Dieterle (2009 in Belardi 2015, S. 189) das Ergebnis, dass der Belastungsgrad in der Arbeit von an Supervision teilnehmenden Pflegekräften sank.

Wirksamkeit und Nutzen von Supervision im Bereich der helfenden Berufe, wie zum Beispiel der Altenpflege, kann damit beispielhaft bestätigt werden, wie aber sieht das im pädagogischen Kontext aus? Belardi (2015, S. 159) räumt ein, dass eine große Schnittmenge zwischen helfenden Berufen und Schule auszumachen sei. Zuvor genannte Erkenntnisse ergänzend werden dazu nun an dieser Stelle Studien sowie deren Ergebnisse aus dem pädagogischen Kontext, von einleitenden Fragen begleitet, angeführt.

fdk

Welchen Nutzen ziehen Lehrpersonen aus Supervision? Profitieren in weiterer Folge interpersonal die Personen des Lehrkörpers, die Schulkinder und aus apersonaler Sicht, die Organisation Schule? Anders betrachtet soll auch der Gedanke der Befürchtung angeführt werden. Was muss befürchtet werden?

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit den spürbaren Veränderungen, die sich möglicherweise aus der supervisorischen Begleitung bei Personen ergeben. Wie sich diese anfühlen, erlebbar werden, im Alltag ihren Platz einnehmen, soll genauer anhand einer Skizzierung der Forschungslage im pädagogischen Kontext erörtert werden.

5.1.2. Forschungslage im pädagogischen Kontext

Ein Hinweis zu Beginn: mit Blick auf eine erleichterte Lesbarkeit, wurde in diesem Abschnitt bewusst darauf verzichtet, verschiedene Schriftarten zu kennzeichnen, da die Vernetzung der Autorin und des Autors eine sehr hohe Dichte erfährt und daher mehrmalige Schriftwechsel nötig gewesen wären.

Wie die Literaturrecherche verdeutlicht, stellt sich die Untersuchung von Wirkungen als nicht ganz einfach dar. In einer Übersicht für den Bereich Schule verweist auch Denner (2000, S. 195) auf die Studien von Meidinger (1991), Kramis-Aebischer (1995) und Jugert (1998) und betont gleichzeitig das Fehlen von Studien zur Erforschung von Wirkfaktoren in diesem Bereich. Im Folgenden

soll ein kurzer Überblick die genannten Studien beschreiben und vor allem die erforschten Wirkungen erfassen. Eine Studie von Gasser (2012) im Raum Südtirol zieht mit Belardis Aufzeichnungen (2015, S. 190) ein abschließendes Resümee. Auffallend zeigt sich durch die Beleuchtung der Wirkung, dass sich diese nicht nur auf die eigene Person beschränkt, sondern auch interpersonal und apersonal betrachtet, da das System als Ganzes diese Wirkung erfährt, davon profitieren. Darauf weist auch Denner (2000, S. 195) mit Blick auf Grawe (1995) hin.

Folgende vorgestellte Studien stammen aus dem deutschsprachigen Raum und werden nach Denner (2000, S. 195ff) und Belardi (2015, S. 190f) vergleichend dargestellt.

Lehrpersonen erleben bei Meidingers (1991) Untersuchung (zwei schulinterne Supervisionsgruppen, je fünf Sitzungen) Supervision in erster Linie als hilfreich. Mit Blick auf die eigene Person wird eine Erweiterung der beruflichen Kompetenz und eine Verbesserung im Umgang mit dem Lehrkollegium spürbar. Anzumerken ist hier, dass Meidinger die Wirksamkeit einmalig erhebt, mittels eines Instrumentes aus der Prüfung der Gruppendynamik.

Bei Kramis-Aebischer (1995) zeigt sich die vorgelegte Studie von Theorie und Methode fundierter, da beispielsweise die Erhebungen nicht nur vor und unmittelbar nach dem Prozess eingeholt werden, sondern auch ein Follow-up nach einem Jahr, zur Kontrolle und Sicherung der Ergebnisse stattfindet. Kramis-Aebischer erstellt ein Angebot aus drei unterschiedlichen Interventionsformen (Belastungsbewältigungskurs, Junglehrer/innen-Beratung, Kollegiumsberatung) zur Stress- und Belastungsbewältigung im Lehrberuf und kann durch die Untersuchung eine durchgehend positive Veränderung nachweisen.

Von einem Forschungsprojekt in Bremen (6 Supervisionsgruppen an Bremer Schulen, über zwei Jahre, 1 Wochenstunde, 2/3/4 wöchiges Beratungsangebot) berichtet Jugert (1998). Jugert verwendete unterschiedliche Erhebungsinstrumente:

- Am Ende jeder Sitzung wird das eigene Befinden mittels einer vierstufigen Rating-Skala erhoben, welche mit Blick auf die eigene Person ebenso positiv ausfällt, wie mit Blick auf die Arbeit der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors.
- Bei der Auswertung des "Bremer Fragebogens für Lehrer" zeigen sich signifikante Verbesserungen der Werte in den Bereichen *Problemlösen* und *Arbeitszufriedenheit*.
- Als drittes Instrument, um die sogenannten "Hauptproblembereiche" zu erforschen, fungiert eine offene, schriftliche Fragestellung. Interessanterweise sind Verbesserungen im personalen und interpersonalen Bereich festzuhalten, sowie offen zu legen, dass im Hinblick auf die Organisation die belastenden Rahmenbedingungen gleichbleibend erlebt werden. Ganz allgemein lernen Supervisandinnen und Supervisanden besser mit Überforderung umzugehen.

Weitere Auswirkungen von Supervision in der Schule beschreibt Jugert (1998 in Belardi 2015, S. 161, S. 190) insofern, als dass an Supervision teilnehmende Lehrpersonen auf Schülerinnen- und Schülerenebene als „unterstützender“ wahrgenommen werden. Zudem kann eine deutliche Erhöhung der Arbeitszufriedenheit, Auswirkungen im Bereich der Belastungsprävention sowie Entlastungserleben durch Supervision festgestellt werden (vgl. auch Jugert 1998 in Hausinger 2008, S. 95).

Außerdem stellt Jugert eine Optimierung in der Kommunikation und im Konfliktbearbeitungsverhalten fest, sowie eine präventive Wirkung. Besonders hervorzuheben ist die Miteinbeziehung der Ebene der Schulkinder. Jugert versucht in einem weiteren Schritt die Wirkung von schulbegleitender Supervision, in der Beurteilung der Einschätzung von Betroffenen (=Schulkinder) zu erheben. Auch Belardi (2015, S. 161; 190) verweist an dieser Stelle auf Jugert und führt an, dass die Schulkinder Lehrpersonen nach der Supervision als unterstützender erlebten. Dadurch stellt Jugert den Versuch an, die Perspektive der Klientinnen und Klienten, die indirekte Auswirkung auf Dritte, transparenter zu gestalten, sich ihr anzunähern. Da dieses Vorgehen an Grenzen stößt, finden

sich in der Supervisionsforschung kaum vergleichbare Ergebnisse (vgl. Denner 2000, S. 195ff).

Eine Untersuchung von Denner (2000, S. 235ff, S. 249) lässt aus einer qualitativen Untersuchung an 53 befragten Lehrerinnen und Lehrern im Kontext der Formate „Supervision“ und „pädagogischer Fallbesprechung“ erkennen, dass 81% der Befragten die Beratung als Entlastungsprozess erleben. Knapp ein Drittel verweist dabei auf einen aktiv und zielorientiert erlebten Prozess, der entlastend wirkt und zudem die Zufriedenheit steigert. Diese Zuschreibung der Aktivität und der Zielorientierung soll im Abschnitt 5.3.2. zu den Wirkfaktoren aufgenommen werden.

In einem Verzeichnis verschiedenster Forschungsarbeiten, unter anderem zum Themenbereich „Supervision und Schule“, stellt die deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (vgl. Hausinger 2008, S. 91ff) weitere Studienergebnisse über Nutzen von Supervision zur Verfügung. Dabei wird ebenfalls auf die Studie von Denner (2000) verwiesen, die neben zuvor skizzierter Auswirkungen zusätzlich die Förderung der Zusammenarbeit, kollegialer Unterstützung und der Mitgestaltungskompetenz ausweist. Ebenfalls leitet die Autorin aus dieser Studie eine Forderung sowie Legitimation für das Beratungsformat „Supervision“ ab, indem sie auf den vielschichtig erlebten Beratungserfolg auf Reflexions-, Kommunikations- und Perspektivenebene verweist und wichtige Beiträge im Rahmen der persönlichen Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern wie auch der Schule aufzeigt (vgl. S. 91). Gasser (2002 und 2004) liefert beispielsweise Ergebnisse von Gruppensupervision im Rahmen einer zweiseitigen Befragungsstudie einer Südtiroler Schule mittels Datenmaterial von insgesamt 135 Befragten, welche auf Seiten der Lehrpersonen eine zunehmende Konfliktbewältigungskompetenz sowie eine höheres Verständnis für Schülerinnen und Schüler, die ansteigende Klarheit über berufliche Aufgaben- und Verantwortungsbereiche, ein Wachsen der sozialen Unterstützung und die entlastende Wirkung im Sinne von „besserem Kräfteeinteilen“ auflistet (vgl. S. 92).

Zudem kann mit Gasser (2012) auf Ergebnisse aus einer Befragung mit circa 500 Supervisions- beziehungsweise Coachingteilnehmenden aus Südtirol hingewiesen werden:

- Teilnehmende, die sich im Rahmen eines kostenlosen Angebots auf einen Reflexionsprozess einlassen, finden diesen lohnend und geben an, auch zukünftig wieder an Supervision teilzunehmen.
- Das Format „Supervision“ stellt einen wertvollen Beitrag für die Reflexion des eigenen beruflichen Tuns dar.
- Lehrpersonen höheren Alters und mit hoher Berufserfahrung können durch Supervision ihr professionelles Arbeitsverständnis über lange Zeit beibehalten.
- Lehrerinnen und Lehrer sind zufriedener im kollegialen Umgang und mit der Führung, zudem zeigen sie höheres Verständnis für die Lage von Schülerinnen und Schülern. Hier stellt Gasser eine Verbindung zu Jugert (1998) her (in Belardi 2015, S. 190, S.161).

Zum einen muss an dieser Stelle angeführt werden, dass es sich um eine Befragung von Teilnehmenden kostenloser Supervisionsangebote handelt, zum anderen beschreiben die Ergebnisse Veränderungen durch den Supervisionsprozess, als Auswirkungen (siehe dazu Unterkapitel 5.4.).

Dies ist eine knappe Zusammenschau für den Zusammenhang dieser Arbeit wichtig erscheinender Erkenntnisse – ein grober Überblick zur Forschungslage über Wirksamkeit und Nutzen in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern. Im kommenden Unterkapitel werden nun weiterführend die einzelnen Ausgangspunkte innerhalb der Forschungskoooperation definiert.

5.2. Die Forschungsgemeinschaft – weiterführende Wege

fdk

An dieser Stelle erscheint es angebracht, durch folgende Fragen den Blick auf die hier vorliegende Arbeit, die verbindenden Fragen im gemeinsamen Ganzen (siehe Einleitung, Forschungsgemeinschaft), die gemeinsame Themenstellung „Supervision im pädagogischen

Kontext“ näher auszurichten, um mögliche Beiträge zur angesprochenen Forschungslage aufzuzeigen:

- ① Welche Interessen, Initialzündungen und Motive sind es genau, die Lehrpersonen dazu bewegen, Supervision in Anspruch zu nehmen?

Diese Frage versucht Kollegin Roswitha Beham mit einer qualitativen Untersuchung genauer zu betrachten.

- ② Sind beispielsweise die beschriebenen Wirksamkeiten von Supervision aus dem Bereich der Pflege bezüglich Steigerung der Arbeitszufriedenheit sowie Senkung des Belastungserlebens auch auf die Schule übertragbar? Sind diese ebenfalls im schulischen Setting bestätigbar? Welche genauen Veränderungen beschreiben Supervisandinnen und Supervisanden aus dem Schulbereich, ergänzend zur oben skizzierten Darstellung von Gasser hinsichtlich dieser Thematik?

Dieser Frage geht Sabine Benczak mit einer qualitativen Untersuchung zu Auswirkungen von Supervisionsprozessen auf das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen im pädagogischen Kontext nach. Eine nähere theoretische Ausführung folgt dazu in Unterkapitel 5.4., weiterführend wird auf mögliche Ergebnisse und die Diskussion dieser im empirischen Teil verwiesen. (siehe Forschungsfrage 2 im empirischen Teil)

- ③ Die im vorigen Abschnitt dargestellten Erkenntnisse und die Aussicht auf weitere durch die Arbeit der beiden Forschungskolleginnen, ermutigt eine weiterführende Frage als grundlegende Intention zu stellen: Hervorgerufene positive Veränderungen durch Supervision können beschrieben werden, wodurch aber werden sie im Supervisionsprozess selbst ausgelöst?

Die Auseinandersetzung von Franz David Ketter versucht darauf mögliche Antworten im Sinne von Wirkfaktoren für gelingende Supervisionsprozesse zu finden. (siehe anschließendes Unterkapitel 5.3. und Forschungsfrage 1 im empirischen Teil)

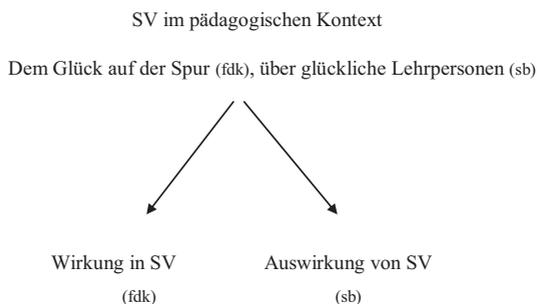
Die erste inhaltliche Trennung im vorliegenden Theorieteil der beiden stark miteinander verflochtenen Arbeiten (sb – „Das ‚Geheimnis‘ von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?)“ und fdk – „dem Glück auf der Spur – über Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern“) findet nun genau an dieser Stelle statt, um weiter die Hintergründe – einerseits für die Gelingensbedingungen im Prozess und andererseits für die Auswirkungen supervisorischer Prozesse – im Spannungsfeld „Belastung und Streben nach

Glück“ für den empirischen Teil aufzubereiten. Das Leitwort von Dewey (der aus Nordamerika stammender Sozialphilosoph und Pädagoge, wird nach Böhm (2005, S. 154) als einflussreichster Vertreter seines Faches des 20. Jahrhunderts angesehen) macht das nun sichtbar und versucht gleichzeitig eine Verbindung von Pädagogik (Feld „Schule“) und dem Beratungsformat „Supervision“ im Kontext der Thematik „Streben nach Glück“ herzustellen:

„Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichsein [sic].“ (1930 in Burow 2011, S. 9)

Würde man Deweys Satz nun in Einzelteile zerpfücken, so könnten folgende Bedeutungszusammenhänge daraus abgeleitet und das differenzierte Vorgehen näher beschrieben werden:

- Herauszufinden wozu man sich eignet – im Zusammenhang mit Supervision im Kontext der vorliegenden Thematik kann es den Prozess selbst beschreiben und auch, was dahingehend als wirksam erlebt wird.
- die gefundene Gelegenheit, dies zu tun – wäre möglicherweise als Auswirkung verstehbar, die ein Resultat eines vorangegangenen wirksamen Supervisionsprozesses darstellt.
- und der Schlüssel zum Glücklich sein – dient als mögliches anzustrebendes Ziel, wie dies nach Buer (2013, S. 55ff) unter anderem in 4.2. bereits näher erläutert wurde.



Im folgenden Beitrag in 5.3. wird versucht, Wirkfaktoren in Supervisionsprozessen im pädagogischen Kontext im Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen Belastungsbewältigung und dem Streben nach Glück sichtbar zu machen. Dazu soll das Thema „Wirkfaktoren“ anhand der nachfolgenden theoretischen Auseinandersetzung näher beleuchtet und für das Forschungsvorhaben in Form einer strukturierten Tabelle aufbereitet werden.

5.3. Was wirkt im Supervisionsprozess?

In diesem Unterkapitel geht es um die Frage möglicher Dimensionen von Wirkfaktoren in Supervisionsprozessen. Bevor aber auf theoretische Hintergründe zu den Wirkfaktoren eingegangen wird, soll der Versuch unternommen werden, die im Untertitel der Arbeit erwähnten „Gelingensbedingungen“ in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern zu definieren.

5.3.1. Gelingensbedingungen im Supervisionsprozess

Würde man das zusammengesetzte Nomen „Gelingensbedingungen“ trennen, könnte es auch erlebte „Bedingungen für das Gelingen“ von beispielsweise Supervision meinen. Auch Eckert et al. (2013, S. 196) benennen in ihrem Beitrag zum Umgang mit Belastungen unter Lehrkräften beispielsweise gegenteilig das Wort „Mislingensbedingungen“. Mit der Forderung nach Benennung von „Gütekriterien“ zeichnet Möller (2012, S. 320 und in Belardi 2015, S. 135) im Kontext von Vielfalt in der Supervisionslandschaft den Zusammenhang für die Weiterentwicklung des „Instruments Supervision“. Das würde umgelegt auf die Auseinandersetzung in dieser Arbeit bedeuten, dass Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern mögliche Gütekriterien, die von Supervisandinnen und Supervisanden als wirksam erlebt werden, für das supervisorische Arbeitsfeld „Schule“ beschreiben – es handelt sich also um Faktoren des Wirkens, die als „subjektiv gelungen“ erlebt werden.

5.3.2. Wirkfaktoren im Supervisionsprozess

Nun aber zur möglichen Skizzierung von Wirkfaktoren für gelingende Supervisionsprozesse, die aus Literatur aus den Bereichen der Psychotherapie, des Coachings und der Supervision abgeleitet werden:

Belardi (2015, S. 190f) zeichnet einen Bogen von Carl Rogers (1972, 2014) mit dessen Auseinandersetzung zu „Nicht-direktiver Beratung“ bis zu Grawe (1994), welche bereits intensive Bemühungen im Bereich der Wirkungsforschung zu Psychotherapie und Beratung anstellen. Unspezifische beziehungsweise generelle Faktoren in der Beratung werden dabei für Erfolge auf Seiten der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors als ausschlaggebend genannt. Dafür stehen „... persönliche Verhaltensweisen der Berater (beispielsweise Wertschätzung, emotionale Wärme, Echtheit, Beziehungsgestaltung) sowie deren Akzeptanz durch die Supervisanden [sic] ...“. (Belardi 2015, S. 191) Zusätzlich knüpft Belardi noch an die systemische Denktradition an, indem er als Gelingensbedingung das Andocken der supervisierenden Person an das „Denk- und Wertesystem“ der Supervisandin beziehungsweise des Supervisanden als Voraussetzung nennt. Demgegenüber schmälert er unter Bezug auf die Autoren Truax & Carkhuff (1967) sowie Rogers (1972) die Bedeutung der in der Supervision zum Einsatz kommenden Techniken, welche der jeweiligen „schulischen“ Herkunft der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors zugeordnet werden können und in den Bereich der spezifischen Wirkfaktoren einzuordnen wären. Belardi (2015, S. 191) benennt nach Berns (2006) im Bereich der Psychotherapie die höher einzuschätzende Bedeutung genereller Beratungsfaktoren im Vergleich zu spezifischen und beziffert dies mit 70 zu 4 Prozent. Zudem spricht er eine mögliche Übertragbarkeit der beschriebenen Wirkfaktoren auf Supervision an, räumt aber ein, dass aus dem Bereich Supervisionsforschung keine vergleichbaren Ergebnisse vorliegen würden.

Der hier vorliegenden Arbeit wird diese Übertragungsmöglichkeit als Hypothese zu Grunde gelegt. Erklärbar ist dies womöglich ein Stück weit damit, dass es als nicht erstrebenswert gilt, eine allgemeine Supervisionstheorie zu entwickeln, sondern vielmehr die Vielfalt in den verschiedenen Zugängen, welche in therapeutischen Schulen wurzeln, zu erhalten (siehe dazu Kapitel 1. im empirischen Teil). Im Zuge der empirischen Auseinandersetzung wird sich der Grad der Übertragbarkeit möglicherweise in einzelnen Bereichen zeigen. Eine naheliegende theoretische Begründung dessen kann zudem mit Möller (2012, S. 39f) ergänzt werden, die einen engen Zusammenhang in der Methodik zwischen Psychotherapie und Supervision einräumt, aber auch betont, dass neben diesen gemeinsamen Wurzeln in der Supervision der

Kontext zu den Aufgaben und Prozessen im Beruf nicht verloren gehen darf. Ziel sei es daher, auf Seiten der Supervisorinnen und Supervisanden das Verstehen der Vernetzung zwischen Person und Institution zu fördern. Belardi (2013, S. 49f) spricht die historische Entwicklung von Supervision ebenfalls an und sieht die Verbindungen zur Psychotherapie auf jener Ebene, die versucht beruflichen Kontext mit Fokus Beziehungsgeschehen zu reflektieren. Belardi erweitert jedoch noch, indem er den Supervisionsbegriff mit Gebieten der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie als auch mit der Personalentwicklung aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften in Verbindung zu bringen versucht.

Viele Studien stammen aus dem Bereich der Psychotherapie, nach und nach finden aber auch spezifische Untersuchungen im supervisorischen Kontext statt. Auch diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, indem es zum Beispiel mögliche Ergebnisse auf Übertragbarkeit beziehungsweise Verbindendes und Trennendes zwischen diesen beiden Bereichen hinterfragt.

Eine erste mögliche Zusammenstellung zuvor genannter Aspekte von Wirkung in der Psychotherapie – übertragen auf den supervisorischen Kontext – könnte demnach so, in einer Tabelle in einzelne Dimensionen gegliedert, aussehen:

Persönliche Verhaltensweisen der Supervisorin / des Supervisors	Wertschätzung emotionale Wärme Echtheit Beziehungsgestaltung
die Supervisorin / der Supervisor wird akzeptiert	
es findet ein Anknüpfen an das Denk- und Wertesystem der Klienten und Klientinnen statt	

Tabelle 2: Mögliche Wirkfaktoren in Supervisionsprozessen - Ausgangslage

Im Folgenden wird nun versucht, aus psychotherapeutischer-, Coaching- und Supervisionsliteratur weitere Wirkfaktoren abzubilden und anschließend zu einem gemeinsamen Bild (Tabelle) zusammenzufügen. Zu den kommenden Ausführungen wird nur die Letztversion der Tabelle – welche Schritt für Schritt mit einzelnen Inhalten stetig weiterentwickelt und strukturiert wird – für mögliche Wirkfaktoren in der Supervision im Kontext Schule nachstehend angefügt.

Beginnend soll nun weiter aus dem Bereich der Psychotherapie (Pth) nach Wirkfaktoren für gelingende Beratungsprozesse Ausschau gehalten werden:

Aus der Sicht der systemisch-integrativen Therapie und Beratung lassen sich zusätzliche Wirkfaktoren ableiten. Cormann (2014) beschreibt diese zwar aus dem Bereich der Psychotherapie, legt aber insofern eine Übertragbarkeit (neben auch bereits oben genannten Gründen) nahe, als dass das Wort „Beratung“ bereits im Titel seines Werkes integriert ist (Supervision gilt als professionelles Beratungsformat), als auch der Autor sich selbst berufsspezifisch neben „Psychotherapeut“ unter anderem auch als „Supervisor“ bezeichnet. Erweiternd und teilweise überschneidend, stellt nun die Darstellung aus einem Zugang systemisch-integrativer Beratung und Psychotherapie fünf Wirkfaktoren, die in weiterer Folge ausdifferenziert werden, vor. Zu den fünf Wirkungsdimensionen zählen die Therapeutenpersönlichkeit, das Setting, die Therapie- und Beratungsschleife, die Methoden sowie die Mitverantwortung der Klientinnen und Klienten (vgl. Cormann 2014). Nach den Ausführungen in den Zeilen zuvor und in Rückbezug auf Berns (2006 in Belardi 2015, S. 191), würden die Methoden in Cormanns Darstellung – als systemisch-integrativ betitelt – in den Bereich der spezifischen Wirkfaktoren fallen, welche somit spezielle Techniken darstellen und demnach womöglich weniger Gewichtung erlangen.

Cormann (2014, S. 10f) benennt neben der Ausdifferenzierung der einzelnen Faktoren vor allem auch die Ziele dieses Ansatzes, welche mit dem Arbeitstitel der hier vorliegenden Auseinandersetzung gut verknüpfbar erscheint und inhaltliche Ergänzung anbietet:

Die Bestrebungen in der systemisch-integrativen Beratung verfolgen das Ziel, „... durch eine andere, neue, bessere Einstellung, Haltung und Sichtweise sich selbst und seiner sozialen Umgebung gegenüber ein verbessertes Lebensgefühl zu entwickeln, das für den Klienten [sic] wünschenswert und annehmbar, also integrierbar ist.“ (Cormann 2014, S. 11) Dieses verbesserte Lebensgefühl ließe sich auf Arbeitszufriedenheit beziehungsweise Glücksempfinden übertragen, oder auch mit dem Ansatz aus dem Bereich der Positiven Psychologie, wie ihn beispielsweise Fredrickson (2011) beschreibt, verknüpfen (siehe auch Kapitel 1.4.2. a.) um Verbindendes mit dem Grundanliegen dieser vorliegenden Arbeit aufzuzeigen.

In weiteren Ergebnissen der Wirksamkeitsforschung aus der Psychotherapie zeigen Metastudien nach Roth & Strüber (2014, Position 5427 – 5438, Kapitel 8.3.), dass es vordergründig vor allem um das positive Verhältnis zwischen Therapeutin/Therapeut und Klientin/Klient („therapeutische Allianz“) gehe, das maßgeblich für einen Behandlungserfolg

ausschlaggebend sei und weniger die schulische Ausrichtung im Vordergrund stehe. Dabei spielen Parameter wie

- vertrauensvolle Zusammenarbeit
- Empathiefähigkeit der Therapeutin/des Therapeuten
- Verständnis und Kommunikation
- Vertrauen der Klientin/des Klienten in die Person der Therapeutin/des Therapeuten und in deren/dessen Vorgehensweise

Im Bereich des Coachings (Co) lassen sich ebenso relevant erscheinende Wirkfaktoren ausmachen:

Aus empirischen Untersuchungen aus dem Coaching-Bereich mit Führungskräften können nach Künzli (2005 in Belardi 2015, S. 191) Wirkfaktoren genannt werden, welche die Beziehung zwischen Coachin/Coach und Coachee, das genaue und feine Arbeiten in Formulierung und Annäherung an Ziele, die Qualifikation der Coachin beziehungsweise des Coachs, den Grad des Engagements und das authentische Auftreten derer sowie angemessener Methodeneinsatz ansprechen. Mit Greif (2012 in Belardi 2015, S. 191) können zudem noch weitere Wirkfaktoren für Coaching ergänzt werden:

- „Wertschätzung und emotionale Unterstützung des Klienten [sic] durch den Berater [sic],
- Affektaktivierung und Affektberuhigung,
- Ergebnisorientierte Problemreflexion,
- Ergebnisorientierte Selbstreflexion,
- Zielklärung,
- Ressourcenaktivierung sowie
- Problembewältigung, etwa als Unterstützung bei der Umsetzung von eigenen Zielen in die Praxis.“

Da Coaching einen verwandten professionellen Beratungsansatz zu Supervision darstellt, in dieser Auslegung die Beratung von Führungskräften meint, scheint eventuell ebenfalls eine Übertragbarkeit gegeben, da auch Lehrpersonen als Führungskräfte tätig sind, als dass sie als Expertinnen und Experten im pädagogischen Feld ein Klassengeschehen, im Sinne von Lernprozessen und Beziehungen, führen. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird versucht

herauszufinden, ob möglicherweise beschriebene Wirkfaktoren aus dem Coachingbereich auch auf Supervision übertragbar sein können. Es ist hier ersichtlich, dass einige genannte Wirkfaktoren dem Bereich der Methodik zuordenbar sind, also ein Widerspruch zur Abschwächung derer in den Wirksamkeitsbeschreibungen aus dem Bereich der Psychotherapie. Es kann demnach die Frage gestellt werden, inwieweit die Methodik als wirksam in der Supervision erlebt wird?

Nun zu Wirkfaktoren aus dem Bereich Supervision (Sv) selbst:

Mit Rappe-Giesecke (2009, S. 11-28) können die Wirkfaktoren um eine weitere Dimension beziehungsweise um „Standards guter Supervision“ ergänzt werden, eventuell werden auch diese als Gelingensbedingungen für Supervision auf Seiten der Supervisandinnen und Supervisanden wahrgenommen:

- Supervision wird als praxisnahe Beforschung professioneller Tätigkeit erlebt (in Anlehnung an Balint-Gruppen)
- Supervision geht über das Verstehen des Einzelfalls hinaus und schafft übertragbares und nachhaltiges Wissen
- Betrachtung und Analyse der Ebenen Person, Profession, Funktion wie auch Organisation und Klientel
- Fallsupervision, Selbstthematisierung und Institutionsanalyse stehen als Programme in der Supervision zur Verfügung
- Das Beratungssystem, das Rat suchende System und das Auftrag gebende System stehen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander
- Supervision schafft die Einführung und Orientierung an Normalformen des Ablaufs
- Erkenntnisgewinn im Wechselspiel zwischen Selbstbeobachtung und distanzierter Betrachtung
- Wissensvermittlung und Instruktion, individuelle und soziale Selbstreflexion sowie Vorbereitung zur Umsetzung des Erkenntnisgewinns in die Praxis
- Die Beratungsperson mag Paradoxien, hält Spannungen aus und fördert dialogische Prozesse, stellt sich als Resonanzkörper zur Verfügung

Die Ausführungen nach Schreyögg (2010, S. 110ff) zum Modell der integrativen Gestaltsupervision in Anlehnung an das Modell des kreativen Prozesses nach Seiffge-Krenke (1974) dienen als Grundlage für die Dimension „Strukturierung im Supervisionsprozess“ und

können zudem in einem weiteren Schritt um die Darstellungen Cormanns (2014) zu einzelnen Phasen in der Therapie- und Beratungsschleife Erweiterung finden. Zusammengeführt kann demnach in folgende Phasen untergliedert werden:

- Initialphase - Gesprächsbasis und Suchprozess (Kontaktaufnahme und Informationsgewinnung)
- Erste Auswirkungsüberprüfung
- Aktionsphase (Problemerkörterung und Lösungsfindung)
- Integrationsphase (innere Auseinandersetzung und Integration der neuen Lösung)
- Zweite Auswirkungsüberprüfung
- Neuorientierungsphase (Zukunftsverankerung - Anleitung zur Überprüfen der Lösung in der Arbeitswelt)

Mit Denner (2000, S. 235ff, S. 249) lässt sich anhand der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Zuge Ihrer Studie (Beschreibung in Unterkapitel 5.1.) zusätzlich anführen, dass bezüglich Arbeitszufriedenheit einem aktiven und zielorientierten Prozess Bedeutung zugeschrieben wird. Das Merkmal der Aktivität und der Zielorientierung ergänzt so die Dimension „Die Supervision selbst“.

Bezogen auf Scala und Grossmann (1997) in Unterkapitel 3.1. „Die Notwendigkeit von Supervision in Organisationen“, wie auch auf Buer (2008) in Unterkapitel 4.2. „Die Notwendigkeit von Supervision in Expertinnen- und Expertenorganisationen – ein Schritt zum Glück?“, wird im Bereich der Qualifikation der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors als Kriterium für gelingende Supervision „Feldkompetenz“ und „Fachkompetenz“ in die Tabelle hinzugefügt. Nach Buer (2008), in Absatz 4.2.2. „Ausblick: Voraussetzungen von Beratungspersonen für gute Supervision“, kann weiter ergänzt werden: Expertinnenbeziehungsweise Expertenwissen zum Thema Organisationsentwicklung und eine philosophische Auseinandersetzung mit den existenziellen Themen der ratsuchenden Person werden dazu als grundlegend bedeutsam erwähnt.

Das zusammenfassende, aus den unterschiedlichen Nennungen und Darstellungen aus den vorangegangenen Zeilen ergebende, gemeinsame additive Bild, soll speziell für den Bereich

Supervision Ausrichtung und Formulierung erlangen. Die nachfolgende Tabelle wird vereinfacht dargestellt, indem sie Reduzierung auf Formulierungen und Begrifflichkeiten ausschließlich aus der Zuordnung zum Format Supervision erfährt, die Wurzeln der Wirkfaktoren aber mit Kürzeln (Psychotherapie – Pth, Coaching – Co, Supervision – Sv) sichtbar gemacht werden (Bei Überschneidungen wird einerseits die Historizität (= Wurzeln in der Psychotherapie berücksichtigt, im Falle einer globalen Zuordnung zu einer Dimension, werden bei den Faktoren lediglich Abweichungen dazu markiert, aus welcher Literaturgrundlage die Nennung stammt. Eine Zuordnung zu Coaching oder Supervisionsliteratur ist im Blickwinkel der Wurzeln der Entstehung der beiden Formate jedoch insofern etwas relativierbar, da die Ursprünge der Ausarbeitungen wieder Literatur der Psychotherapie betreffen).

Dimensionen	Wirkfaktoren
Persönlichkeit und Verhalten der Supervisorin/des Supervisors (Pth)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wertschätzung ○ emotionale Wärme und Unterstützung, Verständnis ○ Empathiefähigkeit ○ Echtheit, Authentizität ○ Beziehungsgestaltung ○ Engagement (Co) ○ Handeln nach ethischen Gesichtspunkten ○ Begegnung auf Augenhöhe ○ Denkt quer ○ Zeigt sich als Wirklichkeitsdealerin/ - dealer ○ Agieren als Kommunikationsprofi, fördern von dialogischen Prozessen ○ Als Schatzsuchende/Schatzsuchender betätigen ○ Wirken als Krisenmanagerin/Krisenmanager ○ Agieren als Mannschaftstrainerin/Mannschaftstrainer ○ Versteht sich als Weichenstellerin/Weichensteller ○ Arbeitet als Synapsenbauerin/Synapsenbauer

	<ul style="list-style-type: none"> ○ anknüpfen an das Denk- und Wertesystem der Supervisorinnen und Supervisanden ○ Stellt sich als Resonanzkörper zur Verfügung (Sv) ○ Sie/Er mag Paradoxien und hält Spannungen aus (Sv) ○ Qualifikation der Supervisorin/ des Supervisors (Sv) <ul style="list-style-type: none"> • Feldkompetenz • Fachkompetenz • Expertinnen- und Expertenwissen zu Organisationsentwicklung • Philosophische Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen der ratsuchenden Person
Das Setting (Pth)	<ul style="list-style-type: none"> ○ soziale Dimension (direkt beteiligte Personen) ○ räumliche Dimension (Standort und Raum) ○ zeitliche Dimension (Dauer und Abstände, Zeitpunkt) ○ sachliche Dimension (ev. Feldkompetenz, sachliche Kompetenz der Beraterin/des Beraters) ○ materielle Dimension (Kosten) ○ „personale Dimension“ (Einzel, Gruppe, Team) - selbst durch den Autor dieses Abschnitts angefügt (Sv)
Die Supervision selbst (Sv)	<ul style="list-style-type: none"> ○ praxisnahe Beforschung professioneller Tätigkeit ○ schafft übertragbares und nachhaltiges Wissen ○ Betrachtung und Analyse der Ebenen Person, Profession, Funktion wie auch Organisation und Klientel ○ Beinhaltet die Programme Fallsupervision, Selbstthematization und Institutionsanalyse

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ausgewogenes Verhältnis zwischen Beratungssystem, Rat suchendem System und Auftrag gebendem System ○ Einführung und Orientierung an Normalformen des Ablaufs ○ Erkenntnisgewinn im Wechselspiel zwischen Selbstbeobachtung und distanzierter Betrachtung ○ Wissensvermittlung und Instruktion, individuelle und soziale Selbstreflexion sowie Vorbereitung zur Umsetzung des Erkenntnisgewinns in die Praxis ○ Aktiver und zielorientierter Prozess
<p>Die Strukturierung des Supervisionsprozesses (Sv, Pth)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Initialphase - Gesprächsbasis und Suchprozess: Kontaktaufnahme und Informationsgewinnung ○ Erste Auswirkungsüberprüfung (Pth) ○ Aktionsphase (Problemerkörterung und Lösungsfindung) ○ Integrationsphase (innere Auseinandersetzung und Integration der neuen Lösung) ○ Zweite Auswirkungsüberprüfung (Pth) ○ Neuorientierungsphase (Zukunftsverankerung - Anleitung zur Überprüfung der Lösung in der Arbeitswelt)
<p>Die Methodik (Co, Pth, Sv)</p> <p>(wird im Zuge dieser Auflistung aufgrund zuvor genannter Gründe eher vernachlässigt, soll aber dennoch erwähnt bleiben, falls ihr eine wichtige Dimension in den Befragungen zukommen sollte)</p>	<p>Faktoren aus dem Coachingbereich:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Genaues und feines Herausarbeiten von Zielen und Annähern an Ziele (Zielklärung) ○ Angemessener Methodeneinsatz ○ Ergebnisorientierung in Problem- und Selbstreflexion ○ Ressourcenaktivierung ○ Problembewältigung <p>beispielsweise systemisch-integrative Methoden (Cormann 2014, S.71ff)</p>

	Ansätze aus den Bereichen Gestalttherapie und Psychodrama (Schreyögg 2010, S. 209ff, 245ff) ... und andere mehr
Die Supervisorin/der Supervisor (Pth)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mitverantwortung am Prozess ○ Akzeptiert die Beraterinnen- und Beraterpersönlichkeit ○ Akzeptiert die Qualifikation der Supervisorin/des Supervisors (Co) ○ Vertrauen in die Person der Supervisorin/ des Supervisors und in deren/dessen Vorgangsweise
Die Ebene der Beziehung (Pth)	<ul style="list-style-type: none"> ○ vertrauensvolle Zusammenarbeit

Tabelle 3: Mögliche Wirkfaktoren in Supervisionsprozessen – Endversion

Der Umstand, inwieweit die Methodik oder angewandte Technik der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors für eine Veränderung bezüglich Arbeitszufriedenheit als ausschlaggebend genannt wird beziehungsweise ob sie lediglich einen nebensächlichen Aspekt darstellt, wird im empirischen Teil berücksichtigt. Ebenso der Aspekt, dass Wirkfaktoren meist für therapeutische Prozesse beschrieben werden, soll aufmerksam machen, diese zwar als hilfreiche Hinweise und Anregungen zu verstehen, die Bedeutung für den supervisorischen Kontext aber nicht als gegeben zu betrachten. Auch die Übertragbarkeit aus dem Coachingbereich verlangt nähere Beleuchtung.

Die Frage, welche Wirkfaktoren – oder wie im Arbeitstitel „Gelingensbedingungen“ genannt – für Lehrerinnen und Lehrer im Kontext Glück, Zufriedenheit und Umgang mit Belastungen (siehe Formulierung der Forschungsfrage 1 in Kapitel 2. des empirischen Teils) als ausschlaggebend in Supervisionsprozessen erlebt werden, wird im empirischen Teil mit Hilfe einer qualitativen Untersuchung weiterverfolgt werden. Genauereres dazu im Teil Empirie der vorliegenden Arbeit.

Nun am Ende dieses Unterkapitels 5.3. „Was wirkt im Supervisionsprozess?“ angeht, erscheint es als wesentlich im später folgenden empirischen Teil folgende Fragen, mit zu bedenken:

Welche der beschriebenen Wirkfaktoren aus therapeutischen und Coaching- Settings sind auch auf Supervision übertragbar? Welche Wirkfaktoren aus Supervisionsliteratur sind im pädagogischen Feld auffindbar?

Welche Wirkfaktoren werden in Zusammenhang der Thematik Belastung und Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben?

Welche Zusammenhänge und Unterschiede ergeben sich zur Tabelle möglicher Wirkfaktoren? Wie viel Bedeutung kommt der Methodik zu?

fdk

Neben der Skizzierung möglicher Wirkfaktoren im Supervisionsprozess im pädagogischen Kontext lädt ein nächster Schritt dazu ein, den Bereich der Wirkungen von Supervision auf das (Berufs-)leben von Lehrerinnen und Lehrern näher zu betrachten.

5.4. Wirkungen schulbegleitender Beratungsmaßnahmen

sb

Eingangs soll erwähnt sein, dass im folgenden Kapitel bewusst der Begriff "Wirkung" auch im übertragenen Sinn für Auswirkung und Nachwirkung gleichwertig Verwendung findet, da dies in der gesichteten und bearbeiteten Literatur ebenso wenig eine Differenzierung erfährt. Abschnitt 5.4.1. verfolgt eine knappe Begriffsdefinition im Kontext Supervision, sowie Überlegungen von Schreyögg (2010) zu Wirkformen welche auf das von Denner (2000) übernommene "Wirkmodell" mit den angeführten möglichen Wirkdimensionen überleiten und in 5.4.3. eine genaue Erläuterung erfahren.

5.4.1. Wirkung - eine Definition im Kontext Supervision

Nach Denner (2000, S. 195) werden mit dem Begriff *Wirkung* "... all jene Phänomene, Zustände, Entwicklungen und Veränderungen verstanden, deren Zustandekommen von den Beteiligten mit dem Treatment „Beratung“ in Verbindung gebracht und erklärt wird."

Wirkungen können demnach allgemein als Ergebnis von Supervisionsprozessen betrachtet werden, in Form von multikausalen Zusammenhängen sowie möglicherweise auch als Wechselwirkungsprozesse verschiedener Wirkfaktoren (siehe bei Franz David Ketter im Unterkapitel 5.3.2.), die sich in der Unterscheidung von positiver oder negativer Wirkung sowie von förderlicher oder hemmender Wirkung des Erlebens erfassen lassen (vgl. ebd. S. 195).

Über welche Mechanismen Veränderung wirkt soll nach Schreyögg (2010) im nächsten Abschnitt erläutert werden.

5.4.2. Wirkformen - spontane und gezielte Wirkungen

Supervision strebt Veränderung und in weiterer Folge Entwicklung an. Die dabei wirkenden Mechanismen zeigen sich nach Schreyögg (2010, S. 87) als Neuentwicklung von Deutungs- und Handlungsmustern und als Umstrukturierung von vorhandenen Deutungs- und Handlungsmustern, welche darüber hinaus von sogenannten "konstruktiven" Nebenwirkungen begleitet werden. Allgemein erfolgen Wirkungen spontan und auch gezielt.

Die folgenden Ausführungen konkretisieren diese Aussagen und schenken Einblick in die sich vollziehenden Mechanismen im Rahmen einer Veränderung, Entwicklung beziehungsweise Wirkung.

a. Spontane Wirkungen

Als sogenannte "Spontane Wirkung" lässt sich jene Veränderung bezeichnen, welche sich in der supervisorischen Arbeit unbeabsichtigt, wie von selbst ergibt (vgl. Schreyögg 2010, S. 87f). Diese hat meist sowohl eine Umstrukturierung wie auch eine Neuorientierung der bestehenden Deutungs- und Handlungsmuster zur Folge.

b. Gezielte Wirkungen

Im Gegensatz zur Wirkung, die nicht planmäßig erfolgt, wird nach Schreyögg (2010, S. 87ff) in der supervisorischen Auseinandersetzung mittels Interventionen beabsichtigt, eine Veränderung der vorhandenen Deutungs- und Handlungsmuster anzuregen. Diese Entwicklung vollzieht sich in Form einer Korrektur der vorhandenen Muster durch deren Umstrukturierung, was eine Neuentwicklung in weiterer Folge begünstigt. Mit Blick auf die gezielt initiierte Wirkung im Bereich der Deutungsmuster bei Personen, beschreibt Schreyögg eine resultierende Steigerung der Handlungs- und Deutungsfähigkeit in ihrem Grad der Flexibilität und Kontextanpassung für Supervisorinnen und Supervisanden. Bei der Korrektur der planmäßigen Handlungsmuster erfolgt eine Art Training der neu zu erwerbenden Vorgehensweisen, die durch das Erproben auf der Handlungsebene in der Supervision in die Praxis transferiert sowie in weiterer Folge für mehrere Kontexte abrufbar wird. Darüber hinaus weist Schreyögg auf eine positive Nebenwirkung in diesem Zusammenhang hin, auf die im zwischenmenschlichen Bereich. Diese beschreibt sie wie folgt: "...Supervisanden [sic] machen im Verlauf supervisorischer Interaktionen vielfältige Erfahrungen mitmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten. Sie erleben besonders in der Gruppensupervision menschliche Solidarität, aber auch die Unterschiedlichkeit zwischen sich und anderen." (Schreyögg 2010, S. 95)

Neben dieser allgemeinen Erläuterung der beiden Wirkformen nach Schreyögg (2010) versucht auch Denner (2000) ausgehend von einer Intervention, gezielte sowie spontane Wirkungen zu beobachten. Damit beschäftigt sich das nächste Unterkapitel in der Form, als das von Denner entwickelte *Wirkmodell zu schulinternen Gruppenberatung* eine Darstellung erfährt und daraus sich ein Einblick in mögliche Wirkdimensionen ergibt.

5.4.3. Wirkdimensionen und mögliche resultierende Wirkbereiche

Diese Erkenntnis Schreyöggs (2010) findet sich auch bei Denners (2000, S. 199 ff) Beschreibung der möglichen Wirkungen von Interventionen, wie bereits in der Überleitung angesprochen, wieder. Denner nimmt dahingehend aus der gesetzten Intervention des Beratungsangebotes folgende resultierende Effekte an:

- a. Erweiterung der Perspektiven
- b. Erweiterung der Kompetenzen
 - Pädagogisch-didaktische Kompetenzen
 - Teamkompetenz
 - Institutionelle Kompetenz
- c. Entlastung
- d. Dynamisierung der Berufsauffassung
- e. Initiierung von Innovationen

(siehe dazu auch Mäder 2015, Unterkapitel 4.7. sowie Belardi 2013, Unterkapitel 3.1.)

Die folgende Abbildung des Modells wirkt unterstützend, um das Wechselspiel der gegenseitigen Einflussnahme der angenommenen Wirkungen transparenter darzustellen.

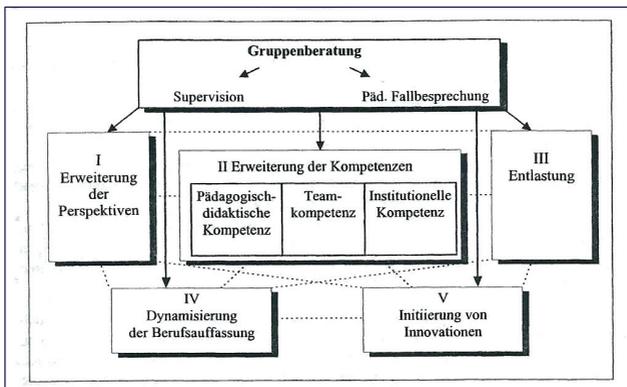


Abbildung 8: Wirkdimensionen nach dem Wirkmodell schulinterner Gruppenberatung (Denner 2000, S. 199)

In der qualitativen Erhebung befinden sich im vorgestellten Leitfaden, zu finden im Kapitel 5 des empirischen Teils, hauptsächlich Fragestellungen zu den Themenbereichen 1 – 3. Denner (2000, S. 199) weist ebenfalls darauf hin, dass die

genannten Dimensionen von 1 - 3 hauptsächlich zum Forschungsgegenstand werden, wogegen die Dimensionen 4 und 5 sich noch vorwiegend unerforscht zeigen, was die inhaltlichen Ausführungen zu den einzelnen Wirkbereichen teils verständlich werden lassen. Zusätzlich, um in Jugerts (1998) und Gassers (2012) Sinn (siehe 5.1.2.) weiter zu denken, wird der Versuch unternommen, Hypothesen im Hinblick auf mögliche Wirkungen auf Schulkinder zu bilden sowie auch diese Perspektive mitzudenken.

a. Wirkbereich: Erweiterung der Perspektiven

Nach Denner (2000, S. 199f) bedingt die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Sichtweisen das Annehmen von Perspektivität, als ein Prinzip menschlichen Wahrnehmens und Handelns. Darüber hinaus wirken Unterschiedlichkeit, Vielschichtigkeit und Fremdheit von Lebens- und Lernperspektiven als Ausgangslage von Perspektivität. Das Bewusstwerden und Mitteilen der eigenen Sichtweisen und das sich Öffnen für andere Sichtweisen führen zur Bereitschaft für den Austausch und dadurch zu Erweiterung.

Im schulischen Kontext zeigt sich die Reflexionskultur als nicht sehr ausgeprägt. In dieser Aussage bezieht sich Denner (2000, S. 200) vergleichend auf Gotthardt-Lorenz (1999, 65f). Da in berufsbegleitenden Beratungsformaten wie der Supervision die Mehrperspektivität als Intervention eine große Rolle spielt, betreten damit Supervisorinnen und Supervisoren mit ihren Klientinnen und Klienten ein ungewohntes Feld. Jedoch erleichtert dem Lernenden das Üben von Mehrperspektivität durch soziale Perspektivenübernahme, Empathie und wertfreier Kommunikation das Lernen. Die drei letztgenannten Überbegriffe schaffen die Bedingungen, unter denen eine Perspektivendarstellung als Wechselspiel gelingen kann.

Die Erweiterung der eigenen Sichtweisen schenkt einerseits neue Betrachtungsmöglichkeiten und damit vielleicht auch eine Erweiterung in der persönlichen Handlungsfähigkeit. Andererseits soll der Blick auch auf die Risiken gelenkt werden, die mit einem derartigen Austausch einhergehen. Die erhaltenen Informationen können eingangs zu Verunsicherungen im Handeln führen, ehe sich eine Neuorientierung als Veränderung vom bisherigen eigenen Standort vollzieht (siehe auch Abschnitt 4.4.3.). Lehrpersonen werden sich der perspektivischen

Begrenzung und Erweiterung intensiv bewusst. Denner rechnet in diesem Wirkbereich mit folgenden Effekten für die Klientinnen und Klienten:

- Lehrpersonen werden sich ihrer eigenen Position und Perspektiven bewusst und öffnen sich für die ihres Gegenübers. Auch verstärkter für die, der Schulkinder.
- Lehrpersonen beschäftigen sich mit ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexion.
- Lehrpersonen verbessern ihre Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel.
- Lehrpersonen erfahren Perspektivenerweiterung als Unterstützung für sich in ihrem Person-sein, sowie in ihrem beruflichen Handeln (vgl. Denner 2000, S. 199ff).

b. Wirkbereich: Erweiterung der Kompetenzen

Für die Bewältigung von beruflichen Belastungen zeigt sich eine Erweiterung von Kompetenzen ebenso grundlegend als auch für die Sicherung der Arbeitsqualität. Im Kontext Schule werden bei Lehrpersonen Kompetenz- und Professionalisierungsdefizite auf drei Handlungsebenen diagnostiziert: Unterrichtsarbeit (personal), Teamarbeit (interpersonal) und institutionelle Arbeit (apersonal) - siehe auch bei Böckelmann (2002) im Unterkapitel 2.4., Supervision vermag auf den angeführten Handlungsebenen zu einer Entwicklung und Erweiterung beizutragen (vgl. Denner 2000, S. 201f).

1. Erweiterung der pädagogisch-didaktischen Kompetenz

Da die Unterrichtsarbeit die berufliche Kernaufgabe für Lehrpersonen darstellt, wird sie auch zum Gegenstand supervisorischer Prozesse. Bauer (1996, S. 115ff) beschreibt die positive Wirkungen aus schulinternen Beratungsprozessen als Verbesserung der Handlungsrepertoires, vielleicht auch als Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit. Ein möglicher Nutzen lässt sich nach Denner (2000, S. 202) in diesem Kompetenzbereich wie folgt konkretisieren:

- Lehrpersonen berücksichtigen bei der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts die sozialen Strukturen der Schulklasse als Gruppe und wirken so entschärfend mit Blick auf konflikthafte Situationen.

- Lehrpersonen schaffen anregende Lernarrangements, in denen Schulkinder intrinsisch motiviert Lernprozesse initiieren können.
- Lehrpersonen achten auf ihre Beziehungsgestaltung zum Schulkind und berücksichtigen in ihrer Interaktion den aktuellen Kontext sowie die multikausalen Bedingungen für das erlebte Verhalten.
- Lehrpersonen achten auf ein positives Klassenklima, welches die Freude am miteinander Arbeiten, am voneinander Lernen in den Fokus stellt und dadurch mehr Zufriedenheit schenkt.
- Lehrpersonen zeigen Begeisterung für die Gestaltung und Planung von Unterrichtsgeschehen.

Lehrpersonen übernehmen meist für die Unterrichtsarbeit allein die Verantwortung. Für die Qualitätssicherung der Organisation Schule tragen sie gemeinsam mit dem Kollegium und der Leitung bei (siehe auch im Unterkapitel 2.3.). Aus diesem Gesichtspunkt ergeben sich möglicherweise auch Wirkungen aus schulinternen Supervisionsprozessen, welche in den beiden folgenden Abschnitten thematisiert werden.

2. Entwicklung und Erweiterung der Teamkompetenz

Teamkompetenz als Fähigkeit zur Interaktion und Kommunikation benötigen Lehrpersonen in zweifacher Weise: im Klassenzimmer, als Lehrperson den Schulkindern gegenüber und im Lehrkörper, als Kollegin/Kollege in der Begegnung mit anderen Lehrpersonen.

Denner (2000, S. 203f) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Entwicklung einer *fundierten Kollegialität*, welche sich nicht nur durch ein kollegiales Wohlwollen und Verständnis auszeichnet, sondern zudem die Gefühle von Sicherheit, Vertrauen und Zuverlässigkeit eine wesentliche Rolle spielen. Wirkungen, die auf dieser Handlungsebene erfahren werden, zeigen sich vielfältiger:

- Lehrpersonen beteiligen sich aktiv am konstruktiv kritischen Diskurs über ihre pädagogische und didaktische Unterrichtsarbeit und schaffen dadurch Raum für pädagogische Fragestellungen.
- Lehrpersonen zeigen gegenseitiges Interesse am beruflichen und privaten Wohlergehen.

- Konfliktbesetzte Arbeitsbeziehungen erfahren Verbesserung.
- Lehrpersonen bieten aktiv gegenseitige Unterstützung an und nutzen diese auch für sich.
- Lehrpersonen versuchen miteinander Problemsituationen von Schulkindern und Klassen mehrperspektivisch zu beleuchten, Lösungsmöglichkeiten zu eröffnen und diese mitverantwortlich mitzuentcheiden.
- Lehrpersonen nutzen die Gelegenheit berufliche Fragestellungen professionell im Kollegium zu reflektieren. Professionalität als Ressource wird wahrgenommen und bestärkt.
- Lehrpersonen zeigen sich offen für klassenübergreifendes, vernetztes Arbeiten und setzen sich gemeinsam für eine angereicherte, fruchtbringende Unterrichtsatmosphäre ein.
- Schulkinder erleben aktiv die Vorteile von heterogenen Lerngruppen und fühlen sich in ihren inter- und intrapersonalen Kompetenzen positiv gefordert.

3. Entwicklung und Erweiterung der institutionellen Kompetenz

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit Wirkungen auf der Handlungsebene der Organisation Schule. Im Hinblick auf das Gesamtsystem und auf die Steuerung von Außenbeziehungen lassen sich so Denner (2000, S. 204f) mittels schulinterner Supervision folgende Wirkungen erwarten:

- Lehrpersonen setzen sich mit der Beziehungsgestaltung zur Schulleitung sowie zu Eltern bewusst auseinander und erfahren sich handlungsfähig.
- Lehrpersonen erkennen ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten und nutzen diese im Rahmen der Institution.
- Lehrpersonen nutzen die von der Organisation zur Verfügung gestellten Ressourcen bewusst für ihre Unterrichtsarbeit und stellen diese den Schulkindern zur Verfügung.
- Lehrpersonen nehmen Teil an der Weiterentwicklung von schulischer Praxis.
- Lehrpersonen setzen sich für die Verwirklichung des pädagogischen Auftrags auch außerhalb des eigenen Unterrichts ein.
- Lehrpersonen werden sich ihrer eigenen Rolle im Kollegium, in der Organisation bewusst. Sie zeigen sich bereit für ein offenes Wahrnehmen, wo

sie durch ihr Verhalten konfliktfördernd, stabilisierend oder auch innovativ wirken.

- Lehrpersonen beteiligen sich konstruktiv an problematischen Fragestellungen innerhalb des Kollegiums, innerhalb der Organisation.

c. Wirkungsbereich: Entlastung

Franz David Kettlers Ausführungen im Kapitel 3 weisen auf zahlreiche Untersuchungen zu Stress, Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf hin, die eine hohe Belastung und gesundheitliche Gefährdung für Lehrpersonen darstellen. Entlastung zu schaffen zeigt sich daher als unabdingbar. Wie kann dies nun durch schulinterne Supervision möglicherweise geschehen? Als wesentlich beschreibt Denner (2000, S. 205f) die Ursachen der erlebten Belastung wieder aus mehreren Perspektiven zu ergründen: auf persönlicher Ebene, auf interpersonaler Ebene und auf der Ebene des Systems. Erst nach vielschichtiger Ursachenforschung können diese erkannt, benannt, verstanden und abschließend verarbeitet werden. Bei der Veränderung geht es nicht darum die dahinterliegenden Probleme und Notsituationen auszublenden oder zu verdrängen, sondern diese bewusst wahrzunehmen und als Veränderungspotential zu erleben. Supervision kann diesen ressourcenorientierten Zugang ermöglichen und dadurch präventiv wirken.

"In der Lehrerberatung ist deshalb der Blick auf die Wahrnehmung, Schaffung und Nutzung von externen Ressourcen – personalen und sächlichen – zu richten, damit sich für die Lehrpersonen als geübte Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer Entwicklungsmöglichkeiten auftun, berufliche Motivation und Zufriedenheit sich verbessern, Entlastung und Ermutigung sich einstellen können." (Denner 2000, S. 206) Im bewussten Umgang mit den eigenen Emotionen, zeigt sich eine bedeutende Wirkung von Entlastung.

Die drei beschriebenen Wirkungsbereiche finden Raum im Leitfaden der vorliegenden empirischen Arbeit (siehe Unterkapitel 5.1 und 5.2., Empirie), bemüht um die Erweiterung der Perspektive der Schulkinder. Die nächsten beiden Wirkungsbereiche zeigen sich kaum erforscht.

d. Wirkungsbereich: Dynamisierung der Berufsauffassung

Das Nachdenken für den Beruf, ob selbstthematisiert oder in einer professionell begleiteten Selbstreflexion beispielsweise im Rahmen von Supervision, ermöglicht ein Abgleichen zwischen den eigenen beruflichen Idealen und dem, was die Realität verwirklichen lässt. Diese Auseinandersetzung regt nach Denner (2000, S. 206f) zu einer Diskrepanzanalyse an, vorausgesetzt die supervidierte Person zeigt sich offen für andere Perspektiven. Aus einem *Mehr-als-bisher* oder *Weiter-als-bisher*, wie Schlee (1996, S. 153f in Denner 2000, S. 206) ausdrückt, entwickelt sich ein *Sowohl-als-auch*, mit Blick auf neue Sichtweisen und auf das möglicherweise daraus resultierende Einnehmen von veränderten Haltungen. Im Gegensatz dazu fördern innere Widerstände ein Bewahren der eigenen aufgebauten beruflichen Illusionen und enden oftmals in der Sackgasse, die auch als Berufsunzufriedenheit wahrgenommen werden kann.

Der Umgang mit den beschriebenen erlebten Diskrepanzen kann als Maß für die Berufszufriedenheit definiert werden. In diesem Zusammenhang soll betont sein, dass der Grad der Berufszufriedenheit sich nicht immer mit der Qualität des beruflichen Handelns deckt.

Vier Kernpunkte schulischer Professionalität lassen sich als Teil der Berufsauffassung von Lehrpersonen nach Denner (2000, S. 207) konkretisieren:

- "Entwicklung eines professionellen Selbst,
- Steuerung der Dynamik zwischen Begrenzung und Öffnung,
- Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen und Zielen, die gleichzeitig gelten,
- Umgang mit der berufstypischen Ungewissheitsproblematik."

Als mögliche Wirkung von Supervisionsprozessen im pädagogischen Kontext erfahren Lehrpersonen mehr Flexibilität und Stabilität in ihrer persönlichen Berufsauffassung (siehe auch Kapitel 4.2.).

e. Wirkungsbereich: Initiierung von Innovationen

Das Initiieren von Innovationen umfasst den Prozess der Planung, der Durchführung und der Evaluierung der Ergebnisse. Bereiche dafür ergeben sich auf allen drei Handlungsebenen: mit den Kindern, mit dem Kollegium, mit der Schulorganisation.

Denner (2000, S. 207f) verweist mit Blick auf den fünften Wirkungsbereich auf Untersuchungen, in denen Lehrpersonen das Innovationspotential der eigenen Schule als unzureichend und negativ einschätzen, unabhängig von äußeren Bedingungen. Mittels schulinterner Supervision erweitern Lehrpersonen ihr fachliches Wissen für Innovationen und schaffen gemeinsam für sich förderliche Rahmenbedingungen, die das Initiieren von innovativen Aktivitäten erhöhen.

sb

Im Anschluss an die Darstellung von Wirkfaktoren im Supervisionsprozess und Wirkungen von Supervision soll auf Konzepte hingewiesen werden, die bereits im Kontext Supervision, Schule und Glück erprobt werden. Zum einen ein moderiertes Modell von Coachinggruppen für Lehrerinnen und Lehrer nach dem Freiburger Modell (Bauer 2007) sowie das Konzept des life-coachings (nach Buer & Schmid-Lelleck 2011, 2013), das versucht, den Menschen in seinem Lebensganzen zu berücksichtigen.

Näheres zu diesen beiden Varianten kann im Anhang nachgelesen werden.

Am Ende des 5. Kapitels soll noch einmal eine Schleife zurück zum Ausgangspunkt zu Glück, Zufriedenheit und subjektivem Wohlbefinden gezogen werden. Nach den skizzierten Wirkfaktoren, welche bereits mögliche Gelingensbedingungen für Supervisionsprozesse darstellen, und den beschriebenen Auswirkungsmöglichkeiten von Supervision im Kontext „Schule“, soll abschließend mit einem Zitat des Philosophen Wittgenstein (1921, 1973 in Rath 2013, S. 118) der Theorie teil geschlossen und damit auf den empirischen Teil übergeleitet werden:

„Die Welt des Glücklichen ist eine andere als die des Unglücklichen.“

Welche Beiträge ist das professionelle Beratungsformat „Supervision“ imstande, im Spannungsfeld zwischen Belastung und dem Streben nach Glück in der Beratung und Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern zu leisten? Welche erlebten Wirkfaktoren nennen Lehrpersonen diesbezüglich aus dem Supervisionsprozess? Können daraus Gelingensbedingungen für die Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern in diesem Kontext abgeleitet werden? Welche Auswirkungen auf ihr (Berufs-)leben stellen sie in diesem Zusammenhang fest?

Diesen Fragen versucht nun der empirische Teil dieser Arbeit nachzugehen, indem er sich einem qualitativen Zugang der Sozialforschung bedient. Bevor die beiden Forschungsfragen (sb und fdk) definiert werden, gibt ein kleiner Exkurs in die Supervisionsforschung und Supervisionstheorie Auskunft über Stand und Interessen in diesem speziellen und noch sehr jungen Wissenschaftsfeld.

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

In diesem dritten großen Teil der vorliegenden Arbeit „Supervision im pädagogischen Kontext“ – mit den beiden in einander in Verbindung gesetzten Masterthesen „Das ‚Geheimnis‘ von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?)“ und „dem Glück auf der Spur – über Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern“ – werden neben einer allgemeinen Einführung zu Forschungslage und Theorie der Supervision, der Formulierung der beiden Forschungsfragen (sb und fdk) sowie der Vorstellung des Untersuchungsdesigns im weiteren Verlauf gemäß den Postulaten qualitativer Sozialforschung die Verfahren von der Datenerhebung bis zur Auswertung erläutert. Die Ergebnisse, die sich daraus ergeben, werden dann im Anschluss diskutiert sowie Bezüge zur erarbeiteten Theorie hergestellt. Neben einem Ausblick rundet eine Kritik zum methodischen Vorgehen diese Arbeit dann ab.

Nun zum ersten Kapitel des empirischen Teils, der Forschungslage und Theorie zur Supervision.

1. Supervisionsforschung und Supervisionstheorie allgemein betrachtet

fdk

Ergänzend zu den Ausführungen der Forschungslage im Bereich Schule und im Speziellen der Belastungs- und Beanspruchungsforschung soll nun in diesem Kapitel sehr knapp Relevantes für die vorliegende Arbeit zur Forschungslage im Supervisionskontext skizziert werden:

Nach Möller (2012, S. 320) geht es demnach weniger darum, dass sich Supervisionsforschung als eigene Supervisionswissenschaft abgrenzt – vielmehr sei es bedeutsam, die Praxisforschung in den Fokus der Anstrengungen zu nehmen.

Ähnlich der Debatte rund um eine einheitliche Psychotherapie, aufgrund des „Streits“ zwischen den Schulen, stellt sich diese Frage nach Möller (2012, S. 320f) auch in der Supervision, diese hätte jedoch einen negativen Effekt auf die vorhandene Vielfalt. Vielmehr müsse es darum gehen, aus der Praxis konkrete Fragen zu stellen und Bezüge zwischen theoretischen und

praktischen Konstrukten herzustellen. Daraus können Gütekriterien „guter Supervision“ abgeleitet werden und insgesamt eine Weiterentwicklung des Formats „Supervision“ angestrebt werden. Dazu brauche es keine einheitliche Supervisionstheorie, wie neben Möller auch Schreyögg (2001), Effinger (2002) und Boeck (2008) ähnlich feststellen (vgl. Belardi 2015, S. 135). Dass die Methoden- und Theoriepluralität sowie deren Reflexion als Grundlage für professionelles supervisorisches Arbeiten angesehen werden kann, unterstreicht Schreyögg (2010, S. 36ff) in ihren Ausführungen zur Bedeutung der Methodenvielfalt in der Supervision. Belardi (2015, S.135) hält zusammenfassend fest, dass derzeit pragmatischer Eklektizismus vorherrsche und es kein Praxismodell mit Allgemeingültigkeit gäbe.

Im folgenden Unterkapitel werden weitere Schlüsse bezüglich Theorie zur Supervision und zu deren Forschungslage gezogen, zusätzlich soll eine Einordnung des hier vorliegenden Forschungsvorhabens stattfinden.

1.1. Was heißt das jetzt für die Theorie der Supervision?

Geht man von einer Übersicht von Supervisionstheorie, wie sie beispielsweise Möller (2012, S. 70) zu ihrem integrativen Supervisionskonzept beschreibt aus, so geht es übergeordnet, noch bevor Ziele, Prinzipien und Methoden beschrieben werden, im Wesentlichen um vier Bereiche:

- Prozess der Veränderung vom IST zum SOLL
- Benennung von Wirkfaktoren, die Veränderungen bedingen
- Beziehungsgestaltung zwischen Supervisorin/Supervisor und Supervisandin/Supervisand
- Gestaltung der gegenwärtigen Situationen

Das hier angestrebte Forschungsvorhaben will zum Ersten Wirkfaktoren herausfinden und benennen, welche Supervisandinnen und Supervisanden als hilfreich im Kontext ihrer Arbeitszufriedenheits- und Belastungssituation erfahren haben. Dabei richten die Interviewpartnerinnen und -partner das Augenmerk auf den Prozess selbst und versuchen zu benennen, was es genau war, das den Veränderungsprozess vom Ist zum Soll begünstigt beziehungsweise ausgelöst hat. Dabei können die Punkte drei und vier der Beziehungsgestaltung als auch der Gestaltung der gegenwärtigen Situation zum Tragen kommen, zudem im übergeordneten Fokus der wahrgenommenen Veränderung. Diese

wahrgenommenen Veränderungen beschreiben zum Zweiten wiederum Wirkungen des Supervisionsprozesses, sozusagen nachhaltige Veränderungen beziehungsweise Auswirkungen auf das professionelle berufliche Tun der Probandinnen und Probanden. Das Forschungsvorhaben streift somit alle vier angesprochenen Bereiche.

Zur Steigerung im Bereich „Bekanntheit und Akzeptanz“ von Supervisionsangeboten stellt Belardi (2015, S. 190) die Forderung auf, durch Supervisionsforschung „... solide quantitative und qualitative Forschungsergebnisse vorzulegen“. Auch diesem Anspruch versucht diese Arbeit gerecht zu werden, indem sie durch die nähere Betrachtung des Supervisionsprozesses selbst und dessen Auswirkungen, zu Vorhandenem einen weiteren qualitativen Baustein zur Supervisionsforschung im Bereich der Gelingensbedingungen für Supervision und Wirkungen von Supervision im pädagogischen Feld hinzuzufügen versucht. Der Blickwinkel erfasst dabei für die Auseinandersetzung im Zuge der vorliegenden Themenstellung relevante Bereiche im Spannungsfeld „vom Belastungserleben zum Streben nach Arbeitszufriedenheit und Glück“. Diesem Blickwinkel liegt die Hypothese zu Grunde, dass jede Lehrperson mit Belastungssituationen (siehe Kapitel 3. in der theoretischen Abhandlung, Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekte) im täglichen beruflichen Tun konfrontiert ist beziehungsweise sein kann.

Verbindend mit der Forschungslage aus dem Kontext Schule kann mit Krause et al. (2013, S. 76) der Trend in der Belastungsforschung im Lehrberuf dahingehend erwähnt werden, dass aktuell „lehrerspezifische Bewältigungsstrategien“ in den Fokus der Untersuchungen genommen werden. Dahingehend liegt der Schluss nahe, dass die Auseinandersetzung in dieser vorliegenden Arbeit sozusagen sich „am Puls der Zeit“ orientiert, in dem es ein Beratungsformat auf deren subjektiv erlebte Wirksamkeit hin überprüft, das Lehrerinnen und Lehrer neben Anderem in ihrer individuellen Belastungsbewältigung und Strategiefindung unterstützt und begleitet.

Belardi (2015, S. 161) hält zudem fest, dass im schulischen Kontext das Format „Supervision“ noch viel zu wenig angenommen wird. Ziel dieser Arbeit soll somit auch sein, einen weiteren kleinen Baustein in der Supervisionslandschaft mit Lehrerinnen und Lehrern dahingehend zur Verfügung zu stellen, der das Angebot eventuell attraktiver gestalten lässt.

Wie eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis beziehungsweise Forschung und Praxis gelingen kann, darauf wird in den folgenden Zeilen näher eingegangen.

1.2. Der Forschungsprozess als Dienstleistung

Den Forschungsprozess als Dienstleistung zu verstehen, ähnlich wie die Psychotherapie oder die Supervision selbst, sieht Möller (2012, S. 83ff) als Grundlage für konstruktiven Dialog zwischen Forscherinnen beziehungsweise Forschern und Praktikerinnen beziehungsweise Praktikern und spricht damit die Förderung eines Kooperationsverständnisses zwischen beiden Seiten an. Es sind dabei weder simple Ableitungen von der Theorie zur Praxis möglich noch gibt es eine Einheit – und es kann genau der Unterschied zwischen beiden Seiten als fruchtbarer Nährboden für beide Seiten dienen. Fragen im Bereich der Wirkungsforschung zu stellen, wie in dieser vorliegenden empirischen Untersuchung angestrebt, kann auf Seiten der Praktikerinnen und Praktiker insofern Verunsicherung auslösen, als dass es Fragen nach fachlichem und persönlichem Genügen aufwirft. Das zuvor angesprochene Kooperationsverständnis leidet darunter womöglich. Diese Sorgen können jedoch insofern etwas entkräftet werden, als dass Supervision „... oft erst auf lange Zeit ihre Wirkung ...“ (ebd. S. 85) zeigt. Diesem Umstand wird ebenso dadurch Rechnung getragen, indem im Forschungsvorhaben dieser Arbeit nicht Beratende, sondern Supervisorinnen und Supervisanden bezüglich erlebter Wirkungen im Sinne von Wirkfaktoren und Auswirkungen befragt werden, unabhängig und wertfrei gegenüber der Person der Supervisorin/des Supervisors, dem Setting und der anbietenden Institution (unterliegt der Anonymisierung). Zudem werden die Befragungen nicht auf einzelne Sitzungen hin ausgerichtet, sondern versucht, das angesammelte Erfahrungswissen der Probandinnen und Probanden anzusprechen. Es erscheint daher legitim, als ein Kriterium, Supervisorerfahrung im Ausmaß von mindestens einjähriger Dauer vorzugeben. Dies auch deshalb, um einerseits eine gewisse Vertrautheit mit dem Format „Supervision“ zu gewährleisten und andererseits das Vorhandensein der damit verbundenen beruflichen Reflexionskompetenz sicherzustellen, die möglicherweise wiederum als Kriterium Auswirkung auf die Qualität der Antworten in den Interviews besitzt. Es kann somit das Erleben von Wirkung für gelingende Veränderung (Auswirkung) auf Metaebene mit Bezugspunkt einer überblickenden Zusammenschau erlebter Prozesse, unter Bedacht auf den Zeitfaktor möglichen Nachwirkens, in den Fokus kommen.

Oder einfacher ausgedrückt: Was war es genau, das in einem stattgefundenen Prozess

- einen genialen Wandel,
- eine hilfreiche Veränderung,
- eine wesentliche Unterstützung,
- Erweiterung, Entlastung, Transformation, ...

von Lehrpersonen im Spannungsfeld „von Belastung und Streben nach Glück“ bewirkte?

Welche Auswirkungen von Supervision beziehungsweise Veränderungen im professionellen beruflichen Tun können dahingehend von Lehrpersonen genau beschrieben werden, mit Blick auf sich selbst (personal), mit Blick auf die Umwelt (interpersonal = Kinder, Kollegium) sowie mit Blick auf die Organisation (apersonal)? Was wirkt nachhaltig auf das subjektive Wohlbefinden und führt in weiterer Folge, um an Buers (2013) Thesen anzuschließen, zum Erleben von *verantwortetem Glück* am Wirkungsbereich Schule für sich und für die Schulkinder?

Im Sinne eines „Dienstleistungsaspektes“ wird außerdem angedacht, dass interessierte Supervisorinnen und Supervisoren auf Erkenntnisse dieser gemeinsamen Arbeit zurückgreifen können, ein Austausch über Inhalte und angestrebte Umsetzungsgedanken findet bereits in der Kontaktaufnahme, wie im Kapitel 4. des empirischen Teils angedeutet, statt.

Da es sich um qualitative Sozialforschung handelt, werden die Ergebnisse subjektive Beschreibungen darstellen, die keine Verallgemeinerbarkeit erlauben, jedoch einen tiefgreifenden Einblick in das individuelle Erleben von Lehrerinnen und Lehrern in Supervisionsprozessen geben und somit Hinweise, die möglicherweise die Gestaltung solcher Prozesse mit Lehrpersonen bereichern können. Nach Auswertung der transkribierten problemzentrierten Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sollen mögliche Antworten zur Verfügung stehen.

Nach dieser knappen Zusammenschau relevanter Verbindungen zur Forschungslage im Bereich „Supervision“ folgt im nun kommenden Kapitel die konkrete Formulierung der Forschungsfragen dieser Masterthese.

2. Forschungsfragen

Im hier vorliegenden empirischen Teil werden nun die beschriebenen Gelingensbedingungen beziehungsweise Wirkfaktoren für gelingende Supervisionsprozesse (fdk) als auch die Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext (sb) in Zusammenhang mit den Belastungsstudien gestellt – dem Glück, der Zufriedenheit und dem subjektiven Wohlbefinden von Lehrpersonen auf der Spur – und im Fokus zweier präzise formulierter Forschungsfragen untersucht.

In Anlehnung an den Theorieteil wird nun die erste Forschungsfrage (fdk) präzisiert:

Forschungsfrage 1

„Welche Bedingungen schreiben Lehrerinnen und Lehrer gelingenden Supervisionsprozessen zu?“

Die zweite Forschungsfrage in diesem Kontext lautet (sb) wie folgt:

Forschungsfrage 2

„Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?“

Im Fokus der Auseinandersetzung steht die Ebene der Supervisorinnen und Supervisanden und nicht die der Beratungspersonen, da entscheidend für beide Fragestellungen die Sichtweise derer ist, die die Wirkungen im und die Auswirkungen des Prozesses wahrnehmen und erleben. Die Intentionen der Beratungsperson in Supervisionsprozessen, deren Prozessgestaltung und schließlich die daraus resultierenden beobachteten Wirkungen können auf Seite der Ratsuchenden möglicherweise anders erlebt werden.

Eine weitere interessante Betrachtung der vorliegenden Thematik, Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen dieser beiden Seiten herauszufinden, wäre eine mögliche interessante Fortführung des Forschungsinteresses. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich jedoch auf die subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse der Supervisandinnen und Supervisanden und versucht darzustellen, was genau im Supervisionsprozess als wirkungsvoll erlebt wird sowie als Auswirkung beschrieben werden kann.

Bevor das Untersuchungsdesign in Zielen, Ablauf und Rahmenbedingungen nähere Betrachtung erfährt, soll in den kommenden Zeilen auf wichtige Grundpfeiler des qualitativen Vorgehens – beschrieben im Kontext der Sozialforschung – hingewiesen werden.

3. Postulate der qualitativen Sozialforschung

Im nun folgenden Abschnitt werden nach Mayring (2002, S. 19ff) fünf Postulate für qualitatives Forschungsvorgehen aufgelistet und kurz beschrieben:

Postulat 1 – Subjektbezogenheit: Menschen als Ausgangslage und Ziel der Untersuchung

Im vorliegenden Vorhaben sind Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Erleben des Berufsalltags, der Reflexion des beruflichen Tuns durch Supervision Hauptgegenstand der Betrachtung. Dabei geht es um deren Wahrnehmung von Wirkungen im Supervisionsprozess selbst als auch um die Auswirkungen durch den Supervisionsprozess – jeweils im Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit. Damit bleibt die Subjektbezogenheit in Ausgangspunkt (Literaturteil) und Zielformulierung (siehe Forschungsfragen 1 und 2) erhalten. Die Ergebnisse dienen wiederum dem Subjekt selbst, indem versucht wird, mögliche Parameter für Gelingensbedingungen für Supervisionsprozesse mit Lehrpersonen in Bezug auf beschriebene Auswirkungen, im Hinblick auf das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen (und deren Schulkindern) bezüglich dieser Thematik abzuleiten, um Lehrpersonen im Spannungsfeld von Belastung und Streben nach Glück professionell und förderlich zu begleiten.

Postulat 2 – Beschreibung des zu untersuchenden Gegenstandes

Im Literaturteil wird versucht, die beiden Pole im Spannungsfeld zwischen Belastungserleben und dem Streben nach Glück im Lehrberuf herauszuarbeiten und in Zusammenhang mit Supervision in der Organisation Schule zu bringen. Diese Deskription dient als Grundlage der nun in diesem Kapitel beschriebenen qualitativen empirischen Auseinandersetzung.

Postulat 3 – Interpretation ermöglicht die Erschließung des Gegenstandsbereichs

Befragte Lehrerinnen und Lehrer, die Supervision im Zuge beruflicher Reflexion nützen, interpretieren die gestellten Fragen im Interview hinsichtlich ihres Lebenskontextes, ihrer Erfahrungen, Überzeugungen, Emotionen, ... und bringen daraus eine Antwort hervor. Schließlich unterliegt die Auswertung des Materials ebenso der Interpretation, indem die auswertenden Personen (die Autorin und der Autor dieser Arbeit) gleichermaßen die Bedeutungen durch Vernetzung mit Literatur, dem Festhalten von Vorannahmen und den daraus resultierenden Verstehens-Prozessen – auch vor eben genannten Hintergründen – vornehmen.

Postulat 4 – Betrachtung im natürlichen und alltäglichen Umfeld

Unschärfen im qualitativen Zugang werden durch eine möglichst nahe Untersuchung an natürlichen und alltäglichen Situationen zu verringern versucht. Demnach scheint es naheliegend, dass die Interviewerin (sb) und der Interviewer (fdk) für die Durchführung der Befragungen an den Ort der stattfindenden Supervision beziehungsweise des Berufsalltags (Ort: Schule) kommen, um im natürlichen und gewohnten Umfeld die Interviews durchzuführen.

Postulat 5 – schrittweise Begründung der Verallgemeinerbarkeit

Da es sich bei den Ergebnissen qualitativer Sozialforschung um keine repräsentativen Ergebnisse handelt, wie beispielsweise im quantitativen Vorgehen angestrebt, muss unter Einbeziehung von Situationsgebundenheit, historischen Zusammenhängen und der Zuschreibung subjektiver Bedeutungen die Verallgemeinerbarkeit stets in Verbindung zum vorliegenden Fall Begründung finden. Eine Argumentation für die Übertragbarkeit auf andere

Situationen und Zeiten unterliegt genauer Erklärung und Festlegung des in Frage kommenden Geltungsbereichs. Ebenso kann die Abbildung kontextgebundener Regelbegriffe eine Rolle spielen.

Diese Postulate in der Durchführung berücksichtigend wird im nächsten Kapitel die Konzeption der empirischen Untersuchung vorgestellt und im Ablauf näher erläutert.

4. Untersuchungsdesign

Im Zuge der Untersuchung sollen mittels problemzentriertem Interview, gestützt durch einen Leitfaden, jeweils sechs Supervisandinnen und Supervisanden (insgesamt zwölf bei gleichem Leitfaden von sb und fdk), die bereits länger als ein Jahr das Beratungsformat „Supervision“ zur beruflichen Reflexion nutzen, zur vorliegenden Thematik (siehe Forschungsfragen und Theorieteil) befragt werden. Die einzelnen Probandinnen und Probanden sollen im jeweiligen „Sechserpaket“ aus unterschiedlichen Prozessen stammen, um als Basis ein breites Datenmaterial zu generieren. Es wird dabei versucht, verschiedene Fälle ganzheitlich im vorliegenden Kontext zu betrachten, als Hilfestellung für „tiefer gehende Einsicht“. Ähnlich der Einzelfallanalyse kann dieser Blickwinkel „... bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen ...“ (Mayring 2002, S. 42) dienlich sein.

Das Grundgerüst an Leitfragen ergibt sich aus dem im gemeinsam von Sabine Benczak und Franz David Ketter entwickelten Theorieteil, den teilweise bereits darin explizit ausgewiesenen Passagen, den formulierten Hypothesen im Fließtext und schließlich der hier im empirischen Teil stattfindenden Vorformulierung der Fragestellungen zur Stützung des Interviews. Die Befragungen selbst finden nach einem prototypischen Erstversuch am 8.4.2016 und etwaigen folgenden Adaptionen im Zeitraum des Monats April 2016 statt.

Die Anonymität bezüglich gewonnenem Datenmaterial der befragten Personen kann insofern gewährleistet werden, als dass die Kontaktaufnahme von Seiten der Supervisandinnen und Supervisanden selbst ausgeht. Dies wird durch eine Aussendung einer Information zum Forschungs-Vorhaben (siehe Infobrief im Anhang) an von uns (Forschungsgruppe rb, sb, fdk, wr) kontaktierte, im pädagogischen Kontext tätige Supervisorinnen und Supervisoren, mit der Bitte um Weitergabe der Information an ihre Supervisandinnen und Supervisanden, erreicht.

Für die Auswahl der Supervisorinnen und Supervisoren kann auf Kontakte der Österreichischen Vereinigung für Supervision (Landesgruppe OÖ), auf Kontakte, die sich aus Internetrecherche oder aus Tagungen ergaben als auch auf eine Liste der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (Supervisorinnen und Supervisoren für schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung) zurückgegriffen werden. Zusätzlich erfolgt eine Aussendung einer Information unseres Vorhabens über das Department Schulpraxis der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz an alle Praxispädagoginnen und Praxispädagogen (früher Praxislehrerinnen und Praxislehrer), die im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien (früher Schulpraktische Studien) Studierende in deren Praktika betreuen. Das Beratungszentrum für Lehrerinnen und Schulen, ebenfalls als Institution der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz zugeordnet und Anbieter vielfältiger Beratungsangebote im schulischen Kontext, weist eine Unterstützung unseres Vorhabens mit der Begründung von Selbstevaluation nach jeder Veranstaltung und einer damit einhergehenden zusätzlichen Belastung und möglichem Entstehen von Unmut auf Seiten der Kundinnen und Kunden ab. Der Schulpsychologische Dienst mit Sitz in Linz, auch Anbieter für Supervision an oberösterreichischen Schulen, lehnt letztlich trotz positiver Vorgespräche ebenfalls eine Unterstützung ab. Diesbezüglich lässt sich offensichtlich noch Potential erkennen, gemeinsam die Vision „Schule und Beratung“ weiterzudenken und weiter zu entwickeln. Hauptaugenmerk in der Auswahl der Kontakte auf Supervisorinnen- und Supervisoren-Ebene liegt in einer Listung seitens der ÖVS (Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching) beziehungsweise auf einer Institutionsliste, die ebenfalls bestimmte Qualifikationen (zum Beispiel ÖVS-Standard, Feldkompetenz, ...) voraussetzt.

Um die Anonymität in der Verarbeitung der gewonnenen Daten zu gewähren, werden jeweils Kürzel vergeben (SD 1-18 steht für Supervisandin beziehungsweise Supervisande 1-18), welche keine Rückschlüsse auf die jeweilige Lehrperson und deren Schule zulassen. Für die Untersuchung wird nicht erhoben, welche Institution als Anbieter der Supervision fungiert, auch nicht wer die Supervision durchgeführt hat. Vielmehr liegt der Fokus auf den bereits im Kapitel 5 des Theorieteils skizzierten Fragestellungen (siehe auch Überblick Forschungskoooperation in der Einleitung) bezüglich

- *vor* (rb – Roswitha Beham, siehe auch Untersuchung und Masterthese, Beham 2016)
- *während* (fdk – Franz David Ketter)
- *nach* (sb – Sabine Benczak) dem Prozess,

und der sich daraus ergebenden Grundlage (Ergebnisse der drei zuvor genannten Blickwinkel) für eine mögliche Weiterentwicklung von Supervision im pädagogische Kontext (wr – Walter Rechenmacher).

Welche Supervisorinnen und Supervisanden zu welchem Thema schwerpunktmäßig (sb/fdk oder rb) befragt werden, entscheidet der Zufall und wird nicht von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Studie selbst bestimmt. Vor Beginn der Interviews werden die befragten Personen bezüglich Intention des Vorhabens und Gewährleistung der Anonymität genauestens informiert.

Im Anschluss an die Durchführung inklusive Aufzeichnung der Interviews (mit eingeholtem Einverständnis der Interviewpartnerin beziehungsweise des Interviewpartners) findet eine Transkription (Aufbereitung) statt, die dann eine genaue Herausarbeitung und Strukturierung der Thematik in verschiedene Kategorien mittels qualitativer Inhaltsanalyse zulässt (siehe Auswertungsverfahren).

Danach erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse und eine Darstellung in Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Im Sinne einer Triangulation wird dann versucht, Vernetzungen zu den verschiedenen Ansätzen aus dem Theorieteil herzustellen und mögliche Bedingungen für gelingende Supervision und deren resultierenden Auswirkungen daraus abzuleiten. Eine Übersichtstabelle soll wichtig erscheinende Anhaltspunkte für Wirkung in und Auswirkung von Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern geben. Ebenfalls kann ein Bild entstehen, das Antworten für die Frage einer Übertragbarkeit erforschter Wirkfaktoren aus dem Bereich der Psychotherapie wie auch aus dem Bereich des Coachings liefert. Für den Bereich Auswirkungen stellt das Wirkmodell von Denner (siehe Abschnitt 5.4.3. des Theorieteils) einen möglichen bildhaften Ausgangspunkt dar.

Die Arbeit rundet ein Ausblick auf resultierende und weitere Fragestellungen ab, zudem wird das methodische Vorgehen noch einmal kritisch betrachtet.

In den folgenden Kapiteln erfolgt die Beschreibung der Datenerhebung, der Aufbereitung sowie deren Auswertung, im Sinne der Forderung nach Offenlegung und Nachvollziehbarkeit in der Datenanalyse (vgl. Mayring 2002, S. 65).

5. Erhebungsverfahren

Im Zuge qualitativen Vorgehens und wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn soll das Erhebungsverfahren anhand des „Prototypen - *Problemzentriertes Interview*“, beschrieben in Mayring (2002, S. 65f, S.67ff), bezüglich der vorliegenden Fragestellung adaptiert werden. Aufgrund genauer terminologischer Eingrenzung sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass es sich um ein offenes und halbstrukturiertes qualitatives Interview handelt, das einerseits einen hohen Freiheitsgrad in der Beantwortung auf Seiten der befragten Person vorsieht und andererseits ermöglicht, dass die vorbereiteten Fragen im Verlauf des Gesprächs lediglich als Stütze dienen und in der Reihenfolge beliebig gestellt beziehungsweise im Falle einer Erübrigung auch weggelassen werden können. Vordergründig ist die Herstellung einer offenen Atmosphäre, die der interviewten Person viel Spielraum in der Beantwortung gibt, angeregt durch initiierte Reflexion erlebter und konkreter Situationen in Supervisionsprozessen. Nach allgemeinen Informationen zum Forschungsvorhaben und ersten allgemeinen Fragen folgt eine konkrete Einstiegsfrage, den weiteren Verlauf steuern dann die Interviewpartnerinnen und -partner selbst aktiv mit. Diese Offenheit und Mitbestimmung im Ablauf soll den Probandinnen und Probanden ein Gefühl der Sicherheit vermitteln. Das heißt, nachgefragt wird dem Verlauf dienlich, die Tiefe berücksichtigend und abgestimmt auf mögliche überleitende oder neu ins Spiel zu bringende Themenbereiche (siehe entwickelte Leitfragen aus der Theorie, 5.1.). Die allgemeinen Fragen zu Beginn werden deshalb gestellt, um ein erstes Vertraut-werden mit zu berücksichtigen, bevor es thematisch in die Tiefe geht.

Die Form des Interviews stellt sicher, dass die Subjekte selbst über die Sprache als Expertinnen und Experten des vorliegenden Gegenstandsbereichs „Supervision im pädagogischen Kontext“ – „Dem Glück auf der Spur – über Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern“ und "Das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?) – zum Mittelpunkt des Forschungsinteresses werden (vgl. Mayring 2002, S. 66).

Eine Fokussierung auf die im Theorieteil dargestellte Problemlage ist Wegweiser für die Erstellung des Interviewleitfadens, der den Gesprächsverlauf problemzentriert und gegenstandsorientiert stützt. In der Ausarbeitung dessen liegt das Hauptaugenmerk auf Offenheit, indem die Fragen subjektive Perspektiven und Deutungskontexte in der Beantwortung zulassen und sogar fördern können. Über eine gleichberechtigte offene Beziehung soll das Vertrauen hergestellt werden (vgl. Mayring 2002, S. 67ff), zusätzlich gestärkt durch genaue Information über die angestrebte Untersuchung und die Mitbestimmung im Ablauf durch das Erleben von Selbstbestimmung auf Seiten der befragten Lehrpersonen.

Nach Denner ist neben einem entsprechenden zeitlichen und räumlichen Rahmen zusätzlich die gegebene Feldkompetenz der interviewführenden Person (ist im Falle der vorliegenden Arbeit durch die beiden Interviewpersonen im Pädagogischen- wie auch im Beratungskontext gegeben) ausschlaggebend für die Herstellung einer gelingenden und erfolgsversprechenden Interviewsituation (vgl. Denner 2008, S. 240ff). Neben Sondierungs- und Leitfadenfragen wird sich teilweise auch die Notwendigkeit ergeben, „Ad-hoc-Fragen“ zu formulieren, um einerseits den Gesprächsverlauf aufrechterhalten zu können, andererseits aber auch auf in der Vorbereitung möglicherweise unberücksichtigte Aspekte einzugehen (vgl. Mayring 2002, S. 69f).

Inhaltlich ist eine gemeinsame Erarbeitung der Leitfragen von Sabine Benczak und Franz David Ketter angestrebt, die bereits aus der Kooperation in der Ausarbeitung des Theorieteils resultiert. Zusätzlich wird Kollegin Beham jeweils eine Kontrollfrage für die beiden Vorhaben (Forschungsfragen 1 und 2) in ihren Befragungen berücksichtigen. Umgekehrt findet auch für Kollegin Beham eine Frage zu Bedürfnissen, Motiven und Beweggründen in den Interviews der vorliegenden Untersuchung Platz. Dieses Vorgehen erlaubt einerseits auf eine breitere Basis an interviewten Personen zurückgreifen zu können und bietet zudem eine Art Kontrollmöglichkeit in den Beantwortungen selbst, da durch ähnliche Antworten aus anders aufbereiteten Interviews (siehe Beham 2016) mit differentem inhaltlichen Hintergrund suggestiv oder in anderer Art und Weise beeinflusste Antworten weitgehend ausgeschlossen werden können. Trotz Bedacht in Vorbereitung und Durchführung erscheint dies als wesentlicher Aspekt der Vorsicht beziehungsweise Absicherung das Vorgehen zu unterstützen.

Es folgt eine Darstellung der Strukturierung des Interviewleitfadens anhand des Theorieteils und die Ausformulierung möglicher Fragestellungen (inklusive Alternativen), nach Mayring (2002, S. 66ff), wobei eine Gliederung in Sondierungs- und Leitfadenfragen stattfindet.

jdk

5.1. Leitfadenentwicklung

sb

Wie schon weiter oben angesprochen stellt das Problemzentrierte Interview eine Erhebungsform dar, in der das Gespräch, der verbale Zugang eine bedeutende Rolle spielt. Das Subjekt selbst kommt zur Sprache, da es selbst Expertin beziehungsweise Experte für ihre beziehungsweise seine subjektiven Bedeutungen ist und sich diese nur schwer aus Beobachtungen ableiten lassen (vgl. Mayring, 2002, S. 66). Daher

zielen die formulierten Fragestellungen darauf ab, das Thema einerseits für die Interviewperson zu verdeutlichen und gleichzeitig Anreize zum Erzählen anzubieten.

Bei der gemeinsamen Entwicklung des Interviewleitfadens findet im ersten Schritt eine Suche nach passenden Fragestellungen zu den einzelnen, im Literaturteil behandelten Themen statt. In weiterer Folge wird dann der Versuch unternommen, die Fragen zu öffnen, was in der anschließenden Darstellung des Interviewleitfadens zu allgemein verständlicheren, einfacheren und vor allem offenen Fragestellungen führt, die beispielsweise einschränkende Wörter wie „Zufriedenheit“, „Glück“ oder „subjektives Wohlbefinden“ bewusst aussparen. Viele der ersten Fragestellungen werden zu Hintergrundhypothesen, die im Anschluss in der Darstellung der Entwicklung des Interviewleitfadens an jeweilige Fragekategorien hinten geführt werden.

Grundsätzlich wird Wert darauf gelegt, die Fragen so offen und so vielseitig beantwortbar wie möglich zu formulieren. Dresing & Pehl (2015, S. 10f) wirken mit ihrer angebotenen Checkliste dabei unterstützend. So befinden sich neben offenen auch textgenerierende, aufrechterhaltende und prozessorientierte Fragestellungen. Konkrete Fakten und Begrifflichkeiten finden, falls nötig, am Ende des Interviews ihren Platz. Im Fokus steht dabei der Versuch, die Interviewperson zum Explorieren anzuregen. Die dabei möglicherweise auftauchenden Situationen und Bilder bieten wertvolle Ressourcen für das tiefere Eindringen in die Thematik an.

Der folgende Leitfaden basiert auf der jeweiligen intensiven Literaturrecherche und wurde mehrmals kritisch überprüft, verändert und optimiert. Eine innere Gliederung der Fragestellungen ergibt sich parallel zum Ablauf einer Supervisionssitzung und zur dargestellten Forschungskoooperation, wie auch bereits weiter oben erwähnt wurde:

Roswitha Beham (rb): Vor der Supervision

Franz David Ketter (fdk): Während der Supervision

Sabine Benczak (sb): Nach der Supervision

Die Perspektive der Schulkinder findet zusätzlich Platz, um an Jugert (1998) und Gasser (2007) anzuknüpfen.

sb

Nach der in diesem Abschnitt vorgenommenen Darstellung der Leitfadententwicklung wird im nun folgenden Unterkapitel noch genauer auf die Hintergründe zur Gestaltung des Ablaufs der Fragen für das problemzentrierte Interview eingegangen.

Ablauf des problemzentrierten Interviews

sb

In Anlehnung an das von Mayring (2002, S. 68ff) erstellte Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews befindet sich die Grundlage für die *Problemanalyse* in der literaturbezogenen Auseinandersetzung der vorliegenden Arbeit. Die formulierte Fragestellung resultiert aus dem Arbeitstitel und stellt den Startpunkt der Recherche, mit Blick auf die Aktualität der Diskursrelevanz, dar.

Wie bereits eingangs angeführt, nehmen die zentralen Themen des Theorieteils den vorläufigen Ausgangspunkt für das Erstellen der Fragen in der Phase der *Leitfadenkonstruktion* ein. Die Endversion des vorliegenden Leitfadens enthält neben den *Aufwärmern* (allgemeine Fragen), Sondierungsfragen und Leitfadenfragen jeweils weitere Formulierungsvorschläge sowie themenfokussierte Hinweise für die Interviewerin beziehungsweise den Interviewer. Aus der Arbeits- und Forschungsgemeinschaft zum Thema „*Supervision im pädagogischen Kontext*“ entspringt die Einstiegsfrage aus dem Themengebiet von Roswitha Beham, deren Beantwortung nach der Transkription für Kollegin Beham zwölfmal zur Auswertung vorliegt. Im Umkehrschluss ergibt sich aus der vorliegenden Ausarbeitung für Roswitha Beham jeweils eine Frage zum Themenbereich „Wirkung“ und eine Frage zum Themenbereich „Auswirkung“. Das heißt, in Summe stehen dieser Untersuchung 18 Interviews zur Auswertung zur Verfügung (mehr dazu im kommenden Kapitel 6.). Alle weiteren Leitfadenfragen speisen sich, bis auf wenige Ausnahmen, vorwiegend aus gemeinsam betrachteten Inhalten. Die Fragen vier bis sechs, welche konkret der Wirkung von Supervision im Prozess nachgehen, versuchen Forschungsfrage 1 (fdk) intensiver zu beleuchten. Die Fragen sieben und acht ergeben sich aus Forschungsfrage 2 (sb). Sie ergründen die erlebten Wirkungen/Veränderungen nach dem Supervisionsprozess und stellen den Versuch an, mögliche Wirkungen auf Dritte/Schulkinder zu erfahren, das Nachdenken dahingehend anzuregen.

Die Interviewsituation wird in einer *Pilotphase* in einem Probeinterview durchgespielt. Dies dient einerseits der Erprobung und Optimierung des Leitfadens und andererseits der Schulung der Interviewerin, des Interviewers. Das angesprochene Pilotinterview findet am 08.04.2016 in einem zeitlichen Ausmaß von etwa 49 Minuten statt. Die Verfasserin und der Verfasser dieser Arbeit führen dieses Interview bewusst gemeinsam, um in der anschließenden Reflexion die Mehrperspektivität zu nutzen, da auch die Testperson in dieser Phase aktiv mit einbezogen wird. Die aus dieser Reflexion resultierenden Änderungen werden im Grundgerüst des Textes des Leitfadens mit [eckigen Klammern] markiert.

Im Anschluss daran findet die eigentliche *Interviewdurchführung* im Raum Ober- und Niederösterreich statt. Die Akquirierung der Interviewpersonen wird bereits in Kapitel 4. „Untersuchungsdesign“ ausgeführt. Zwölf Personen stellen sich für die Erhebung zur Verfügung. Zusätzlich ergehen aus weiteren sechs Interviews von Roswitha Beham für die Fragestellungen dieser Arbeit verwertbare Informationen.

Neben Mayring weisen auch Dresing & Pehl (2015, S. 12ff) auf die Bedeutung einer positiven Gesprächsatmosphäre hin, die bereits bei der Kontaktaufnahme geschaffen werden kann. Vor dem Interview wird ein kurzer Einblick in das Projekt gegeben, ohne dabei Fragestellungen oder bereits Erfahrenes vorwegzunehmen. Vertrauen soll dadurch bereits ein Stück weit entstehen können. Informationen, wie mit den gewonnenen Daten umgegangen wird, welchen Stellenwert Vertraulichkeit und Anonymität einnehmen, schaffen nicht nur Transparenz, sondern auch eine entsprechende Gesprächsbasis. Unterstützend wirkt auch das aufrichtige Würdigen der Bereitschaft, an diesem Interview teilzunehmen.

Beim Führen von tiefgehenden Gesprächen mit fremden Personen ergeben sich immer wieder fehlerhafte Situationen, die Hopf (2006 in Dresing & Pehl 2015, S. 13ff) anspricht und in sieben Handlungsanweisungen verwandelt. Diese sollen hier als Tipps Platz finden, da in der Vorbereitungsphase sehr wohl diese Problematik immer wieder von der Interviewstellerin und dem Interviewsteller thematisiert wurde:

1. Nachfragen wirkt dann, wenn das Interesse danach aufrichtig ist.
2. Suggestionsfragen, gespiegelte Rückmeldungen oder Interpretationen sind nicht zielführend, da sie einengen.
3. Zurückhaltung ist geboten, um das Gespräch nicht zu lenken, sondern zu leiten.

4. Bewertungen und Kommentare zu Aussagen sind zu vermeiden.
5. Die Interviewperson erhält Zeit in Ruhe ausreden zu dürfen, nachdenken zu dürfen, sich Pausen zu nehmen um entstehenden Gedanken konstruktiv folgen zu können.
6. Der Interviewleitfaden muss nicht chronologisch bearbeitet werden, sondern richtet sich vielmehr im Gespräch an den thematischen Verlauf des Gegenübers.
7. Aus der obigen Aussage ergibt sich das Vermeiden, Themen doppelt abzufragen, nur, weil diese der Leitfaden vorgibt.

Das Festhalten des Interviews erfolgt mittels *Aufzeichnung* durch ein digitales Aufnahmegerät; neben einem Smartphone werden auch Papier und Stifte für Gesprächsnotizen verwendet.

Abschließend, schenkt die folgende Abbildung noch einmal einen Überblick zum beschriebenen Ablauf des problemzentrierten Interviews.

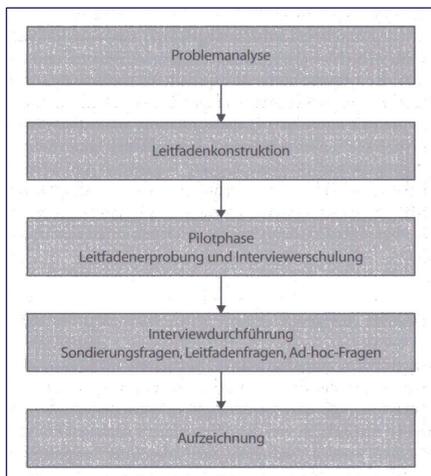


Abbildung 9: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (Mayring 2002, S. 71)

Es folgt der gemeinsame Interviewleitfaden (sb und fdk) inklusive Überarbeitung [in eckigen Klammern markiert - Die Interviewsituation wird in einem Pilotversuch durchgespielt und ermöglicht so ein Vertraut-werden seitens der interviewenden Person und hält zudem die Möglichkeit offen, etwaige Änderungen am Grundgerüst vorzunehmen (vgl. Mayring 2002, S. 69)] und den hinleitenden Hypothesen. Die verwendete Endversion des Interviewleitfadens für die Durchführung der Befragungen (ohne Zusätze) befindet sich im Anhang. Der anschließende Interviewleitfaden wird in seiner Entwicklungsgeschichte mit Ergänzungen dargestellt.

Interviewleitfaden

sb, fdk

- [Raum, ungestört, ca. 1h Zeit (Probeinterview 49 min)
- Danke!
- Kurze Info zu Vorhaben, Anonymität, weitere Verarbeitung und Zusendung der fertigen Arbeit
- Jederzeitiges Nachfragen beziehungsweise Rückfragen ist erwünscht!
- Start?]

Sondierungsfragen

Allgemeine Fragen, Einstiegsfragen – dienen der Abklärung der subjektiven Bedeutsamkeit der Thematik für die befragte Person

Allgemeine Fragen nach:

- ❖ Wie lange sind Sie schon als Lehrerin beziehungsweise als Lehrer tätig?
- ❖ männlich / weiblich
- ❖ In welchem Typ Schule unterrichten Sie?

- ❖ Wann haben Sie das erste Mal Erfahrung mit Supervision gemacht?
 - ❖ Wie lange sind Sie seither in Supervision? Eventuell Unterbrechungen?
-

VOR der Supervision

Einstiegsfragen 1-3: Forderung/Notwendigkeit - Supervision in der Schule; Beweggründe Initiativen, Bedürfnisse – siehe auch Beham 2016)

- **1.** Was waren Ihre Motive/Beweggründe/Anlässe um Supervision in Anspruch zu nehmen? Was war ausschlaggebend?
 - 1.a. Wie kam es, dass Sie sich für Supervision entschieden haben? (Anlass, Person des Supervisors)
 - 1.b. Gab es einen Anlassfall?
- **2.** Wie kam die Gruppe zustande, wer ergriff die Initiative?
- **3.** Unter welchen Bedingungen (Setting, Raum, Zeit, Regelungen, Finanzierung) fand die Supervision statt?

Hypothese 1: Lehrpersonen nehmen Supervision aktiv/bewusst in Anspruch, um von der Belastung zur Zufriedenheit zu gelangen.

Hypothese 2: Das Belastungserleben von Lehrpersonen beziehungsweise von ganzen Kollegien erlangt einen so hohen Grad, dass der Wunsch nach Entlastung zur Supervisionsanfrage führt.

Hypothese 3: Lehrpersonen nehmen Supervision in Anspruch, um prophylaktisch, im Sinne von Lehrerinnengesundheit und Psychohygiene vorzusorgen.

Hypothese 4: Lehrpersonen entscheiden sich, in Supervision zu gehen, um aktiv an der eigenen Professionalisierung, der eigenen Kompetenzentwicklung weiter zu arbeiten.

Hypothese 5: Als Beweggrund, Supervision in Anspruch zu nehmen, dient der Austausch mit anderen Lehrpersonen. Dieser wird als Bereicherung für die eigene Arbeit erlebt und erweitert das persönliche Handlungsspektrum sowie die Handlungsperspektiven.

Hypothese 6: Andere haben entschieden in Supervision zu gehen – es wird eher als Bringschuld beziehungsweise als Verpflichtung angesehen, dabei zu sein.

Hypothese 7: Lehrpersonen werden neugierig auf das Beratungsformat Supervision aufgrund von positiven Erlebnissen und Erzählungen von Kolleginnen und Kollegen. Deshalb beschließen sie, es auch einfach einmal auszuprobieren.

Hypothese 8: Lehrpersonen erwarten sich, dass ihnen in der Supervision endlich jemand zustimmt, ihnen Recht gibt, indem sie ihre Meinung gegenüber der Gruppe/des Kollegiums in diesem Rahmen vorbringen – werden darin aber vermutlich enttäuscht.

Hypothese 9: Lehrpersonen gehen in Supervision, um gehört zu werden, um mit jemandem über persönliches Erleben im beruflichen Kontext sprechen zu können.

Hypothese 10: Die Person der Supervisorin/des Supervisors nimmt eine hohe Bedeutung von Beginn an ein, ist für ein Zustandekommen der Supervision ausschlaggebend.

Hypothese 11: Jene Personen, welche Veränderungen wollen, fungieren als Initiatorinnen und Initiatoren.

Hypothese 12: Supervision ist möglicherweise eine Tankstelle für Glück und beeinflusst damit die (Arbeits-)Zufriedenheit von Lehrpersonen positiv. Das heißt, Supervision liefert einen Beitrag zur persönlichen Glücksbilanz.

Leitfadenfragen

Wesentliche Fragestellungen, abgeleitet aus dem Theorieteil

VOR der Supervision

Leitfadenfrage 1-2: Erwartungen und Bedenken an die Supervision

→ **1.** Mit welchen Erwartungen (persönlich/interpersonal/apersonal) starteten Sie in der Supervision?

1.a. Welches Anliegen begleitete Sie in die erste Supervisionssitzung?

→ **2.** Gab es auch Bedenken?

2.a. Wovor hatten Sie Angst bezüglich des Supervisionsstarts?

Hypothese 13: Lehrpersonen wollen nicht schulmeisterlich behandelt werden; haben Schwierigkeiten, Probleme ins Kollegium zu tragen, da die Unterstützung nicht von außen erwartet wird.

Hypothese 14: Supervision als Rettungsanker - für eine rasche Lösung eines Problems, da wenig Zeit in krisenfreien Zeiten dafür verwendet werden kann.

Hypothese 15: Annahme beziehungsweise Erwartung, dass Probleme in der Supervision für die Lehrperson gelöst werden.

Hypothese 16: Bedenken herrscht bezüglich einer Herstellung einer Atmosphäre, in der auf Augenhöhe kommuniziert werden kann. Angst begleitet Lehrpersonen dabei, dass eventuell die Positionen im gruppendynamischen Sinne von der Ebene der Institution (Klientinnen- und Klienten-System, Auftrag-gebendes System) in die Supervision (Ebene der Beratung – Beratungssystem) übertragen werden.

Hypothese 17: Unsicherheit darüber, was darf ich mir in der Supervision erlauben zu sagen, was ich in meinem Beruf nicht schaffe, wo ich Hilfe brauche (Expertinnen- und Expertenorganisation, Einzelkämpferinnen- und Einzelkämpfertum).

WÄHREND der Supervision

Leitfadenfrage 3: Erwartungen und Bedenken an die Supervision

→ **3. Können Sie sich erinnern, in wie fern sich diese Erwartungen und Bedenken vor Beginn der Supervision im Lauf der Sitzungen veränderten?**

{ Erwartungen und Bedenken } [[persönlich / interpersonal / apersonal]]

3.a. Gab es Veränderungen diesbezüglich?

3.b. Wie entwickelten sich Ihre Erwartungen an Supervision

3.c. Wodurch haben Sie Ihre Bedenken fallen lassen können?

Hypothese 18: Lehrpersonen erfahren eine für sie neue Herangehensweise (im Sinne von Allparteilichkeit, Wertschätzung, Respekt, ...), Probleme miteinander anzugehen.

Hypothese 19: Die Erwartungen verändern sich durch Supervisionserfahrung.

Hypothese 20: Bedenken schwinden, da ein vertrauensvoller Rahmen entsteht.

Hypothese 21: Die Erwartungen werden dahingehend erfüllt, dass sich Entlastung einstellt und das Berufsleben insgesamt zufriedener erlebt wird.

Hypothese 22: Mit Blick auf die personale Perspektive: Lehrpersonen erwarten Perspektiven- und Ressourcenerweiterung, Entlastung und Erweiterung ihrer beruflichen Kompetenzen.

Hypothese 23: Mit Blick auf die personale Perspektive: Lehrpersonen empfinden eine gewisse Voreingenommenheit, da das Erhellen von beruflichen Problemsituationen als Eingeständnis des persönlichen Unvermögens gewertet werden könnte.

Hypothese 24: Mit Blick auf die interpersonale Perspektive: Teamthemen, wie beispielsweise die Übernahme von Rollen oder die Steuerung der Kommunikation, stehen im Zentrum von Erwartungen und Bedenken.

Hypothese 25: Mit Blick auf die apersonale Perspektive: Der Umgang mit Leitung, deren Funktion, Wirkung oder das Fehlen der Leitungsfunktion stellen grundlegende Fragen dar.

Leitfadenfragen 4-6: Gelingensbedingungen im Prozess - Glück

→ **4. Was war ein besonderes Highlight in der Supervision? Welcher Umstand hat das ermöglicht?**

4.a. Was hat gewirkt – welche Supervisionsstunde hat den Punkt getroffen? - was war der „tipping point“/die Wende?

4.b. Was war ein Schlüsselmoment, der Ihr pädagogisches Handeln nachhaltig verändert hat?

4.c. Gibt es eine konkrete Supervisionserfahrung, der Sie zuschreiben würden, sie sei ein Meilenstein für Ihre berufliche Entwicklung?

4.d. Welcher besondere Moment war dafür ausschlaggebend?

4.e. Worin glauben Sie, lag die Klärung/das bessere Verstehen/die Lösung?

4.f. Was war das geniale in der Situation?

4.g. Worin denken Sie lag es, genau in dieser Situation diesen Rahmen vorzufinden?

4.h. Wie durch ein Wunder ...

4.i. Was haben Sie in ihren Supervisionsitzungen weiter als sehr hilfreich erlebt?

(4.j.) Notfallfrage Fredrickson - Karten für positive Gefühle (Liebe, Freude, Dankbarkeit, ...) Resonanz abfragen: Welche Bedeutung würden Sie diesen Begriffen in den bisher erlebten Supervisionsprozessen zuschreiben?

→ 5. Welche Gefühle würden diese Situation konkret beschreiben?

5.a. Wenn Sie sich daran zurückerinnern – Von welchen Gefühlen wurden Sie in dieser Situation begleitet?

5.b. Woran denken Sie lag es, genau in dieser Situation diesen Rahmen vorzufinden, der Ihnen dieses Gefühlserleben bescherte?

5.c. Wenn Sie an Supervisionsprozesse im Allgemeinen denken – wie würden Sie das Verhältnis im Erleben zwischen tiefgehenden positiven und negativen Gefühlen einschätzen?

→ 6. Wenn Sie ihre bisherige Supervisionserfahrung revue passieren lassen – welches Merkmal/welche Merkmale würden Sie für gelingende Supervisionsprozesse besonders hoch einschätzen?

6.a. Wie kann Supervision gelingen?

{ WELCHE, WIE, WIESO, WESHALB – erlebte Beispiele/Situationen erfragen, vertiefen – konkretisieren, Gefühle! }

Hypothese 26: Supervision fördert das Empfinden tiefgehender positiver Gefühle

Hypothese 27: Es wirkt die Supervisorin/der Supervisor als Person und in ihrem/seinem Verhalten sowie die Beziehung.

Hypothese 28: Der Ort, die Gruppe und das Setting wird als hilfreich und wirksam in der Bearbeitung erlebt.

Hypothese 29: Es wirkt die Supervision selbst, auch in ihrer Struktur und ihrem Ablauf.

Hypothese 30: Die Methodik spielt eine untergeordnete Rolle und wird nebensächlich erlebt.

Hypothese 31: Als wirksam erlebt sich die Lehrperson selbst in ihrer Rolle als Supervisorandin beziehungsweise als Supervisand.

Hypothese 32: Vordergründig wirkt die Beziehung zwischen Supervisorin/ Supervisor und einzelnen Teilnehmenden.

Hypothese 33: Rahmenbedingungen stellen in gewisser Weise Wirkfaktoren dar, welche Auswirkungen beeinflussen können.

Hypothese 34: Es ist hilfreich / von Nutzen, diesen „guten“ Gefühlen spezielle Bedeutung in der Gestaltung von Supervisionssitzungen zu geben.

Hypothese 35: Supervision ist förderlich für eine positive Grundhaltung und fördert die Kultivierung guter Gefühle als langfristige Ressource im Umgang mit Stress, für Zufriedenheitserleben, für Beziehungsgestaltung, und so weiter.

Hypothese 36: Ein 3:1 Quotient (siehe Theorieteil unter 1.4.2. a. als zu überschreitender „tipping-point“ bezüglich positiver : negativer Gefühle) ist eventuell auch auf Supervision übertragbar. Supervisandinnen und Supervisanden benennen eine Überschreitung dieses Quotienten in der Reflexion ihrer Supervisionen.

NACH der Supervision

Leitfadenfrage 7: Veränderung - Auswirkung

→ **7.** Mit Blick auf die Ausgangslage/ Ihre Beweggründe, Supervision in Anspruch zu nehmen, den erlebten Prozess und ihre gesammelte Erfahrung ...

{ Zeit, Pause }

Was hat sich in den letzten Jahren in Ihrem Beruf nachhaltig für Sie verändert?

7.a. Können Sie in diesem Zusammenhang ihr Erleben und dessen Bedeutung für Sie und Ihr pädagogisches Handeln anhand eines konkreten Beispiels beschreiben?

7.b. Was hat sich tatsächlich verändert?

7.c. Welche Veränderungen konnten/durften Sie seither erfahren?

7.d. Mit Blick auf Ihre Supervisionserfahrungen: Konnten Sie Auswirkungen auf Ihr berufliches Handeln entdecken? Wenn ja, welche?

7.e. Gibt es weitere Auswirkungen auf Ihr Berufsleben, welche Sie im Zusammenhang mit Ihrer Supervisionserfahrung sehen würden?

7.f. Ihr Blick auf Schule – was würden Sie als die bedeutendsten Veränderungen seit Ihrer ersten Supervisionssitzung beschreiben?

{ Veränderung aus drei Perspektiven: personal - interpersonal - apersonal – in welchen Bereichen wirkt sich das aus (nicht nachfragen sondern erhören: Kollegium, Leitung, Eltern, Kinder) } { Beispiele, Situationen vertiefen }

Hypothese 37: Supervision wirkt entlastend.

Hypothese 38: Supervision bewirkt einen höheren Grad an Belastungsfreiheit und erhöht damit die Zufriedenheit im Lehrberuf.

Hypothese 39: Durch Supervision wird die Selbstwahrnehmung und das Selbstwirksamkeitserleben, als auch dessen Erwartung erhöht.

Hypothese 40: Supervision führt zu klareren Zielen und damit zu einem Anstieg an Flow-Erlebnissen.

Hypothese 41: Supervision wirkt sich auf einen quantitativ höheren Anteil an tiefgehend positiven Gefühlen im Alltag aus und verhilft damit zu einer glücklicheren und zufriedeneren Grundstimmung.

Hypothese 42: Lehrpersonen erhalten durch einen Zuwachs an Supervisionserfahrung einen veränderten Blick auf ihren Lehrberuf sowie die Organisation Schule.

Hypothese 43: Supervision fördert die Kooperation und die soziale Unterstützung in Kollegien – sie wirkt damit gesundheitspräventiv.

Hypothese 44: Supervision hilft, einen adäquaten individuellen Umgang mit berufsimmanenten Belastungen zu finden.

Hypothese 45: Durch Supervision werden besonders belastende Situationen als Herausforderungen wahrgenommen und können so ressourcenschonender bewältigt werden.

Hypothese 46: Supervision ermöglicht einen tieferen Zugang zu den eigenen Gefühlen und den Zusammenhang derer im beruflichen Kontext zu sehen.

Hypothese 47: Supervision ermöglicht Lehrpersonen, die eigenen Kompetenzen hinsichtlich des Lehrberufs zu erweitern beziehungsweise zu vertiefen.

Hypothese 48: Lehrpersonen stellen fest, dass sie durch die Supervisionserfahrungen dem Streben nach Glück eine höhere Bedeutung zumessen als vorher.

Hypothese 49: Lehrpersonen erleben Supervision als bedeutsames Reflexionsangebot im Zuge ihrer Expertinnen- und Expertentätigkeit.

Hypothese 50: Supervision verändert pädagogische Sichtweisen und pädagogisches Handeln nachhaltig.

Hypothese 51: Supervision hilft dabei, den eigenen Unterricht weiter zu entwickeln.

Hypothese 52: Supervision wird als geeignetes Beratungsformat erlebt, sich mit sich und seiner persönlichen Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit auseinanderzusetzen.

Hypothese 53: In der Supervision erleben Lehrpersonen Glück.

Hypothese 54: Supervision bewirkt Klärung, besseres Verstehen beziehungsweise auch Lösungen von Problemen und Fragestellungen.

Hypothese 55: Lehrpersonen erleben in der Supervision tiefgehend positive Gefühle.

Hypothese 56: Lehrpersonen schätzen in der Supervision das Erleben von tiefgehend positiven höher gegenüber zu negativen Gefühlen ein.

Hypothese 57: Das Berufsleben und die Lehrerinnen- beziehungsweise Lehrerrolle verändern sich.

Hypothese 58: Zufriedene/Glückliche Lehrpersonen arbeiten mit zufriedenen/glücklichen Schulkindern.

Hypothese 59: Zufriedene/Glückliche Lehrpersonen haben keine schwierigen Schulkinder.

Hypothese 60: Lehrpersonen erleben sich in ihrer Beziehungsfähigkeit bewusster, gehen mit beruflichen Belastungsumständen entspannter um, erleben eine Erweiterung in Ihrer Perspektivität und erfahren Zufriedenheit - vielleicht auch mehr Glücksmomente für sich, mit den Kindern, mit dem Kollegium, in Bezug auf die Leitung im Kontext ihres beruflichen Handelns.

Leitfadenfrage 8: Blick auf die Schulkinder

→ **8.** Wie würden Ihre Schulkinder die Veränderungen (in der Schule) beschreiben?

8.a. Mit welchen Worten würden sie das tun?

Hypothese 61: Schulkinder nehmen ihre Lehrpersonen unterstützender wahr.

Hypothese 62: Zufriedenere Lehrpersonen bewirken zufriedener Kinder.

Hypothese 63: Lehrpersonen werden dadurch glücklicher, wenn Sie sich der Sorge um das Glück ihrer anvertrauten Kinder annehmen und diese darin fördern. Supervision unterstützt diesen Prozess.

Hypothese 64: Schulkinder profitieren von der Supervisionserfahrung ihrer Lehrpersonen.

Hypothese 65: Mittels Spiegelneuronen beeinflussen positive Nachwirkungen von Supervisionserfahrungen auch den Schulalltag von Schulkindern.

Hypothese 66: Lehrpersonen erleben durch die Wirkung auf Schulkinder das von Buer so bezeichnete "Verantwortete Glück".

Supervision - AUSBLICK

Leitfadenfrage [9-10]: Abschluss und Ausblick:

- **9.** Möchten Sie noch etwas anmerken? Was hätte ich Sie in diesem Kontext fragen sollen?
- **[10.** Was wünschen Sie sich in Zukunft von Supervision (als professionellem Reflexionsangebot)?]

Hypothese 67: Personen nutzen die Gelegenheit davon zu sprechen, was sie zutiefst berührt, da diese Frage den Raum dafür eröffnet.

Reflexion (in Anlehnung an Dresing & Pehl 2015, S. 14)

Eindruck vom Gegenüber, wie wurde das Interview erlebt, zentrale Stellen (ev. im Leitfaden markiert), Abweichungen, ...]



sb, fdk

6. Aufbereitungsverfahren

Im Zuge der Datenaufbereitung wird zuerst auf Allgemeines zur Transkription und deren Regelwerk eingegangen, in einem zweiten Schritt erfolgt die Erläuterung zur Durchführung der Transkription.

6.1. Dokumentation der Daten – die Transkription

sb

Bei der Übertragung der gesprochenen Sprache aus Audioaufnahmen in eine schriftliche Form kann von Transkription nach Mayring (2002, S. 89), Dresing & Pehl (2015, S.17f) und Flick (2014, S. 379) gesprochen werden. Diese aufwändige Technik stellt die unabdingbare Grundlage für eine ausführliche, interpretative Auswertung dar. Da Wortprotokolle die Gesprächssituation nicht zur Gänze festhalten können, spielen vorher vereinbarte Transkriptionsregeln eine bedeutende Rolle, um einerseits die Lesbarkeit zu erleichtern und andererseits den Fokus auf den Inhalt, die Sache zu lenken.

Nach Mayring (2002, S. 91f) soll in der vorliegenden Arbeit die wörtliche und die kommentierte Transkription Anwendung finden, da diese wichtige Informationen über das Wortprotokoll hinaus, mittels der Verwendung von Sonderzeichen, mit einbeziehen. Folgende Regeln, basierend auf Mayring (2002) und Dresing & Pehl (2015, S. 21ff), finden Einzug in die für diese Arbeit erstellten Transkripte:

1. Es wird wörtlich und nicht zusammenfassend transkribiert. Dialektaussagen werden möglichst wortgetreu ins Hochdeutsche übersetzt.
2. Es wird durchgehend in der Ansprache „Sie“ transkribiert, auch wenn Probandinnen beziehungsweise Probanden das „Du“ anbieten.
3. Die Beistrichsetzung orientiert sich in den Transkriptionen weniger an geltenden Regelungen der Schriftsprache, viel mehr können dadurch auch Sinn- und Bedeutungskontexte aus dem Interview markiert werden, um möglichst nahe an der gesprochenen Sprache zu bleiben. Dies betrifft ebenso Wortzusammensetzungen beziehungsweise -trennungen.
4. Abgebrochene Wörter und Sätze sowie Stottern werden geglättet.
5. Die Markierung von Pausen erfolgt durch zwei Auslassungspunkte in Klammern (...). Ab drei Sekunden Länge werden Pausen inklusive Zeitangabe markiert

(Pause 3s). Somit kann zwischen kurzen und längeren Pausen unterschieden werden.

6. Verständnissignale wie "mh", „mhm“ werden transkribiert und eventuell mit einer Ergänzung wie "bejahend" oder "verneinend" versehen.
7. Wörter, die besonders betont werden (zum Beispiel durch Erhöhung der Lautstärke, der Betonung, der Langsamkeit, Wechseln in Schriftsprache, ...) und dadurch die Aufmerksamkeit erhöhen, werden in GROßBUCHSTABEN geschrieben.
8. Nonverbale, emotionale Äußerungen wie Lachen oder Seufzen werden, so diese für den Gesprächsverlauf Relevanz besitzen, in Klammer notiert.
9. Wörter, die sich aus unterschiedlichen Gründen als unverständlich darstellen, werden mit (unv.) gekennzeichnet. Textteile, die aus Datenschutzgründen, wie beispielsweise der Name einer Schule, nicht genannt werden dürfen, erfahren im Transkript eine Umbenennung, wie beispielsweise "XY" und erhalten die in Klammer angebrachte Beifügung "(anonym/anonymisiert)".
10. Die interviewende Person wird mit "I" und die befragte Person mit "SD" (Supervisandin/Supervisiand) inklusive fortlaufender Nummer gekennzeichnet.

sb

Nach der Darstellung der Regeln zur Transkription geht 6.2. kurz auf die Durchführung selbst ein.

6.2. Durchführung der Transkription

sb

Bei der Erstellung der Transkription wird mit dem Programm F4 von www.audiotranskription.de gearbeitet.

Die folgende Auflistung zeigt die erhobenen Ausgangsdaten der Probandinnen und Probanden als Übersicht, eine Gliederung erfolgt in die Parameter

- Datum des Interviews sowie dessen Länge
- Geschlecht und Dienstalter
- Zuordnung der Tätigkeit im Lehrberuf
- Dauer der Supervisionserfahrung

sb

Die ersten sechs Interviews führt Sabine Benzak. Daraus ergeben sich die Transkripte SD 1 – SD 6.

6.2.1. Übersicht über die Probandinnen und Probanden 1 – 6

sb

SD 1

- 11.4.2016, ca. 58 min Interviewlänge
- Weiblich, 22 Dienstjahre
- Volksschullehrerin in einer Volksschule
- vierjährige Supervisionserfahrung, ohne Unterbrechung
- nimmt aktuell keine Supervision in Anspruch

SD 2

- 11.4.2016, ca. 30 min Interviewlänge
- Weiblich, 25 Dienstjahre
- Volksschullehrerin in einer Volksschule
- zehnjährige Supervisionserfahrung, Unterbrechung in Form von Psychotherapie
- nimmt aktuell Gruppensupervision in Anspruch

SD 3

- 14.4.2016, ca. 30 min Interviewlänge
- Weiblich, sechs Dienstjahre
- Volksschullehrerin in einer Volksschule
- dreijährige Supervisionserfahrung, ein Jahr Unterbrechung
- nimmt aktuell wieder, quasi verordnet, Supervision in Anspruch

SD 4

- 15.4.2016, ca. 43 min Interviewlänge
- Weiblich, drei Dienstjahre
- Sonderschullehrerin in einer Neuen Mittelschule
- dreijährige Supervisionserfahrung, ohne Unterbrechung
- nimmt aktuell Gruppensupervision in Anspruch

SD 5

- 28.4.2016, ca. 62 min Interviewlänge
- Weiblich, 36 Dienstjahre

- Volksschullehrerin, Religionslehrerin in einer Volksschule, Logotherapeutin, Supervisorin und Mediatorin
- zehnjährige Supervisionserfahrung, ohne Unterbrechung
- nimmt aktuell Supervision im Einzel- und Gruppensetting in Anspruch

SD 6

- 28.4.2016, ca. 47 min Interviewlänge
- Weiblich, 25 Dienstjahre
- derzeit in der Schulaufsicht tätig, Leiterin, Volksschul- und Sonderschullehrerin
- siebenjährige Supervisionserfahrung, ohne Unterbrechung
- nimmt aktuell Supervision in Anspruch

sb

Die Interviews 7 bis 12 führt Franz David Ketter. Es folgt eine Übersicht zu den Transkripten SD 07 – SD 12.

6.2.2. Übersicht über die Probandinnen und Probanden 7 – 12

fdk

SD 07

- 8.4.2016, ca. 49 min Interviewlänge
- Männlich, 20 Dienstjahre
- Volks- und Sonderschullehrer in einer Sonderschule
- Mindestens 10-jährige Supervisionserfahrung, ohne Unterbrechung
- Als Probeinterview gedacht, wurde aber aufgrund der gelungenen Durchführung in den Pool der Interviews aufgenommen, geführt von Sabine Benzack und Franz David Ketter im Duo als interviewende Personen, transkribiert von Franz David Ketter

SD 08

- 11.4.2016, ca. 38 min Interviewlänge
- Weiblich, 21 Dienstjahre
- Sonderschullehrerin in einer Sonderschule, Kinder mit erhöhtem Förderbereich
- Mindestens 10-jährige Supervisionserfahrung, ohne Unterbrechung

SD 09

- 18.4.2016, ca. 79 min Interviewlänge
- Weiblich, 22 Dienstjahre
- Religionslehrerin in Volksschulen und Neuen Mittelschulen

- insgesamt 6 Jahre Supervisionserfahrung mit Unterbrechung in einem Zeitraum von 17 Jahren, seit dem Studium (21 Jahre) regelmäßig in Intervention mit Kolleginnen

SD 10

- 20.4.2016, ca. 39 min Interviewlänge
- Weiblich, 36 Dienstjahre
- Religionslehrerin für Neue Mittelschulen und Polytechnische Schulen, Deutschlehrerin für Neue Mittelschulen
- Supervisionserfahrung von einem halben Jahr, jedoch vielfältige Reflexionserfahrungen aus zahlreichen therapeutischen Kontexten

SD 11

- 25.4.2016, ca. 49 min Interviewlänge
- Weiblich, 37 Dienstjahre
- Volks- und Sonderschullehrerin, Betreuungslehrerin
- 25 Jahre Supervisionserfahrung mit dreijähriger Unterbrechung

SD12

- 28.4.2016, ca. 51 min Interviewlänge
- Weiblich, 36 Dienstjahre
- Volksschullehrerin, „Diplompädagogin“ an einer tertiären Bildungseinrichtung
- Selbsterfahrung in einer Encountergruppe während der Ausbildung zur Volksschullehrerin vor ca. 39 Jahren, Supervisionserfahrung seit den 80iger Jahren (nicht mehr ganz genau zuordenbar), ohne Unterbrechung seither in Supervision, einige pädagogische Ausbildungen wie auch Ausbildungen im Beratungsbereich (nach den Erzählungen der Probandin dem systemischen Bereich zuordenbar).

fdk

Die Transkripte der Interviews 13 bis 18 werden von Roswitha Beham zur Verfügung gestellt. Die Probandinnen erhalten die Kürzel L1 bis L3 (Lehrerinnen) und D1 bis D3 (Direktorinnen).

Die Transkriptionsregeln zu den transkribierten Interviews (L1 bis L3 und D1 bis D3) sind in Beham (2016) ersichtlich.

Übersicht über die Probandinnen und Probanden:

L1

- 19.4.2016, ca. 50 min Interviewlänge
- Weiblich, 18 Dienstjahre
- Volksschullehrerin in einer Volksschule, XY-pädagogin (anonymisiert)
- zweijährige Supervisionserfahrung, ohne Unterbrechung
- hat die Gruppensupervision gerade beendet, nimmt für sich Einzel-Supervision in Anspruch

L2

- 19.4.2016, ca. 24 min Interviewlänge
- Weiblich, 14 Dienstjahre
- Volksschullehrerin in einer Volksschule
- neunjährige Supervisionserfahrung, Unterbrechung mit Schulwechsel, Pause von 2 Jahren
- nimmt aktuell Gruppensupervision in Anspruch, Mediation in Vorbereitung

L3

- 22.4.2016, ca. 38 min Interviewlänge
- Weiblich, 8 Dienstjahre
- Volksschullehrerin in einer Volksschule
- fünfjährige Supervisionserfahrung, drei Jahre Unterbrechung
- nimmt aktuell keine Supervision in Anspruch

D1

- 20.4.2016, ca. 29 min Interviewlänge
- Weiblich, 39 Dienstjahre
- Direktorin an einer Volksschule, ursprünglich Volksschullehrerin
- dreijährige Supervisionserfahrung (Teamsupervision), begleitendes privates Coaching bis heute
- aktuell keine Supervision an der Schule

D2

- 22.4.2106, ca. 43 min Interviewlänge
- Weiblich, 35 Dienstjahre
- Direktorin an einer Volksschule, ursprünglich Volksschullehrerin, Betreuungslehrerin, zahlreiche Fort- und Ausbildungen im pädagogischen und therapeutischen Bereich (Mediatorin, Lebens-, Trauer- und Sterbebegleiterin)
- 27 Jahre Supervisions- und Coachingerfahrung, ohne Unterbrechung, begleitet auch durch Selbsterfahrung („Eigentherapie“)
- nimmt aktuell Supervision/Coaching im Einzel- und Gruppensetting (Leiterinnengruppe) in Anspruch

D3

- 29.4.2016, ca. 23 min Interviewlänge
- Weiblich, 19 Dienstjahre
- Direktorin einer Sonderschule und Leiterin eines Zentrums, ursprünglich Sonderschullehrerin
- 18 Jahre Supervisionserfahrung, ohne Unterbrechung
- nimmt aktuell Supervision (mit dem Team, wenn erwünscht und in einer Leiterinnengruppe) in Anspruch

rb

Die gewonnenen und transkribierten Daten stehen als Text in einem Dokument von 302 Seiten und 13406 Zeilen im Rohformat zur Verfügung. Wie die Daten in der Auswertung bearbeitet werden, beschreibt das nächste Kapitel 7.

7. Auswertungsverfahren

sb

Die Auswertung des gewonnenen Materials erfolgt mit Hilfe des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse, für die Mayring (2002, 2015) mit seinem Ansatz als Pionier im deutschsprachigen Raum gilt. Kommunikation wird dabei schrittweise zerlegt und in einem systematisch, regel- und theoriegeleiteten Vorgehen analysiert. Die angesprochene Analyse verfolgt einerseits die gestellten Forschungsfragen, welche sich aus dem theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit ergeben (deduktiv). Andererseits werden aus dem vorliegenden Datenmaterial durch Reduktion induktiv Kategorien gebildet. Aus diesem Vorgehen entwickelt sich die Interpretation der erforschten Ergebnisse (vgl. Mayring 2002, S. 114ff; 2015, S. 12f, S. 85ff).

sb

fdk

Das Ziel in der qualitativen Inhaltsanalyse der gewonnenen Daten manifestiert sich vordergründig in der Klassifizierung des Ausgangsmaterials, indem Kategorien induktiv gebildet, und subjektive Aussagen der Teilnehmenden in einem Reduktionsverfahren verschiedenen Kategorien zugeordnet werden können. Die Kategorien sollen dabei induktiv aus dem Material entstehen, um nicht die Analyse von Beginn an mit Vorgaben und Vorannahmen der Forscherin und des Forschers einzuengen. Die gewonnene Zusammenfassung und Strukturierung in einzelne Kategorien lässt weitere Hypothesen generieren sowie die Verbindung zu bereits formulierten Hypothesen im Verlauf der Arbeit herstellen. Die Darstellung der Auswertung erfolgt in dem Maße, dass eine intersubjektive Nachprüfbarkeit des regelgeleiteten Vorgehens gegeben ist (vgl. Mayring 2015, S. 12f, 22ff). Zusätzlich kann eine Gegenüberstellung mit den aus der Theorie gewonnenen Strukturen, der Tabelle möglicher Wirkfaktoren in der Supervision mit Lehrpersonen sowie den Wirkungsbereichen bezüglich Auswirkung von Supervision (Kapitel 5.3. und 5.4. im Theorieteil) stattfinden und weitere interessante Hinweise liefern. Die Hauptkategorien können mitunter deduktiv in Bezug zur Literatur gebildet werden. Es soll im qualitativen Sinne eine Interpretation der Daten bezüglich erlebter Wirkfaktoren in der Supervision sowie erlebter Auswirkungen durch die Supervision möglich werden, auch im Sinne einer Vernetzung mit dem Theorieteil.

Die neu gewonnenen Strukturen und Ordnungen des Datenmaterials können dann für weitere empirische Forschungen verwendet werden.

Die Analyseschritte in der Auswertung des gewonnenen Textmaterials (Transkripte 1-18) lassen sich wie folgt festhalten:

1. Reduktion des Materials bezüglich relevant erscheinender Textpassagen in Verbindung zur jeweiligen Forschungsfrage 1 und 2 (Genaue Analyse des Materials)
2. Alle verbleibenden Textpassagen stellen einen für den weiteren Verlauf festgelegten „Corpus“ dar und werden als vorläufige Ankerbeispiele in einer Tabelle strukturiert
3. In einem weiteren Schritt erfolgt die Reduktion des Materials durch Paraphrasierung, Generalisierung und Bündelungen einzelner Aussagen
4. Zuordnung zu einzelnen Kategorien – abstrakte und vereinfachte Textbausteine liefern Anhaltspunkte für induktive Kategorienbildung (in Verbindung zur Fragestellung/Theorie); wählen eines geeigneten Abstraktionsniveaus
5. Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial
6. Zusammenstellung der Ergebnisse in einer Tabelle, Bildung von Hauptkategorien in Verbindung zur Theorie
7. Interpretation bezüglich der Fragestellungen
(vgl. dazu auch Mayring 2015, S. 45ff, 54f, 71ff, 86f)

In der Interpretation wird grundsätzlich eine *Zusammenfassung* des vorliegenden Materials angestrebt, die neben der Reduzierung wesentliche Merkmale sichtbar macht, und trotz Übersicht den Bezug zum Ausgangsmaterial nicht verliert (vgl. Mayring 2015, S. 66). Zusätzlich besteht durch die Leitfragen im Interview bereits eine erste Vergleichbarkeit zwischen einzelnen Aussagen in der Datenauswertung (vgl. Mayring 2002, S. 70). Das Ausgangsmaterial in der angefügten Abbildung meint den zuvor in den Analyseschritten unter Punkt 2. erwähnten verbleibenden „Corpus“.

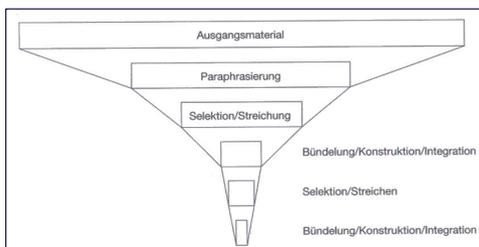


Abbildung 10: Materialreduzierung durch Zusammenfassung (Mayring 2015, S. 85)

fdk

Die empirische Auseinandersetzung wird ab dieser Stelle auf getrennten Wegen (sb und fdk) weiter betrachtet. Die folgenden Kapitel 8, 9, 10 und 11 beschreiben Auswertung und Erkenntnisprozess, Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse, Zusammenfassung sowie Ausblick und Kritik unter Berücksichtigung der Forschungsfrage 1 (fdk). Diese Kapitelbezeichnungen wiederholen sich daraufhin ein zweites Mal, indem sie Forschungsfrage 2 in den Kapiteln 12, 13, 14 und 15 in den Fokus der Auseinandersetzung stellt (sb).

Die Arbeit schließt dann in einem gemeinsamen Resümee.

8. Auswertung und Erkenntnisprozess – Forschungsfrage 1

fdk

Im Folgenden soll der Erkenntnisprozess in den einzelnen Analyseschritten (siehe Darstellung in Kapitel 7) zur Forschungsfrage 1

„Welche Bedingungen schreiben Lehrerinnen und Lehrer gelingenden Supervisionsprozessen zu?“

Darstellung finden.

8.1. Analyseschritt 1

Reduktion des Materials bezüglich relevant erscheinender Textpassagen in Verbindung zur jeweiligen Forschungsfrage 1 (Genaue Analyse des Materials);

Im Zuge der beginnenden Reduktion des Ausgangsmaterials im Sinne der Forschungsfrage stellt sich nach den ersten drei Transkripten heraus, dass genauer definiert werden muss, was reduziert wird und was verbleibt. Die Frage taucht deshalb auf, da manche Aussagen in verschiedene Richtungen interpretierbar erscheinen und zum Beispiel auch das Thema „Was ist Supervision“ darstellen: exemplarisch nennt eine Probandin (SD 08) im Interview, dass sie Supervision als Ort der Problemlösung, der Zustimmung und Unterstützung sowie der Bestätigung erlebt (Zeilennummern 5227, 4788, 4917). Im Sinne der Forschungsfrage könnte dies wiederum bedeuten, die Supervisandin erlebt beispielsweise Zustimmung als hilfreich in der Supervision, sozusagen für gelingende Supervision. Das heißt, es geht nicht nur darum,

einzelne abstrakte Wirkfaktoren herauszufinden, sondern vor allem auch darum, was als hilfreich für gelingende Supervision beziehungsweise für ein Gelingen in der Supervision erlebt wird, sozusagen subjektiv erlebte Wirkfaktoren beziehungsweise Gelingensbedingungen.

Es ist daher anzunehmen, dass es Antworten auf verschiedenen Stufen des Abstraktionsniveaus geben wird. Im zuvor genannten Beispiel könnte natürlich nachgefragt werden, und was ermöglicht denn diese Zustimmung, diese Bestätigung? Trotzdem wird sie von der Probandin als subjektiv gelungen erlebt, insofern, als dass hypothetisch gesehen Supervision an sich in ihrer Wirkung beschrieben wird, indem sie dies ermöglicht. Auch Wünsche und Erwartungen könnten beispielsweise als erwartete oder erwünschte Bedingungen für ein Gelingen stehen und sollen daher, wenn so formuliert, in die Auswertung mit aufgenommen werden. Ein weiteres wesentliches Faktum ist bereits jetzt erkennbar – die Antworten der Probandinnen und Probanden sind verschiedenen Reflexionsniveaus zuzuordnen, das kann an der individuellen Reflexionskompetenz oder auch am Grad des Einlassens im Interview fest zu machen sein. Daraus resultiert ebenso, dass es mitunter verschiedene Ebenen in der Auswertung gibt, welche die Subjektivität und Vielfalt widerspiegeln. Hier ließe sich auch der Bogen zu Supervision im schulischen Kontext spannen, dass auch da in Gruppen oder Teams jeweils verschiedene Voraussetzungen aufeinandertreffen, eben die Vielfalt – scheint Realität zu sein.

Im Zuge der Reflexion der Transkripte 1-3 ergibt sich eine weitere Erkenntnis, dass die Analyse zwei Ebenen in der Auswertung anspricht:

- Was wird als hilfreich für ein Gelingen der Supervision erlebt?
(Ebene interviewte Person)
- Was wirkt im Supervisionsprozess, wie gelingt Supervision?
(Ebene erlebter Prozess)

Diese beiden formulierten Fragen gelten nun als Kriterien, welche die Analyse im nun ersten Auswahl-Schritt leiten.

Es ergibt sich im Sinne Mayrings (2015, S.62) im Zuge des Auswertungsprozesses noch einmal eine Schleife zum Ausgangspunkt, dem Start der Reduktion von Beginn weg.

Im zweiten Durchlauf wird besonders darauf geachtet, genau auf zuvor genannte Kriterien zu achten und von „Was ist Supervision“, „Welche Motive gibt es“ und „Was sind beschriebene Auswirkungen“ im Sinne der Forschungsfrage zu unterscheiden – manchmal sind die Nuancen dazwischen im Text der Transkripte sehr schwer zu trennen und bedürfen daher intensiver Analyse.

Als spannend stellt sich ebenso heraus, dass nicht nur im Bereich der offen gestellten Fragen zu den Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen Antworten dafür aufzufinden sind (siehe Leitfadenfragen 4-6), sondern beinahe aus allen anderen Zusammenhängen Bedingungen für gelingende Supervisionsprozesse sich ableiten lassen.

Nach der Skizzierung von Analyseschritt 1 folgt in Unterkapitel 8.2. der nächste Schritt.

8.2. Analyseschritt 2

Alle verbleibenden Textpassagen stellen einen für den weiteren Verlauf festgelegten „Corpus“ dar und werden als vorläufige Ankerbeispiele in einer Tabelle strukturiert.

Es ergeben sich 462 Ankerbeispiele aus den Transkripten der 18 Interviews. Im Zuge dieser Auflistung und Nummerierung der Ankerbeispiele fallen bereits einige wenige wiederum aus dem Corpus, da sie zuvor dargestellte Fragestellungen (siehe 1.) nicht berücksichtigen.

Diese Ankerbeispiele dienen nun als Basismaterial für die weitere Bearbeitung, zunächst für den Analyseschritt 3.

8.3. Analyseschritt 3

In einem weiteren Schritt erfolgt die Reduktion des Materials durch Paraphrasierung, Generalisierung und Bündelungen einzelner Aussagen.

Die Analyse erfolgt in diesem Abschnitt vorläufig mit Hilfe einer Tabelle. Vom Ankerbeispiel zur Paraphrase, dann weiter zur Generalisierung und schließlich die Bündelung und Reduktion zu einzelnen Kategorien erfolgt in Anlehnung an Mayring (2015 S. 74ff, S. 88 und 2002 S. 98) und dessen strukturierte Aufbereitung. Im Zuge der Paraphrasierung scheiden bereits erste Ankerbeispiele – als unbrauchbar für die Fragestellung – aus, auch Überschneidungen innerhalb der Aussagen einzelner Probandinnen und Probanden werden reduziert. Im nächsten Schritt erfolgt eine Generalisierung der Paraphrasen, dabei entsteht ein vorläufiges Bild, welches fünf Ebenen von Gelingensbedingungen beschreibt. Diesen thematisch zugeordnet, erfolgt dann eine Reduktion und Bündelung der Generalisierungen:

- Ebene 1 – die Supervisorin/der Supervisor
- Ebene 2 – die Supervisorin/der Supervisor
- Ebene 3 – die Supervision/der Prozess selbst
- Ebene 4 – der Rahmen von Supervision
- Ebene 5 – die Methoden

Diese fünf genannten Ebenen dienen im folgenden vierten Analyseschritt als Basis zur Ausdifferenzierung einzelner Kategorien.

8.4. Analyseschritt 4

Zuordnung zu einzelnen Kategorien – abstrakte und vereinfachte Textbausteine liefern Anhaltspunkte für induktive Kategorienbildung (in Verbindung zur Fragestellung/Theorie); wählen eines geeigneten Abstraktionsniveaus;

In diesem Sinne wird versucht, mittels kurzer Beschreibung darauf einzugehen, welche Kriterien herangezogen werden, um die fünf bereits zuvor genannten Ebenen in ihrer Zuordenbarkeit zu definieren. Im Zuge der Auswertung hat sich ebenfalls die Notwendigkeit gezeigt, eine Zwischenebene einzuziehen, jene, die auf Verbindendes beziehungsweise Gemeinsames von Supervisorin/Supervisor und Supervisorin/Supervisor eingeht. Nachstehend also zu den einzelnen Erläuterungen der nun insgesamt sechs Ebenen inklusive einer Ergänzung durch ein treffendes Ankerbeispiel:

○ *Gelingensbedingungen Ebene 1 – Supervisorin/Supervisor (SV)*

Dieser Ebene 1 werden einzelne Aussagen beziehungsweise die aus dem Reduktionsprozess gewonnenen Kategorien zugeordnet, die dem Kriterium der Personbezogenheit Supervisorin/Supervisor entsprechen, das heißt, dass die Probandinnen und Probanden der Person der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors in irgendeiner Art und Weise Gelingen zumessen:

Beispiel 1:

„Es war schon wichtig, dass man alte Dinge bereinigt. Da hat man jemand Neutralen gebraucht dazu.“ (SD 6, Z.nr. 2914, Ankerbeispiel 117)

o *Gelingensbedingungen Ebene 2 – Supervisandin/Supervisand (SD)*

Die Aussagen und Kategorien der Ebene 2 verweisen auf die Person Supervisandin beziehungsweise Supervisand und legen ein Gelingen von Supervision in die Verantwortlichkeit dieser.

Beispiel 2:

„(..) ja, und sich wirklich die Zeit zu nehmen, reflektierend tief darauf zu blicken.“ (SD 5, Z.nr. 2572, Ankerbeispiel 105)

o *Gelingensbedingungen Ebene 3 (Schnittstelle Ebene 1/2) – SV/SD und SD/SD*

In dieser Schnittstellen-Ebene 1/2 werden Kategorien ausgewiesen, die beide (Ebene 1 und Ebene 2) gleichermaßen betreffen und auch dahingehend in den Interviews formuliert wurden.

Beispiel 3:

„Ah, es braucht in der Gruppe eine gewisse fachliche KOMPETENZ, (..) weil ich denke mir, sonst kann ich (..) nicht ... [...] AUCH, AUCH, (..) ich denke mir, die MÜSSEN WISSEN wovon ich rede, weil die (..) sonst (..), ah, weil ich glaube nicht, dass eine Supervisionsgruppe, ah, funktioniert, wenn nur der SUPERVISOR eine FACHLICHE oder eine SUPERVISORIN eine FACHLICHE KOMPETENZ auch hat.“ (SD 11, Z.nr. 8392, Ankerbeispiel 305)

o *Gelingensbedingungen Ebene 4 – Supervision/Prozess selbst*

Ebene 4 enthält Äußerungen, die sich direkt auf den Prozess beziehen und förderliche Prozessfaktoren beziehungsweise die Schaffung von übertragbarem Wissen als Wirkfaktor beschreiben. Dieses übertragbare Wissen kann natürlich als Auswirkung angesehen werden, jedoch beschreiben Probandinnen und Probanden in den Interviews auch Situationen, in denen genau solche Parameter gewirkt haben. Aus diesem Grund gibt es einerseits die Entscheidung für eine Aufnahme dieser in die vorliegende Analyse, jedoch ohne dabei genauer auf Auswirkungen und deren Beschreibung einzugehen (siehe dazu Kollegin Sabine Benczak, Kapitel 12-15). Andererseits zeigt es, wie eng Wirkung und Auswirkung oft miteinander verbunden sein können und schließt damit an die enge Verwobenheit der beiden

Untersuchungen (fdk und sb) als auch generell an die gemeinsame Auseinandersetzung im Zuge der Erarbeitung der gemeinsamen Master-These an.

Der folgende Auszug eines Beispiels weist auf die Bedeutung einer tiefgreifenden Auseinandersetzung im beziehungsweise durch den Prozess selbst hin.

Beispiel 4:

„..., ich mein (..) OBEN! (sehr betont) (..) sind wir alle freundlich, ja? (..) und alle lebenswürdig und ach WIE GUT verstehen wir uns. (..) Aber es BRODELT (..) am GRUNDE sehr.“ (SD 09, Z.nr. 6045, Ankerbeispiel 231)

o *Gelingensbedingungen Ebene 5 – Rahmen von Supervision*

Als Rahmen werden alle erwähnten äußeren Bedingungen für gelingende Supervision in die Auswertung mit aufgenommen.

Folgendes Ankerbeispiel beschreibt als Rahmenbedingung das Erfordernis der Teilnahme aller am System Beteiligten als Gelingensbedingung.

Beispiel 5:

„(..) und dann später noch die Schulassistenz dazu. Das war uns auch immer wichtig, dass immer alle Systembeteiligten dann (..) in die Supervision gehen.“ (SD 07, Z.nr. 3511, Ankerbeispiel 149)

o *Gelingensbedingungen Ebene 6 – Methoden*

Im Zuge der Auseinandersetzung wird dieser Ebene 6 nur dann etwas zugeordnet, wenn ein Beispiel direkt die Bedeutung der Methodik im Sinne einer angewandten Technik in den Fokus nimmt und diese als gelingend anspricht. Vorgehen und Arbeitsweise der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors wird in diesem Zusammenhang ansonsten generell ausgespart, wenn nicht der Verweis auf die Methode die Aussage unterstreicht.

Beispiel 6:

„... So wie es uns gerade geht darstellen und wir uns auf einer Skala von 0-10 aufstellen. Also diese Übungen sind immer ein Highlight.“ (SD 4, Z.nr. 1774, Ankerbeispiel 63)

Nach der eben vorgenommenen Beschreibung jeweiliger Zuordnungskriterien zu den sechs Ebenen der Gelingensbedingungen wird im kommenden Absatz auf weitere Merkmale des Vorgehens in Analyseschritt 4 Bezug genommen.

Merkmale des Vorgehens bei der induktiven Kategorienbildung

Sind Aussagen der Probandinnen und Probanden nicht eindeutig in eine Richtung dieser eben vorgestellten sechs Ebenen durch Zuschreibung zu definieren, so wird im Sinne – „wer hat die Verantwortung dafür“ – die Kategorienzuordnung bestimmt.

Die Formulierung der einzelnen Kategorien ist von einer Positivformulierung in Richtung der Forschungsfrage für gelingende Bedingungen geleitet. Das heißt, dass auch Negativaussagen verwertbar werden. Im Zuge der Kategorisierung erfolgt eine weitere Reduktion, Abstrahierung und Bündelung des Materials:

Hier ein Auszug einiger Beispiele zur Einsicht ins methodische Vorgehen der Auswertung:

- Kategorien „behält Außenposition bei“, „hat außenstehende Perspektive“, „nimmt Außenperspektive ein“ und „steht über den Dingen“ werden zu einer Kategorie zusammengefasst: „nimmt Außenperspektive ein“ (Ankerbeispiele 10, 53e, 308g, 412a)
- Die Kategorie „leitet professionell“ wird beispielsweise zu „leitet“ und zur Verallgemeinerung „arbeitet professionell“ (11, 69f, 88b).
- „Fachliche Kompetenz“ entsteht beispielsweise aus „ist kompetent“, „ist fachlich kompetent“, „ist speziell ausgebildet“, „hat gute Ausbildung“
- Im Zuge der Bündelung entsteht teilweise eine Nominalisierung der individuellen Zuschreibungen (auch von Verben). Zum Beispiel wird aus „arbeitet professionell“ „Professionalität“, oder aus „begleiten“ das „Begleiten“. Eine Bündelung könnte beispielsweise auch zur Zusammenfassung von Oberbegriffen führen: „leitet“ und „führt“ wird zu „Leitung/Führung“.
- Teilweise sind Mehrfachnennungen möglich: zum Beispiel „Nicht-beeinflussen lassen von der Gruppendynamik“ wird der Hauptkategorie „Verhalten“ - Aushalten von Spannungen sowie der Hauptkategorie „Allparteilichkeit“ zugeordnet.
- Die Hauptkategorien ergeben sich entweder aus der Strukturierung der gewonnenen Kategorien oder auch teilweise bereits aus einem Abgleich mit dem theoretischen Hintergrund (also ein Stück weit auch deduktiv).

- Die Generalisierungen „weiß um Hierarchien und Strukturen im System“ und „weiß um Zuständigkeiten im System“ werden der Kategorie „Feldkompetenz“ zugeordnet. (Ankerbeispiele 306, 307). Um die Details und die Tiefe in den generalisierten und gebündelten subjektiven Aussagen nicht zu verlieren, werden neben jeweiliger Kategorie – auch um die Verbindung zum Subjekt (die Probandinnen und der Proband) aufrecht zu erhalten – Nuancen, Deutungs- und Sinnzusammenhänge ergänzt.

Im Bündelungsvorgang der Kategorien von Ebene 3 stellt sich heraus, dass viele den dahinterstehenden Verantwortlichkeiten zugeordnet werden können und so teilweise in Ebene 1,2,4,5,6 verschoben werden können.

Nach Beschreibung von Kategorienbildung und Zuordnung zu einzelnen Ebenen zeigt der nächste Schritt der Analyse wieder einen Blick zurück zum Ausgangsmaterial.

8.5. Analyseschritt 5

Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial;

Eine Rücküberprüfung findet kontinuierlich während des gesamten Auswertungsprozesses in den einzelnen Phasen immer wieder statt. Vor allem im Zuge der Kategorienbildung und Bündelung wird immer wieder Rückschau bezüglich subjektiver Bedeutungszuschreibungen gehalten.

Neben Analyseschritt 4 erfolgt ebenfalls in Analyseschritt 7 eine ausgewiesene Rücküberprüfung der gewonnenen Daten, indem mit Ankerbeispielen Ergebnisse untermauert werden.

Der nun folgende sechste Analyseschritt wird bereits in Kapitel 9 „Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse“ angeführt. Als Ausgangspunkt der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse wird die im Zuge der Reduktion und Bündelung entstandene Übersichtstabelle eingefügt.

9. Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die beiden Analyseschritte 6 und 7 detailliert dargestellt. Es geht erstens um die Darstellung der Ergebnisse, die dann in einem zweiten Schritt interpretiert und diskutiert werden.

9.1. Analyseschritt 6

Zusammenstellung der Ergebnisse in einer Tabelle, Bildung von Hauptkategorien in Verbindung zur Theorie;

Im Zuge des vorletzten Analyseschritts 6 wird aus den gebündelten Kategorien, die in den einzelnen Ebenen wiederum von Hauptkategorien eingefasst werden, eine Tabelle erstellt, die nacheinander Gelingensbedingungen – die den Ebenen 1-6 zuordenbar erscheinen – darstellt. Die Hauptkategorien werden in diesem Schritt schon teilweise mit der Theorie (Tabelle Wirkfaktoren 5.3.2.) in Verbindung gesetzt. Als auffällig kann an dieser Stelle bereits erwähnt werden, dass die Ergebnisse der Auswertung ein sehr detaillierteres und anders strukturiertes Bild abgeben, als die Tabelle „Wirkfaktoren“ zur Verfügung stellt. Manchmal aber können Hauptkategorien in Anlehnung zur Theorie benannt werden (zum Beispiel: Ebene 3 – schafft übertragbares und nachhaltiges Wissen oder Ebene 4 – zeitliche Dimension, sachliche Dimension, räumliche Dimension, ...).

Folgende im Anschluss dargestellte Tabelle zeigt das Ergebnis des zuvor skizzierten Auswertungsprozesses (Analyseschritt 1-5). Die Aufgliederung in einzelne Ebenen von Gelingensbedingungen und deren Hauptkategorien gibt einen Einblick in subjektive Zuschreibungen und Bedingungen für gelingende Supervisionsprozesse der Probandinnen und dem Probanden 1-18 (siehe dazu auch Übersicht 6.2.1.) Die Struktur in der generierten Tabelle sieht eine Gliederung in Hauptkategorien und Unterkategorien (im Fließtext dann Kategorien genannt) vor, zudem stellen beigefügte Generalisierungen einen Verweis auf Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der einzelnen Aussagen dar. Zu den jeweiligen Kategorien sind die dahinterliegenden Ankerbeispiele beziehungsweise einzelne Generalisierungen durch Nummern und Kleinbuchstaben (zum Beispiel 170a) angeführt.

1.	Gelingensbedingungen - Ebene 1 "Supervisorin/Supervisor (SV)"	
1.1.	PERSON	
1.1.1.	Wirken (28b, 54a, 61b, 84a, 129a, 137a, 199a, 268b, 348, 432a)	<i>im Sinne von Haltung - wie sie/er an Probleme herangeht (28b), wunderbare (268b) und angenehme (84a) und ausgleichende (135d) Person (54a, 348, 432a), tolle (61b, 137a) und unglaubliche (137a) Frau, Mensch (129d), in ihrer Bedeutsamkeit (199a), als Vorbild bezüglich Handeln und Agieren (135e)</i>
1.1.2.	Wird akzeptiert (220c)	<i>im Sinne von der Leitung (220c)</i>
1.2.	PERSÖNLICHKEIT und VERHALTEN	
1.2.1.	Ehrlichkeit (29c, 252a)	<i>auch im Sinne ehrlicher Kommunikation (252a)</i>
1.2.2.	Sympathie (249b, 432b)	
1.2.3.	Ausstrahlung von Ruhe (11, 29a, 30a, 30b, 278a)	<i>auch im Sinne von innehalten (30b), Langsamkeit leben (30a)</i>
1.2.4.	Empathiefähigkeit (92b, 84a, 133a, 344d)	
1.2.5.	Offenheit (212a)	<i>im Sinne von für Freuden, Sorgen und andere Gefühle (212a)</i>
1.2.6.	Wertschätzung (27b, 84d, 89b, 92b, 133a, 242, 292a, 312)	<i>auch im Sinne von den Teilnehmenden einen Wert geben (242), Einbindung der Leitung (89b)</i>
1.2.7.	Achtsamkeit (34a)	<i>im Sinne von Umgang mit Fehlern (34a)</i>
1.2.8.	Haltung (28b)	<i>im Sinne von wie sie/er an Probleme herangeht (28b)</i>
1.2.9.	Sensibilität (27b, 138f)	<i>auch im Sinne von sensibler Handhabung von Wertschätzung und Achtsamkeit sensibel (27b)</i>
1.2.10.	Authentizität (349e, 432d)	
1.2.11.	Kongruenz (92b, 452)	<i>auch im Sinne von Selbstreflexion und kennt sich gut (452)</i>
1.2.12.	Mut (100b, 349d)	
1.2.13.	Aufmerksamkeit (100d, 282a)	<i>auch im Sinne von Wachsamkeit (282a)</i>
1.2.14.	Humor (335b)	
1.3.	HANDELN und BEZIEHUNG GESTALTEN	

1.3.1.	Ansprechen (124b, 134, 237, 252b, 308e, 331a, 401b)	<i>auch im Sinne von Ansprechen (124b) und Benennen (331a) von Konflikten, von Unstimmigkeiten (252b), von Gruppendynamik (308e), Dinge ans Licht bringen (401b)</i>
1.3.2.	Einbringen von Sichtweisen und Impulsen (53d, 84c, 84d, 129b, 145a, 193a, 211d, 299e, 341, 342, 368c, 412c, 412e, 432c)	<i>auch im Sinne von zur Verfügung stellen einer externen (145a) und eigenen (84c) Sicht als persönliche Erfahrung mit spezifischem Berufsfeld (84c), eigenen Empfindens als Fremdwahrnehmung (342), neuer Blickwinkel (193a), von Bildern (341); Rückmeldung und Feedback über eigenes (412e) Prozess- und Gruppenerleben (129b); Deklaration der Außenperspektive als nichtwertende Beobachtung (84d); hilft den Horizont zu weiten (368c); Ergründung von Sichtweisen (412c); spiegeln (432c); Finden von griffigen Überschriften (299e)</i>
1.3.3.	Fragen und Nachfragen (26a, 128, 137e, 211f, 211j, 211k, 231c, 278b, 312, 323a)	<i>auch im Sinne von Fragen nach Gefühlen (211f) und aktuellem Befinden (26a), wertschätzendes und genaues (312) und hartnäckiges (323a) Nachfragen (211j, 231c), Dranbleiben (323a), Herauskitzeln (211k)</i>
1.3.4.	Zuhören (92c, 251c, 418b)	<i>auch im Sinne von Hilfe, gehört zu werden (92c)</i>
1.3.5.	Begleiten und Unterstützen (28d, 45, 81b, 85b, 100c, 183a, 219, 350a, 392, 407, 420b, 459)	<i>Begleitung auch im Sinne von beim Nachdenken (81b), Professionalität (219, 392, 459); führt raus aus dem Stress (28d), aus der Bequemlichkeitszone (100c), weg vom gemeinsamen Jammern (45); Unterstützung im Sinne von Professionalität (420b), und Unterstützung des Supervisionsverlaufes bei Anwesenheit der Leitung im Team (85b)</i>
1.3.6.	zielgerichtet Vorgehen (101a) und Lösungsorientierung (276)	<i>auch im Sinne von Anregen, eigene Lösungen zu finden (276)</i>
1.3.7.	Orientieren Richtung Ressourcen (101c, 211e, 149, 379b)	<i>im Sinne von Lenkung (379b) und Eröffnung von Sichtweisen (149), Ermöglichung einer Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven (101c), Anregen von Positionsveränderungen (211e)</i>
1.3.8.	Präzisieren (211a, 211c, 300)	<i>im Sinne von Querverbindungen herstellen (211a) und auf den Punkt bringen (211c, 300)</i>
1.3.9.	Sorgen (27b, 34a, 88a, 89b, 158a, 160, 242, 277c, 278c, 310d, 310e, 310f, 377d)	<i>im Sinne von den Teilnehmenden eine Wert geben (242), Vertrauen schaffen (278c, 310d), Befähigung zur Ehrlichkeit, Sorge um Wertschätzung (310e) um Ernstgenommen-werden und Ernstgenommen-fühlen (310f); geschützten Rahmen (88a, 160), gute Atmosphäre (277c), Gesprächsbasis (377d); Einbindung der Leitung (89b); Sorge um Achtsamkeit und Umgang mit Fehlern (34a), sorgsame Handhabung von Wertschätzung und Achtsamkeit (27b)</i>
1.3.10.	Retten und Abfangen (26b, 34a, 86e, 249b)	<i>im Sinne von Rettung (86e) aus und Abfangen (249b) misslicher Situationen; achtet darauf, dass es nicht zu tief geht (26b); Achtsamkeit im Umgang mit Fehlern (34a)</i>

1.3.11.	Fordern (174, 234c, 259) und Fördern (84g, 380c)	<i>im Sinne von Forderung von Verschwiegenheit (234c) und Auseinandersetzung mit Rolle und Funktion (174, 259), Förderung von Kommunikation untereinander (84g) und Transparenz (380c)</i>
1.3.12.	Helpfen (132b, 288c, 353b, 367, 418c)	<i>im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe (132b), weiterhelfen (288c), Hilfe beim Nachdenken (353b), individuelles Potential auszuschöpfen (367) und Hilfe es anzugehen (418c)</i>
1.3.13.	Wichtig nehmen (279b)	<i>im Sinne von jede Sache wichtig und ernst nehmen (279b)</i>
1.3.14.	Motivieren (412b)	
1.3.15.	Erkennen, Wahrnehmen und Spüren (29b, 133b, 135a, 137i, 282b, 236, 396c)	<i>auch im Sinne von Schauen (29b), Erkennen was gebraucht wird (396c) und Bemerkungen von Spannungen (133b), wahrnehmen von Stimmung und Gruppendynamik (135a), Einschätzen von Supervisandin/Supervisand (137i)</i>
1.3.16.	Eingehen, Einlassen und Bereit sein (28e, 29b, 92b, 138b, 138d, 138e, 226b, 344e, 344f, 432e, 462g, 462h)	<i>auch im Sinne von Mitschwingen (138d), Mitgehen und Verstehen (92b) auch wie es der Supervisandin/dem Supervisanden geht (344e), Hinspüren (29b), Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Supervisandin/Supervisand (432e), lässt an sich andocken (28e), Gefühl haben für Vorgehensweise (462g)</i>
1.3.17.	Aushalten von Spannungen (12, 292b, 308f)	<i>auch im Sinne eines Nicht-Beeinflussen-lassen von Gruppendynamik (308f)</i>
1.3.18.	Sachlich Bleiben (10)	
1.3.19.	Kontakt herstellen, in Beziehung gehen (211h, 308h)	<i>auch im Sinne von Einbeziehen (211h)</i>
1.3.20.	Präsent sein (353a)	
1.3.21.	Sicher Umgehen mit eigenen Unsicherheiten (350b)	
1.3.22.	Einbinden (23a, 137c, 211h)	<i>auch im Sinne von Einbeziehen (211h) aller Teilnehmenden und gemeinsamer Bearbeitung (137c)</i>
1.3.23.	Finden eines gemeinsamen Nenners (310b, 412d)	<i>auch im Sinne von Anliegen in Einklang mit der Gruppe bringen (310b)</i>
1.3.24.	Raum geben (37a, 37b, 42, 68, 71a, 138a, 139, 158c, 276) und Ermöglichen (92c)	<i>auch im Sinne von Raum für individuelle Anliegen (68), zum alleine Entdecken (42) und Assoziieren (138a), zum Finden eigener Lösungsideen (139, 276), für Austausch (71a), damit Dinge auf den Tisch kommen (158c), zum Probieren (37a) und Ausprobieren (37b); im Sinne von sich ausklagen dürfen, Aussprechen dürfen, Gehört werden und Wahrgenommen werden (92c)</i>
1.3.25.	Arbeiten mit dem, was da ist (44a, 100e)	

1.3.26.	passendes Vorgehen (63c, 100a, 138g, 211g, 251b, 308c, 354c, 462e, 462i)	<i>im Sinne von passender Methodik (36c, 308c), setzen der richtigen Intervention zur richtigen Zeit (100a), einhaken an passenden Stellen (138g), anleiten (251b), zeigen unterschiedlicher Bearbeitungszugänge (354c), kreieren verschiedenster Situationen (211g), mitbringen vielfältiger Methoden (426e) und abwechslungsreich Gestalten (462i)</i>
1.4.	AUBENPERSPEKTIVE und ALLPARTEILICHKEIT	
1.4.1.	als Außenperspektive (10, 53e, 308g, 401a, 412a, 454)	<i>auch im Sinne von externe Sicht und Beobachtung (401a) und professioneller Sichtweise von außen (454)</i>
1.4.2.	systemfremd und unbeteiligt (84f, 114, 115a, 418a, 450b)	<i>als externe Person (84f, 114)</i>
1.4.3.	Neutralität (117a), Allparteilichkeit (189, 380b, 308d, 308f)	<i>auch im Sinne eines Nicht-Beeinflussen-lassen von der Gruppendynamik (308f)</i>
1.4.4.	nicht ganz neutral und outet sich (129a)	
1.5.	PROFESSIONALITÄT und KOMPETENZ	
1.5.1.	Professionalität (11, 69f, 88b, 219, 377c, 392, 399, 420b, 454, 459, 462c)	<i>auch im Sinne von Arbeit (399, 462c), Begleitung (219, 392, 459), Unterstützung (420b), Leitung (11, 69f, 88b) und Sichtweise (454)</i>
1.5.2.	fachliche Kompetenz (11, 169a, 201a, 251a, 269, 278d, 288b, 299c, 305b, 349c, 453b)	<i>auch bezüglich guter und spezieller Ausbildung (269, 453b) und individueller Arbeitsweise (278d, 299c)</i>
1.5.3.	berufliche Vielseitigkeit (137b)	
1.5.4.	Feldkompetenz (84b, 84c, 150, 201b, 305c, 306, 307)	<i>auch bezüglich Strukturen und Zuständigkeiten im System (306, 307)</i>
1.5.5.	Feldkompetenz nicht notwendig, wenn es um Beziehungen geht (450a)	
1.6.	FÜHRUNG/LEITUNG und STEUERUNG/LENKUNG	
1.6.1.	Führung/Leitung (11, 69f, 84g, 84e, 88b, 105f, 105e, 169b, 251b, 323a, 354a, 377b, 379a, 411a, 411c)	<i>auch im Sinne von dranbleiben (84e, 323a), in Angriff nehmen (411a), organisieren (105f), Aufgaben verteilen (105e), anleiten (251b)</i>
1.6.2.	Steuerung/Lenkung (28d, 45, 61c, 100b, 100c, 101a, 208a, 308a, 354b, 379b, 411b, 451c, 462f)	<i>auch im Sinne von Ziel- und Ressourcenorientierung (101a, 379b); raus aus dem Stress (28d), aus der Bequemlichkeitszone (100c) und weg vom gemeinsamen Jammern (45)</i>
1.7.	STRUKTUR	
1.7.1.	Strukturierung, thematische Ebene (30c, 84e, 101a, 105e, 208c, 211i, 254b, 310c, 354a, 354b)	<i>auch im Sinne von strukturiert Themen, Anliegen und Prozess (30c, 84e, 101a), hält Struktur bereit (254b), gibt Rahmen vor (354a), behält roten Faden (354b) und Überblick (208c), ordnet und reiht (310c)</i>
1.7.2.	Strukturierung, zeitliche Ebene (101b, 309, 310a, 397a)	<i>im Sinne von klaren Ablaufstrukturen (309), Zeit geben (101b) und zeitlicher Strukturierung (310a, 397a)</i>

1.7.3.	ermöglicht Ankommen (78)	
1.7.4.	Abschluss (44b, 137f, 165b, 263, 337, 387, 397b)	<i>auch im Sinne von berücksichtigen (263), im Auge haben (337), beachten (397b), Perspektive geben für Abschluss (165b), abfotografieren und Ergebnis übermitteln (137f)</i>
1.8.	AUFTRAGS- und RAHMENKLÄRUNG	
1.8.1.	Auftrag (136, 123, 124a, 130, 131a, 170b, 298b, 298c)	<i>auch im Sinne von Rolle der Teilnehmenden (136), Rahmenbedingungen (123) und Bedeutung (130) von Supervision, Regeln (131a), Prozessende und -befristung (298b, 298c)</i>
1.8.2.	Prozess (86f, 124c, 211b)	<i>im Sinne von Klärung am Beginn von Erwartungen und Bedenken (86f), der Einführung von Normalformen des Ablaufs (110d), Anliegenklärung (124c), Klarheit bringen (211b)</i>
1.8.3.	Beraterprofil (264a, 129c)	<i>im Sinne Ansprechen des individuellen Beratungsprofils (264a) und vorstellen eigener Ziele und Absichten (129c)</i>

2.	Gelingsbedingungen - Ebene 2 "Supervisandin/Supervisand (SD)"	
2.1.	FREIWILLIGKEIT	
2.1.1.	will Supervision (18, 52, 92a, 115b, 208d, 210b, 245b, 257, 290a, 330, 339a, 378, 383a, 395, 396a, 404b, 429a, 444, 445, 461a)	<i>auch im Sinne von Wille zur Teilnahme (18, 92a), hat Bedürfnis nach (257) und wünscht sich (115b) Supervision, ist willig (245b), sieht Sinn in der Supervision (383a), will da sein (395), möchte an etwas arbeiten (429a), Freiwilligkeit (52, 210b, 290a, 330, 378, 396a, 445, 461a)</i>
2.1.2.	Zeitnehmen (105a, 143c)	<i>auch im Sinne von Zeitnehmen für regelmäßige Prozesse (143c)</i>
2.2.	MITVERANTWORTUNG AM PROZESS	
2.2.1.	Motiv - Supervision ist persönliche Sache (32c, 233b, 339b, 364, 440c, 442)	<i>auch im Sinne von geht wegen sich, wegen eigenem Anteil (442); übt aufrichtige Auseinandersetzung mit sich selbst (364, 440c); Interesse, sich selbst auf die Spur zu kommen (339b), mit sich selbst beschäftigen und bewusstes Innehalten (32c)</i>
2.2.2.	Bereit sein (18, 86d, 92a, 96a, 246, 260, 336, 383b, 421a, 461k)	<i>auch im Sinne von sich einzubringen (86d), innerliche Bereitschaft zur Veränderung (96a), bereit zur Reflexion (260) und Unterstützung anzunehmen oder aufgefangen zu werden (461k), teilzunehmen (18, 92a)</i>
2.2.3.	Sich einlassen (137g, 209b, 267, 291b, 441, 461c)	<i>auch im Sinne von hundertprozentig einlassen (137g), einlassen auf Supervisorin/Supervisor (267), auf Prozess (461c), auf Neues (291b)</i>
2.2.4.	Sich einbringen (21a, 23b)	<i>im Sinne von zum gemeinsamen Überlegen und spüren (21a), zum gemeinsamen Arbeiten (23b)</i>

2.2.5.	Sich beteiligen (152, 209c, 253, 448)	<i>auch im Sinne von platziert eigene Themen und kommt ins Tun (152), tritt in Aktion (253) und bleibt dran (448)</i>
2.2.6.	Sich öffnen (5a, 116c, 209a, 254a, 374b, 461d)	<i>auch im Sinne von eigene Gefühle ansprechen können (5a), sich outen (116c), Gefühle herauslassen (254a) und Gefühle zeigen (461d)</i>
2.2.7.	Einbringen (131b, 193b, 245d, 285b, 289, 311a)	<i>auch im Sinne von Idee (245d), Vorstellungen (289), Fälle (311a), bringt Vorschläge und Perspektiven ein (193b)</i>
2.2.8.	Vorbringen (271b, 283a)	
2.2.9.	Sprechen (1b, 66, 76a, 116b, 121, 131c, 155, 192a, 268a, 338, 416a, 456c)	<i>auch im Sinne von spricht offen (1b) und frei (116b), direkt (456c) ansprechen (66, 76a, 121, 155, 456c), darüber sprechen (192a), zur Sprache bringen (268a), über das zu reden was beschäftigt (338), ansprechen können (416a)</i>
2.2.10.	Fragen (285a, 424b)	<i>im Sinne von nachfragen (285a) und die Frage nach dem eigenen Nutzen (424b)</i>
2.2.11.	Spiegeln (5c)	
2.2.12.	Hören (131c, 428)	<i>im Sinne von zuhören (131c) und hören der Sicht anderer Teilnehmender als anderen Blickpunkt (428)</i>
2.3.	ENTWICKLUNG, VERÄNDERUNG und ERKENNTNIS	
2.3.1.	Entwickeln (86b, 86c, 245c)	<i>im Sinne von ein Gefühl entwickeln, es zu können (86b) bzw. ein Gespür für den Grad der eigenen Öffnung (86c), Euphorie (245c)</i>
2.3.2.	Erkennen (105d, 173, 280, 285a)	<i>im Sinne von erkennt eigene Anteile (105d), mögliche Deckungen zwischen Haltungen (173), wo sie/er steht (280), Spannungen (285a)</i>
2.3.3.	Sich Bewusst werden (53a, 162, 176, 186)	<i>im Sinne von der Bedeutsamkeit des Formats (162), eigener Grenzen (176) und Nutzen (53a, 186)</i>
2.3.4.	Passung mit Supervisorin/Supervisor herausfinden (249a, 262, 417)	<i>auch im Sinne von findet einen Draht zu Supervisorin/Supervisor (249a), findet Supervisorin/Supervisor sympathisch (262)</i>
2.3.5.	Nicht allein sein (69a, 132a, 212b, 258a, 355b)	<i>auch im Sinne von mit ihren/seinen Problemen (132a), hat das Gefühl, nicht allein zu sein (69a, 212b)</i>
2.3.6.	Das Gefühl haben (34b, 212b, 344b, 344c, 353e)	<i>im Sinne von Fehler machen dürfen und okay zu sein (34b), von Supervisorin/Supervisor verstanden (344b) und gemocht (344c) zu werden, etwas weiter zu kommen (353e), nicht allein zu sein (212b)</i>
2.3.7.	Wissen (161, 199c, 255, 293, 343, 429b)	<i>im Sinne von über die Bedeutung von Supervision (161, 293) und was es an Erfolgen bringt (293), in welche Richtung Supervisorin/Supervisor arbeitet (199c), dass im Hintergrund das Team steht (255), es in der eigenen Hand zu haben (343), dass es unangenehm werden kann (429b)</i>
2.4.	HANDELN	
2.4.1.	Vertrauen (17a, 277a, 288a, 344a, 381)	<i>im Sinne von Vertrauen in die Person Supervisorin/Supervisor (17a, 344a, 381) und Verlassen in die Supervisionsleitung (288a), in die Kompetenz der Supervisionsleitung (277a)</i>

2.4.2.	Sein (297, 382, 393)	<i>im Sinne von längere Zeit Mitglied der Gruppe (297), mit Überzeugung dabei (382), überzeugt - dass Supervision hilfreich ist (393)</i>
2.4.3.	Haben (166, 352a, 353f, 420a, 427)	<i>im Sinne von weniger offene Fragen am Ende (166), Freude an sich zu arbeiten (353f) und an einer kleinen Auszeit (352a), jemanden (420a) und Ziele (427)</i>
2.4.4.	Können (5a, 76a, 116b, 268b, 271c, 296b, 416a, 421, 423a, 423b)	<i>im Sinne von eigene Gefühle (5a) und private Dinge - die den Beruf berühren (76a) ansprechen, frei sprechen (116b), von den Anliegen anderer profitieren (268b), es wo hinlegen (271c), die Gruppe wechseln (296b), ansprechen, sich zurücklehnen und beobachten (421), eingeschätzt werden von anderen Teilnehmenden (423a) und sich-selbst sein (423b)</i>
2.4.5.	Kennen (231b, 296a, 422b)	<i>im Sinne von kennt sich aus (231b), kennt (296a) und möchte (422b) andere Teilnehmende kennen</i>
2.4.6.	Wählen (25b, 40, 140, 423c)	<i>im Sinne von passendes Setting (40, 140, 423c) und individuell passende Gruppe (25b)</i>
2.4.7.	Reflektieren (5c, 105b, 105c, 153, 326)	<i>auch im Sinne von blickt tief darauf (105c), und persönlich (326)</i>
2.4.8.	Aus sich aussteigen (271b)	
2.4.9.	Sich externer Sicht bedienen (145b)	
2.4.10.	Verantwortung übernehmen (43, 298a, 83a, 90b)	<i>im Sinne von für Beendigung der Supervision (43), Wechsel Supervisorin/Supervisor (298a) und Berücksichtigung der sozialen Dimension (Jause davor=Wertschätzung als äußere Bedingung) (83a, 90b)</i>
2.4.11.	Einhalten (8, 9, 112a, 315b)	<i>im Sinne von Regelungen einhalten (9), Verschwiegenheit berücksichtigen (8), verbindliche eigene Teilnahme (112a) und die der anderen (315b)</i>
2.4.12.	Geben (5b, 24b, 60, 65, 192b, 195, 221b, 235, 440a, 440b)	<i>im Sinne von Rückmeldung - wie sie/er andere versteht (5b), Unterstützung (192b, 195) und Zustimmung (192b), Bestätigung an andere Teilnehmende (65), Tips (60), keine (verzichtet auf) Ratschläge (24b), notwendige Infos an Nicht-Teilnehmende (221b), ehrliche Rückmeldung an Supervisorin/Supervisor (235), etwas (440a), sich (440b)</i>
2.5.	RAHMEN	
2.5.1.	Bekommen (5b, 192b, 198, 204c, 212c, 255, 268b, 271d, 272, 273, 296a, 303c, 323b, 324, 355a, 370d, 373, 374, 375a, 416b, 418d, 420c)	<i>im Sinne von Unterstützung (192b, 355a) und Zustimmung (192b), Anerkennung (374), Rückmeldung (303c) wie andere sie/ihn sehen (5b), Stärkung (198) auch durch Team im Hintergrund (212c) oder von Chefin/Chef (204c), Fremdwahrnehmung (375a), Sicht von außen (271d, 416b, 418d), Ratschläge (272), etwas von außen (323b), Bestätigung (324, 373, 420c) auch durch Fremdwahrnehmung (273), Verständnis und Entgegenkommen (370d)</i>
2.5.2.	Brauchen (400, 422a, 439a)	<i>im Sinne von professionelle Hilfe (400), geschützten Rahmen (422a), Fragestellungen und Unterstützung (439a)</i>

2.6.	PERSÖNLICHKEIT und VERHALTEN	
2.6.1.	Ehrlich sein (24a, 158b, 222, 235, 461h)	<i>auch im Sinne von ehrliche Kommunikation (222) und ehrliche Rückmeldung (235)</i>
2.6.2.	Wertschätzend und achtsam anderen gegenüber sein (27a, 90b)	<i>auch im Sinne von Wertschätzung als äußere Bedingung (Sorge um das leibliche Wohl) (90b)</i>
2.6.3.	Authentisch sein (461i)	
2.6.4.	Offen sein (1b, 7b, 90c, 222, 245e, 281, 396b, 430, 461b, 461g)	<i>auch im Sinne von Kommunikation (222), für verschiedene Methoden (461g), für Gespräch (281), für Situationen (430), spricht offen (1b)</i>
2.6.5.	Arbeitsverständnis zeigen (178, 187, 332, 424, 430, 461j)	<i>im Sinne von Engagement (178, 461j), professioneller (187) Neugier (424a), Interesse - etwas zu lösen (332), Selbstreflexionsgrad (430)</i>

3.	Gelingensbedingungen - Ebene 3 (Schnittstelle Ebene 1/2) "SV/SD und "SD/SD"	
3.1.	GEMEINSAME ARBEIT	
3.1.1.	Nachdenken und Bewusst machen (36c, 46b, 50, 108a, 172, 183b, 265, 375b, 377e, 368a, 426, 435, 451b)	<i>auch im Sinne von gemeinsames Überlegen (36c, 435), lösungsorientiertem Denken (172), Erkennen (50), Eigen- und Fremdwahrnehmung (375b), bewusstes (426) Reflektieren (108a, 377e) über gemeinsamen Weg (265), Bewusst machen - dass es nur miteinander geht (368a) und den Blick nach innen (451b)</i>
3.1.2.	Ansehen (81a, 108a, 127c, 142a, 271a, 299b, 354d)	<i>im Sinne von strukturiertes Ansehen (81a), Außenperspektive (108a), Fremdblick (127c), Betrachten aus entfernter Sicht (271a), unterschiedliche Perspektiven (299b, 354d)</i>
3.1.3.	Nachspüren (94c)	
3.1.4.	Weiterentwickeln (226c)	
3.1.5.	zur Verfügung stellen (175)	<i>im Sinne von Bildern</i>
3.1.6.	Beobachten (106, 141)	<i>auch im Sinne am Prozessgeschehen (106)</i>
3.1.7.	Mehrperspektivität (102, 197, 455d)	<i>auch im Sinne von Eröffnung von Sichtweisen (197) und Perspektivenerweiterung (455d)</i>

3.1.8.	Gespräche führen (69e, 71b, 89a, 126a, 127b, 157, 203a, 217, 232, 353c, 372, 377e, 393b, 403c, 435, 438)	<i>auch im Sinne Verzicht auf Meinungsaufdrängung (69e), Ansprechen von Spannungen (71b), wertschätzendes (393b) Nachfragen (127b), darüber reden (157, 435), offene (126a) und respektvolle (203a) und faire (372) Kommunikation, Kommunikation auf Augenhöhe (89a, 232), Austausch (353c, 403c) und gemeinsame Kommunikation (372, 403c), Dinge ausreden, anreden, durchreden (377e), Fragestellungen vom gegenüber (438)</i>
3.1.9.	Lösungs- und Zielorientierung (62, 83b, 101d, 172, 322)	<i>auch im Sinne von lösungsorientiertem Denken (172)</i>
3.1.10.	Anliegenorientierung (54b, 213, 283b, 294e, 360b)	<i>im Sinne konkreter Bezug auf das Anliegen (54b) und Bearbeitung von Fallbeispielen (213), Berücksichtigung des beruflichen Kontextes (auch Privates spielt mit hinein) (283b) und Anliegen (294a), Auseinanderhalten der Sachen (360b)</i>
3.2.	UMGANG MITEINANDER "SV/SD" und "SD/SD"	
3.2.1.	Wertschätzung (35a, 110a, 110b, 127a, 303a, 393b, 455b)	<i>auch im Sinne von Kommunikation (110b), Nachfragen (393b)</i>
3.2.2.	Vertrauen (118, 165a, 225, 345a, 380a, 403a)	
3.2.3.	Verschwiegenheit (117b, 221a, 205, 301b, 345c, 388b, 422c, 461e)	
3.2.4.	Freundlichkeit und Offenheit (61a, 126a)	<i>auch im Sinne offener Kommunikation (126a)</i>
3.2.5.	Ehrlichkeit (249a, 346, 456b)	
3.2.6.	Akzeptanz (319)	
3.2.7.	Authentizität (291a, 456d)	<i>auch im Sinne von Mensch-sein (291a)</i>
3.2.8.	Empathie (69d)	
3.3.	UMGANG MITEINANDER "SV/SD"	
3.3.1.	Beziehung (90a, 91, 137h, 199b, 223, 261a, 261b, 261c, 347a, 408)	<i>Passung (91, 199b, 261c), Bekanntschaft (137h, 408), Kennenlernen (261a), gegenseitigem Verstehen (261b) und Sympathie (347a)</i>
3.3.2.	Wechsel Supervisorin/Supervisor (28a, 245a, 298d, 462d)	
3.3.3.	Wahl des passenden Settings (80)	
3.3.4.	Auftragsklärung (47b, 77, 170a, 264b, 402, 406)	<i>auch im Sinne von Klärung gemeinsamen Supervisionsverständnisses (47b), jeweiliger Arbeitskontexte (77), gemeinsamer (264b) Auftragsklärung und Zwischenreflexion (402), Klärung des Ist-Stands (406)</i>

	Humor von Supervisorin/Supervisor und Gruppe (335a)	
3.3.7.	Personen, die ein Weitermachen leicht machen (366)	
3.4.	UMGANG MITEINANDER "SD/SD"	
3.4.1.	Beziehung (90a)	<i>auch im Sinne von Freude am gemeinsamen Treffen (90a)</i>
3.4.2.	Kommunizieren auf Augenhöhe (89a, 460a)	<i>auch im Sinne von bei Anwesenheit der Leitung (460a)</i>
3.4.3.	Vertrauen und Verständnis untereinander (202a, 202b, 277b, 301a)	
3.4.4.	Fachliche Kompetenz der Gruppe (57b, 305a, 311b, 398)	<i>auch im Sinne von Erfahrung (57b), Inputs durch Teilnehmende (311b), Fallbeispiele anderer (398)</i>
3.4.5.	Verbindlichkeit in der Gruppe (315a, 315c)	<i>auch im Sinne verbindlicher Regeln (315c) und Thematisierung von Regeln (316)</i>
3.4.6.	Aufrichtigkeit in der Gruppe (346)	
3.4.7.	Gruppendynamik (36a, 55, 191, 194, 295, 299a, 355c, 396d)	<i>auch im Sinne von Qualität des Teams (36a, 55, 194), Klima zwischen Leitung und Lehrpersonen bei anwesender Leitung (191), Bekanntheit des Umgangs miteinander (295), Gemeinschaft (355c), gleiche (57a) bzw. unterschiedliche Berufszugehörigkeit (74) in der Gruppe</i>
3.4.8.	Gemeinsames Anliegen (64, 238, 409)	<i>auch im Sinne von Beschäftigung aller mit gemeinsamen Anliegen (64) und finden im Thema/Anlass/Anliegen (409)</i>
3.4.9.	Teilnehmende einigen sich auf Supervisorin/Supervisor (405)	
3.4.10.	Gegenseitiges Stärken (203c)	
3.4.11.	Kooperation (204b, 368a)	<i>auch im Sinne von Bewusstmachen, dass es nur miteinander geht (368a)</i>
3.4.12.	Wohllollende Unterstützung (111, 333)	
3.4.13.	Akzeptanz (455c)	
3.4.14.	Friede und Fairness (370a, 372)	<i>auch im Sinne von gutem Auskommen (370a)</i>
3.4.15.	Respekt (203a, 204a, 455a)	<i>auch im Sinne respektvoller Kommunikation (203a)</i>
3.4.16.	Ernst-nehmen und Ernst-genommen werden (69c)	
3.4.17.	Gehört werden (370c)	

3.4.18.	Wichtigkeit der gemeinsamen Arbeit trotz unterschiedlicher Voraussetzungen (403b)	
3.4.19.	Vorbildwirkung Teilnehmender (69b)	

4.	Gelingsbedingungen - Ebene 4 "Supervision/Prozess selbst"	
4.1.	FÖRDERLICHE PROZESSMERKMALE	
4.1.1.	Supervision selbst wirkt (14, 48, 215, 325)	<i>auch im Sinne positiver Wirkung negativ erlebter Prozess (14)</i>
4.1.2.	Spiegelung der individuellen Situation (31)	
4.1.3.	Reduktion von Angst (61d, 116a, 290b)	<i>auch im Sinne von Befürchtungen (61d)</i>
4.1.4.	Tiefgreifende Auseinandersetzung (53c, 94e, 95, 200, 231d, 233a)	<i>auch im Sinne von Erfahrung (95) und Empfinden (94e, 95), Berücksichtigung von Emotionen (233a)</i>
4.1.5.	Gefühl der Sicherheit (165a, 403a, 461f)	
4.1.6.	Druck außerhalb des Prozesses (241)	
4.1.7.	Teilnehmende werden zu Beteiligten (181, 394)	<i>auch im Sinne von Unterstützung von Selbstwirksamkeit (181)</i>
4.1.8.	Psychohygiene (103, 143b, 203, 352d, 353d)	<i>auch im Sinne von Prophylaxe (143b) und reinigender Wirkung (wie Schwimmen im Weihwasserbecken) (352d)</i>
4.1.9.	Herausgehoben sein und Begleitet werden beim Nachdenken (81b, 352c)	<i>auch im Sinne von Heraustrreten aus der Ratlosigkeit (81b)</i>
4.1.11.	Schaffen von Reflexionsschleifen (110e)	
4.1.12.	Stimmige Vorgehensweise (228)	
4.1.13.	Aktivität (287)	
4.1.14.	Engagement und Arbeitseifer (456a)	
4.2.	SCHAFFT ÜBERTRAGBARES und NACHHALTIGES WISSEN	
4.2.1.	Klärung (4, 231a, 333, 356, 360a)	<i>auch im Sinne von Verständnis (4) und Unterstützung bezüglich Klarheit (356)</i>
4.2.2.	Erkenntnis (53b, 108b, 291a)	<i>im Sinne von fortschreitender Erkenntnisprozess (53b, 108b) und Weiterentwicklung (291a)</i>
4.2.3.	Lösung (188, 218, 249b)	<i>auch im Sinne von ein Stück weit Lösung (294b)</i>

4.2.4.	Schließen von Kreisen (165c, 365)	<i>auch im Sinne einer zeitlichen Dimension (Berufsleben) (365)</i>
4.2.6.	Bereitstellung von etwas von außen (96b)	
4.2.7.	Aufarbeitung alter Geschichten (116d, 164, 167, 234b)	<i>auch im Sinne von Aufbrüche (164) und zum Vorscheinkommen von Negativem (167)</i>
4.2.8.	Übung, Vorbereitung, Wiederholung (227, 239)	
4.2.9.	Lernen (361)	
4.2.10.	Auswirkungen von Supervision siehe Sabine Benzack	

5.	Gelingensbedingungen - Ebene 5 "Rahmen"	
5.1.	SOZIALE DIMENSION - DIREKT BETEILIGTE PERSONEN	
5.1.1.	Anwesenheit/Nicht-Anwesenheit Leitung (1a, 85c, 113, 154, 191, 220b, 220c, 443b, 460b, 460c)	<i>auch im Sinne von es macht einen Unterschied (87), Klima zwischen Leitung und Lehrpersonen (191), Leitung akzeptiert Supervisorin/Supervisor (220c), Nicht-Anwesenheit aber erreichbar (443b), bewusste Abwesenheit (460b), Wissen anwesender Leitung um ihre Sonderposition (460c)</i>
5.1.2.	Anwesenheit aller am System Beteiligten (32a, 113, 148, 340)	
5.1.3.	Gruppenzusammensetzung (57a, 58a, 74, 112b, 135c, 196, 220a, 329)	<i>auch im Sinne von gleiche (57a) bzw. unterschiedliche (74) Berufszugehörigkeit, Unbefangenheit der Teilnehmenden (58a), unglückliche Zusammensetzungen bereichern (135c), fix/gleichbleibend (196)</i>
5.1.4.	Anzahl Teilnehmende (7a, 72, 98, 151)	
5.1.5.	Bedeutsamkeit des Formats (109, 162, 163, 184, 404a, 443a, 458, 460c)	<i>im Sinne von Unterstützen und Mittragen des Prozesses durch Team (109), für alle Beteiligten (162), Verleihung Bedeutsamkeit durch Leitung (163), Leitung sieht Supervision als selbstverständliches Instrument (184), Leitung unterstützt (404a, 443a) und organisiert (443a)</i>
5.2.	PERSONALE DIMENSION	
5.2.1.	Passendes Setting (38, 47a, 97, 122, 182, 229, 331b, 436, 457)	
5.3.	RÄUMLICHE DIMENSION	

5.3.1.	Atmosphäre (54c, 82a, 82b, 86a, 90a, 100f, 370b, 383c, 385a, 385c, 462b)	<i>im Sinne von lässt Teilnehmende sich beteiligen (54c), Ort der Begegnung (82a), sorgt für Miteinander und Beisammen sein (82b), Wohlfühlen (86a), Freude am gemeinsamen Treffen (90a), Zeit haben (100f), Ruhe (370b), gemütlich (383c), Wärme und Wohlwollen (385a), Wohlfühlen (385c), ungestört (462b)</i>
5.3.2.	Geschützter Rahmen (126b, 345b, 388a, 433a, 462a)	<i>auch im Sinne geschützten Raum (433a, 462a)</i>
5.3.3.	Raum (2, 41, 56, 82a, 93, 144a, 144b, 206, 270, 352b, 383c, 384, 385a, 385b, 385c, 433a, 433b, 433c, 462b)	<i>im Sinne von unbelastet (2), mit Abstand vom Alltag (41), extern (56), Raum und Ort der Begegnung (82a), Adaption Lehrerzimmer (93), am Schulstandort (144a, 385b), nicht an der Schule (433c), einfach erreichbar (144b, 433b), toll (206), ruhig und abseits (270), im eigenen Klassenraum (352b), gemütlich (383c), neutral und ansprechend (384), strahlt Wärme und Wohlwollen aus (385a), zum Wohlfühlen (385c), nett/bekannt/geschützt (433a), ungestört (462b)</i>
5.4.	ZEITLICHE DIMENSION	
5.4.1.	Prozesse über einen längeren Zeitraum (19, 67, 94a, 243, 437)	
5.4.2.	Ausreichend Zeit (82a, 100f, 4611)	<i>auch im Sinne von Zeit haben, es anzuschauen (100f)</i>
5.4.3.	Regelmäßigkeit/Kontinuität in der Prozessgestaltung (73, 180, 256, 362, 390, 434, 439b)	
5.4.4.	Mindestanzahl an Prozessen (25, 51, 125b)	
5.5.	MATERIELLE DIMENSION	
5.5.1.	Teilweise Selbstfinanzierung (185, 201a) vs. kostenloses Angebot (371)	
5.6.	DIMENSION der VERORDNUNG	
5.6.1.	Verordnete Gesprächsebene (377a)	<i>im Sinne von Erlangen einer Gesprächsebene durch das Format/den Rahmen Supervision (377a) (trotz Freiwilligkeit (378))</i>

6.	Gelingensbedingungen - Ebene 6 "Methoden"	
6.1.	ART DER METHODE	
6.1.1.	Ideen (6, 21b, 36b)	<i>auch im Sinne von kreativ (21b) und Art des Lösungsweges (36b)</i>
6.1.2.	Gespräch (6, 32b, 244b, 274a, 377f)	

6.1.3.	Fragen (274b, 313)	
6.1.4.	Übungen (6, 35b, 226a, 249c)	<i>im Sinne von verschieden und interessant (6), für wertschätzenden Umgang (35b, 249c), für Vertrauen (226a)</i>
6.1.5.	Spiele (244a)	
6.1.6.	Karten (15, 137d)	<i>im Sinne von Abschlusskarte mit Spruch (15) und auflegen (137d)</i>
6.1.7.	Bilder (63d, 279a)	<i>auch im Sinne von in Verbindung zu Gefühlen (63d)</i>
6.1.8.	Rezepte (36d, 37c, 46a)	<i>im Sinne von zu einem geringen Teil (36d), Abkehr (37c), Tipps nicht umgesetzt (46a)</i>
6.1.9.	Körperübungen bzw. Körpererfahrung (63a, 94b)	
6.1.10.	Aufstellungsarbeit (214, 286, 299d, 357)	
6.2.	EINSATZ DER METHODE	
6.2.1.	Berücksichtigung vorhandener Gefühle (63b, 63e)	<i>auch im Sinne von Skalierung der Befindlichkeit (63e)</i>
6.2.2.	Reißt mit (22)	
6.2.3.	Ist passend (36c, 308c)	
6.2.4.	Zur richtigen Zeit (100a)	
6.2.5.	Methoden sind nebensächlich (453a)	

Tabelle 4: Übersichtstabelle - Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern

Nach dieser Übersicht zur Darstellung der Ergebnisse von Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrpersonen auf sechs verschiedenen Ebenen sieht der folgende Analyseschritt 7 die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse, sowie eine Rückschau und Verbindung zu theoretischen Hintergründen vor.

9.2. Analyseschritt 7

Interpretation bezüglich der Fragestellungen;

Einzelne Hauptkategorien und ergänzend zugeordnete Kategorien werden herausgegriffen und interpretiert, als auch mit wenigen ausgewählten Ankerbeispielen verdeutlicht. Beispielhaft deswegen, da durch die Generalisierung und Reduktion auf Basis der Ankerbeispiele (462 Ankerbeispiele, daraus 838 Kodierungen noch ohne Reduktion) 28 Hauptkategorien mit insgesamt 197 Kategorien ein umfassendes Gesamtbild ergeben. Das heißt, im Zuge dieser Arbeit liegt der Fokus in erster Linie auf einem Überblick über subjektive Gelingensbedingungen für Supervision aus Sicht der Supervisorinnen und Supervisanden. Folge dessen werden Kategorien vorgestellt und auszugsweise mit Ankerbeispielen hinterlegt, die beispielsweise Interessantes aufwerfen, für eine weitere Diskussion relevant erscheinen, Widersprüche oder auch Neues aufzeigen. In der Auswahl der Ankerbeispiele wird versucht, die inhaltliche Breite insofern abzudecken, indem zumindest von jeder Probandin beziehungsweise dem Probanden zumindest ein Ankerbeispiel in die folgende Diskussion der Ergebnisse aufgenommen wird.

Um die Interpretation der Ergebnisse der sechs Ebenen noch einmal zu schärfen, wird die Forschungsfrage an dieser Stelle erneut angeführt:

„Welche Bedingungen schreiben Lehrerinnen und Lehrer gelingenden Supervisionsprozessen zu?“

Ein strukturiertes Vorgehen nach Ebenen, versucht die drei offenen Fragen aus dem Theorie teil (5.3.2.) jeweils mit aufzugreifen.

- *Welche der beschriebenen Wirkfaktoren aus therapeutischen und Coaching- Settings sind auch auf Supervision übertragbar? Welche Wirkfaktoren aus Supervisionsliteratur sind im pädagogischen Feld auffindbar?*
- *Welche Wirkfaktoren werden in Zusammenhang der Thematik Belastung und Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben?*
- *Welche Zusammenhänge und Unterschiede ergeben sich zur Tabelle möglicher Wirkfaktoren? Wie viel Bedeutung kommt der Methodik zu?*

Zunächst zur Interpretation der Gelingensbedingungen in Ebene 1, der Person der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors zuordenbar.

9.2.1. Gelingensbedingungen Ebene 1 – „Supervisorin/Supervisor“

- 1.1. *Person*
- 1.2. *Persönlichkeit und Verhalten*
- 1.3. *Handeln und Beziehung gestalten*
- 1.4. *Außenperspektive und Allparteilichkeit*
- 1.5. *Professionalität und Kompetenz*
- 1.6. *Führung/Leitung und Steuerung/Lenkung*
- 1.7. *Struktur*
- 1.8. *Auftrags- und Rahmenklärung*

Der Ebene 1 können nach Analyse des Materials acht Hauptkategorien zugeordnet werden, die zum einen Person, deren Merkmale und das Verhalten und Handeln beschreiben, zusätzlich aber auch die Dimensionen Außenperspektive und Allparteilichkeit, Professionalität und Kompetenz als auch Führung/Leitung und Steuerung/Lenkung ins Auge fassen. Die Struktur sowie die Auftrags- und Rahmenklärung fallen, wenn von den Probandinnen und vom Proband nicht anders erwähnt, in die Verantwortlichkeit der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors und benennen demnach die beiden letzten Hauptkategorien. Auffallend ist dabei, dass die Kategorie Auftragsklärung auch in der Schnittstellen-Ebene 3 (3.3.5.) zu finden ist, die Gemeinsamkeiten von Ebene 1 und 2 beschreibt und dezidiert auch darauf in den Aussagen hinweist.

Die erste Hauptkategorie *Person* beschreibt zu Beginn, wie Supervisorinnen beziehungsweise Supervisoren in ihrem Wirken erlebt wurden.

„... die macht viel, die ist wirklich toll, die ist ein Wahnsinn. Eine unglaubliche Frau.“ (SD 6, Z.nr. 3164, Ankerbeispiel 137)

Zum anderen gibt sie Auskunft über die Akzeptanz durch die Supervisandinnen und Supervisanden, die bereits als wesentlicher Faktor im Theorieteil (5.3.2.) erwähnt wird. An dieser Stelle soll auch an Belardi (2015) angeknüpft werden, der mit Verweis auf Rogers (1972) generelle und unspezifische Wirkfaktoren als ausschlaggebende für den Beratungserfolg einer Supervisorin beziehungsweise eines Supervisors nennt (vgl. S.191). Die Ergebnisse in der vorliegenden Untersuchung weisen ebenfalls auf die hohe Bedeutung dieser unspezifischen Wirkfaktoren hin, weisen zudem noch weitere Kategorien in den Bereichen *Persönlichkeit und Verhalten* sowie *Handeln und Beziehung gestalten* aus. Neben Authentizität, Wertschätzung und Empathiefähigkeit können Ehrlichkeit, Sympathie, Ausstrahlung von Ruhe, Offenheit, Achtsamkeit, Haltung, Sensibilität, Kongruenz, Mut, Aufmerksamkeit und Humor als weitere wichtige Merkmale ergänzt werden. Den Hinweis auf Ausstrahlung von Ruhe gibt unter anderen beispielsweise SD 2:

„Also, einfach die Ruhe, die er ausstrahlte und einfach einmal zu schauen und einmal zu spüren und einmal hinzuspüren, was ist eigentlich wichtig. Oder auch einmal zu sagen: Ja, da weiß ich jetzt auch nicht weiter. Und: ja das war einfach, wo man sich einfach als Lehrer auch - das kann man einfach eins zu eins übernehmen.“ (Z.nr. 935, Ankerbeispiel 29)

SD 5 geht noch genauer auf diese unspezifischen Wirkfaktoren ein:

„... Empathie, Wertschätzung (..) diese klientenzentrierten Bedingungen, die sind sehr hilfreich. Dieses Verstehen, dieses Einfühlsame, dieses Mitgehen, das einmal sich ausklagen dürfen, zulassen, dass da geklagt wird, diese Sorgen, die da sind, aussprechen dürfen und gehört werden. Dass wahrgenommen wird (..) als Bedingung dafür, dass man dann in einen Prozess geht.“ (Z.nr. 2400, Ankerbeispiel 92)

Die Wirkfaktoren „Emotionale Wärme und Unterstützung, Verständnis“ aus der Tabelle der Wirkfaktoren aus dem Theorieteil (5.3.2.) können am ehesten in den Kategorien Begleiten und Unterstützen, Helfen, Sorgen, Einlassen, Eingehen, Bereit sein und Wichtig nehmen in der Hauptkategorie *Handeln und Beziehung gestalten* wiedergefunden werden. Weitere übertragbare Faktoren aus dem Theorieteil können ebenso anhand von Kategorien festgemacht werden: In Beziehung gehen (wobei dieser Aspekt durch andere Kategorien in dieser Hauptkategorie zusätzliche Ausdifferenzierung erfährt), Orientierung Richtung Ressourcen (Als Schatzsuchende/Schatzsuchender betätigen oder auch Ressourcenaktivierung), Einbringen von Sichtweisen und Impulsen (zeigt sich als Wirklichkeitsdealerin/-dealer) und Aushalten von Spannungen.

Der Wirkfaktor „agiert als Kommunikationsprofi“ kann ausdifferenziert in folgenden Kategorien gefunden werden: Ansprechen, Einbringen von Sichtweisen und Impulsen, Fragen und Nachfragen, Zuhören, Präzisieren und Raum geben und Ermöglichen.

„... Ja, und schon auch sehr strukturiert dann das auf den PUNKT zu bringen. Und, (..) ah, das so gezielte NACHFRAGEN, weil oft kann man es (..), wenn man es besser verbalisiert oder wenn man es dann wirklich einmal (..) ah, weiter DURCHDENKT, dass man schon selber Lösungswege bekommt. [...] (..) Und eben ein guter Supervisor, der schafft das. [...] der kann das gut. [...] Der kitzelt es einem gut heraus. (lacht)“ (SD 08, Z.nr. 5166, Ankerbeispiel 211)

Beziehungsgestaltung kann neben der dezidierten Nennung in Form von „in Beziehung gehen“ global über die Hauptkategorie *Handeln und Beziehung gestalten* gelegt werden, da alle zugeordneten Kategorien als Aspekte für Beziehungsgestaltung angesehen werden können.

Wirken als Krisenmanagerin/Krisenmanager ist möglicherweise übertragbar auf die Kategorie Retten und Abfangen. Folgendes Beispiel gibt einen Einblick in die Kehrseite der Medaille:

„... Weil du dir da nicht sicher warst, ob SIE das ABFÄNGT, die SUPERVISORIN, ja?“ (SD 09, Z.nr. 6500, Ankerbeispiel 249)

Der Aspekt „Agieren als Mannschaftstrainerin/Mannschaftstrainer spiegelt sich in den Kategorien Einbinden und Finden eines gemeinsamen Nenners. Die Kategorie Zielgerichtetes Vorgehen und Lösungsorientierung spricht die Faktoren „Versteht sich als Weichenstellerin/Weichensteller, Genaues und feines Herausarbeiten von Zielen und Annähern an Ziele, Ergebnisorientierung in Problem- und Selbstreflexion, Problembewältigung“ an, in dem es beispielsweise auch um das Anregen eigener Lösungen geht. Die drei Kategorien Arbeiten mit dem was da ist, Erkennen, Wahrnehmen und Spüren als auch Eingehen, Einlassen, Bereit sein knüpfen an die Idee des „Anknüpfens an das Denk- und Wertesystem der Supervisorinnen und Supervisanden an“. „Engagement“ als Wirkfaktor findet sich am ehesten in der Kategorie Eingehen, Einlassen, Bereit sein beziehungsweise kann er auch generell in allen Kategorien der Hauptkategorie *Handeln und Beziehung gestalten* wiedergefunden werden.

Weitere Kategorien, der Hauptkategorie *Handeln und Beziehung gestalten* zuordenbar, können der empirischen Untersuchung entnommen werden:

- Fordern und Fördern (auch im Sinne von Rahmenbedingungen für gelingende Supervision)
- Sachlich bleiben (spricht eine Gradwanderung zwischen emotionaler Zugewandtheit und Sachlichkeit an)
- Präsent sein
- Passendes Vorgehen (spricht natürlich etwas die Methodik an – zum Beispiel im Sinne eines angemessenen Methodeneinsatzes (siehe Tabelle Wirkfaktoren), wobei hier nicht explizit auf das Wirken von speziellen Methoden oder der Wunsch nach Methoden gemeint ist)
- Sicher Umgehen mit eigenen Unsicherheiten

Die Bedeutung für gelingende Supervision, als Supervisorin beziehungsweise als Supervisor mit eigenen Unsicherheiten sicher umgehen zu können, unterstreicht folgendes Ankerbeispiel 350:

„Ahm, (Pause 4s), Also, (...) wissen Sie, dass die (...) die darf auch ruhig einmal zeigen, „eh poah ja“, (...) das war jetzt (...) vielleicht AUCH nicht der RICHTIGE Weg, oder so, also (...) ich BRAUCHE da NIEMANDEN, der so tut als (...) ob, also so, (...) also ich BRAUCHE KEINE WUNDERWUTZI, oder (...) sondern, ah (...) die die EINEN bei einem Prozess BEGLEITET, und (...) ja! (...) Und auch sagt: "Ja okay, da sind wir jetzt FALSCH abgelenkt, schauen wir (...)", ah, SO ETWAS, ja? (...) Ich brauche jetzt nicht DEN, (...) GAR NICHT, sondern ich WILL einfach, dass da jemand ist, der WEIß AUCH, (...) OKAY, (...) ahm, der kann auch, der geht auch (...) SICHER mit seiner UNSICHERHEIT um, ja? (...) Das (...) würde ich (...) gut FINDEN.“ (SD 12, Z.nr. 9504)

Die Hauptkategorie *Außenperspektive und Allparteilichkeit* kann als weitere Bedingung für gelingende Supervisionsprozesse beschrieben werden. Spannend ist hierbei unter anderem die Äußerung, die Supervisorin beziehungsweise der Supervisor sollte nicht allzu neutral sein:

„Dass sich auch der Supervisor etwas outet - der braucht für mich nicht ganz neutral sein. Das finde ich nicht gut, wenn sich wer so (...). Ich möchte hören: So geht's mir da herinnen mit euch, das sind meine Ziele, so wäre es angedacht. Diese Person soll auch als Mensch da sein, nicht nur mit Karten oder so. Dass diese Person auch einmal sein Gesicht verzieht - das finde ich ganz wichtig. Dass es ein Mensch ist.“ (SD 6, Z.nr. 3063, Ankerbeispiel 129)

Dieses Hören wollen „so geht es mir da herinnen mit euch“ könnte auch eine Verbindung zum Faktor „stellt sich als Resonanzkörper zur Verfügung“ sein, meint aber in Bezug auf die angesprochene Neutralität, dass es möglicherweise wichtig sein kann, sich als Supervisorin beziehungsweise als Supervisor nicht von der Neutralität fesseln zu lassen, eher in Richtung Allparteilichkeit zu denken und manchmal einen engagierten Schritt weg von der Neutralität, im Sinne förderlicher Impulse oder Interventionen, zu wagen.

Im Zuge der Außenperspektive soll ebenfalls die Bedeutung der Systemfremdheit und das Unbeteiligt-sein im System noch angesprochen werden. Auch in dem Sinne, dass die Supervisorin beziehungsweise der Supervisor als System-externe Person besetzt wird, was aber nicht ausschließt, dass sie beziehungsweise er aus dem gleichen Feld kommen kann beziehungsweise soll. Die Bedeutung oder Nicht-Bedeutung von Feldkompetenz geht aus der Hauptkategorie *Professionalität und Kompetenz* hervor. Neben mehreren Nennungen, die eine Notwendigkeit einer mitgebrachten Feldkompetenz als Supervisorin beziehungsweise als Supervisor ansprechen gibt es auch eine Aussage, welche die Bedeutung dieser im Zusammenhang mit Beziehungsarbeit schmälert:

„... dass wir uns auch wen Externen holen ... [...] Also, da würde ich mir einen externen Supervisor oder eine externe Supervisorin hereinholen, möglicherweise vielleicht sogar, wenn der gar keinen schulischen Background hat, weil ich mir denke, da geht es einfach um/ VERMUTLICH bei solchen Sachen um Beziehungsgeschichten und das braucht ja nicht einmal einen schulischen Kontext haben.“ (D2, 12931, Ankerbeispiel 450)

In Hauptkategorie *Professionalität und Kompetenz* können Professionalität, fachliche Kompetenz und Vielseitigkeit im Beruf als weitere Kategorien genannt werden. Auch hier gibt es wieder Überschneidungen zur Wirkfaktorentabelle (5.3.2.) aus dem Theorieteil die im Bereich Qualifikation der Supervisorin/des Supervisors auf die Parameter Feldkompetenz und Fachkompetenz hinweist.

Punkt *Führung/Leitung und Steuerung/Lenkung* spricht als weitere Hauptkategorie die Bedeutung der Prozess-Steuerung und -Führung an. Beispielhaft soll ein Ankerbeispiel eine zusätzliche Nuance aufzeigen, welche die Wichtigkeit von Steuerung/Lenkung durch die Supervisorin beziehungsweise den Supervisor unterstreicht.

„(..) Auch, (..) der Mut des Supervisors, dieses Instrument, diese Intervention zu setzen. (..) Nämlich, (..) wirklich auch Wege zu gehen, die für die Supervisandin (..) aus der Bequemlichkeitszone heraus führt. (...) Das wünschen sich viele aber es ist auch ein Hindernis.“ (SD 5, Z.nr. 2521, Ankerbeispiel 100)

In wie weit *Struktur* eine entscheidende Einflussgröße auf gelingende Supervisionsprozesse sein kann, beschreibt eine weitere Hauptkategorie. Dazu zählen die Kategorien Strukturierung auf thematischer und Strukturierung auf zeitlicher Ebene sowie Ankommen und Abschluss. Die Strukturierung auf zeitlicher Ebene meint auch klare Ablaufstrukturen, was wiederum auf die Wirkfaktorentabelle (5.3.2.) rückschließen lässt, die einerseits „Einführung und Orientierung an Normalformen des Ablaufs“ und andererseits auf die Strukturierung des Supervisionsprozesses selbst eingeht, in dem sie einzelne aufeinanderfolgende Phasen im Supervisionsprozess beschreibt. Die Kategorie „Abschluss“ nimmt ein hohes Gewicht in den Aussagen der Probandinnen und Probanden ein und soll daher mit einem Ankerbeispiel treffend unterstrichen werden:

„(..) Also dass ich die SICHERHEIT habe, (..) und auch das Vertrauen habe, wenn Supervision jetzt BEENDET ist, da ist jetzt nicht das FASS AUFGEMACHT, ja?, (..) und ein jeder tut dann selbst irgendwie WEITER, sondern dass, (..) dass das auch (..) immer eine Perspektive hat für

einen Abschluss (..) [...] ... dass es eine runde SACHE ist, aber dass sozusagen (..) ah der KREIS da wieder SCHLIEßEN kann, ja?“ (SD 07, Z.nr. 3825, Ankerbeispiel 165)

Die letzte Hauptkategorie in Ebene 1 geht auf *Rahmen und Auftragsklärung* ein. Neben der Klärung des Auftrags scheint es ebenso wichtig zu sein, dass Klärungen im Prozess zu Anliegen, Erwartungen und Bedenken notwendig sind sowie auch der Prozess an sich – im Sinne von Einführung von Ablattformen – Klärung findet. Diese Einführung der Ablattformen kann in Verbindung zu dem Faktor „Einführung und Orientierung an Normalformen des Ablaufs“ aus der Wirkfaktorentabelle gesetzt werden.

Eine dritte Kategorie beschreibt die Offenlegung des Beraterinnen- und Beraterprofils als Merkmal gelingender Prozesse:

„Dass man sich vielleicht einmal ZUSAMMENSETZT oder was, (..) was stellt sich der EINE vor, was stellt sich der ANDERE vor, (..) und dann auch EHRlich sagen, ja das kann ich LEISTEN oder das kann ich NICHT leisten, ja? (..) Oder ICH bin SO, und ich kann euch das und das und das ANBIETEN, (..) und wenn es nicht mehr PASST, EHRlich SAGEN (..) AUCH ABBRECHEN meinetwegen, (..) oder wen anderen (..) hereinlassen, oder (..) so irgendwie, (..) in diese Richtung, ja?“ (SD 09, Z.nr. 7080, Ankerbeispiel 264)

Nach dieser genauen Sichtung und strukturierten Ergebnisinterpretation der Gelingensbedingungen zur Ebene 1 – „Supervisorin/Supervisor“ folgt nun die zweite Ebene, die ebenso auf Ebene der Person, der Supervisorin beziehungsweise des Supervisoranden, Hinweise zu Merkmalen des Gelingens supervisorischer Prozesse gibt.

9.2.2. Gelingensbedingungen Ebene 2 – „Supervisorin/Supervisor“

- 2.1. *Freiwilligkeit*
- 2.2. *Mitverantwortung am Prozess*
- 2.3. *Entwicklung, Veränderung und Erkenntnis*
- 2.4. *Handeln*
- 2.5. *Rahmen*
- 2.6. *Persönlichkeit und Verhalten*

In der Übersichtstabelle (9.1.) lässt sich bereits erkennen, dass das Thema der *freiwilligen Teilnahme* am Supervisionsprozess als wesentliche Voraussetzung für ein Gelingen angesehen werden kann.

„Dass alle Teilnehmenden das auch wollen und sich nicht gezwungen fühlen, dass sie da sind.“
(L2, Z.nr. 11295, 395)

Ebenfalls spielt mit hinein, dass Supervisandinnen und Supervisanden das Bedürfnis nach Supervision verspüren, der Wunsch nach Supervision gegeben ist und als eigene Kategorie das Zeitnehmen, zum Beispiel auch für regelmäßige Prozesse ein wichtiges Thema darstellt.

Diese erste Hauptkategorie ist in der Wirkfaktorentabelle (5.3.2.) nicht ersichtlich und stellt somit einen weiteren neuen Baustein für Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrpersonen dar.

Die Hauptkategorie *Mitverantwortung am Prozess* findet sich ebenso in zuvor genannter Tabelle wieder, kann aber im Zuge der hier vorliegenden Auswertung der Untersuchung verfeinert dargestellt werden. In diesem Bereich spielen Merkmale, die die persönliche Bereitschaft betreffen eine wesentliche Rolle:

Als Kategorien können Bereit-sein, sich einlassen, sich einbringen, sich beteiligen, sich öffnen und das Motiv, Supervision als persönliche Sache anzusehen, genannt werden. Diese letztgenannte Kategorie beschreibt unter anderem eine aufrichtige Auseinandersetzung mit sich selbst und das Interesse, sich selbst auf die Spur zu kommen, was auch wiederum mit Freiwilligkeit in Verbindung gebracht werden kann. Mehr zum Thema „Motive und Bedürfnisse“ ist in der inhaltlichen und empirischen Auseinandersetzung von Forschungskollegin Roswitha Beham ersichtlich.

Weitere Kategorien setzen zuvor erwähnte persönliche Bereitschaft voraus und beschreiben eher die Mitarbeit am und die Formen des sich Einlassens auf den Prozess genauer. Dabei geht es um einbringen, vorbringen, sprechen, fragen, spiegeln und hören. Anhand dieser zahlreichen und unterschiedlichen Kategorien ist bereits eine Vielfalt in den Möglichkeiten zur Mitverantwortung am Prozessgeschehen durch die Supervisandin und den Supervisanden ersichtlich. Beispielhaft soll nun ein Ankerbeispiel für diese Hauptkategorie stehen, indem es näher auf den Bereich des „Sich Einlassens“ eingeht:

„(..) STARK ins TUN gekommen sind und wir wirklich so UNSER (..) ah (..) ja (..) unsere Themen halt auch da gut (..) platziert haben, ja.“ (SD 07, Z.nr. 3586, Ankerbeispiel 152)

Eine nächste Hauptkategorie beschreibt *Entwicklung, Veränderung und Erkenntnis* als Bedingung für gelingende Supervisionsprozesse. Diese Hauptkategorie beschreibt zwar Auswirkungen (darauf geht Sabine Benczak genauer ein, siehe Kapitel 12-15), rückt diese aber auch als grundlegend bedeutsame Wirkfaktoren in den Mittelpunkt. Das heißt in der

Supervision wirkt auch ein Entwickeln, ein Erkennen, ein sich Bewusst werden. Zum Beispiel beschreibt SD 07 dem Bewusst werden der Bedeutsamkeit des Formats Supervision eine nicht zu unterschätzende Gelingensbedingung zu:

„(..) aber das machen wir nicht zum SPAß, ja, also das ist nicht irgendwie KAFFEKRÄNZCHEN oder so, ja?, sondern das HAT eine GANZ WICHTIGE FUNKTION, ja?, und ohne dieser (..) wichtigen Funktion, sind wir nicht HANDLUNGSFÄHIG, wir können so NICHT gut arbeiten, ja?, (..) also dass (..) sozusagen Supervision auch BEDEUTSAMKEIT bekommt, ja?, und nicht eine LÄSTIGE PFLICHT ist, ja, (..)“ (Z.nr. 3761, Ankerbeispiel 162)

Weitere Kategorien beschreiben ein Herausfinden, ob die Passung zur Supervisorin beziehungsweise zum Supervisor gegeben ist, zu erkennen „nicht allein zu sein“, Gefühle zu entwickeln und wahrzunehmen, als auch ein Wissen, beispielsweise Wissen über den Prozess und die Arbeitsweise der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors als auch Wissen darüber, dass es möglicherweise unangenehm werden kann.

„... DENEN bewusst ist „Okay, ich möchte an was arbeiten und es kann auch unangenehm werden, einmal.“ Also ich glaube, dass das schon was ist, was den meisten zumindest bewusst ist, wenn Sie sich für eine Supervision melden.“ (L3, Z.nr. 12261, 429)

Neben diesen Gelingensbedingungen im Bereich der Mitverantwortung durch die Supervisorin beziehungsweise den Supervisoranden wird in einem nächsten Schritt die Hauptkategorie *Handeln* in den Fokus der Interpretation genommen. Diesem Bereich werden Kategorien zugeordnet – die Handlungen beschreiben – wie beispielsweise vertrauen, zu sein, haben, können, kennen, wählen, reflektieren, aussteigen, bedienen, übernehmen, einhalten und geben. Die Sinnzuschreibungen betreffen – ein paar nun an dieser Stelle herausgegriffen – Freude zu haben, etwas wo hinlegen können, andere Teilnehmende kennen lernen, das passende Setting zu wählen, Verantwortung zu übernehmen, Rückmeldung zu geben, und viele andere mehr.

Ergänzend wird nun der Kategorie Einhalten ein Beispiel zum Thema Einhalten von Regeln für tiefere Einsicht zur Verfügung gestellt:

„Da hat es eine Regelung gegeben, dass das unter den Teilnehmern bleibt und ah, im Nachhinein ist eben da, ja die wussten zwei, die nicht (..) Teilnehmer waren genau Bescheid, beziehungsweise: ein Teilnehmer, der nicht vorher dabei war hat dann Preis gegeben, dass sie immer sehr wohl informiert wurde von der Kollegin, die da zu der Zeit Teilnehmer war. Das war eher so. [...] In der Situation habe ich mir gedacht (...) PAUSENGLOCKE LÄUTET Mh.

Ein "Verrat" ist zu viel aber mir fällt da jetzt wirklich nichts Schwächeres ein - Mh. (.) Es war eher so, wie: Na, ich habe es mir ja gedacht. (lacht) Dass da, (.) diese (.) Regelung da ein bisschen übertreten wurde, in dem Fall vehement übertreten wurde, nicht nur ein bisschen.“ (SD 1, Z.nr. 351, Ankerbeispiel 9)

Eine Verbindung lässt sich auch aus den Darstellungen dieser Hauptkategorie zur Tabelle Wirkfaktoren (5.3.2.) herstellen, indem das Vertrauen in die Person der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors und in deren beziehungsweise dessen Vorgangsweise als auch Qualifikation beschrieben wird. Folgende beiden Ankerbeispiel unterstreichen diese beiden Facetten sehr eindrucksvoll:

„Also ich glaube, ja. Also ich glaube, was es schon braucht, oder zumindest bei MIR braucht ist, ich MUSS zu der Person ein totales Vertrauen haben. Also, VERTRAUEN, das heißt, ICH MUSS das GEFÜHL haben, die PERSON VERSTEHT MICH, (.) und ICH MUSS auch das Gefühl haben, sie MAG mich, (.) ja. (.) Also sie ist MITFÜHLEND, (.) sie (.) und SIE KAPIERT auch wie es mir GEHT. (.) SIE LÄSST sich EIN auf mich, (.) ja? (.) Das glaube ich, (.) also für MICH ist das das UM und AUF, ja? (.) Also ich MUSS irgendwie das Gefühl bekommen, (.) die PERSON (.) WEIß, was ich MEINE. (Pause 6s) Das ist für MICH ganz wichtig.“ (SD 12, Z.nr. 9443, Ankerbeispiel 344)

„Nein, es geht mir (.) ES GEHT MIR GUT. (.) Es GEHT MIR INSOFFERN GUT, weil (.) ah, ich mich so VERLASSEN darf, da ist JEMAND, (.) ja?, ich bin ÜBERHAUPT da nicht in der LEHRENDENROLLE, (.) da IST WER, an den (.) in den seine HÄNDE darf ich das LEGEN, ich meine da geht es mir auch (.) SO GUT, (.) ja, wenn ich das SAGE, (atmet ein) und (.) da ist wer KOMPETENTER und (.) DIE HILFT UNS WEITER. (SD 10 strahlt!) [...] JA, da weiß ich selber, da (.) das ist einfach, (.) ja (.) DIE BEFREIUNG, (.) da.“ (SD 10, Z.nr. 7927, Ankerbeispiel 288)

Neben dem Vertrauen in Person und Kompetenz sprechen eben angefügte Aussagen auch den Faktor „Akzeptiert die Beraterinnen- und Beraterpersönlichkeit“ an. Hier soll auch der Verweis auf die Person der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors in Ebene 1 der Gelingensbedingungen nicht fehlen, in der eben dieser Aspekt als „wird akzeptiert“ durch zum Beispiel eine mitanwesende Leitung im Supervisionsprozess Ausdruck findet.

Die im Zuge der Interpretation dieser Hauptkategorie beschriebenen Handlungsdimensionen repräsentieren eine Vielzahl an Möglichkeiten für Supervisorinnen und Supervisanden, sich

aktiv am Geschehen zu beteiligen und unterstreichen zudem auf andere Art und Weise die Mitverantwortung am Prozess.

Eine nächste Hauptkategorie benennt einen *Rahmen*, der etwas für die Supervisorin beziehungsweise für den Supervisor zur Verfügung stellt. Dabei geht es einerseits um das, was eine Supervisorin und ein Supervisor bekommen kann und zum anderen, was sie brauchen. Die Kategorie „Bekommen“ fasst vielfältig zusammen und beschreibt beispielsweise das Bekommen von Anerkennung, Zustimmung, Bestätigung, Stärkung, Rückmeldung und anderen Sichtweisen. In der Kategorie „Brauchen“ gehen die Aussagen Richtung „professionelle Hilfe“, „Fragestellungen und Unterstützung“ als auch eines „geschützten Rahmens“. Neben der Perspektive des Gebens, wie sie in der zuvor dargestellten Hauptkategorie „Handeln“ angesprochen wird, meint diese Hauptkategorie die Kehrseite im Sinne von Nehmen (brauchen, bekommen).

„... also wo ich wirklich sage, (...) da ist es mir nachher dann einfach (...) besser gegangen, sei es nur, ich habe einmal (...) darüber reden können und die anderen haben gesagt, "poah - ja, das sehe ich auch so", (atmet ein) also nicht nur dass ich es nur allein so sehe, wie das Kind halt ist, sondern auch als ZUSTIMMUNG einmal oder als UNTERSTÜTZUNG, (atmet ein) und auch (...) meistens Lösungsvorschläge.“ (SD 08, Z.nr. 4785, Ankerbeispiel 192b)

Eine letzte Hauptkategorie schließt nun den Kreis zur Ebene 1 und deren Ausgangspunkt – so kann auch auf Ebene 2 - Supervisorin/Supervisor den Dimensionen *Persönlichkeit und Verhalten* Bedeutsamkeit für gelingende Supervisionsprozesse zugemessen werden.

Dabei geht es um Ehrlichkeit, Wertschätzung und Achtsamkeit, Authentizität, Offenheit und das Zeigen von Arbeitsverständnis. Mit diesen Kategorien kann die Wirktablelle aus dem Theorieiteil dahingehend ergänzt werden, indem es nicht nur um persönliches Verhalten der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors geht, sondern ebenso die Bedeutung solcher Faktoren (nicht im Sinne eines ähnlichen Umfangs der Nennungen und Ausdifferenzierungen, sondern generell als Hauptkategorie mit den fünf genannten Unterscheidungen) auf Ebene der Beteiligten für ein Gelingen von Supervision aufzeigt.

„Also ICH finde, dass eine SUPERVISION nur dann wirklich (...) ah (...) fruchtbringend ist, wenn (...) ah (...) wenn die (...) BETEILIGTEN dazu in der LAGE sind, oder dazu BEFÄHIGT werden, auch vom SUPERVISOR, (...) ja, das glaube ich ist (unv.) auch ganz wichtig, dass der da auch (...), das durchaus auch (...) den RAUM dafür gibt, dass einfach so etwas gibt wie (...)

Ehrlichkeit, ja?, (...) dass ich die DINGE auf den TISCH LEGE, die da sind.“ (SD 07, Z.nr. 3721, Ankerbeispiel 158)

In der nun folgenden Ebene 3 erfolgt eine Darstellung im Sinne einer Verbindung von Ebene 1 und Ebene 2. Die dabei zugeordneten Kategorien sprechen in ihrer Grundaussage entweder die Gemeinsamkeit direkt an, oder aber sie werden so allgemein formuliert, dass sie eine Zuordnung auf eine der beiden Seiten nicht zulassen beziehungsweise eine Verantwortlichkeit (Supervisorin/Supervisor oder Supervisorin/Supervisor) nicht geklärt werden kann.

9.2.3. Gelingensbedingungen Ebene 3 (Schnittstelle 1/2) – „SV/SD und SD/SD“

- 3.1. *Gemeinsame Arbeit*
- 3.2. *Umgang miteinander SV/SD und SD/SD*
- 3.3. *Umgang miteinander SV/SD*
- 3.4. *Umgang miteinander SD/SD*

Die erste der vier Hauptkategorien in dieser 3. Ebene versucht die subjektiv bezeichneten Grundbedingungen für funktionierende *gemeinsame Arbeit* zu skizzieren. Kategorien dazu beschreiben Nachdenken und Bewusst machen, auch im Sinne von gemeinsamem Überlegen. Beiderseitiges Ansehen und Anreden im Sinne von Gespräche führen nehmen ebenso eine besondere Rolle ein und werden in den Aussagen der Probandinnen und Probanden sehr häufig für gelingende Prozesse genannt. Es geht aber in der gemeinsamen Arbeit auch um Nachspüren, Weiterentwickeln, zur Verfügung stellen und Beobachten. Die Mehrperspektivität, auch im Sinne von Eröffnen von Sichtweisen und Perspektivenerweiterung kann ebenso als grundlegender Gesichtspunkt der gemeinsamen Arbeit zugeordnet werden. Die letzten beiden Kategorien beschreiben Ziel- beziehungsweise Lösungsorientierung und auch Anliegenorientierung. Diese können eventuell auch so verstanden werden, dass alle Beteiligten (Supervisorin/Supervisor und Supervisorin/Supervisor) im Verlauf des Prozesses gemeinsam das Anliegen und die Arbeit Richtung Ziel beziehungsweise Lösung nicht aus den Augen verlieren. Trotz dieses verbindenden Umstands ist an dieser Stelle die Verantwortung auf Seiten der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors (Ebene 1) im Sinne von Führung und Steuerung anzumerken.

„Wir haben das dann noch aufgearbeitet. Da war ich schon in der neuen Schule. Wir haben darauf unser Ziel gesetzt, damit ich nicht mehr in so eine Situation überhaupt komme.“ (SD 4, Z.nr. 1765, Ankerbeispiel 62)

Die Verbindung zur Tabelle der Wirkfaktoren (5.3.2.) kann im Zusammenhang zur dort erwähnten Methodik aus dem Coachingbereich hergestellt werden, die genaues und feines Herausarbeiten von Zielen und Annähern an Ziele als Wirkfaktoren beschreibt. Auch im Bereich Supervision selbst kommt dort der Aspekt eines aktiven und zielorientierten Prozesses zur Sprache. Da aber im Zuge der Auswertung das Hauptaugenmerk der Methodik lediglich im Bereich explizit geäußelter hilfreicher Methoden beziehungsweise in beschriebenen Wünschen nach bestimmten Methoden für gelingende Prozesse gelegt wird (siehe Ebene 6), scheint dieser Bereich an dieser Stelle eher vernachlässigbar, zudem findet er sich in Ebene 1 im Bereich der Hauptkategorie *Handeln und Beziehung gestalten* und wird dort unter „passendes Vorgehen“ kategorisiert.

Eine zweite Hauptkategorie beschreibt allgemein den *Umgang miteinander* auf Ebene Supervisorin/Supervisor und Supervisandin/Supervisand als auch zwischen den Teilnehmenden. Diese weist wiederum auf die Bedeutung der Persönlichkeit und des persönlichen Verhaltens auf beiden Seiten hin. Dabei werden ebenso Kriterien wie wertschätzender Umgang, Vertrauen, Freundlichkeit und Offenheit, Ehrlichkeit, Authentizität und Empathie genannt. Neu kommt hier die Kategorie Verschwiegenheit ins Spiel, die im Sinne einer Verantwortlichkeit beider Seiten für gelingende Prozesse zugemessen werden kann. In der Tabelle der Wirkfaktoren könnte dies dem Kriterium „vertrauensvolle Zusammenarbeit“ zufallen. Spannend ist im Bereich dieser Hauptkategorie zudem, dass Akzeptanz für den gemeinsamen Umgang genannt wird. Nicht nur einseitig, nämlich, dass Supervisandin/Supervisand Supervisorin/Supervisor akzeptiert beziehungsweise Supervisorin/Supervisor akzeptiert wird, sondern, dies als Gelingesbedingung für beide Seiten beschrieben wird. Folgendes Ankerbeispiel, eine Aussage von SD 11 zur Grundlage von gelingender Supervision:

„NAJA, ich denke mir, das ist sowieso die GRUNDLAGE für mich, AKZEPTANZ und WERTSCHÄTZUNG, ah (...)“ (Z.nr. 8581, Ankerbeispiel 319)

Die in der dritten Hauptkategorie beschriebenen Gelingensbedingungen beziehen sich explizit auf die Ebene *Supervisorin/Supervisor und Supervisandin/Supervisand (SV/SD)* und deren *Umgang miteinander*. Als erste bedeutende Kategorie dieses Bereichs kann die Beziehung genannt werden, jener Aspekt, der in der Tabelle Wirkfaktoren als eigene Dimension dargestellt wird. Es geht aber auch um gemeinsame Klärung des Wechsels der Supervisorin/des Supervisors, was in diesem Fall nicht auf alleinige Verantwortung der Supervisandin/des Supervisanden rückführbar ist:

„... (unv.) die WECHSELN wir immer wieder. Es gibt auch, (..) die wollen wieder AUFHÖREN, EINER ist in PENSION gegangen, also der (..) Supervisor XY (Name anonymisiert) (..) hat gleich von VORNHEREIN gesagt, er macht das nur eine BEFRISTETE Zeit, (..) was ICH AUCH SINNVOLL finde, weil (..) weil sonst, ah (..) naja, das ist dann so eine EINGESPIELTE SACHE, also, ich GLAUBE AUCH, dass es GUT ist, wenn immer wieder einmal ein WECHSEL stattfindet. AUCH WENN sich die Gruppenzusammensetzung ein bisschen verändert, ist auch (..) durchaus (..) positiv.“ (SD 11, Z.nr. 8314, Ankerbeispiel 298)

Des Weiteren geht es um eine gemeinsame Verständigung über das passende Setting, eine gemeinsame Auftragsklärung (auch hier liegt die Verantwortung nicht nur bei der Supervisorin/beim Supervisor), Humor von Supervisorin beziehungsweise Supervisor und der Gruppe als auch um Personen, die ein Weitermachen leichtmachen.

„Also, so diese (..) vielleicht habe ich einfach auch immer ein GLÜCK gehabt, ich WEIß es nicht, (..) ja?, (..) ich BIN NIE wirklich an jemanden GERATEN, ah, wo ich, als, (..) wo ich sagen müsste, NIE MEHR WIEDER, (..) ja? (..) ganz im GEGENTEIL, ja?“ (SD 12, Z.nr. 9988, Ankerbeispiel 366)

In der vierten Hauptkategorie *Umgang miteinander Supervisandin/Supervisand und Supervisandin/Supervisand (SD/SD)* sammeln sich Aspekte, welche die Zusammenarbeit auf Ebene der Gruppe beziehungsweise des Teams, also den Umgang zwischen den Teilnehmenden im Speziellen abbilden. Auch hier geht es um Beziehung im Sinne eines gewissen Maßes an Freude am gemeinsamen Zusammentreffen. Weitere Kategorien beschreiben beispielsweise die Bedeutung der Kommunikation auf Augenhöhe bei Anwesenheit der Leitung im Prozess, Vertrauen und Verständnis untereinander. Die Kategorie fachliche Kompetenz in der Gruppe erscheint deswegen erwähnenswert, weil zur fachlichen Kompetenz der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors eine weitere Dimension als Gelingensbedingung für beispielsweise Gruppensupervision hinzustellen werden kann:

„Und es ist einfach super, weil wir eine Gruppe von Lehrpersonen sind, auch mit erfahreneren Lehrpersonen. Da kann ich mir viel mitnehmen.“ (SD 4, Z.nr. 1681, Ankerbeispiel 57) oder „Ja ich habe einfach durch diese Fallbeispiele, die man von anderen mitgekriegt hat viel gelernt, ...“ (L2, Z.nr. 11340, Ankerbeispiel 398)

Die Bedeutung der fachlichen Kompetenz auf beiden Seiten unterstreicht SD 11 mit ihrer Aussage:

„Ah, es braucht in der Gruppe eine gewisse fachliche KOMPETENZ, (..) weil ich denke mir, sonst kann ich (..) nicht ... [...] AUCH, AUCH, (..) ich denke mir, die MÜSSEN WISSEN wovon ich rede, weil die (..) sonst (..), ah, weil ich glaube nicht, dass eine Supervisionsgruppe, ah, funktioniert, wenn nur der SUPERVISOR eine FACHLICHE oder eine SUPERVISORIN eine FACHLICHE KOMPETENZ auch hat. (..) Ah, wobei ich beim Supervisor, ah, nicht glaube, dass er jetzt (..) INHALTLICH die Details so genau kennen muss, also das glaube ich nicht. (..) Da glaube ich, ist es oft hilfreich, was dann auch die GRUPPE, ah, EINBRINGEN kann. (..) ICH MEINE, eine AHNUNG vom SYSTEM in dem ich arbeite, soll der Supervisor schon haben.“ (Z.nr. 8394, Ankerbeispiel 305)

Mit Verbindlichkeit und Aufrichtigkeit in der Gruppe und Gruppendynamik beschreiben drei weitere Kategorien die Mitbeeinflussbarkeit des Prozessgelingens durch die Gruppe selbst. Der Aspekt der Verbindlichkeit schließt auch das gemeinsame Thematisieren von Regeln in der Gruppe im Rahmen der Supervision mit ein. Zur Kategorie Gruppendynamik ist zusätzlich erwähnenswert, dass dabei auch die Aspekte Qualität des Teams, Gemeinschaft und Berufszugehörigkeit angesprochen werden. Eine Probandin geht sogar darauf ein, dass eine ungleiche Berufszugehörigkeit als Gruppenzusammensetzungsmerkmal durchaus wünschenswert wäre.

„PAUSE. Ja, vielleicht mit neuen Teilnehmerinnen, damit ich wieder jemand neuen kennen lerne. (..) Naja, es bezieht sich die Gruppe nur auf Schule, weil wir nur Lehrerinnen sind. Vielleicht kann ich auch Leute aus anderen Berufsfeldern erleben, nicht nur Lehrerinnen, sondern auch Leute aus dem Sozialbereich oder der Behindertenarbeit, oder das die Gruppe etwas mehr gemischer wird.“ (SD 4, Z.nr. 2044, Ankerbeispiel 74)

Es geht im Umgang unter den Teilnehmenden auch um die Einigung auf gemeinsame Anliegen (auch an dieser Stelle eine Ergänzung zur Verantwortung der Anliegenklärung auf Seiten der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors) und um die Einigung auf eine Supervisorin beziehungsweise auf einen Supervisor in der Auswahl noch vor Prozessbeginn. Dies ist als Aspekt deswegen beachtenswert, da hier bereits vor Beginn der Supervision über ein mögliches Gelingen des Prozesses entschieden werden kann, oder anders gesagt, im Fall einer Nicht-Einigung oder einseitigen Bestimmung in der Gruppe schwingt von Beginn an Widerstand in der Gruppe hinsichtlich gemeinsamer Supervision mit.

Die Kategorien gegenseitiges Stärken, Kooperation, wohlwollende Unterstützung, gegenseitige Akzeptanz, Friede und Fairness, Respekt, Ernst-nehmen und Ernst-genommen werden, Wichtigkeit der gemeinsamen Arbeit trotz unterschiedlicher Voraussetzungen, Gehört werden

und die Vorbildwirkung der Teilnehmenden lassen neben der Zuordnung als mögliche Bedingung für gelingende Supervision auch einen Rückschluss auf die im Theorieteil ausgearbeiteten Belastungsfaktoren in Unterkapitel 3.3. zu, da soziale Unterstützung im Kollegium (neben der Wirkung und Förderung in der Supervision selbst auch als mögliche Auswirkung von Supervision zu sehen) im Sinne psychosozialer Gesundheits-Prävention sowie als Zufriedenheitsaspekt angesehen werden kann. Folgendes Beispiel liefert zusätzlich einen Einblick in den Aspekt der respektvollen Kommunikation untereinander:

„Weil wir einfach als Gruppe schon sehr gut arbeiten untereinander, also wir sind (..) wir machen sehr viel für unser Team (..) wir haben auch TEAMTAGE, wo wir auch untereinander etwas machen. Wir schauen auch auf KOMMUNIKATION, also (..) respektvolle Kommunikation UNTEREINANDER, es sind schon so gewisse Sachen (..) wir machen auch sehr viel für unsere PSYCHOHYGIENE, also auch im Team (..) [...]... dass wir uns dann gegenseitig stärken.“ (SD 08, Z.nr. 5001, Ankerbeispiel 203)

Abschließend kann zur Ebene 3 der Gelingensbedingungen für Supervision noch angemerkt werden, dass sich die Hauptkategorie *Umgang miteinander SD/SD* mit ihren 18 Kategorien in der Tabelle Wirkfaktoren nicht auffinden lässt und daher eine nicht zu unterschätzende Dimension im Sinne der Diskussion über Bedingungen für gelingende Supervisionsprozesse erschließt.

Anschließend an die Beschreibung der drei Personenebenen (Ebene 1-3) liegt der Fokus in Ebene 4 auf der Supervision beziehungsweise dem Prozess selbst.

9.2.4. Gelingensbedingungen Ebene 4 – „Supervision/Prozess selbst“

- 4.1. *Förderliche Prozessmerkmale*
- 4.2. *Schafft übertragbares und nachhaltiges Wissen*

Die Ebene 4 der Bedingungen für gelingende Supervisionsprozesse mit Lehrpersonen beinhaltet zwei unterschiedliche Hauptkategorien. Zum einen können *förderliche Prozessmerkmale* skizziert werden, zum anderen beinhaltet sie auch die *Schaffung von übertragbarem und nachhaltigem Wissen*. Dieser zweite Punkt lässt sich bestimmt auch schon in Richtung Auswirkung näher betrachten, soll aber im Sinne dieser vorliegenden Auswertung und Interpretation auf Wirkfaktoren hinsichtlich gelingender Prozesse nähere Beleuchtung

erfahren. (Mehr und Differenzierteres zu den Auswirkungen in Kapitel 12-15 von Sabine Benczak)

In der ersten Hauptkategorie, den *förderlichen Prozessmerkmalen*, kann jene Aussage als interessant eingestuft werden, dass Supervision an sich beziehungsweise Supervision selbst wirkt. Hierbei lässt sich ein sehr hohes Abstraktionsniveau ohne detailliertere Informationen dazu beobachten. Mit folgenden weiteren Kategorien kann dennoch eine sehr präzise Unterscheidung zwischen verschiedenen Aspekten erzielt werden: Es geht dabei um Spiegelung der individuellen Situation, um Reduktion von Angst und um ein Gefühl der Sicherheit, alle drei Aspekte werden als förderliche Merkmale im Prozess selbst beschrieben. Auf alle Fälle können dazu Supervisorin und Supervisor als auch Supervisorin und Supervisor als Person ihre Beiträge dazu leisten, die Zuordnung zu dieser Ebene erfolgt aber aufgrund der Nichtzuschreibung zu einer Person, sondern als Prozessmerkmal durch die Probandinnen und den Probanden.

Eine Aussage, die sich in mehreren Interviews deckt ist die, dass eine im Prozess stattfindende tiefgreifende Auseinandersetzung als wesentlicher Faktor zum Gelingen von Supervision angesehen wird.

„Und da (...) müssten sich ALLE bewusst sein, WENN wir es machen, (...) dass wir da GANZ weit zurückgehen müssen, GANZ tief hineingehen müssen (...)“ (SD 09, Z.nr. 6111, Ankerbeispiel 234)

Die Kategorie Druck von außen beschreibt, dass durch das sehr große Ausmaß an Belastung eine förderliche Einwirkung auf das Prozessgeschehen entsteht – also ein Merkmal, das sich im Außen manifestiert und im Innen (Supervisionsprozess) da ist.

Eine Überschneidung zur Wirkfaktorentabelle aus 5.3.2. (Theorieteil) ergibt sich dadurch, dass die Teilnehmenden durch den Prozess zu Beteiligten werden können und spricht damit auch jenen Aspekt an, der das Format Supervision als Unterstützungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer, sich in ihrer Selbstwirksamkeit reflektieren zu können, beschreibt. Ein zusätzlicher Blickwinkel in dieser Hauptkategorie erwähnt, dass Supervision gelingt, wenn Psychohygiene passiert, auch im Sinne von Prophylaxe. Die Reflexion der Selbstwirksamkeit und Psychohygiene stellen zwei weitere wesentliche Merkmale dar, die im Sinne der Belastungsprävention und entgegen einer zu hohen Beanspruchung von Lehrpersonen wirken können. An dieser Stelle sei wiederum auf das Kapitel 3 im Theorieteil verwiesen, das sich diesem besonderen Spannungsfeld zwischen Beanspruchung und Zufriedenheit verstärkt

widmet. Dass Supervision sogar eine reinigende Wirkung haben kann, beschreibt SD 12 folgendermaßen:

„... also ich habe mich (..) IMMER richtig gefreut darauf, (..) ah, (..) also es war IMMER wie eine AUSZEIT, also so WIE, (..) HERAUSGEHOBEN, (..) ja?, (..) und, ahm, und du bist BEGLEITET, (..) ah, begleitet beim NACHDENKEN über das was du TUST, über DICH, wie du BIST, (..) ah, und ANDERE, kannst bei ANDEREN, also (..) ich habe das IMMER als BEGLÜCKEND erlebt, (..) ja? (..) NIE als ARBEIT, NIE als, (..), sondern IMMER (..) ja, und (..) so, also, ja, ich meine das ist jetzt ÜBERTRIEBEN, ja, wenn ich das sage, aber, wissen Sie, das war so wie, ein WENIG SCHWIMMEN im WEIHWASSERBECKEN, ja? (..) so ein bisschen ein, (..) REINIGUNG. [...] Insel, ja, ja.“ (Z.nr. 9556, Ankerbeispiel 352)

Neben der Schaffung von Reflexionsschleifen können ergänzend noch drei weitere förderliche Prozessmerkmale angeführt werden, die Kategorien beschreiben, welche zwar von den beteiligten Personen beeinflusst werden können, jedoch als Wahrnehmungen im Prozess geschildert werden. Aus diesem Grund können Stimmigkeit in der Vorgehensweise, Aktivität sowie Engagement und Arbeitseifer als förderliche Merkmale für gelingende Supervision als Kategorien hinzugefügt werden. An dieser Stelle kann wieder der Hinweis auf die Tabelle Wirkfaktoren (5.3.2.) gegeben werden, indem sich Überschneidungen im Bereich Engagement und Aktivität im Prozess feststellen lassen.

„Sehr viel Engagement und (...) Arbeitseifer während der Supervision, sehr ehrlich, also sehr direkt ist das Ganze. Sehr authentisch. (...) Ja, das sind so die Hauptgefühle.“ (D3, Z.nr. 13164, Ankerbeispiel 456)

Die zweite Hauptkategorie in Ebene 4 geht auf einen Bereich ein, der zwar auf Auswirkungen hinweist, die Kategorien aber in ihren Begriffen sehr abstrakt gehalten sind und die *Schaffung von übertragbarem und nachhaltigem Wissen* als Gelingensbedingung beschreiben. Dazu zählen Klärung, Erkenntnis, Lösung und das Schließen von Kreisen.

„... und du (..) wirst es nicht los, und hast niemanden, mit dem du darüber reden könntest, dann wird der Druck immer größer und ... [...] (..) Und wenn man das einmal LÖSEN kann, (..) dann hat man einfach auch wieder mehr Kraft.“ (SD 08, Z.nr. 5602, Ankerbeispiel 218)

Die Kategorie Bereitstellung von etwas von außen beschreibt, dass Supervision etwas (übertragbares und nachhaltiges Wissen) bereitstellen kann, die Kategorie Aufarbeitung alter Geschichten spricht auch den Wert von Aufbrüchen, die möglicherweise in Supervision

passieren, an. Ebenso können lernen, üben, vorbereiten und wiederholen als mögliche Bedingung für gelingende Supervisionsprozesse mit Lehrpersonen angesehen werden.

Schnittstellen dieser Hauptkategorie zur Tabelle Wirkfaktoren aus 5.3.2. im Theorieteil ergeben sich mitunter zu den zwei Faktoren Erkenntnisgewinn und Wissensvermittlung, Instruktion und Vorbereitung zur Umsetzung in die Praxis.

Nach der Beschreibung von Gelingensbedingungen auf Prozessebene werden in der nachfolgend dargestellten Ebene 5 förderliche Rahmenbedingungen für Supervision diskutiert.

9.2.5. Gelingensbedingungen Ebene 5 – „Rahmen“

- 5.1. *Soziale Dimension – direkt beteiligte Menschen*
- 5.2. *Personale Dimension*
- 5.3. *Räumliche Dimension*
- 5.4. *Zeitliche Dimension*
- 5.5. *Materielle Dimension*
- 5.6. *Dimension der Verordnung*

Ebene 5 der Gelingensbedingungen zeigt Einblicke, welche Faktoren einen förderlichen Rahmen für Supervision zur Verfügung stellen können. Die vorgenommene Strukturierung in und die Benennung der Hauptkategorien wird zum Großteil aus der Tabelle Wirkfaktoren (5.3.2.) übernommen. Als letzte Hauptkategorie kann eine noch nicht vorhandene als neue Dimension hinzugefügt werden.

Im Bereich der *sozialen Dimension – direkt beteiligte Menschen* wird als wesentlicher Punkt die Berücksichtigung der Anwesenheit/Nicht-Anwesenheit der Leitung in der Teamsupervision kategorisiert. SD 5 verdeutlicht das folgendermaßen:

„Auch, genau. Genau [Anm.: Aufregung], weil ja die Leitung dabei ist. Also ich finde, das macht einen großen Unterschied, wenn die Leitung dabei ist. Einen großen. Mh.“ (Z.nr. 2346, Ankerbeispiel 87)

Aspekte wie die Anwesenheit aller am System beteiligten und die Art der Gruppenzusammensetzung stellen ebenfalls Kategorien in diesem Bereich dar. Dazu kann eine interessante Äußerung einer Probandin erwähnt werden, in der sie beschreibt, dass sie von unglücklichen Gruppenzusammensetzungen am meisten gelernt hat. Ebenso spielt die Anzahl der teilnehmenden Personen mitunter eine entscheidende Rolle für ein Gelingen der Supervision. Die Kategorie Bedeutsamkeit des Formats beinhaltet mehrere Nuancen möglicher

Gelingensbedingungen. Zum einen geht es darum, dass Leitung dem Format Supervision Bedeutung verleiht, es unterstützt und auch organisiert. Auf der anderen Seite die Mitverantwortlichkeit beim Team, den Prozess mitzutragen und zu unterstützen.

Die zweite Hauptkategorie, skizziert als *personale Dimension*, spricht zwar ebenso die soziale Dimension an, wird aber deshalb als eigene Hauptkategorie herausgestellt, da es dabei um die Art des Settings, das heißt in welchem Format sich die beteiligten Personen begegnen, geht. Folgende Ankerbeispiele unterstreichen die Bedeutung dieser Hauptkategorie als Merkmal eines gelingenden Rahmens von Supervision mit Lehrpersonen:

„Lehrer denen es wirklich ganz, ganz schlecht geht im Team, für die ist es sicher eine riesige Herausforderung. Ja. (...) Die brauchen eher einmal Einzelsitzungen, glaube ich.“ (SD 2, Z.nr. 1174, Ankerbeispiel 38)

„Ich weiß nicht, ob ich das auch in der Gruppe - weil es ist schon sehr persönlich auch. PAUSE Obwohl ich ja damals keine Befürchtungen hatte, weil ja damals auf der XY (Ort anonym), diese Supervision habe ich sehr genossen.“ (SD 3, Z.nr. 1434, Ankerbeispiel 47)

Hauptkategorie *Räumliche Dimension* geht auf Aspekte förderlicher Atmosphäre sowie die Bedeutung eines geschützten Rahmens ein und zählt vielfältige und auch differente Aussagen zur Kategorie Raum auf. Dazu zählt beispielsweise die Diskussion inwiefern der eigene Schulstandort geeignet sein kann oder nicht, bezüglich der Ausstattung des Raums, Zuschreibungen wie ruhig, abgelegen und unbelastet als auch die Beschreibung des Raums als Ort der Begegnung.

„Gute Frage. Ich glaube, dass es sogar in der Schule sein dürfte, wenn es denn dann ein Raum ist, der auch wirklich eine gewisse Wärme und (5 s) Wohlwollen ausstrahlt, ja. Dann kann es, glaube ich, schon in der Schule sein. Aber es ist nicht/ also ich würde zum Beispiel NICHT in die Kanzlei gehen, ich würde mich nicht in ein Konferenzzimmer setzen wollen. Auch nicht in eine Klasse. [...] ... optimal ist das nicht, ja, weil natürlich, wenn du dich selber schon nicht wohl fühlst, ist das Gespräch halt dann auch nicht ganz so optimal. Dann sind wir so irgendwie demotiviert schräg in einem Raum gesessen, in einem Kreis, der/ ja, es ist einfach vom Wohlfühlfaktor nicht optimal.“ (L1, Z.nr. 10789, Ankerbeispiel 385)

Als *zeitliche Dimensionen* können die Bedeutung des Stattfindens von Prozessen über einen längeren Zeitraum und das Ausmaß an ausreichend vorhandener Zeit – auch um etwas genauer anzusehen – genannt werden. Zudem kann die Kontinuität in der Prozessgestaltung sowie eine Mindestanzahl von Prozessen Supervisionsprozesse positiv in ihrem Gelingen beeinflussen.

„Aber *VIELLEICHT*, wenn wir (..) jemanden *HÄTTEN*, der (..) wir waren damals alle 4 oder 5 Wochen, (..) von halb 5 bis halb 8, oder so (..), ich meine schon, 3 Stunden (sehr leise, unv.) ja. (..) Und. (..) so *REGELMÄßIG* halt, (Pause 3s) Würde es uns *SCHON* etwas *BRINGEN!*“ (SD 09, Z.nr. 6648, Ankerbeispiel 256)

In der Hauptkategorie *Materielle Dimension* sprechen die Interviewpartnerinnen und –partner einerseits den Aspekt der teilweisen Selbstfinanzierung als nicht hinderlich für gelingende Supervision an. L1 bringt dazu Gegenteiliges zum Ausdruck:

„*Entschuldigung, aber für das, dass ich meine Zeit hergebe, meine Expertise zur Verfügung stelle, ich ZAHLE nicht noch dafür, dass ich hier arbeiten darf. Also das kommt nicht in Frage.*“ (Z.nr. 10336, Ankerbeispiel 371)

Diese Diskussion um die Kosten rund um das Angebot kann also aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Möchte sich eine Supervisorin beziehungsweise ein Supervisor auf Supervision einlassen, muss aber gegen ihren beziehungsweise seinen Willen dafür bezahlen, so kann dies nachteilig auf ein Gelingen der Supervision, im Falle des Zustandekommens, einwirken. In so einem Fall könnte es unter Umständen förderlich sein, diesen Widerstand auch offen und transparent zu kommunizieren.

Die Hauptkategorie *Dimension der Verordnung* taucht so in der Theorie noch nicht auf. Dieser Aspekt wird von einer Lehrperson angesprochen, die das folgendermaßen formuliert:

„*Ein Beweggrund war sicher auch, DASS das miteinander Reden einfach auch verordnet wird, ja. Weil ich einfach gemerkt habe, SO gibt es keine Gesprächsebene. [...] Dann habe ich mir gedacht, wenn das mit jemandem/ also wenn die Supervision GEFÜHRT wird, von einem Profi, dann kommt man vielleicht in ein geordnetes Gespräch. Dann kann man vielleicht Dinge auch wirklich AUSreden, anreden, durchreden, reflektieren, die sonst nicht möglich sind, weil sie einfach davonbitzelt. Das war sicher auch ein ganz ein starker Beweggrund, die Hoffnung, dass da einfach Gespräch möglich ist.*“ (L1, Z.nr. 10659, Ankerbeispiel 377)

Sie spricht einerseits die professionelle Begleitung an, die für diese – aus ihrer Sicht – notwendige Gesprächsebene sorgen kann, andererseits beschreibt sie Supervision als Rahmen der ein miteinander reden verordnet. Möglicherweise ist damit gemeint, sich in einem geordneten Rahmen einbringen und Stellung beziehen zu können ohne gleich die Flucht ergreifen zu müssen.

Nach diesen ersten fünf Dimensionen zu möglichen förderlichen Rahmenbedingungen von Supervision wird nun eine letzte Ebene aus Sicht der Supervisorinnen und Supervisanden betrachtet, die der Methoden.

9.2.6. Gelingensbedingungen Ebene 6 – „Methoden“

6.1. *Art der Methode*

6.2. *Einsatz der Methode*

Dieser Ebene können zwei Hauptkategorien zugeordnet werden. Zum einen werden Kategorien gesammelt, die explizit auf eine Art methodischen Vorgehens hinweisen, zum anderen sollen Aspekte zum Einsatz von Methoden aufgezeigt werden.

In der Hauptkategorie *Art der Methode* geben die Probandinnen und der Proband Einblick in hilfreich erlebte Methoden und benennen diese. Neben kreativen Ideen und Lösungswegen werden Übungen, Spiele, Karten und Bilder als auch das Gespräch selbst und die Fragen der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors als unterstützend erwähnt.

„Das gemeinsame Gespräch. (Pause 4s) und die FRAGEN dann, von der Supervisorin. [...] (..) Ja, ah (..) FRAGEN, die WEITERHELFEN.“ (SD 10, Z.nr. 7517, Ankerbeispiel 274)

Unterschiedlich wird der Aspekt der rezepthaften Tipps betrachtet. Einerseits wird ihm zu einem geringen Teil eine förderliche Wirkung zugeschrieben, auf der anderen Seite wird eine Abkehr von Rezepten beziehungsweise auch das nicht Umsetzen von Tipps als Auswirkung ausgesprochen.

„... ja, mir haben einfach immer diese gemeinsamen Überlegungen einfach immer sehr geholfen. Nicht so im Konkreten, wie: Mach es zum Beispiel so: Nimm ein Glas, gib da Murmeln hinein und so, dass der dann einfach merkt, bis die Murmeln drinnen sind, so lange muss er warten. Nicht unbedingt das, denn wir haben so spezielle Kinder, man kann das einmal ausprobieren -ja. Es ist schon ganz hilfreich aber vielleicht nur zu 20 Prozent, ja. Das geht nicht, das funktioniert schwierig.“ (SD 2, Z.nr. 1135, Ankerbeispiel 36)

„Das hat sich eigentlich total gut entwickelt. Da muss ich wirklich sagen: Das war sehr gewinnbringend für mich. (..) In vielerlei Hinsicht. Auch, dass ich mir zuerst einmal bewusst machte, wie viel arbeite ich wirklich in einer Woche und (.) ich habe zwar, wenn ich jetzt darüber nachdenke, eigentlich nicht wirklich umgesetzt, diese Tipps, die ich da bekommen habe

(lacht). Allein das Bewusstmachen hat schon ganz viel verändert - bei mir und (...). Also es hat sich in jedem Fall gelohnt.“ (SD 3, Z.nr. 1414, 46)

SD 3 beschreibt das Bewusstmachen, nicht aber die erhaltenen Tipps als gelingenden Aspekt für Veränderung. An dieser Stelle kann der Bogen erneut zu Rogers (2014, S. 108ff) gespannt werden, indem er auf bedeutsame Unterschiede von nicht direkter Beratung zu direkter Beratung hinweist. Beispielsweise bestimmt bei direkter Beratung die Beraterin beziehungsweise der Berater das anzustrebende Ziel für die Klientin beziehungsweise den Klienten, entgegen dem Ansatz nicht direkter Beratung, die davon ausgeht, dass „das Individuum wahrscheinlich eine kluge Wahl treffen wird, wenn es zu einer gewissen Einsicht in sich selbst und in seine Probleme gelangt ist.“ (Rogers 2014, S. 119)

Die beiden letzten Kategorien beschreiben Körperübungen beziehungsweise Körpererfahrung sowie Aufstellungsarbeit. Sie sollen deswegen nicht unerwähnt bleiben, da Aussagen von Probandinnen, wie auch im nachfolgenden Beispiel ersichtlich, diesen beiden Aspekten hohen subjektiven Wert zumessen.

„ICH MUSS SCHON sagen, überall DORT, wo SUPERVISION auch so etwas gehabt hat, wie ein TEIL von Aufstellungsarbeit, (...) ah, (...) da ist für mich IMMER (...) GANZ VIEL (...) PASSIERT (...) und weiter gegangen, (...) ja? (...) Darum ist das auch für MICH so die Form, die ich so SCHÄTZE, ja? (...) Weil ICH in der VERKÖRPERUNG, (...) ICH FÜR MICH, (...) besser etwas kapiere, (...) ja?, (...) als wenn ich, (...) also reden kann ich eh gut, ja? (...) aber dann ES zu VERKÖRPERN und auch KÖRPERLICH ZU SPÜREN (...) ist NOCH einmal etwas ANDERES für mich, (...) ja? (Pause 3s) Und da hat sich, also (...) da hat sich SEHR viel getan, (...)“ (SD 12, Z.nr. 9660, Ankerbeispiel 357)

Ebene 6 berücksichtigt abschließend noch eine letzte Hauptkategorie, den Einsatz der Methode. Dazu scheint es sinnvoll, dass das methodische Vorgehen vorhandene Gefühle berücksichtigt, dass eine mitreißende Gestaltung förderliche Wirkung entfalten kann sowie die passende Intervention zur richtigen Zeit gesetzt wird. In diesem Zusammenhang soll eine letzte Aussage, welche die Methodik an sich als nebensächlich beschreibt, nicht unerwähnt bleiben, kann sie doch den Kreis zum Ausgangspunkt der hier stattfindenden Interpretation und Diskussion der Ergebnisse als auch der im Theorieteil aufgestellten Frage, ob Methoden in Anbetracht erlebter Bedingungen für Gelingen an sich insgesamt eher vernachlässigbar sein können, schließen.

Nach der Darlegung der Ergebnisse und dem Herausarbeiten und Diskutieren interessant erscheinender Aspekte als auch möglicher Verbindungen zum Theorieteil mit Verbindendem

und Trennendem auf allen sechs Ebenen folgt im kommenden Kapitel eine Zusammenfassung mit abschließenden Gedanken zu den Ergebnissen.

10. Zusammenfassung und abschließende Gedanken

Anhand der vorliegenden Ergebnisse der Untersuchung zeigt sich ein Bild, das sich aus mehreren Ebenen zusammensetzt. Die Bedeutung der Person der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors kann bekräftigt werden. Eine Vielfalt und Breite in den Äußerungen der Probandinnen und dem Probanden kann in diesem Bereich ebenfalls festgestellt werden. Erstaunlicherweise kommt der Person der Supervisorin beziehungsweise des Supervisoranden ebenso hohe Beachtung zu und erweitert damit die Darstellung in 5.3.2. im Theorieteil maßgeblich. Diese Erkenntnis kann in weitere Überlegungen zu Gestaltung und Gelingen von Supervision mit Lehrpersonen einfließen. Möglicherweise ist die Beschreibung dieser Ebene im Unterschied zur Tabelle Wirkfaktoren aus dem Theorieteil deshalb so ausgeprägt, da lediglich Supervisorinnen und Supervisoranden befragt wurden. Spannend wäre dazu, auch auf Ebene der Supervisorinnen und Supervisors genauer nachzufragen und diese beiden Sichtweisen zu vergleichen.

Im Zuge der besonderen Berücksichtigung der beiden Personen (SV und SD), kommt es in den Äußerungen der interviewten Personen vielfach auch zu Beschreibungen des gemeinsamen Wirkens. Diese Schnittstellenebene 3, die Gemeinsames zwischen Supervisorin/Supervisor und Supervisorin/Supervisor als auch zwischen den Teilnehmenden selbst aufgreift, kann als wichtiger Hinweis gesehen werden, Personen in ihrem Wirken nicht isoliert zu betrachten, sondern immer in Bezug zum sozialen Bezugssystem, in diesem Fall zum Beratungssystem. Nach Rappe-Giesecke (2009, S. 17) wird dieses wiederum von drei Systemen beeinflusst: dem Ratsuchenden System, dem Auftraggebenden System und dem Beraterinnen- beziehungsweise Beratersystem.

Die Prozessebene gibt Hinweise darauf, welche Prozessmerkmale positiven Einfluss auf ein Gelingen von Supervision nehmen. Die Ebene des Rahmens beschreibt schließlich äußere Bedingungen – wie Zeit, Raum und Beteiligung – die förderlich wirken können. Ebene 4 und Ebene 5 liefern demnach weitere wichtige Merkmale für gelingende Supervision, geben aber in ihrer Ausdifferenzierung ein etwas abgeschwächtes Bild wider.

Mit der Ebene der Methoden schließt die Auswertung ab. Es kann angenommen werden, dass diese letztgenannte Ebene zwar grundsätzlich Bedeutung für gelingende Supervisionsprozesse besitzt, aber eher als zweitrangig eingestuft werden kann. Trotzdem sollen die Aspekte der Körpererfahrung und Aufstellungsarbeit aufgrund einiger Aussagen, die diese Art der Auseinandersetzung als besonders wertvoll herausstreichen, noch einmal an dieser Stelle angeführt werden.

Die zweite offene Frage aus dem Theorieteil (5.3.2.), welche nach Wirkfaktoren im Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit gerichtet ist, kann zu einem Teil beantwortet werden:

Die Aussagen der Probandinnen und des Probanden in den Interviews bewegen sich in jedem Fall im Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit. Das heißt, die beschriebenen und kategorisierten Wirkfaktoren bewegen sich als Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrpersonen auch in diesem Spannungsfeld. Es ergeben sich manchmal sogar Gelingensbedingungen, die auf dieses Spannungsfeld gezielt hinweisen und auf Auswirkungen bezüglich Zufriedenheit deuten. An diesen Stellen der Interpretation und Diskussion ist dies auch vermerkt. Die genauen Auswirkungen von Supervision, das heißt, was sich aufgrund dieser Wirkfaktoren genau verändert beziehungsweise entwickelt hat – also der genaue Verweis auf dieses Spannungsfeld samt deren Auswirkungen durch Supervision – dem versucht Sabine Benczak nachzugehen.

Zum Abschluss der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse wird noch eine Übersichtstabelle herausgearbeitet, die Kategorien der einzelnen Ebenen aufzeigt, die in ihrer Anzahl der Nennungen besonders hohe Werte liefern. Ohne quantitative Ansprüche in der Interpretation zu stellen kann die Häufigkeit der Äußerungen dennoch den Hinweis geben, dass diese Aussagen für einen Großteil der interviewten Personen (18) von Relevanz sind.

Gelingsbedingungen - "Häufige Nennungen"		
1.3.2.	Einbringen von Sichtweisen und Impulsen (53d, 84c, 84d, 129b, 145a, 193a, 211d, 299e, 341, 342, 368c, 412c, 412e, 432c)	<i>auch im Sinne von zur Verfügung stellen einer externen (145a) und eigenen (84c) Sicht als persönliche Erfahrung mit spezifischem Berufsfeld (84c), eigenen Empfindens als Fremdwahrnehmung (342), neuer Blickwinkel (193a), von Bildern (341); Rückmeldung und Feedback über eigenes (412e) Prozess- und Gruppenerleben (129b); Deklarierung der Außenperspektive als nichtwertende Beobachtung (84d); hilft den Horizont zu weiten (368c); Ergründung von Sichtweisen (412c); spiegeln (432c); Finden von griffigen Überschriften (299e)</i>
1.3.3.	Fragen und Nachfragen (26a, 128, 137e, 211f, 211j, 211k, 231c, 278b, 312, 323a)	<i>auch im Sinne von Fragen nach Gefühlen (211f) und aktuellem Befinden (26a), wertschätzendes und genaues (312) und hartmückiges (323a) Nachfragen (211j, 231c), Dranbleiben (323a), Herauskitzeln (211k)</i>
1.3.5.	Begleiten und Unterstützen (28d, 45, 81b, 85b, 100c, 183a, 219, 350a, 392, 407, 420b, 459)	<i>Begleitung auch im Sinne von beim Nachdenken (81b), Professionalität (219, 392, 459); führt raus aus dem Stress (28d), aus der Bequemlichkeitszone (100c), weg vom gemeinsamen Jammern (45); Unterstützung im Sinne von Professionalität (420b), und Unterstützung des Supervisionsverlaufes bei Anwesenheit der Leitung im Team (85b)</i>
1.3.9.	Sorgen (27b, 34a, 88a, 89b, 158a, 160, 242, 277c, 278c, 310d, 310e, 310f, 377d)	<i>im Sinne von den Teilnehmenden eine Wert geben (242), Vertrauen schaffen (278c, 310d), Befähigung zur Ehrlichkeit, Sorge um Wertschätzung (310e) um Ernstgenommen-werden und Ernstgenommen-fühlen (310f); geschützten Rahmen (88a, 160), gute Atmosphäre (277c), Gesprächsbasis (377d); Einbindung der Leitung (89b); Sorge um Achtsamkeit und Umgang mit Fehlern (34a), sorgsame Handhabung von Wertschätzung und Achtsamkeit (27b)</i>
1.3.16.	Eingehen, Einlassen und Bereit sein (28e, 29b, 92b, 138b, 138d, 138e, 226b, 344e, 344f, 432e, 462g, 462h)	<i>auch im Sinne von Mitschwingen (138d), Mitgehen und Verstehen (92b) auch wie es der Supervisandin geht (344e), Hinspüren (29b), Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Supervisandin/Supervisor (432e), lässt an sich andocken (28e), Gefühl haben für Vorgehensweise (462g)</i>
1.5.1.	Professionalität (11, 69f, 88b, 219, 377c, 392, 399, 420b, 454, 459, 462c)	<i>auch im Sinne von Arbeit (399, 462c), Begleitung (219, 392, 459), Unterstützung (420b), Leitung (11, 69f, 88b) und Sichtweise (454)</i>
1.5.2.	fachliche Kompetenz (11, 169a, 201a, 251a, 269, 278d, 288b, 299c, 305b, 349c, 453b)	<i>auch bezüglich guter und spezieller Ausbildung (269, 453b) und individueller Arbeitsweise (278d, 299c)</i>
1.7.1.	Strukturierung, thematische Ebene (30c, 84e, 101a, 105e, 208c, 211i, 254b, 310c, 354a, 354b)	<i>auch im Sinne von strukturiert Themen, Anliegen und Prozess (30c, 84e, 101a), hält Struktur bereit (254b), gibt Rahmen vor (354a), behält roten Faden (354b) und Überblick (208c), ordnet und reiht (310c)</i>

2.1.1.	will Supervision (18, 52, 92a, 115b, 208d, 210b, 245b, 257, 290a, 330, 339a, 378, 383a, 395, 396a, 404b, 429a, 444, 445, 461a)	<i>auch im Sinne von Wille zur Teilnahme (18, 92a), hat Bedürfnis nach (257) und wünscht sich (115b) Supervision, ist willig (245b), sieht Sinn in der Supervision (383a), will da sein (395), möchte an etwas arbeiten (429a), Freiwilligkeit (52, 210b, 290a, 330, 378, 396a, 445, 461a)</i>
2.5.1.	Bekommen (5b, 192b, 198, 204c, 212c, 255, 268b, 271d, 272, 273, 296a, 303c, 323b, 324, 355a, 370d, 373, 374, 375a, 416b, 418d, 420c)	<i>im Sinne von Unterstützung (192b, 355a) und Zustimmung (192b), Anerkennung (374), Rückmeldung (303c) wie andere sie/ihn sehen (5b), Stärkung (198) auch durch Team im Hintergrund (212c) oder von Chefin/Chef (204c), Fremdwahrnehmung (375a), Sicht von außen (271d, 416b, 418d), Ratschläge (272), etwas von außen (323b), Bestätigung (324, 373, 420c) auch durch Fremdwahrnehmung (273), Verständnis und Entgegenkommen (370d)</i>
3.1.1.	Nachdenken und Bewusst machen (36c, 46b, 50, 108a, 172, 183b, 265, 375b, 377e, 368a, 426, 435, 451b)	<i>auch im Sinne von gemeinsames Überlegen (36c, 435), lösungsorientiertem Denken (172), Erkennen (50), Eigen- und Fremdwahrnehmung (375b), bewusstes (426) Reflektieren (108a, 377e) über gemeinsamen Weg (265), Bewusst machen - dass es nur miteinander geht (368a) und den Blick nach innen (451b)</i>
3.1.8.	Gespräche führen (69e, 71b, 89a, 126a, 127b, 157, 203a, 217, 232, 353c, 372, 377e, 393b, 403c, 435, 438)	<i>auch im Sinne Verzicht auf Meinungsaufrüfung (69e), Ansprechen von Spannungen (71b), wertschätzendes (393b) Nachfragen (127b), darüber reden (157, 435), offene (126a) und respektvolle (203a) und faire (372) Kommunikation, Kommunikation auf Augenhöhe (89a, 232), Austausch (353c, 403c) und gemeinsame Kommunikation (372, 403c), Dinge ausreden, anreden, durchreden (377e), Fragestellungen vom gegenüber (438)</i>
5.3.3.	Raum (2, 41, 56, 82a, 93, 144a, 144b, 206, 270, 352b, 383c, 384, 385a, 385b, 385c, 433a, 433b, 433c, 462b)	<i>im Sinne von unbelastet (2), mit Abstand vom Alltag (41), extern (56), Raum und Ort der Begegnung (82a), Adaption Lehrzimmer (93), am Schulstandort (144a, 385b), nicht an der Schule (433c), einfach erreichbar (144b, 433b), toll (206), ruhig und abseits (270), im eigenen Klassenraum (352b), gemütlich (383c), neutral und ansprechend (384), strahlt Wärme und Wohlwollen aus (385a), zum Wohlfühlen (385c), nett/bekannt/geschützt (433a), ungestört (462b)</i>

Tabelle 5: Übersichtstabelle - Häufige Nennungen

Anschließend an diese Darstellung soll lediglich noch Erwähnung finden, dass der überwiegende Teil dieser häufigen Nennungen der Person der Supervisorin/Supervisors zugeschrieben wird, gefolgt von Person der Supervisorin/des Supervisors und der Ebene 3, die Gemeinsamkeiten der beiden erstgenannten darstellt. Auch die Thematik eines förderlichen Raumes weist ein hohes Maß an Zuschreibungen auf.

Eine zweite Übersichtstabelle, die eine Gegenüberstellung zwischen den Gelingensbedingungen aus dem Empirieteil und den Wirkfaktoren aus dem Theorieteil (5.3.2.) vornimmt, ist im Anhang ersichtlich. Bemerkenswert ist sie dennoch, da viele Überschneidungen und weitere Ausdifferenzierungen erkennbar sind und eine Übertragbarkeit der Wirkfaktoren aus den Bereichen der Psychotherapie und des Coachings auf Supervision mit Lehrpersonen – wie in der Diskussion vielfältig erwähnt – großteils zulässig erscheint. Jene Bereiche aus der Wirktabelle, welche die Supervision selbst und die Strukturierung des Supervisionsprozesses beschreiben, spielen auf Ebene der Supervisorinnen und Supervisanden eher eine untergeordnete Rolle.

Zu den Unterschieden innerhalb der Transkripte soll noch allgemein festgehalten werden, dass anhand der Transkripte 13-18 (L1-3, D1-3; siehe Transkripte) von Roswitha Beham feststellbar ist, dass vermehrt Aussagen der Ebene 2 (Supervisorin/Supervisand) zuordenbar sind. Dies vielleicht dadurch begründbar, da die Fragen hauptsächlich Richtung Bedürfnis, Motiv und Beweggründe von Supervisorinnen und Supervisanden in Supervision zu gehen, gestellt wurden und damit der Hauptfokus bei den befragten Probandinnen selbst liegt.

Im Sinne der Frage nach Kontrolle und Sicherheit in der Datenaufbereitung (Roswitha Beham stellte eine Kontroll-Frage ohne vom ausgearbeiteten theoretischen Hintergrund beeinflusst worden zu sein) kann festgehalten werden, dass sich überwiegend Deckungen mit den Nennungen aus den Transkripten 1-12 (sb und fdk) erkennen lassen. Bemerkenswert ist aber dennoch, dass ein paar wenige Aussagen (Bedingungen für gelingende Supervisionsprozesse) im Zuge der Auswertung nur aus dem Transkript-Bereich 13-18 stammen und im Bereich 1-12 so nicht vorkommen:

1.2.11. Supervisorin/Supervisor ist selbstreflektiert und kennt sich gut (Ankerbeispiel 452)

1.3.1. Supervisorin/Supervisor bringt Dinge ans Licht (401b)

1.3.14. Supervisorin/Supervisor motiviert (412b)

1.6.5. Supervisorin/Supervisor benötigt keine Feldkompetenz, wenn es um Beziehungen geht (450a)

2.4.3. Supervisorin/Supervisand hat Ziele (427)

3.4.9. Teilnehmende einigen sich auf Supervisorin/Supervisor (405)

3.4.14. Friede und gutes Auskommen (370a)

5.6.1. verordnete Gesprächsebene; im Sinne von Erlangen einer Gesprächsebene durch das Format/den Rahmen Supervision (377a) (trotz Freiwilligkeit (378))

Diese kurze Übersicht zeigt außerdem, dass die zusätzliche Auswertung der sechs Interviews von Roswitha Beham auf alle Fälle eine Bereicherung für die vorliegende Analyse darstellt, da sie zumindest auf 4 Ebenen eine beziehungsweise auch mehrere zusätzliche Nuancen an Gelingensbedingungen einbringen kann.

Insgesamt ist anzumerken, dass das Gelingen bereits einen Ausblick auf positive Auswirkungen (siehe Untersuchung Sabine Benczak) geben kann. Hier schließt sich erneut der Kreis zum Theorieteil in seinen fünf Kapiteln – dem Glück auf der Spur und das „Geheimnis“ von glücklichen Lehrpersonen.

An dieser Stelle wird auf Kapitel 11 übergeleitet, das neben kritischen Anmerkungen zum methodischen Vorgehen weiterführende Fragestellungen als Ausblick aufwirft.

11. Ausblick und Kritik

Im Zuge der Auseinandersetzung sind eine Vielzahl weiterführender Überlegungen entstanden, deren Betrachtung den Rahmen der vorliegenden Arbeit deutlich sprengen würde.

Anhand der oben dargestellten Tabelle zu Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrpersonen erscheint es nur allzu dienlich, diese als Ausgangspunkt für weiterführende Analysen und Überlegungen in den Blick zu nehmen.

Folgende Leitfragen prägen die nachstehende Auflistung.

Wo gibt es Potential?

Was bräuchte es?

- Die generierte Übersichtstabelle zu den Gelingensbedingungen stellt subjektive und nicht verallgemeinerbare Aussagen für Supervision mit Lehrpersonen dar. Sie könnte eventuell ein hilfreicher Ausgangspunkt für anschließende quantitative Analysen sein. Es wäre beispielsweise interessant, wie hoch einzelne Bedingungen in den verschiedenen Ebenen in deren Bedeutung eingestuft werden. Besonders lohnend könnte die Bestätigung

beziehungsweise Widerlegung der Hypothese, dass Methoden eher vernachlässigbar zum Prozess-Gelingen beitragen, sich darstellen.

- Wie können die erforschten Gelingensbedingungen in die Gestaltung von Supervisionsprozessen mit Lehrpersonen einfließen?
- Welche Konzepte können auf Grundlage dieser Daten erarbeitet werden?
- Das Verhalten beziehungsweise die Persönlichkeit der Supervisorin beziehungsweise des Supervisors bedarf noch weiterer Ausdifferenzierung, indem beispielsweise auch auf Ebene der beratenden Person nachgefragt wird und so Werte und Haltungen sichtbar gemacht werden können, die hinter dem erlebten und wahrgenommenen Verhalten auf Seiten der Supervisorinnen und Supervisanden stehen.
- Wie werden die einzelnen Gelingensbedingungen in den verschiedenen Settings erlebt? Welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten können festgestellt werden?
- Gibt es unterschiedliche Zuschreibungen im Bereich Persönlichkeit und Verhalten zu Supervisorinnen versus zu Supervisoren? Diese Frage ergibt sich deswegen, da es zweimal vorkam, dass eine Supervisorin als sehr besondere Frau beschrieben wurde, auf männlicher Seite aber keine Erwähnungen diesbezüglich stattfanden.
- Die Fragen der Probandin SD 10 werden als Ausblick ebenso aufgegriffen:
 - Welcher Lehrerinnen- beziehungsweise Lehrertyp geht zur Supervision?
 - Welche Altersgruppe nimmt verstärkt Supervision in Anspruch?
- Die Tabelle der Gegenüberstellung der erforschten Gelingensbedingungen und der Wirkfaktoren aus 5.3.2. im Theorieteil (siehe Anhang) könnte als Grundlage für eine Herausarbeitung von Trennendem, Verbindendem und Neuem dienen. Dazu erscheint es auch interessant, die beiden Bereiche aus der Wirktablelle, die Supervision selbst und die Strukturierung des Supervisionsprozesses anführen, auf Ebene der Supervisorinnen und Supervisoren genauer zu beleuchten.
- Die Probandinnen und Probanden der vorliegenden Untersuchung weisen Supervisorfahrung, oft sogar über viele Jahre, auf. Was aber bewegt (Wünsche/Vorstellungen) Lehrerinnen und Lehrer, die nicht in Supervision gehen beziehungsweise hält sie davon ab?
- Die Transkripte ließen noch eine Weiterverwendung im Sinne vieler weiterführender Fragestellungen und Analysen zu. Sie fließen jedenfalls in die Weiterarbeit von Forschungskollege Walter Rechenmacher als Gegenstand der Betrachtung auf Ebene der Organisation ein.

- Da in den Interviews immer wieder die Rede von tiefgreifender Auseinandersetzung und Berücksichtigung der Gefühle war, könnte in dieser Thematik eventuell eine Verbindung zur Broaden-and-Build-Theorie hergestellt werden. Folgende Fragen ergeben sich dazu:
 - Ist es hilfreich / von Nutzen, diesen „guten“ Gefühlen spezielle Bedeutung in der Gestaltung von Supervisionssitzungen zu geben? - Wie erleben Supervisandinnen und Supervisanden Supervision bezüglich dieser Thematik? – Welche Gefühle treten im Supervisionsprozess auf?
 - Ist Supervision förderlich für eine positive Grundhaltung? Kann sie die Kultivierung guter Gefühle als langfristige Ressource im Umgang mit Stress, für Zufriedenheitserleben, für Beziehungsgestaltung und so weiter fördern?
 - Lässt sich ein 3:1 Quotient (als zu überschreitender „tipping-point“ bezüglich positiver : negativer Gefühle) eventuell auch auf SV übertragen? Wie erleben SD diesen Quotienten in der Reflexion ihrer Supervisionen?

Zur Hypothese, dass Methoden eher zweitrangig sind, sollen folgende Zeilen abschließend Kritik üben:

Die erste grundsätzliche Frage, die es zu klären bedarf ist jene, die danach fragt: „Was ist alles Methode beziehungsweise Methodik?“ Weiter kann in Bezug zur empirischen Auseinandersetzung kritisch angemerkt werden, dass womöglich das, was Supervisandinnen und Supervisanden in der Supervision erleben, lediglich einen Blickwinkel darstellt, also mögliche weitere Sichtweisen dadurch nicht negiert werden können. Das würde also heißen, benennen Supervisionsteilnehmende Methodik nicht als Bedingung für gelingende Supervision, so bedeutet dies nicht, dass die Methodik nicht wirken hat können. Betrachtet man die griechische Wortbedeutung „méthodos“, so steht dies beispielsweise für „Weg“ oder auch „Weg zu etwas hin“ (www.duden.de 08.05.2016). Das könnte bedeuten, dass dieser hinführende Weg durchaus auch wirken kann (siehe zum Beispiel Kategorie „passendes Vorgehen“, Ebene 1), Supervisandinnen und Supervisanden schreiben es aber nicht dem Weg (der Methode), sondern anderen Umständen zu.

Dieser Gedanke kann ebenso auf viele weitere Aspekte übertragen werden und unterstreicht einmal mehr, dass es in der Fragestellung der Forschung um subjektives Erleben und um subjektive Beschreibungen von Erleben geht. Zudem spielt in den Analyseschritten, beginnend bei der Auswahl der Ankerbeispiele, die subjektive Betrachtung des Autors (fdk) dieser Auswertung von Anfang an mit.

Abschließend kann allgemein bezüglich gesamter Untersuchung formuliert werden, dass die Ergebnisse und diskutierten Erkenntnisse weder als vollständig beziehungsweise noch als allgemein gültig angesehen werden können, immer in Bezug zum jeweiligen Subjekt gesehen werden müssen. Trotzdem liefern sie interessante Ansätze und Hypothesen zum Weiterdenken und Weiterentwickeln.

Dieses Weiterdenken und Weiterentwickeln von Gelingensbedingungen für Supervision kann hilfreich sein, Lehrerinnen und Lehrer in ihrem beruflichen Kontext im Sinne von Weiterbildung, Beratung und Reflexion bestmöglich zu unterstützen, damit sie ihr eigenes berufliches Tun verbessern können (vgl. Belardi 2015, S. 31). Folgendes Zitat von Buer (2013, S. 62) bringt dies noch einmal auf den Punkt, knüpft dabei an Deweys Leitzeit an und leitet über auf Forschungsfrage 2:

„Gerade in der Arbeitswelt geht es darum, auf die Anforderungen eine angemessene Antwort zu geben. Erst wer selbstbestimmt eine Antwort findet, die tatsächlich passend ist, der leistet gute Arbeit.“

fdk

12. Auswertung und Erkenntnisprozess – Forschungsfrage 2

sb

In Anlehnung an Mayring (2015, S. 45ff, 54f, 71ff, 86f) schenken die folgenden Analyseschritte Einblick in den Erkenntnisprozess zur Auswertung des gewonnenen Textmaterials, bezugnehmend auf die Forschungsfrage 2:

„Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?“

12.1. Analyseschritt 1

Reduktion des Materials bezüglich relevant erscheinender Textpassagen in Verbindung zur Forschungsfrage 2 (Genaue Analyse des Materials);

Die Frage nach der Auswirkung stellt zu Beginn der Reduktion eine Hürde dar, da sich diese nicht immer klar von der Wirkung im Prozess abgrenzen lässt. Auf die Frage, nach möglichen Gelingensbedingungen für Supervisionen spricht eine Probandin (SD2) beispielsweise im Interview die Bedeutung des Fehler-machen-dürfens als Lehrperson, als eine wünschenswerte Rahmenbedingung an (Z.nr. 1112, 1125). Deutlich erkennbar zeigt sich hier das Vorfinden von Bedingungen, die Wirkungen ermöglichen und dadurch das WAS aus der Forschungsfrage 1 ansprechen. Im Sinne der Forschungsfrage 2 lässt sich durchaus auch der Bezug zum WIE, zur einer möglichen Wirkung danach herstellen, indem das Normalisieren und Würdigen der Fehlbarkeit von Lehrpersonen als entlastend wahrgenommen werden kann.

Um das vorliegende Material konkreter im Hinblick auf das WIE zu untersuchen, erfolgt ein imaginärer Brillenwechsel, der diesen Fokus nicht mehr verrückt. Für diesen Schritt erhält die Forschungsfrage zwei Begleitfragen, welche bei dieser ersten Reduktion dahingehend unterstützend wirken.

Kernfrage: Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?

Subfrage 1: Wie wirkt Supervision auf das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen?

Subfrage 2: Wie wirkt Supervision von Lehrpersonen auf das subjektive Wohlbefinden der Schulkinder?

Während der ersten Reduktion stellt sich außerdem heraus, dass positive wie negative Erfahrungen in Supervisionsprozessen nachhaltig und divergent auf das subjektive Wohlbefinden wirken können. Für den Forschungsprozess bedeutet dies, dass nichts ohne Wirkung bleibt, was Schreyögg (2010, S.95) mit *konstruktiven Nebenwirkungen* (siehe Theorieteil, 5.4.2.) beschreibt und gleichzeitig die Wirkung auf Dritte, auf Schulkinder implizit mit beantwortet. Konkret enthält das vorliegende Material zusätzlich Aussagen zum Glücksempfinden von Lehrpersonen als Wirkungen von Supervision. Diese erhalten eine vergleichende Darstellung im Analyseschritt 7.

12.2. Analyseschritt 2

Alle verbleibenden Textpassagen stellen einen für den weiteren Verlauf festgelegten „Corpus“ dar und werden als vorläufige Ankerbeispiele in einer Tabelle strukturiert;

Insgesamt finden 322 Ankerbeispiele aus den 18 Interviews Einzug in den "Corpus", bezugnehmend auf die Forschungsfrage 2. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die genannte Anzahl der Beispiele in den weiteren Schritten eventuell noch eine Reduktion erfährt: Dies ergibt sich bei möglichen erneuten Unklarheiten, im Hinblick auf die Differenzierung zwischen dem WAS aus der Forschungsfrage 1 und dem WIE aus der zu bearbeitenden Forschungsfrage 2.

12.3. Analyseschritt 3

In einem weiteren Schritt erfolgt die Reduktion des Materials durch Paraphrasierung, Generalisierung und Bündelungen einzelner Aussagen;

Die Untersuchung der Ankerbeispiele erfolgt in Anlehnung an Mayring (2015, S. 74ff, S.88, 2002 S.98) durch Paraphrasierung, Generalisierung und vorläufig abschließend durch eine Bündelung und Reduktion der Erkenntnisse, aus welchen sich im nächsten Schritt induktive Kategorien ableiten lassen.

Bei dieser gezielten Bearbeitung wirkt erneut die bewusste Trennung der Frage nach dem "Wie?" und dem "Was?" in der Wirkung der supervisorischen Arbeit mit herein. Diese differenzierte Wahrnehmung lässt sich auch in diesem Analyseschritt nicht immer klar erkennen oder beschreiben. Beim Erstellen der Paraphrasen und der

Generalisierungen tritt die Ausgangsfrage immer wieder in den Vordergrund und erfährt abschließend in der Bündelung für diese Arbeit eine Klärung. Dieser, von Ambivalenzen geprägte Sortier- und Differenzierungsprozess bleibt durch die *kursive Schreibweise* der betroffenen Beispiele in der Auswertungstabelle bewusst sichtbar und dadurch nachvollziehbar. Gedankliche Umwege dieser Art stellen bedeutende Wegbegleiter dar, die bei der Bildung der induktiven Kategorien ihre Relevanz am Rand dadurch erhalten (siehe zum Beispiel SD 5, Z.nr. 2260, Ankerbeispiel 52).

In dieser Reduktionsphase drängen sich gedanklich immer wieder Verbindungen zur bereits verarbeiteten Literatur in den Vordergrund, die jedoch bei dieser Darstellung zweitrangig betrachtet werden, um einerseits rückblickend der Form und Gestaltung des problemzentrierten Interviews, dem Blick auf den Fokus, auf die Interviewperson, gerecht zu werden und andererseits dem Ablauf der induktiven Auswertung zu folgen. Zusammenfassend betrachtend fordert der Prozess des Paraphrasierens und Generalisierens hohe Aufmerksamkeit und ständiges Hinterfragen im Hinblick auf die Berücksichtigung der Forschungsfrage inklusive der beiden Subfragen. Immer wieder drängen sich theoriebasierte Inhalte auf, die mit Blick auf die Entdeckung der induktiven Kategorien wieder bei Seite geschoben werden. In der Reduktion und der darauffolgenden Bündelung tauchen die Kategorien der Interviewpersonen auf, die in eine Tabelle (Darstellung der Auswertung vom Ankerbeispiel bis zur Reduktion) übertragen werden und eine übersichtliche Darstellung erfahren. Als übergeordnete Kategorien für festzustellende Auswirkungen stehen vier Bereiche zur Verfügung, die vier Perspektiven beschreiben (die Formulierung erfolgt in Anlehnung an Böckelmann 2002, siehe auch 2.4. im Theorieteil):

- Ebene 1 - Personale Auswirkungen von Supervision
- Ebene 2 - Interpersonale Auswirkungen von Supervision
- Ebene 3 - Apersonale Auswirkungen von Supervision
- Ebene 4 - Auswirkungen von Supervision auf Schulkinder

12.4. Analyseschritt 4

Zuordnung zu einzelnen Kategorien – abstrakte und vereinfachte Textbausteine liefern Anhaltspunkte für induktive Kategorienbildung (in Verbindung zur Fragestellung/Theorie); wählen eines geeigneten Abstraktionsniveaus;

Die genannten Ebenen stellen übergeordnete Kategorien dar. Diese erfahren folglich eine kurze Beschreibung und eine beispielhafte Darstellung von Zuordnungskriterien, mit deren Hilfe Textstellen Eingang in die jeweilige Ebene finden. An dieser Stelle sei bemerkt, dass während der Auswertung keine Erweiterung der bestehenden übergeordneten Kategorien erfolgt, sondern diese eine konstante Betrachtung erfahren.

○ *Wirkebene 1 - Personale Auswirkungen von Supervision*

Diese Ebene enthält all jene Kategorien, die die Person in ihrer Sichtweise auf sich bezogen als Auswirkung nachweislich erlebt und mit Blick auf sich beschreiben kann.

Beispiel 1:

"Da bin ich konfrontiert worden mit der Supervision und habe das sehr erhellend und sehr (.) erfreulich gefunden und sehr (.) fördernd." (SD 5, Z.nr. 2169, Ankerbeispiel 50)

Beispiel 2:

"Ich lasse mich in manche Sachen nicht so extrem hineinziehen, wie vorher. ... Deswegen vielleicht bin ich etwas vorsichtiger in Situationen - nicht gleich so mitten drin." (SD 1, Z.nr. 584, Ankerbeispiel 11)

○ *Wirkebene 2 - Interpersonale Auswirkungen von Supervision*

In der Ebene 2 befinden sich all jene Textstellen, in denen Auswirkungen beim Gegenüber aus der Sicht der Interviewperson entdeckt und beschrieben werden können. Im konkreten Fall bezieht sich dieses Gegenüber auf das Kollegium und die Elternschaft. Die Schulkinder erhalten eine eigene übergeordnete Kategorie als Wirkebene 4, da eine der beiden Subfragen, wie auch der Titel der Arbeit, diese Position besonders zu beleuchten versucht.

Beispiel 3:

"Meine Kollegin nimmt mich ernsthafter wahr (.)." (SD 4, Z.nr. 1969, Ankerbeispiel 46)

Beispiel 4:

"Und auch, für mich war es auch so, dass ich einfach Personen noch BESSER in diesem Gesamtkontext erleben durfte. Was man ja so selten hat, wenn man viele Stunden beisammen ist und man kriegt dann ganz eine andere, ja, Beziehung auch zu dieser Person." (SD 15, Z.nr. 11812, Ankerbeispiel 280)

o *Wirkebene 3 - Apersonale Auswirkungen von Supervision*

Der Ebene 3 gehören jene Kategorien an, die wahrgenommene sowie erlebte Auswirkungen der Person auf die Schulleitung, stellvertretend für die Organisation Schule, erörtern. Das verarbeitete Textmaterial zeigt bei der Auswertung dieser Wirkebene eine vergleichsweise knappe Darstellung der erlebten Auswirkungen.

Die folgenden Ankerbeispiele beleuchten Auswirkungen von Supervision auf das berufliche Handeln von Personen im Hinblick auf die Schulleitung.

Beispiel 5:

"Bei mir, speziell? (Pause 4s) JA (atmet laut aus), dem Chef gegenüber mehr GELASSENHEIT, ..." (SD 10, Z.nr. 7724, Ankerbeispiel 197)

Beispiel 6:

"(..) dass ICH AUCH ganz KLAR FUNKTION und ROLLE, (..) ah (..) diese BEGRIFFE im Kopf habe, was vorher nicht, das war vorher nicht so KLAR, (..) dass das NICHT MEINE ROLLE ist, (..) da oben (sehr leise), (..) sondern SEINE, (..) Ich habe ein LEHRERROLLE, (..) und meine FUNKTION ist es auch NICHT, das ist AUCH SEINE da OBEN, (..) UND ICH TU das auch NICHT, (..) ICH MACHE keinen Supplierplan mehr, ..." (SD 9, Z.nr. 6883, Ankerbeispiel 180)

○ *Wirkebene 4 - Auswirkungen von Supervision auf Schulkinder*

Der Blick auf das Gegenüber wird in Ebene 2 als interpersonale Sichtweise bereits geöffnet und gleichzeitig auf die besondere Position der Schulkinder verwiesen. Jene Auswirkungen, die Lehrpersonen für sich in ihrem pädagogischen Handeln beispielsweise bei Schulkindern, auf Grund ihrer Supervisionserfahrung feststellen können, finden in der Ebene 4 ihren Platz. An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass sich die Auswirkungen in dieser übergeordneten Kategorie nicht immer für die Interviewpersonen fassbar zeigen und auch begründete Aussagen, auf keine erlebbaren Wirkungen auftreten, was in der Auswertung eine genauere Darstellung erhält.

Beispiel 7:

"... wenn mich jetzt jemand provoziert, versuche ich trotzdem, dass ich möglichst bei mir bleibe - im Hinblick auf Schüler, ..." (SD 1, Z.nr. 472, Ankerbeispiel 4)

Beispiel 8:

"Erleichterung - eben auch diese wachsende Sicherheit. Das strahlt man sicher auch aus, weil sie vorhin danach gefragt haben, ob das auch die Schüler und Schülerinnen gespürt haben. Die wachsende Sicherheit spürten sie bestimmt bei mir." (SD 4, Z.nr. 1918, Ankerbeispiel 44)

Eine erste Zuordnung des Datenmaterials zu diesen vier übergeordneten Ebenen eröffnet gleichzeitig eine Auflistung von induktiven Subkategorien, welche im nächsten Schritt eine Überprüfung sowie Bündelung erfahren.

12.5. Analyseschritt 5

Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial;

Die besondere Bedeutung der korrekten Trennung von "Was wirkt?" und "Wie etwas wirkt?" zeigt sich auch in diesem Analyseschritt, beispielhaft bei der Rücküberprüfung in der Frage nach der Wirkung auf Dritte, auf Schulkinder. SD 5 im Ankerbeispiel Nr. 70 sagt: *"Supervision unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen, was nicht ohne Wirkung auf Schulkinder sein kann."* Annahmen für das "Wie?" stellen

die vielen positiv erfahrbaren, wirkenden Subkategorien im Bereich der personalen Wirkung dar, welche in der Auswertung in den folgenden beiden Schritten einen transparenten Zugang ermöglichen.

In diesem Abschnitt erfolgt durch die Rücküberprüfung ein erneuter Ausschluss, sowie ein erstes themenzentriertes Bündeln in die entstandenen Sub- und Hauptkategorien.

An dieser Stelle leitet bereits der folgende Analyseschritt 6 in das Kapitel 13 "Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse" ein, in dem die tabellarische Darstellung der gefundenen induktiven Kategorien als Grundlage zur theoretischen Auseinandersetzung im Analyseschritt 7 dient.

13. Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse

13.1. Analyseschritt 6

Zusammenstellung der Ergebnisse in einer Tabelle, Bildung von Hauptkategorien in Verbindung zur Theorie;

Ehe eine Interpretation des erworbenen Materials mit Bezug auf die gewählte Fragestellung beginnt, werden in diesem Schritt die gebündelten Subkategorien für erlebte Auswirkungen, den Hauptkategorien sowie den vier beschriebenen Ebenen untergeordnet und in einer Tabelle übersichtlich zusammengefasst. In diesem Zusammenhang erfolgt eine erste Verbindung zur Theorie. Die in Unterkapitel 5.4.3. beschriebenen Wirkfaktoren aus Denners (2000) Untersuchung, lassen sich größtenteils in den vorhandenen Ebenen wiederfinden. Auch einzelne Aspekte von Buers (2013) Thesen und Forderungen für Supervision in Expertinnen- und Expertenorganisationen sowie Rückverbindungen zu den Kapiteln 1 bis 4 (siehe Theorieteil).

Diese Verbindungen zur Theorie geschehen in der Auseinandersetzung im Analyseschritt 7. Die Struktur der entstandenen Tabelle zeigt eine Gliederung in Ebenen, Hauptkategorien und Unterkategorien, denen mit Ziffernummer beschriftete Textbausteine zugeordnet sind, um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Die Hauptkategorien fungieren als Bündel der Subkategorien und sind daher auf jeder beschriebenen Ebene auffindbar. Ebene 1 stellt die Ausgangslage dar und enthält alle

gefundenen induktiven Subkategorien; diese Darstellung erfährt in den darauffolgenden Ebenen eine Reduktion, welche vor allem in Ebene 3 sichtbar wird. Für den Erkenntnisprozess ist anzumerken, dass die dargestellte Tabelle als Ergebnis einer Überarbeitung zu sehen ist. Veränderungen ergeben sich durch erneute Rücküberprüfungen am Ausgangsmaterial und mit Unterstützung einer Außensicht des Forschungspartners. In diesem Prozess erfolgen diverse Integrationen von Subkategorien, im Bereich 1 *Wahrnehmen und Handeln*. Beispielsweise wird die Unterkategorie *Verhaltensänderung* in *Klarheit im Wahrnehmen* integriert, da sich inhaltliche Verbindungen zeigen. Unter dieser Voraussetzung erfahren die Unterkategorien *Veränderungen in der Kommunikation* und *Veränderungen in der Haltung* ebenso eine Integration in die Unterkategorie *Veränderungen in der Handlungsfähigkeit*. Die Unterkategorie *Abgrenzung* wird aus dem Bereich 3 *Lernen und Entwicklung* in den Bereich 1 in die Unterkategorie *Klarheit im Wahrnehmen* aufgenommen, da bei einer erneuten Durchsicht sich die Bedeutung der Wahrnehmung als Basis zeigt. Im Bereich 3 kommt es zu einer Fusion der Unterkategorien *Persönlichkeitsentwicklung* und *Weiterbildung*.

Die angeführte Tabelle stellt eine Übersicht dar, in der die gefundenen Hauptkategorien und Unterkategorien, in jeder Ebene, in unterschiedlicher Intensität mögliche Auswirkungen repräsentieren:

Ebene 1 - "Personale" Auswirkungen von Supervision	
1.	Bereich: WAHRNEHMEN UND HANDELN
1.1.	<p><i>... im Sinne von... 1, 2, 3: erzeugt Klarheit und ermöglicht Verständnis; 11: ich bin vorsichtiger; 34: Klarheit und Erleichterung; 62: schenkt Klarheit und Struktur; 65: schenkt Klarheit und Entlastung; 66: akzeptieren von Grenzen; 98: viel Klärung für mich ...; 107: Klarheit; 108: Klärung der Rollen und Funktionen; 112: achte, worauf ich anspringe; 126: Klarheit durch Querverbindungen; 176: Klarheit in Zielen; 181: kann Probleme verhindern; 191, 199: Klärung Kräfteinsatz; 192: Umbruch ist spürbar; 193: versuche mich abzugrenzen; 213: schenkt Klarheit; 221, 223: hilfreich, Grenzen wahrzunehmen; 222: Klärung von Grenzen; 224: wo grenze ich mich ab; 226: Klarheit über Wirkung von Arbeitsbedingungen; 227: Klarheit über Problemhintergründe; 241: schenkt Klarheit; 242: Bewusstwerdung von Handlungsmuster bei Stress; 243: hinter Emotionen liegende Ängste entdecken; 247: Erkennen von Mustern; 249: Grenzen wahrnehmen, leben; 251: Klarheit im Formulieren; 259: Potential erkennen; 263: Klare</i></p> <p>Klarheit im Wahrnehmen (1, 2, 3, 11, 34, 62, 65, 66, 98, 107, 108, 112, 126, 176, 181, 191, 192, 193, 199, 213, 222, 223, 224, 226, 227, 241, 242, 243, 247, 249, 251, 259, 263, 278, 286, 293, 304)</p>

		Vereinbarungen; 278: Wahrnehmung eigener Grenzen geschärft; 286: Wille zur Veränderung; 293: Klarheit für Entscheidungen; 304: Rollenklärung;
1.2.	Veränderung in der Selbstwahrnehmung (7, 11, 19, 22, 33, 36, 182, 188, 219, 231, 245, 248, 285, 287, 295, 298, 302, 313)	... im Sinne von ... 7: bin aufmerksamer; 11: bin vorsichtiger; 19: kann vieles von mir wieder finden; 22: Inne halten und daraus bewusst weiter arbeiten; 33: erschreckend und gewinnbringend; 36: Selbstwahrnehmung; 182: Ich bin gut bei mir; 188: Ich bin aufmerksamer und nehme Probleme nicht mit nach Hause; 219: Erweiterung meiner Reflexionsfähigkeit; 231: Selbstwahrnehmung intensiviert; 245: Veränderung spürbar; 248: Blick auf die eigene Bedürftigkeit; 285: Professionelle Reflexionsmöglichkeit; 287: Heraussteigen gelingt; 295: Hilfe nutzen; 298: Start Selbstreflexion; 302: Selbsterfahrung; 313: nehme mich wahr;
1.3.	Veränderung in der Handlungsfähigkeit (81, 91, 104, 111, 113, 154, 171, 187, 189, 211, 212, 266, 281, 309)	... im Sinne von ... 81: Veränderung der eigenen Haltung und Kommunikation; 91: ich handle freier; 104: Veränderung in der Haltung wirkt nach; 111: erhalte Handlungsfähigkeit, die ich für Grenzerfahrungen brauche; 113: wirkt erneuernd, verbessernd auf meine Handlungsfähigkeit; 154: erhalte professionelle Unterstützung für meine Handlungsfähigkeit; 171: gelernt, Probleme lebbar zu machen; 187: raus aus den Emotionen; 189: wirkt erweiternd, handlungsfähig; 211: erlebbar lösungsorientierter und handlungsfähiger; 212: befreit im Denken und Tun; 266: handlungsfähiger; 281: Verbesserte Kommunikation; 309: Fördert Außensicht, sucht lebbare Lösungen;
1.4.	Veränderung im pädagogischen Handeln (39, 56, 62, 63, 77, 85, 96, 105, 106, 172, 173, 177, 225, 308, 310, 320, 321)	... im Sinne von ... 39: kann mir viel mitnehmen; 56: innere Veränderung; 62: unterstützt professionelles, pädagogisches Handeln; 63: Sicherheit im pädagogischen Handeln und darüber hinaus; 77: Kompetenzerweiterung; 85: positive Auswirkung auf pädagogisches Handeln; 96: pädagogisches Handeln wird nachhaltig verändert; 105: nehme nicht mehr so viel persönlich; 106: ich erkenne es; 172: kann mehr zulassen; 173: Unterstützung im pädagogischen Handeln; 177: Entwickle neue Struktur; 225: Unterstützung im pädagogischen Handeln durch

		<p>Reflexion; 308, 310: ermöglicht Professionalisierung; 320: schenkt Professionalität; 321: Fehlende Supervision spürbar;</p>
	2. Bereich: FÜHLEN UND ERLEBEN	
2.1.	<p>Subjektives Wohlbefinden (15, 17, 26, 32, 50, 59, 63, 73, 88, 92, 120, 132, 134, 145, 147, 148, 149, 153, 175, 178, 184, 188, 195, 196, 202, 232, 233, 235, 237, 238, 250, 268, 282, 289, 292, 296, 297)</p>	<p>... im Sinne von ... 15: Genuss; 17: Erdend; 26: gewinnbringend; 32: hat mir gut getan; 50: erhellend, erfreulich, fördernd; 59, 63: Wohlbefinden; 73: Schutzraum; 88, 92: Wohlbefinden; 120: besser gefühlt; 132: geht mir besser; 134: mehr Zustimmung; 145: tut gut; 147, 148, 149: ausgeglichener, Wohlbefinden; 53: Mehr Kraft; 175: gehe zufrieden heraus; 178: Probleme bleiben in der Schule; 184: Bestärkt im Menschsein; 188: bin aufmerksamer, Probleme bleiben in der Schule; 195: Nutzen ist wohltuend; 196: gelassener; 202: fühle mich kompetent begleitet, Wohlbefinden; 232, 233: Auszeit; 235: Reinigung; 237: Psychohygiene, Freude; 238: Kraft tanken, glücklich; 250: Humor hat sich eröffnet; 282: Raum für ...; 289: für mein Seelenheil; 292: alle profitieren; 296: selbstverständliches; 297: bereichernd;</p>
2.2.	<p>Subjektives Glücksempfinden (234, 236, 238, 240, 260, 303)</p>	<p>... im Sinne von ... 234: beglückend; 236: Insel des Glücks; 238: Kraft tanken, glücklich; 240: Glück, wenn sich etwas eröffnet; 260: macht glücklich; 303: macht glücklich und zufrieden;</p>
2.3.	<p>Gefühle und Empfindungen (27, 28, 29, 31, 38, 49, 50, 57, 58, 60, 80, 84, 93, 97, 101, 102, 103, 109, 114, 123, 124, 157, 203, 204, 205, 209, 212, 214, 215, 216, 217, 229, 230, 255, 258, 262, 283, 307, 311)</p>	<p>... im Sinne von ... 27: belastend, erdrückend; 28: Problemerschaffung, damit allein gelassen; 29: gemeinsames Jammern, Problemerkzeugung; 31: Erleichterung, nicht mehr dabei zu sein; 38: wir drehen uns im Kreis; 49: das Angenehme; 50: erhellend, erfreulich, fördernd; 57, 60: intensiv, tiefgreifend, abrufbar; 58: überraschend im Bereich der Emotionen; 80: überraschend, eröffnend; 84: angenehme Gefühle; 93: Wertschätzung; 97: hat viel ermöglicht; 101: befreiend; 102: offenes Ende wirkt negativ; 103: positive Gefühle; 109: würde nicht mehr unterrichten; 114: bestärkend; 123, 124: erleichtert und gestärkt; 157: da gehe ich aufgewühlter heim; 203: Befreiung; 204: Genuss; 205: außergewöhnlich; 209, 216: sinnvoll; 212: befreiend; 214, 215, 217: Leichtigkeit; 229: Warnzeichen; 230: unglaublich; 255: Bestärkung im Ich-Sein; 258: Euphorie; 262: bewirkt Unsicherheit, wenn etwas offen bleibt; 283: Erleichterung; 307: gut für mich; 311: Erleichterung;</p>

2.4.	Entlastung (18, 20, 24, 25, 30, 34, 64, 65, 72, 78, 79, 124, 125, 128, 129, 130, 133, 150, 201, 210, 244, 261, 264, 267, 271, 290, 294, 317, 320)	... im Sinne von ... 18, 20: Unterstützung bei Entschleunigung; 24, 25: Ich als Lehrperson darf Fehler machen; 30: Bewusstmachung wirkt entlastend; 34: die Gründe für mein Unwohlsein wurden sichtbar - das war erleichternd; 64: Reflektieren auf einer anderen Ebene wirkt entlastend; 65: Strukturen wirken entlastend; 72: Belastendes öffnet sich; 78: regt zur Selbsthilfe an; 95: Sichtweiserweiterung; 124: bestärkend und entlastend; 125: Last verloren; 128, 129: Supervision als Ort der Problemlösung; 130: Ich bin nicht alleine; 133: bereichernd, weniger Druck; 150: weniger Druck; 201: schmerzliche Empfindungen würdigen; 210: Entlastung und Motivation; 244: entspannter; 261: Ich bin nicht allein; 264, 267: Ich konnte überleben; besser leben; 271: Selbsthilfe; 290: Supervision unterstützt mehr; 294: Erweiterung für Neues; 317: Ich bin nicht allein; 320: weniger Probleme;
2.5.	Prophylaxe und Psychohygiene (94, 237, 268, 272, 305, 306, 310)	... im Sinne von ... 94: als prophylaktische Psychohygiene; 237: Psychohygiene, 268: Psychohygiene für alle; 269: Prävention; 272: Psychohygiene, will gesund bleiben, Überlastung wahrnehmen; 305: Schutz vor Burnout; 306: Schutz und Gesunderhaltung; 310: Gesunderhaltung;
3. Bereich: LERNEN UND ENTWICKLUNG		
3.1.	Lernangebote (74, 76, 174, 279)	... im Sinne von ... 74: gutes Instrument; 76: enthält Lernangebote; 174: gelerntes integrieren; 279: Geduld gelernt;
3.2.	Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung (35, 70, 79, 208, 273, 276, 299, 301, 319)	... im Sinne von ... 35: ich stehe jetzt ganz anders da; 70: wirkt unterstützend; 79: Profit für die eigene Entwicklung; 208: Veränderung im Denkmuster; 273: Weiterentwicklung; 276: Entwicklung erlebbar; 299: Anregung zur Weiterbildung wirkt auf Persönlichkeitsentwicklung; 301: Persönlichkeitsentwicklung; 319: Anregung zur Weiterbildung;
4. Bereich: NUTZEN UND GEWINN		
4.1.	Unterstützung - Sicherheit – Bestärkung (14, 18, 19, 21, 35, 51, 61, 71, 127, 133, 131, 185, 194, 288)	... im Sinne von ... 14: gegenseitige Unterstützung; 18: Unterstützung bei Entschleunigung; 19: gute Begleitung, kann vieles von mir wieder finden; 21: kollegialer Austausch schenkt Sicherheit und bewirkt Selbstsicherheit; 35: ich stehe jetzt ganz anders da; 51: aus der Ratlosigkeit heraustreten; 61: begleitet unterstützend in Veränderungsprozessen; 71: Ich stehe anders in der Klasse; 127: ist eine Bereicherung, nehme Probleme nicht mit nach Hause; 131: ich bin sicherer; 133: mehr Raum für Zustimmung, erlebe positives; 185: stärker heraus gegangen; 194: fühle mich sicher, ermutigt; 288: Wunsch nach Außensicht;

4.2.	Hilfe und Gewinn (26, 33, 53, 75, 83, 89, 100, 122, 156, 190, 206, 207, 218, 228, 257, 265, 284, 291, 318)	... im Sinne von ... 26: gewinnbringender; 33: Bewusstmachung war erschreckend und gewinnbringend; 53: ist hilfreich; 75: wirkt in Beruf herein; 83: Werkzeuge aus der Supervision genommen; 89: unterstützend für mich in meiner Arbeit; 100: war hilfreich; 122: war hilfreich; 156 es hilft; 190: bekomme Ratschläge; 206: ist vielseitig hilfreich; 207: Selbstreflexion, Fachkompetenz; 218: Selbstreflexion, Fachkompetenz; 228: ist hilfreich; 257: Selbstreflexion gut geübt; 265: gelöste Probleme wirken; 284: hilfreich in ähnlichen Situationen; 291: Sichtweisen erhalten; 318: Nützen der Reflexionsfähigkeit im Alltag;
Ebene 2 - "Interpersonale" Auswirkungen von Supervision		
1. Bereich: WAHRNEHMEN UND HANDELN		
1.1.	Klarheit im Wahrnehmen (6, 10, 11, 158, 179)	... im Sinne von ... 6: ich setze mir Grenzen und entscheide, worauf ich mich einlassen will; 10: ich beobachte mein Verhalten, verändere es aktiv; 11: bin vorsichtiger; 158: das wurde uns bewusst; 179: Unterscheidung: Kollegin-Freundin;
1.2.	Veränderung in der Selbstwahrnehmung (8, 11, 186, 252, 253, 280, 313, 315)	... im Sinne von... 8: bin aufmerksamer; 11: bin vorsichtiger; 186: veränderte Wahrnehmung von meinem Gegenüber; 252, 253: positive Veränderungen im Kollegium - entscheide selbst wie viel ich mitgehe; 280: Veränderte Wahrnehmung; 313: nehme mich und die anderen wahr; 315: kann andere wahrnehmen;
1.3.	Veränderung in der Handlungsfähigkeit (82, 162, 163, 165, 246, 277, 281)	... im Sinne von ... 82: Supervision unterstützt Person in der Kommunikation bei Konfliktbearbeitung; 162: handlungsfähig geworden; 163: als Team geeignet; 165: das konkrete Tun wirkte unterstützend; 246: Veränderung im Umgang mit Eltern bemerkbar; 277: mehr Kommunikation, mehr miteinander; 281: Kommunikation verbessert;
1.4.	Veränderung im pädagogischen Handeln (55, 56, 86, 87, 144, 274)	... im Sinne von ... 55: räumliche Veränderung des Konferenzzimmers; 56: äußere Veränderung; 86: Erlerntes anbieten; 87: Umgang mit anderen; 144: bestärkt von Eltern; 274: Profit Elternarbeit;
2. Bereich: FÜHLEN UND ERLEBEN		
2.1.	Subjektives Wohlbefinden (94, 135, 136, 138, 268)	... im Sinne von ... 94: Zeit für uns; 135, 136: Zustimmung und Bestärkung von außen; 138: verbale Rückmeldung; 268: Psychohygiene für alle;
2.2.	Subjektives Glücksempfinden	Xxx
2.3.	Gefühle und Empfindungen (164, 166, 167, 168, 169, 170)	... im Sinne von ... 164: das konkrete Tun und die ressourcenorientierte Rückmeldung wirkt unterstützend; 166: gemeinsames Tun bewirkt Freude und Leichtigkeit; 167: fühlten uns miteinander verbunden - gutes Gefühl; 168: das Gelungene tat gut; 169: negative Nachwirkung zeigt sich in fehlender Supervisionsbereitschaft; 170: negativer Abschluss wirkt hinderlich auf Supervisionsbereitschaft;

2.4.	Entlastung (253)	... im Sinne von ... 253: Ich entscheide, wieviel ich mitgehe;
2.5.	Prophylaxe und Psychohygiene (94, 268)	... im Sinne von ... 94: Zeit für uns; 268: Psychohygiene für alle;
3. Bereich: LERNEN UND ENTWICKLUNG		
3.1.	Lernangebote (6, 174)	... im Sinne von ... 6: ich entscheide, worauf ich mich einlasse; 174: gelerntes integrieren;
3.2.	Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung (275, 277)	... im Sinne von ... 275: mehr entwickelt; 277: Miteinander;
4. Bereich: NUTZEN UND GEWINN		
4.1.	Unterstützung - Sicherheit - Bestärkung (40, 41, 42, 46, 47, 48, 54, 159, 160, 161, 198, 239, 300, 314)	... im Sinne von ... 40: Sicherheit im Alltag; 41: ich gehe in Kontakt und entscheide für mich; 42: fühle mich sicher und bestärkt darin, Entscheidungen zu treffen; 46: Kollegin nimmt mich ernst; 47: Kollegin akzeptiert mich mehr als Lehrperson; 48: fühle mich ernster genommen; 54: Bereicherung für das Team; 159: gemeinsames professionelles Auftreten; 160: Gespräch nicht aus der Hand gegeben; 161: wir waren uns sicher; 198: werde bestärkt; 239: Unterstützung als Glück; 300: Kontakte; 314: Unterstützung, Verständnis, Wohlwollen;
4.2.	Hilfe - hilfreich (162, 163, 165)	... im Sinne von ... 162: handlungsfähig geworden; 163: Supervision einigt uns als Team; 165: Das konkrete Tun und die ressourcenorientierte Rückmeldung wirkte unterstützend;
Ebene 3 - "Apersonale" Auswirkungen von Supervision		
1.	Bereich: WAHRNEHMEN UND HANDELN	
1.1.	Klarheit im Wahrnehmen (180, 200)	... im Sinne von ... 180: Rolle-Funktion; 200: Akzeptanz von Grenzen;
2. Bereich: FÜHLEN UND ERLEBEN		
2.1.	Subjektives Wohlbefinden (137, 138, 139, 140, 141, 196, 254)	... im Sinne von ... 137: Zustimmung von der Leitung; 138, 141: bekomme Verantwortung; 139, 140: bekomme Lob; 196: gelassener; 254: Konstruktives Feedback erhalten;
3. Bereich: LERNEN UND ENTWICKLUNG		
4. Bereich: NUTZEN UND GEWINN		
4.1.	Unterstützung - Sicherheit - Bestärkung (220)	... im Sinne von ... 220: sicheres Bewegen in den Hierarchien;

Ebene 4 - Auswirkungen von Supervision auf Schulkinder		
1. Bereich: WAHRNEHMEN UND HANDELN		
1.1.	Klarheit im Wahrnehmen	Xxx
1.2.	Veränderung in der Selbstwahrnehmung (8, 23, 182, 183)	... im Sinne von ... bin aufmerksamer 8: aufmerksamer gegenüber: mir und meinem Gegenüber; 23: Ich nehme die Kinder mehr wahr, durch mein Innen halten. Wirkung auf Beziehung; 182: Ich bin gut bei mir als Person und beim Schulkind;
1.3.	Veränderung in der Handlungsfähigkeit (116, 117, 118)	... im Sinne von ... 116: Schüler merken, ob eine Lehrperson handlungsfähig ist; 117: Schüler merken eine Veränderung in der Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen ebenso wie eine gestärkte Handlungsfähigkeit, durch Supervision; 118: Schüler merken, ob Lehrperson handlungsfähig ist - Den dahebst net;
1.4.	Veränderung im pädagogischen Handeln (4, 6, 37, 43, 115)	... im Sinne von ... 4: bleibe bei mir, gehe nicht in die Provokation rein; 6: ich setze mir Grenzen, entscheide worauf ich mich einlassen will; 37: die Arbeit mit den Kindern empfinde ich nicht belastend; 43: ich fühle mich sicher und bestärkt darin, für mich Entscheidungen zu treffen; 115: Schüler merken, ob Lehrperson in Supervision ist;
2. Bereich: FÜHLEN UND ERLEBEN		
2.1.	Subjektives Wohlbefinden (68, 69, 92, 142, 146, 148, 151, 152)	... im Sinne von ... 68: Kinder genießen das Reflexionsangebot; 69: Kinder profitieren von dem Angebot; 92: Glückliche Lehrpersonen haben glückliche Schulkinder; 142: keine sichtbaren Veränderungen; 146: Supervision tut jeder Lehrperson und damit auch dem Schulkind gut; 148: Wohlbefinden von Lehrperson, bewirkt Wohlbefinden beim Schulkind; 152: Wohlbefinden wirkt auch auf Schulkind; 151: positives Klassenklima;
2.2.	Subjektives Glücksempfinden	Xxx
2.3.	Gefühle und Empfindungen	Xxx
2.4.	Entlastung (150)	... im Sinne von ... 150: Schüler merken, ob Lehrperson entlastet ist;
2.5.	Prophylaxe und Psychohygiene	Xxx
3. Bereich: LERNEN UND ENTWICKLUNG		
3.1.	Lernangebote (67)	... im Sinne von ... 67: ermöglicht viel;
3.2.	Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung (70, 117, 256)	... im Sinne von ... 70: Persönlichkeitsentwicklung der Lehrperson wirkt auf Schulkind; 117: Schüler merken Persönlichkeitsentwicklung der Lehrperson;

4.	Bereich: NUTZEN UND GEWINN	
4.1.	Unterstützung - Sicherheit - Bestärkung (43, 44, 45)	... im Sinne von ... 43: Erfolge in der Kommunikation mit den Schulkindern; 44: ich fühle mich sicherer, das merken auch die Schulkinder; 45: Mein Selbstwert wurde gestärkt, das wirkt auch auf die Beziehung zu den Kindern;
4.2.	Hilfe und Gewinn	Xxx

Tabelle 6: Auswirkungen von Supervisionsprozessen auf Lehrpersonen und deren Schulkinder

Analyseschritt 7 beschreibt die bereits angesprochene Interpretation der Ergebnisse.

13.2. Analyseschritt 7

Interpretation bezüglich der Fragestellungen;

Ausgehend von der gestellten Forschungsfrage 2 und unter Einbeziehung der verwerteten Literatur erfolgt nun für jede Ebene die Darstellung der Ergebnisse. Die dafür verwendeten Ankerbeispiele kommen hauptsächlich aus den Transkripten 1-12, da sich hier viele Deckungen ergeben. Dies deshalb, da die Ergebnisse der Transkripte 13-18 sich lediglich durch eine für diese Thematik richtungsweisende Fragestellung von Roswitha Beham erheben. Im Hinblick auf die entnommenen 322 Ankerbeispiele erfolgt für die Auswahl ein Vorgehen in der Form, als dass im Zuge der Interpretation 16 von 18 Interviewpersonen zu Wort kommen können.

Im Fokus der nachstehenden Abhandlung befindet sich einerseits die Forschungsfrage mit ihren Subfragen sowie die dahinterliegenden, theoriebasierten Hypothesen, welche in der Phase der Kategorienfindung eine Erweiterung erfuhren. Daraus ergibt sich eine erneute Anführung der Forschungsfrage(n):

Forschungsfrage:

Kernfrage: Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?

Subfrage 1: Wie wirkt Supervision auf das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen?

Subfrage 2: Wie wirkt Supervision von Lehrpersonen auf das subjektive Wohlbefinden der Schulkinder?

Die während des Arbeitsprozesses gebildeten Hypothesen stehen bereit für eine Integration, für einen Transfer in der jeweilig beschriebenen Ebene im Hinblick auf mögliche Auswirkungen, welche nun ihre Darstellung erfahren.

13.2.1. EBENE 1: Personale Auswirkungen von Supervision

1. Bereich: WAHRNEHMEN UND HANDELN

- 1.1. Klarheit im Wahrnehmen
- 1.2. Veränderung in der Selbstwahrnehmung
- 1.3. Veränderungen in der Handlungsfähigkeit
- 1.4. Veränderungen im pädagogischen Handeln

Für die Ebene 1 *Personale Auswirkungen von Supervision* fasst der Bereich 1 *Wahrnehmen und Handeln* die entdeckten Auswirkungen in den vier Unterkategorien als Hauptkategorie inhaltlich zusammen, die sich mit der Selbstwahrnehmung und der Klärung des Wahrgenommenen ebenso beschäftigt, wie mit der daraus folgenden Handlung, in Form der Handlungsfähigkeit allgemein sowie spezifischer betrachtet im pädagogischen Handeln. Abschließend soll erneut betont werden, dass auf Ebene 1 ausschließlich die personale Sichtweise auf die angeführten erlebten Auswirkungen eine Darstellung erfährt.

zu 1.1. Klarheit im Wahrnehmen

Supervision bewirkt *Klarheit im Wahrnehmen*. Die erste Unterkategorie beschreibt diese erlebte klärende Wirkung von Supervision in unterschiedlichen Erfahrungsbereichen. Zu den folgenden Ankerbeispielen lässt sich parallel eine Verknüpfung mit Denners (2000) Aussagen zur Wirkdimension *Erweiterung der Perspektiven* (5.4.3.a., Theorieteil) herstellen, in dem sie damit rechnet, dass Lehrpersonen infolge von Supervision ihren eigenen Standort überprüfen und daraus möglicherweise Sicherheit sowie Entlastung (5.4.3.c. sowie 3.) erfahren.

"Genau. Und das trägt dann auch. Es ist ja nicht so, dass das im Supervisionsprozess da ist - sondern, das nimmt man ja dann mit. Genau. Oder auch Verantwortlichkeiten werden dann auch klarere, sichtbarer (...). Oder es ist dann entlastend, wenn man

merkt: Da habe ich eigentlich gar keine Verantwortung." (SD 5, Z.nr. 2583, Ankerbeispiel 65)

Im Hinblick auf die Standortüberprüfung zeigt das nächste Ankerbeispiel eine Verbindung zu Denners (2000) Aussagen auf, in dem das Wahrnehmen der Grenzen des eigenen Handelns, der persönlichen Aufgaben und Funktionen in dieser Unterkategorie eine Beachtung erhält (siehe auch 5.4.3.a.).

"Was ich AUCH gelernt habe, ah, wirklich auch, ah, im SYSTEM zu schauen, welche Kompetenz gehört wem oder wer hat welche AUFGABE, (..) oder was ist auch MEINE Aufgabe. (Pause 4s) Auch zu SCHAUEN, ist es mein Auftrag oder NICHT." (SD 11, Z.nr. 8821, Ankerbeispiel 223)

Da die ehemalige Unterkategorie *Abgrenzung* in dieser Kategorie eine Integration erfährt, soll jene mit dieser gesonderten Darstellung eine Beleuchtung erhalten.

Zudem beschreibt die Unterkategorie die klärende Wirkung als Unterstützung für Verhaltensveränderungen in der Form, als dass Veränderungen erleichtert stattfinden können, wenn nachweislich die hinter dem Erleben liegenden Probleme wahrgenommen werden, was Veränderungspotential möglicherweise befreit. Hierbei lässt sich eine Verbindung zur Wirkdimension Entlastung (5.4.3.c.) aus dem Theorieteil und Denners (2000) Überlegungen herstellen.

"DAMIT ICH wirklich überhaupt mein POTENTIAL, ah, AUSSCHÖPFEN kann, (..) ja? (..) IST die SUPERVISION, DAFÜR ist die SUPERVISION ein GANZ hilfreiches MITTEL, (..) ja? (..) Dass ich, (..) IMMER WIEDER auch in meine KRAFT komme, dass ich wieder ERKENNE, wo SIND meine Potentiale meine Fähigkeiten, ja?.. und wo (..) wo bin ich einfach auf einem FALSCHEN GLEIS angekommen, ja? (..) Wo MUSS ich jetzt einfach die SPUR wechseln." (SD 12, Z.nr. 9998, Ankerbeispiel 259)

Auch an dieser Stelle sei angemerkt, dass die Verhaltensänderung ursprünglich eine eigene Unterkategorie darstellt, welche wiederum integriert und nun beispielhaft sichtbar wird.

zu 1.2. Veränderung in der Selbstwahrnehmung

Diese Kategorie beschreibt als mögliche Auswirkung auch das Wachsen der Fähigkeit zur Selbstreflexion, sowie das der Perspektivenerweiterung von Lehrpersonen mit

Blick auf ihre Selbstwahrnehmung. Hier entsteht erneut eine Verbindung zu Denner (2000) im Theorieteil (5.4.2.a.), welche die genannten Wirkungen im Bereich der Perspektivenerweiterung annimmt. Das folgende Ankerbeispiel stellt eine anschauliche Verbalisierung als Einblick in diesen möglichen Veränderungsprozess dar.

"Und DA, also das war, (...) SO GANZ etwas Wesentliches, (...) ja? die (...) EIGENE NOT, (...) ZU SEHEN, und zu sagen, "MOMENT EINMAL", (...) halte die Sachen auseinander, (...) mh. (...) Auch, SCHAU, was ist da jetzt bei dir, (...) was GEHÖRT auch vielleicht ein Stück zu dir, (...) und KLÄRE (...) was ist möglich (...) und was ist nicht möglich, (...) ja? (...) ABER KLÄRE ES! (...) und TU nicht schon so, als ob du ES WÜSSTEST. (...) Also ich würde sagen, Herr Interviewer, das ist (...) so GANZ etwas Wesentliches." (SD 12, Z.nr. 9728, Ankerbeispiel 248)

Dieses Reflektieren über den Beruf in Form einer sogenannten Diskrepanzanalyse, wie Denner (2000) es in der Wirkdimension 4 *Dynamisierung der Berufsauffassung* (siehe auch 5.4.3.d.) ausdrückt, im Abwägen zwischen den idealen und realisierbaren pädagogischen Ansprüchen lässt eine weitere Verknüpfung zu dieser Unterkategorie zu, ebenso wie zu der folgenden.

zu 1.3. Veränderungen in der Handlungsfähigkeit

Grundsätzlich beinhalten die in dieser Kategorie beschriebenen Auswirkungen auch die bereits angesprochenen. Eine Veränderung in der Handlungsfähigkeit wirkt mit hoher Wahrscheinlichkeit als Folge von Klärung und gesteigerter Selbstwahrnehmung. So spielen die bereits geknüpften Theoriebände mit herein. Im Hinblick auf das Ankerbeispiel bewirkt eine Perspektivenerweiterung auch eine Kompetenzerweiterung, die nachhaltig zu pädagogischem Handeln, nach Denner (2000, siehe in 5.4.3.b.), befähigt und wie das Ankerbeispiel 113 zusammenfassend beschreibt, diese Fähigkeit wiederherstellt oder auch verbessert.

"Weil (...) das Klientel, mit dem ich zu tun habe, (...) unglaublich viele GRENZERFAHRUNGEN beschert, (...) und diese Grenzerfahrungen KLAR zu haben, (...) ah (...) erzeugt Handlungsfähigkeit, ja? Und ich würde (...) meine Handlungsfähigkeit nicht mehr haben, wenn ich DAS NICHT hätte." (SD 7, Z.nr. 4085, Ankerbeispiel 111)

zu 1.4. Veränderungen im pädagogischen Handeln

Bei dieser Unterkategorie erfolgt zusätzlich zu den bereits angeführten Literaturverbindungen eine Wiedererkennung von Auswirkungen, die Denner (2000) in der Wirkdimension 2 bezugnehmend auf die Erweiterung der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen (siehe in 5.4.3.b.) beispielsweise in Form einer Veränderung des Handlungsrepertoires beschreibt. Ankerbeispiel 96 erwähnt diese Auswirkung in einer allgemeinen, möglicherweise umfassenden Formulierung im Hinblick auf das eigene pädagogische Handeln.

"Also ... prinzipiell, hat Supervision mein pädagogisches Handeln nachhaltig verändert." (SD 7, Z.nr. 3617, Ankerbeispiel 96)

Ankerbeispiel 81 hebt spezifisch zwei Merkmale heraus, an denen die Interviewperson beispielhaft die Auswirkung erlebt.

"Ich denke mir, die Haltung ändert sich, die eigene Haltung. Die Kommunikation ändert sich." (SD 6, Z.nr. 3228, Ankerbeispiel 81)

Diese ersten Verknüpfungs- und Interpretationsversuche im Bereich Wahrnehmen und Handeln zeigen unübersehbar die gleichwertig hohe Relevanz der vier Unterkategorien, verdeutlicht an den Inhalten, sowie an der Anzahl der entdeckten Ankerbeispiele. In diesem ersten Schritt wird erkennbar, dass Supervision Lehrpersonen eine Stärkung in ihrer Selbstwahrnehmung und ihrem Handeln ermöglicht. Der 2. Bereich untersucht mögliche Wirkungen auf das Fühlen und Empfinden und knüpft dadurch eng an die direkte Beantwortung der gestellten Forschungsfrage an.

2. Bereich: FÜHLEN UND ERLEBEN

- 2.1. Subjektives Wohlbefinden
- 2.2. Subjektives Glücksempfinden
- 2.3. Gefühle und Empfindungen
- 2.4. Entlastung
- 2.5. Prophylaxe und Psychohygiene

Zusammenfassend für die fünf Unterkategorien repräsentieren die übergeordneten Begriffe FÜHLEN UND ERLEBEN die Kernaussage dieses Bereiches als Hauptkategorie, in welcher das Wohlbefinden von unterschiedlichen Seiten mit den jeweilig erforschten Auswirkungen eine Darstellung erfahren.

zu 2.1. Subjektives Wohlbefinden

Dieser Unterkategorie werden Textbausteine zugeordnet, welche den positiven Einfluss von Supervision auf das subjektive Wohlbefinden (siehe auch 1.1.) in Form einer gewissen Beeinflussbarkeit (siehe in 1.4.) durch das Wirken im Prozess nachhaltig erlebbar als Auswirkung machen. Das angeführte Ankerbeispiel lässt vielfältige Beziehungen zur verarbeiteten Literatur herstellen. Es scheint, dass Supervision entlastend wirkt (siehe in 3. und in 5.4.3.c.) durch die Gewissheit, Verantwortung an eine kompetente Person abgeben zu dürfen und nicht isoliert im Alleingang Konflikte bearbeiten zu müssen, wie auch beispielsweise Böckelmann (2002, siehe in 2.4.2.) im Hinblick auf Belastungsfaktoren anführt.

"ES GEHT MIR GUT. (...) Es GEHT MIR INSOFFERN GUT, weil (...) ah, ich mich so VERLASSEN darf, da ist JEMAND, (...) ja? .. Ich bin ÜBERHAUPT da nicht in der LEHRENDENROLLE, (...) da IST WER, an den (...) in den seine HÄNDE darf ich das LEGEN, ich meine da geht es mir auch (...) SO GUT, (...) ja, wenn ich das SAGE, (atmet ein) und (...) da ist wer KOMPETENTER und (...) DIE HILFT UNS WEITER." (SD 10, Z.nr. 7929, Ankerbeispiel 202)

An dieser Stelle sei ein weiteres Ankerbeispiel angeführt, da dieses mit der Aussage von Buer (2013, siehe in 4.2.) in Verbindung gebracht werden kann, der als Mittelpunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung der Supervision nicht nur die Organisation, sondern auch die Person sieht. Konkret geht es um die Erhaltung des Primärmotives, der Freude an der Arbeit und das positive Hineinwirken in das Leben von anderen.

"Auch einfach nur für mein eigenes Seelenheil." (SD 16, Z.nr. 12474, Ankerbeispiel 289)

zu 2.2. Subjektives Glücksempfinden

Neben den Auswirkungen auf das subjektive Wohlbefinden können sogar Auswirkung auf das subjektive Glücksempfinden von Lehrpersonen festgestellt werden, was durch mehrere Ankerbeispiele aus der Tabelle eine Bestätigung erhält. Die in der Supervision erlebte Entlastung (siehe 2.4. sowie 3. und Wirkdimension 5.4.3.c.) bewirkt eine aktive Entspannung von Belastung zur Zufriedenheit im Lehrberuf, wodurch Glücksgefühle, möglicherweise so wie es Buer (2013, siehe 1.1. und 4.2.)

umfassend definiert, der Arbeit wieder Sinn schenken und das Primärmotiv erhalten bleibt.

"Naja, das Glück war schon auch, das GLÜCKSGEFÜHL war das so, ah (..) also (..) es, man halt einfach wieder ein Stück weit gewusst, (..) also man hat AUFGETANKT, (..) ja? (..) also so, (..) auch KRÄFTEmäßig, ja?" (SD 12, Z.nr. 9613, Ankerbeispiel 238)

Diese erlebte Auswirkung beschreibt Csikszentmihalyi (2014, siehe in 1.4. Blickwinkel A-C) als unterstützend um Flow in der Arbeit zu erleben, was wiederum nicht nur die Stressbewältigung unterstützt, sondern möglicherweise auch positiv auf das Erleben des Primärmotives wirkt.

zu 2.3. Gefühle und Empfindungen

Die Wirkungen der Unterkategorie Gefühle und Empfindungen spiegeln erneut die entlastende Wirkung von Supervision (siehe in 2.4. und in 3.), so der gemeinsame Prozess gelingt. Eine Erhebung der Gelingensbedingungen findet sich in der Auswertung von Franz David Ketter (Kapitel 8-11).

"Ahm, es ist auch oft so, dass man sich halt doch immer wieder hinterfragt, mache ich das RICHTIGE oder nicht. Da bekomme ich dann schon auch wieder (..) ahm, ZUSTIMMUNG, ahm, STÄRKUNG, (..) also es ist schon so, dass ich mir dann einfach, dass ich dann einfach GESTÄRKT, (..) und es ist oft WIRKLICH so, wie wenn man sagt, man hat so einen KLUMPEN (..) im HALS, oder (..) so einen Berg Steine im Bauch, nach der Supervision hat man das Gefühl "POAH - und jetzt ist es hinunter gefallen". Jetzt kann ich loslassen." (SD 8, Z.nr. 4921, Ankerbeispiel 124)

An dieser Stelle ergibt sich die Gelegenheit Auswirkungen von Supervision kritisch zu betrachten. SD 3 zeigt negative Auswirkungen von Supervisionsprozessen auf.

"Es war irgendwie etwas belastend, erdrückend. Und ich habe mich dann auch oft ein bisschen darüber geärgert, weil ich mir dachte: Ich würde die Zeit dann viel lieber ganz anders nutzen. Und da wüsste ich mir ganz andere Sachen, (..) die mir mehr bringen. (..) Und sei es nur, dass ich die 2 Stunden im Liegestuhl in der Sonne sitze, da hätte ich mehr davon persönlich, also ..." (SD 3, Z.nr. 1375, Ankerbeispiel 27)

Feststellen lässt sich, dass als misslungen erlebten Supervisionsprozessen nicht nur negative Auswirkungen folgen. Die Interviewperson 1 schildert einen unangenehmen

Vorfall mit der Supervisorin und entdeckt bei sich durch eine Art Modellernen (siehe in 4.4.2.) eine Veränderung in ihrem pädagogischen Handeln in vergleichbar erlebten Situationen:

"... wenn mich jetzt jemand provoziert, versuche ich trotzdem, dass ich möglichst bei mir bleibe - im Hinblick auf Schüler, ..." (SD 1, Z.nr.472, Ankerbeispiel 4 aus der Unterkategorie - 1.4. Veränderungen im pädagogischen Handeln)

zu 2.4. Entlastung

In die Kategorie Entlastung würden sich alle Unterkategorien des 2. Bereichs bündeln lassen. Konkret scheinen die Interviewpersonen die entlastende Wirkung von Supervision, das zeigt auch die Anzahl der Ankerbeispiele, intensiv wahrzunehmen. Ein erneuter Blick in den Theorieteil der Arbeit (siehe in 2., 3., 4.) lässt eine breite Präsenz erkennen, welche in den beiden Ankerbeispielen exemplarisch, die möglicherweise erlebte Isolation im Lehrberuf (siehe in 2.4.2) durchbricht.

"Man VERLIERT wirklich eine Last." (SD 8, Z.nr. 4931, Ankerbeispiel 125)

Übertragen möglicherweise gemeint:

"Ich bin nicht allein." (SD 8, Z.nr. 5237, Ankerbeispiel 130; SD 12, Z.nr. 10040, Ankerbeispiel 261; SD 18, Z.nr. 13424, Ankerbeispiel 317)

zu 2.5. Prophylaxe und Psychohygiene

Supervision als Ort des präventiven Wirkens mit erlebbaren Auswirkungen schließt mit diesen Ankerbeispielen ebenso an die Unterkategorie 2.4. an.

"Und es ist ja im Prinzip, ich kann ja nur von mir reden, ja, es ist im Prinzip ein Schutz vor Burnout." (SD 17, Z.nr. 12937, Ankerbeispiel 305).

Diese Aussagen lassen als Interpretation möglicherweise auch eine Veränderung im Gesundheitsbewusstsein zu, welche durch die bereits beschriebenen Auswirkungen von Supervisionsprozessen beispielsweise eine Unterstützung erfahren.

"Naja, ich denke mir eben eh für die Psychohygiene, dass ich mir denke, dass ich gesund durch den Beruf komme, weil es einfach rund herum man eh hört und sieht,

wie viele Lehrer ausfallen wegen Überlastung und unausgesprochenen Dingen, die sie jahrelang einfach über sich ergehen lassen haben und geschluckt haben." (SD 14, Z.nr. 11291, Ankerbeispiel 272)

Die Darstellung des Bereichs 2 FÜHLEN UND ERLEBEN orientierte sich in der Interpretation an den von den befragten Personen zur Verfügung gestellten subjektiven Gefühlswahrnehmungen. Im nächsten Bereich geht es um konkret erlebte Erfahrungen im Hinblick auf das persönliche Lernen.

3. Bereich: LERNEN UND ENTWICKLUNG

3.1. Lernangebote

3.2. Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung

Der Hauptkategorie LERNEN UND ENTWICKLUNG erfahren Textbausteine eine Zuteilung, welche Auswirkungen in Folge von Bildungsangeboten erfahrbar machen.

zu 3.1. Lernangebote

Mögliche Auswirkungen von Supervision die als Lernangebote erlebt wurden, finden nicht nur eine Zuordnung zu dieser Unterkategorie, sondern stellen einen Bezug zu den verbindenden Aspekten (siehe in 4.4.2.) von Pädagogik und Supervision her, die Pühl (2012) und Möller (2012) beispielsweise im Bereich des Modelllernens oder auch in der, durch die Supervision erfahrenen Erweiterung der eigenen beruflichen Qualifizierung betonen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

"Ich finde einfach, dass man in der Supervision viel mehr lernt als, dass man da für eine Sache einen Weg findet, sondern, diese ganzen Instrumente, das Sensorium wird so geschult, das wird so geschärft. Das finde ich spannend." (SD 6, Z.nr. 3083, Ankerbeispiel 76)

zu 3.2. Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung

Böckelmann (2002, siehe in 2.4.3.) stellt einen engen Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitseigenschaften, der Berufsidentität und der psychophysischen Gesundheit von Lehrpersonen her, in dem sie darauf hinweist, dass Schwierigkeiten im Beruf auch die eigene Persönlichkeit betreffen. Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung bedingen und fördern einander. In dieser Unterkategorie konnten mehrere Textbeispiele Böckelmanns Aussagen bestätigen, da diese als Auswirkung erlebbar formuliert werden konnten, wie die beiden folgenden Ankerbeispiele verdeutlichen:

"Da war es bei mir etwas stressiger und so ist es besser gelaufen und ich glaube, das ist mir erst im Nachhinein bewusst geworden, dass mir das doch wirklich sehr weiter geholfen hat und dass ich jetzt auch ganz anders dastehe als vorher." (SD 3, Z.nr. 1495, Ankerbeispiel 35)

"Da hat es mich auch angeregt, aus diesem Erkennen der Selbstreflexion, dass ich mich mit verschiedensten Therapierichtungen beschäftigt habe. Ganz viele Fortbildungen und Ausbildungen SIND im Prinzip auch ein Stückchen aus der Supervision heraus gereift, weil das meine ganze Persönlichkeit beeinflusst hat, ja." (SD 17, Z.nr. 12833, Ankerbeispiel 29)

Im Anschluss an die aufgezeigten Auswirkungen als Folge von Bildungsangeboten beschreibt der 4. Bereich, allgemeine Erfahrungen zu Nutzen und Gewinn von Supervisionsprozessen.

4. Bereich: NUTZEN UND GEWINN

4.1. Unterstützung - Sicherheit - Bestärkung

4.2. Hilfe und Gewinn

Auch in der Hauptkategorie NUTZEN UND GEWINN erfährt die gestellte Forschungsfrage eine Beantwortung durch die beschriebenen Auswirkungen der folgenden Unterkategorien.

zu 4.1. Unterstützung - Sicherheit - Bestärkung

Zusammenfassend lässt sich auch hier vergleichend die entlastende Wirkung (siehe in 3. und in 5.4.3.c.) feststellen die möglicherweise erneut das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen stärkt, was unter Umständen unterstützend auf die Sicherheit im pädagogischen Handeln hineinwirkt.

"... man kann sich da gegenseitig stützen." (SD 2, Z.nr. 803, Ankerbeispiel 14)

"Eigent..., im GRUNDE!, ja? muss ich sagen, (..) also diese 2 SUPERVISIONEN, (..) ICH bin eigentlich aus ALLEN (..) STÄRKER HERAUSGEGANGEN als wie ich vorher drinnen war." (SD 9, Z.nr. 6976, Ankerbeispiel 185)

Diese beschriebene Veränderung lässt möglicherweise eine Verknüpfung zu Denners (2000, siehe in 5.4.3.c.) Überlegungen im Bereich der Wirkdimension *Dynamisierung der Berufsauffassung* herstellen, als dass durch die als unterstützend wirkende Auseinandersetzung, eine Weiterentwicklung des *professionellen Selbst* gefördert wird.

zu 4.2. Hilfe und Gewinn

Die beiden letzten Unterkategorien erfahren eine gesonderte Darstellung, was sich mit der Häufigkeit der Wortmeldungen in den Bereichen *als hilfreich - als gewinnbringend* erlebt begründen lässt. In diese Unterkategorien wirken andere mit herein, wie beispielsweise die der Selbstwahrnehmung.

"Also mir fällt das oft in den Situationen selber nicht so massiv auf, schon vielleicht, dass ich jetzt schon wieder jammere oder irgendwie schon wieder über den nachdenke, oder die. Aber hauptsächlich ist es dann im Nachhinein, dass ich mir denke „Woah, des war jetzt ordentlich hilfreich.“ (SD 16, Z.nr. 11994, Ankerbeispiel 284)

Die nächste Textstelle lässt erneut eine Verbindung zur Wirkdimension *Dynamisierung von Berufsauffassung* (5.4.3.c.) zu, da Auswirkungen als Folge von einer erstellten Diskrepanzanalyse, eine Steigerung der Berufszufriedenheit und damit eine Förderung des subjektiven Wohlbefindens ermöglichen.

"Naja, es war gewinnbringend für mich, dass ich (...) dass ich mir einfach, ... also diese Bewusstmachung meines Arbeitspensums, das was ich eigentlich wirklich arbeite und (...) wieviel Zeit das eigentlich ist und wie wenig Freizeit ich eigentlich habe, das war sehr erschreckend." (SD 3, Z.nr. 1456, Ankerbeispiel 33)

Zusammenfassend ist anzumerken, dass bereits auf Ebene 1 die gestellte Kernforschungsfrage mit ihren Subfragen eine Beantwortung in jeder Kategorie erfahren durfte und darüber hinaus aufgezeigt werden konnte, dass auch aus nicht glückenden Supervisionsprozessen förderliche Auswirkungen für Lehrpersonen resultieren. Supervision fördert Lehrpersonen in ihrem subjektiven Wohlbefinden und ermöglicht sogar Glücksempfindungen.

Im nächsten Schritt soll bewusst auf eine genaue Darstellung der Ergebnisse aus der Ebene 2 und 3 verzichtet werden. Diese erfolgt nur auszugsweise und in Form einer zusammenfassenden Darstellung der Unterkategorien für jede Ebene. Mehr Gewicht erhält, mit Blick auf den Titel der Arbeit und mit Blick auf die Subforschungsfrage 2, die Auswertung von Ebene 4, in der die Wirkung auf Dritte, auf die Schulkinder eine intensivere Beleuchtung erfährt.

13.2.2. EBENE 2: Interpersonale Auswirkungen von Supervision

Die sich im Analyseschritt 6 befindende Tabelle *Auswirkungen von Supervisionsprozessen auf Lehrpersonen und deren Schulkinder* schenkt Einblick in die Gesamtheit der erforschten Ergebnisse für die Ebene 2. Die folgende Zusammenfassung orientiert sich an den Hauptkategorien im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage. Dafür erfolgt eine exemplarische Auswahl an Unterkategorien, welche durch jeweilige Textbausteine mögliche interpersonale Auswirkungen verdeutlichen wollen. Die interpersonale Sichtweise von Lehrpersonen bezieht sich in Ebene 2 konkret auf das Kollegium und auf die Eltern der Schulkinder.

1. Bereich: WAHRNEHMEN UND HANDELN

Für die Hauptkategorie Wahrnehmen und Handeln wurden Textstellen zu den Unterkategorien herausgenommen, die erlebbare Veränderungen in der Selbstwahrnehmung, der Handlungsfähigkeit sowie im pädagogischen Handeln als Auswirkungen darstellen, betrachtet aus interpersonaler Perspektive.

Denner (2000, siehe in 5.4.3.a) spricht von einer gesteigerten Fähigkeit zur *Selbstwahrnehmung* auf Grund der Perspektivenerweiterung durch beispielsweise supervisorische Prozesse. Das Hinterfragen des eigenen Standortes eröffnet andere Blickweisen auf die Handlungsfelder des Gegenübers, des Kollegiums, der Elternschaft. Dieses Reflektieren auf einer Meta-Ebene, wie das folgende Ankerbeispiel veranschaulicht, bewirkt möglicherweise nicht nur eine Veränderung in der Berufsauffassung, sondern auch Entlastung.

"Ja, in meiner ganzen AUSSPRACHE, in MEINER WAHRNEHMUNG, (..) in (..) der WERTSCHÄTZUNG ANDERER gegenüber, man LERNT, man HORCHT ja so VIEL, ja?" (SD 9, Z.nr. 6981, Ankerbeispiel 186)

Im Hinblick auf die Unterkategorie *Veränderung der Handlungsfähigkeit* kommt es, wie Denner (2000) annimmt (siehe in 5.4.3.b), zu einer sichtbaren positiven Veränderung der Interaktion und Kommunikation im Lehrkörper, wie das folgende Beispiel beschreibt. Dies bewirkt eine Entwicklung und Erweiterung der Teamkompetenz und stellt einen Gegenpol zur sogenannten *Nichteinmischungsnorm*, wie Böckelmann (2002, siehe in 2.4.2.) verständlich ausführt.

"Also gleich jetzt einmal, was mir bei den Kolleginnen eingefallen ist, es wurde viel mehr kommuniziert miteinander. Das ist mir zum Beispiel aufgefallen. Und man hat plötzlich gesehen, es gibt mehr miteinander." (SD 15, Z.nr. 11801, Ankerbeispiel 277)

Für die Kategorie *Veränderung im pädagogischen Handeln* lassen sich ebenfalls Auswirkungen auf Grund der Perspektiven- und Kompetenzerweiterung (Denner, 2000, siehe in 5.4.3.a.b.) feststellen, welche im folgenden Beispiel Ausdruck finden wollen.

"Ja, zum Beispiel meine Position als Lehrerin, (..) im SPEZIELLEN, was Eltern anbelangt, (..) also, (..) diese, (..) die ACHTUNG, (..) den ELTERN gegenüber, auch wenn Sie NICHT DEM ENTSPRECHEN, was ich mir vorstelle, was Eltern (..) sind." (SD 12, Z.nr. 9671, Ankerbeispiel 246)

Eine weitere Querverbindung zum Theorieteil findet sich bei Böckelmann (2002, siehe in 2.4.2.) unter dem Aspekt der *Distanzierungsnorm* in Bezug auf den Kontakt zu den Eltern.

2. Bereich: FÜHLEN UND ERLEBEN

Interpersonal betrachtet zeigen Textpassagen Auswirkungen im Bereich FÜHLEN UND ERLEBEN beispielhaft, wovon Lehrpersonen durch Supervision profitieren können.

Auswirkungen ergeben sich in der Kategorie des *subjektiven Wohlbefindens* erneut im Hinblick auf die Wirkdimension Kompetenzerweiterung, speziell im Bereich der Erweiterung der Teamkompetenz (siehe in 5.4.3.b.), in Form einer fundierten Kollegialität, die Denner (2000) beispielsweise an das Gefühl der Sicherheit, des Vertrauens und der kollegialen Zuverlässigkeit gebunden sieht.

"Sie brauchen ja jetzt nicht den riesigen Konflikt haben oder das große Problem. Es wäre ja auch wirklich eine Psychohygiene, eine Prophylaxe, Psychohygiene. Und einmal im Monat (...) haben wir das und dann machen wir das und dann nehmen wir uns Zeit für UNS, ja." (SD 6, Z.nr. 3367, Ankerbeispiel 94)

Zusätzlich scheint diese Entwicklung eine entlastende Wirkung zu verursachen, da Supervision als Maßnahme zur Prävention und Psychohygiene wahrgenommen wird. Diese Darstellung lässt sich mit Böckelmanns (2002) Ausführungen zu den aus den Perspektiven resultierenden Belastungsfaktoren (siehe in 2.4.) ebenso in Verbindung bringen, wie auch mit Buer (2013, siehe in 4.2.), der die Notwendigkeit von berufsbegleitenden Beratungsformaten, wie das der Supervision, beispielhaft im Hinblick auf die Rahmenbedingungen für eine sogenannte *gute Arbeit* beschreibt.

"...das ist einfach gut für die Psychohygiene für alle." (SD 14, Z.nr. 11034, Ankerbeispiel 268)

Bei der Unterkategorie *Gefühle und Empfindungen* lassen sich mit Blick auf die Tabelle positive wie auch negative Auswirkungen erkennen. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass beide Pole von einer Interviewperson beschrieben werden und letztendlich, die eigene Supervisionsbereitschaft aufrecht erhalten bleibt, möglicherweise durch das Nachempfinden der erlebten Belastungsbewältigung (siehe in 5.4.3.c.), die auf

Kollegiumsebene erfolgt und im folgenden Beispiel eine Auswirkung nachvollziehbar macht:

"Das war REINE FREUDE. (..) Das war REINE FREUDE, (..) dass wirklich, (..) dass WIR alle MITEINANDER das SELBE WOLLEN und das uns das WICHTIG ist und (..) da sind wir HERAUSGEGANGEN, ERLEICHTERT, ja? (..) Da hast du dich GEFÜHLT, wie eine FEDER, da (..) das war (..) ..." (SD 9, Z.nr. 6591, Ankerbeispiel 166)

3. Bereich: LERNEN UND ENTWICKLUNG

Für den Bereich LERNEN UND ENTWICKLUNG zeigt ein Beispiel zur Unterkategorie *Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung*, wie Supervision als schulentwickelnde Maßnahme wirkt. Denner (2000, siehe in 5.4.3.e.) beschreibt dies in der Wirkdimension *Initiierung von Innovationen*. Durch gemeinsames Arbeiten erfolgt nicht nur eine Unterbrechung im Berufsalltag, sondern auch eine veränderte Rückkehr auf Grund der dabei gewonnenen Einsichten. Das folgende Beispiel verdeutlicht eine weitere Auswirkung für die Teamentwicklung (siehe in 5.4.3.b.).

"... für diese Supervision. Da haben sich alle gefunden. In dem Leitbild entwickeln und so, da hat sich ein jeder gefunden. Also das war für ihn auch notwendig und das/ wir müssen es zwar tun, weil das wird verlangt von uns, aber es ist wichtig und das war vordergründig. Und nebenbei hat sich aber daraus sehr viel entwickelt. DADURCH, sagen wir einmal so." (SD 15, Z.nr. 11725, Ankerbeispiel 275)

4. Bereich: NUTZEN UND GEWINN

Ein Textbaustein, der Auswirkungen im Bereich NUTZEN UND GEWINN beschreibt, schenkt einen Einblick aus interpersonaler Sichtweise. Für die Unterkategorie Wirkung in Form von *Unterstützung - Sicherheit - Bestärkung*, zeigt das folgende Ankerbeispiel erneut mögliche Verbindungen zu den von Denner (2000, siehe in 5.4.3.a-c) angenommenen Wirkdimensionen, erlebbar als Perspektiven- und Kompetenzerweiterung, im Hinblick auf Teamentwicklung sowie als Entlastung.

"Meine Kollegin nimmt mich ernsthafter wahr (.)" (SD 4, Z.nr. 1969, Ankerbeispiel 46)

Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage verdeutlicht sich auch in der Ebene 2, der interpersonalen Sichtweise eine Zustimmung in allen dargestellten Kategorien, welche direkt sowie indirekt Auswirkungen auf das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen bestätigen.

Wie bereits angesprochen erfolgt die Darstellung der Ebene 3 in einer verkürzten Form, die in diesem Fall eine klare Reduktion erfährt, was auch ein Blick auf die Übersicht in der dazugehörigen Tabelle verdeutlicht.

13.2.3. EBENE 3: Apersonale Auswirkungen von Supervision

Allgemein ist anzumerken, dass alle Interviewpersonen nur wenig Textmaterial für diese Ebene zur Verfügung stellen konnten. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass sich, von Zech (2009, siehe in 2.2.) und Osinger (2007, siehe in 2.3.) angesprochen, die pädagogische Institution Schule, als eine vielschichtige und komplexe Organisation zeigt, woraus sich möglicherweise eine Distanzierung, ein aus-dem-Blick-verlieren resultiert.

Von den zehn angeführten Ankerbeispielen erhält je eines eine Darstellung zum Bereich 1 WAHRNEHMEN UND HANDELN und zum Bereich 2 FÜHLEN UND ERLEBEN.

Als unterstützend wirkt scheinbar im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Organisation Schule, die im Beispiel ausgedrückte Wirkung der Unterkategorie *Klarheit im Wahrnehmen*, welche möglicherweise eine Verbindung zu Veränderungen im Bereich der Selbstwahrnehmung, der Handlungsfähigkeit sowie im pädagogischen Handeln herstellt. Im Hinblick auf die verarbeitete Theorie lässt sich an dieser Stelle beispielsweise eine Verknüpfung zu Osinger (2007, siehe Merkmale in 2.3.) und seiner Beleuchtung der Komplexität der Organisation Schule herstellen sowie auch erneut ein Hereinwirken von Denners (2000, siehe in 5.4.3.a-d) Wirkdimensionen.

"JA! (..) dass ICH AUCH ganz KLAR FUNKTION und ROLLE, (..) ah (..) diese BEGRIFFE im Kopf habe, was vorher nicht, das war vorher nicht so KLAR, (..) dass das NICHT MEINE ROLLE ist, (..) da oben (sehr leise), (..) sondern SEINE, (..) Ich habe ein LEHRERROLLE, (..) und meine FUNKTION ist es auch NICHT, das ist AUCH SEINE da OBEN, (..) UND ICH TU das auch NICHT, (..) ICH MACHE keinen Supplierplan mehr." (SD 9, Z.nr. 6883, Ankerbeispiel 180)

Die Darstellung einer Auswirkung der Unterkategorie *Subjektives Wohlbefinden* schließt die apersonale Sichtweise positiv ab, im Sinne von direkter erlebter Zustimmung und Wertschätzung, ähnlich bei Bauer (2008, siehe in 4.4.), in seiner Beschreibung der positiven Bedeutung des dialogischen Beziehungsgeschehens für Schulkinder. Diese Erkenntnis lässt sich auch auf das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrperson und Schulleitung wiederfinden.

"Da bekomme ich natürlich die verbale Rückmeldung (..) von ihr. Und AUCH, verschiedenste Sachen an (..) Verantwortung übertragen, wo ich weiß, das bekomme ich, weil ich so arbeite." (SD 8, Z.nr. 5331, Ankerbeispiel 138)

Rückmeldungen, auch von Seiten der Leitung, gelten als förderliches Merkmal für Flow-Erleben (siehe 1.4.2. Blickwinkel A).

Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage 2 lassen auch die wenigen Ankerbeispiele für die Ebene 3 eine förderliche Auswirkung auf das subjektive Wohlbefinden, möglicherweise übersteigert gesprochen als glücklich sein, da etwas glückt, durchgehend erkennen.

Mit der Darstellung der Ergebnisse möglicher Auswirkungen auf der Ebene 4, im Hinblick auf Wirkungen bei Dritten, schließt der Interpretationsversuch vorerst ab, ehe das Erfahrene eine Zusammenfassung im Kapitel 13 erhält.

Die im folgenden beschriebenen Unterkategorien werden bewusst ausgewählt und zeigen einerseits wahrnehmbare Auswirkungen bei Lehrpersonen in ihrem Umgang mit Schulkindern und andererseits, speziell bei den Ergebnissen der Unterkategorie *Subjektives Wohlbefinden*, auch beschriebene Ergebnisse beim Verhalten der Kinder.

13.2.4. EBENE 4: Auswirkungen von Supervision bei Lehrpersonen mit Blick auf Schulkinder

1. Bereich: WAHRNEHMEN UND HANDELN

- 1.2. Veränderung in der Selbstwahrnehmung
- 1.3. Veränderung in der Handlungsfähigkeit
- 1.4. Veränderung im pädagogischen Handeln

In der Hauptkategorie WAHRNEHMEN UND HANDELN konnten die meisten Textbausteine gefunden werden, die mögliche Auswirkungen von Supervision von Lehrpersonen bei Schulkindern, beispielhaft in den Ergebnissen der folgenden drei Unterkategorien beschreiben.

zu 1.2. Veränderung in der Selbstwahrnehmung

Die Interviewpartnerin 2 schildert zuvor eine an sich selbst erlebte Auswirkung, in Form einer wohltuenden Entschleunigung, die nun im Hinblick der Perspektivenerweiterung um die der Kinder, auf deren dialogisches Beziehungsgeschehen positiv hineinwirkt. Eine Verbindung aus der Literatur lässt sich dahingehend erneut zu Bauer (2008, siehe in 4.4.) herstellen, der betont, dass alles schulische Lehren und Lernen in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen eingebettet ist.

"Aber, ja (..) das ist das non-plus-ultra, das Innehalten und sie spüren einfach, dass sie mehr wahrgenommen werden - ah, das ist ein Beziehungsthema, ein großes Beziehungsthema." (SD 2, Z.nr. 1068, Ankerbeispiel 23)

zu 1.3. Veränderung in der Handlungsfähigkeit

Die wachsende Fähigkeit des Perspektivenwechsels sowie die der Selbstreflexion auf einer Meta-Ebene ermöglicht es beispielsweise der Interviewperson 7 sowohl die selbst erlebte Auswirkung als auch das Folgewirken beim Schulkind differenzierter wahrzunehmen, was in den beiden aufeinanderfolgenden Textstellen nachvollziehbar wird.

"Und (..) das, glaube ich, merken Schüler schon. (..) Ja? Dass man durch diese BEGLEITUNG ... DAS ERLEBE ICH SCHON, also da (..) das kann man jetzt sagen, das ist ein (..) eine PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG oder ganz irgendetwas, aber (..) ich erlebe MICH, durch (..) DIESES (..) DARÜBER NACHDENKEN, was tu ich denn da eigentlich, (..) ah (..) ah (..) auch in diesen GRENZERFAHRUNGEN oder Krisen viel handlungsfähiger und das, glaube ich, wirkt sich MASSIV auf die Schüler aus." (SD 7, Z.nr. 4235, Ankerbeispiel 117)

"Ha, ja, wenn man es jetzt in ihrer Sprache sagt, dann heißt das sicher "Den „dahebst“ du nicht", ja? (..) ahm (..) er schreit nicht (..) das habe ich FRÜHER oft getan, zum Beispiel." (SD 7, Z.nr. 4247, Ankerbeispiel 118)

Supervision bewirkt scheinbar Persönlichkeitsentwicklung, was nicht nur eine Verbindung zur gleichnamigen Unterkategorie aus dem Bereich 3 LERNEN UND ENTWICKLUNG herstellen lässt, sondern auch mit Belardi (2013, siehe in 4.4.1.) auf diese Weise die Notwendigkeit von Supervision im pädagogischen Kontext unterstreicht.

zu 1.4. Veränderung im pädagogischen Handeln

Es soll auf die erneute Verwendung dieses Textbausteins hingewiesen werden, die jedoch auf einer anderen Ebene eine Betrachtung erfährt. Dem Beispiel vorausgehend beschreibt die Interviewperson 1 direkte Auswirkungen bei sich selbst, in Folge einer Verhaltensbeobachtung in der Supervision am Beispiel der Supervisorin. Dieses Verhalten scheint eine prägende Wirkung, in Form von Modellernen bei der Supervisorin, zu verursachen. Als Verbindungsglied zu dieser Auswirkung fungieren Pühl (2012) und Möller (2012) mit ihren Aussagen zu möglichen Parallelen von Supervision und Lehrberuf (in 4.4.2.).

"... wenn mich jetzt jemand provoziert, versuche ich trotzdem, dass ich möglichst bei mir bleibe - im Hinblick auf Schüler, ... SCHON VORHER?" (SD 1, Z.nr. 472, Ankerbeispiel 4)

2. Bereich: FÜHLEN UND ERLEBEN

Wie bereits einleitend zu Ebene 4 erwähnt, erhalten für die Unterkategorie „Subjektives Wohlbefinden“ aus dem Bereich FÜHLEN UND ERLEBEN mehrere Ankerbeispiele Raum, in denen einerseits Wirkungen beim Schulkind aus der Sichtweise der Lehrperson und andererseits Wirkungen aus dem wahrgenommenem Verhalten der Schulkinder eine Darstellung erhalten. Für alle Beispiele scheint Supervision als eine notwendige schulbegleitende Maßnahme nachhaltig positive Auswirkungen zu erlangen, was erneut Belardis (2013) Forderung (in 4.4.1.) unterstreicht.

Sichtweise der Lehrperson:

"Für mich persönlich. Auch im Hinblick (..) meines eigenen KINDES zum Beispiel, weil der in einer Schule ist, wo es keine Supervision gibt, wo ich weiß, wenn die Supervision hätten ginge es den Lehrern auch besser. Und das kommt natürlich auch den SCHÜLERN zugute, wenn es den Lehrem besser geht." (SD 8, Z.nr. 5526, Ankerbeispiel 146)

Eindeutig sprechen die Textbeispiele 146 und 151 die von Denner (2000) angenommene entlastende Wirkung (siehe in 5.4.3.c.) von Supervisionsprozessen für Lehrpersonen an und lassen, im Hinblick auf Jugert (1998, siehe in 5.1.2.) eine Übertragung auf die von ihm sogenannten *Endabnehmerinnen und Endabnehmer* zu.

"Ja indem einfach das KLIMA in der Klasse (..) HARMONISCHER ist, sage ich einmal. (..) ruhiger ist, GELASSENER ist, (..) STRESSFREIER ist. (..) Das glaube ich schon." (SD 8, Z.nr. 5587, Ankerbeispiel 151)

Wahrgenommenes Verhalten der Schulkinder:

Die aufeinander folgenden drei Ankerbeispiele stellen einen Auszug aus dem Interview mit Person 5 dar. Im ersten schildert die Lehrperson das Wirken der Integration von supervisorischen Anteilen in der Unterrichtsarbeit, im Hinblick auf das beobachtete Verhalten der Kinder.

"Wir haben eben eine Klassenratstunde, wo wir mit den Kindern auch sozusagen Supervision machen. Das macht ganz viel." (SD 5, Z.nr. 2634, Ankerbeispiel 67)

Die beiden folgenden Textstellen beziehen sich auf die Rückmeldung der Teamlehrerin, in einem Gespräch zur wahrgenommenen Wirkung bei den Kindern, die einerseits, ähnlich wie bei Lehrpersonen, eine Erweiterung in der Reflexionsfähigkeit sowie auch beispielsweise in der Perspektivität aufzeigt, die noch dazu das subjektive Wohlbefinden steigert.

"Sie sagte, die Kinder genießen es so sehr (..), wenn für sie Platz ist, damit sie nicht nur lernen, sondern, dass es auch Zeit und Raum gibt zu reflektieren." (SD 5, Z.nr. 2642, Ankerbeispiel 68)

"Sie hat das beobachtet zum Beispiel im letzten Klassenrat, da hat es eine ganz konkrete Situation gegeben, wie die Kinder es genossen haben, wie es da weit wurde, das Gespräch, dieses Sein-dürfen." (SD 5; Z.nr. 2646, Ankerbeispiel 69)

Verbindungen zur verarbeiteten Literatur stellen sich vielfältig zur Verfügung. Es sei an dieser Stelle vor allem auf das Kapitel 4.4. verwiesen, in dem Scherer und Opitz (2010) den Paradigmenwechsel in der Gestaltung von Unterricht betonen, in welchem der Erwerb von Wissen als konstruktive Aufbauleistung des Individuums, in Form einer aktiven Auseinandersetzung und Rekonstruktion verstanden wird. Die beiden Ankerbeispiele verdeutlichen diese Aussagen und nehmen damit erneut Bezug zu Bauers (2008) Überlegungen, im Hinblick auf die Bedeutung des dialogischen Beziehungsgeschehens zwischen Lehrperson und Schulkind, durch welche das Kind viel mehr erreicht, als die Erfüllung der gestellten Aufgaben, sondern möglicherweise auch in seinem subjektiven Wohlbefinden eine Steigerung erfährt.

4. Bereich: NUTZEN UND GEWINN

Die 4. Ebene schließt mit einem Textbaustein aus der Unterkategorie *Unterstützung - Sicherheit - Bestärkung* und stellt in diesem, einen Nutzen für die Person selbst dar sowie auch einen Gewinn, mit Blick auf die Interaktion mit dem Schulkind.

"Ich habe den Rat befolgt, dass ich den Kindern immer wieder sage: Du bist mir wichtig, darum bin ich da so streng und schaue genau. Da konnte ich auch eine Verbesserung bemerken, da konnte ich Erfolge sehen." (SD 4, Z.nr. 1864, Ankerbeispiel 43)

Dieses interaktive Wechselspiel, so betont Buer (2013, siehe in 4.4.), gelingt einerseits durch die Bereitschaft des Kindes sowie andererseits durch die eigene Überzeugung und Begeisterung für das Tun der Lehrperson, was im oben angeführten Beispiel möglicherweise erfahrbar wird.

14. Zusammenfassung und abschließende Gedanken

Zu Beginn der zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse soll erneut die untersuchte Forschungsfrage seinen Platz finden:

Kernfrage: Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?

Subfrage 1: Wie wirkt Supervision auf das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen?

Subfrage 2: Wie wirkt Supervision von Lehrpersonen auf das subjektive Wohlbefinden der Schulkinder?

Die Frage nach dem Glück in der Kernfrage, lässt mehrere Deutungen im Hinblick auf Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden zu, wie bereits bei 1.1. (Theorieteil) verdeutlicht wird. Mögliche Auswirkungen von Supervision bei Lehrpersonen und im speziellen bei deren Schulkindern, im Hinblick auf das subjektive Wohlbefinden zeigen sich vielfältig in allen beleuchteten Ebenen.

Die Daten der personalen Sichtweise präsentieren ausführlich wahrgenommene, an sich selbst erlebte Wirkungen, die in allen Unterkategorien benannt und als Schlussfolgerung für gesteigertes subjektives Wohlbefinden, ja sogar Glücksempfinden angenommen werden können, da beispielsweise eine gesteigerte Selbstwahrnehmung, in Folge von Angeboten zur Perspektivenerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung, zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns führt, unabhängig davon, ob konflikthafte Situationen vorherrschen oder das dialogische Beziehungsgeschehen zwischen Lehrperson und Schulkind genauer hinterfragt wird. Das Reflektieren auf einer anderen Ebene, als *ein Heraussteigen* (vgl. SD 16, Ankerbeispiel 287) aus dem Berufsalltag, um *inne zu halten* und in weiterer Folge *daraus wieder bewusster weiter zu arbeiten* (vgl. SD 2, Ankerbeispiel 22) betont nicht nur Buer (2013) in seiner Forderung nach *guter* Beratung für Professionelle, sondern wie ersichtlich wird, auch die betroffenen Supervisandinnen und Supervisanden selbst, in Folge der erlebten Auswirkungen.

Die entlastende Wirkung von Supervision zeigt sich facettenreich und wirkt als eine Grundlage für subjektives Wohlbefinden in alle Unterkategorien herein; eine ausführliche Beschreibung dieser nachhaltigen Wirkung zeigen die individuellen Gefühlsbezeichnungen, wie beispielsweise jene von SD 12, im Ankerbeispiel 238:

"Naja, das Glück war schon auch, das GLÜCKSGEFÜHL war das so, ah (..) also (..) es, man halt einfach wieder ein Stück weit gewusst, (..) also man hat AUFGETANKT, (..) ja? (..) also so, (..) auch KRÄFTEmäßig, ja?"

Supervision ist möglicherweise eine Tankstelle für Glück und beeinflusst damit die (Arbeits-) Zufriedenheit von Lehrpersonen positiv. Das heißt, Supervision liefert einen Beitrag zur persönlichen Glücksbilanz und damit zum subjektiven Wohlbefinden. Dahingehend sei auch auf jene Wirkungen hingewiesen, welche aus negativ erlebten Supervisionsprozessen, in den Ergebnissen als Profit für das eigene pädagogische Handeln eine Umkehrung erfahren.

Erneut soll festgestellt werden, dass eine professionelle Berufsberatung wie die der Supervision, nicht ohne Wirkung bleiben kann und sich diese sogar auf Dritte zu einem gewissen Maß erstreckt. Interessant erscheinen die vergleichsweise geringeren Aussagen zu erlebten Wirkungen auf interpersonaler sowie vor allem auf apersonaler Ebene. Mit Blick auf Möller (2012), Pühl (2012) sowie Mietz und Kunigkeit (2013) stellen dahingehend folgende Aspekte mögliche Hinderungsgründe dar, die sich aus den Verbindungen von Supervision und Pädagogik ergeben:

- die Auseinandersetzung mit Bewertungen in der Supervision
- die Auseinandersetzung mit der eigenen Fehlbarkeit, dem Scheitern
- die Auseinandersetzung mit der eigenen Fehlerkultur
- die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsauffassung

Dies führt zur Annahme einer Verbindung mit Böckelmanns (2002) Aussagen zur *Nichteinmischungsnorm* dem Kollegium gegenüber. Im Hinblick auf das Interaktionsgeschehen mit den Eltern tritt das *Distanzierungsgebot* möglicherweise stark in den Vordergrund, was beispielsweise von SD 9 direkt angesprochen wird und indirekt zum Handeln führt, um Einmischungen zu vermeiden, welche nachweislich als belastend empfunden werden. Auf dieser Ebene erfahren die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit Lücken, was möglicherweise vermehrt durch attraktive Teamsupervisionsangebote, die deren Wirkbereiche transparenter transportieren und dadurch Auswirkungen für das Team, für die Organisation als deutliche Bereicherung und Entlastung authentisch präsentieren.

In der apersonalen Ebene werden mögliche Auswirkungen von den beteiligten Interviewpersonen im Bereich Schule als Organisation kaum dargestellt, obwohl Schwierigkeiten mit der Leitung in Form von Fallarbeit in den reflektierten Prozessen eine Thematisierung vorweisen, was möglicherweise darauf zurückgeführt werden kann, dass vermehrt Inhalte aus den anderen Bereichen vorrangig hineinwirken.

Es sei angenommen, dass in all jenen Schulen, in welchen Supervision ein Angebot erfährt, grundsätzlich eine unterstützende, offene Haltung der Schulleitung zu finden ist, was wiederum implizit vermuten lässt, dass das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen, möglicherweise auch von deren Schulkindern, durch Supervision eine Stärkung erfährt. Diese Hypothese schließt an Buer (2013) an, der diese Verbindung von sinnvoller Arbeit mit dem subjektiven Wohlbefinden, als verantwortetes Streben nach Glück anerkennt.

Ausgangspunkt für die Miteinbeziehung der Ebene 4, stellt ein Einblick in die Studien von Gasser (2012) und Jugert (1998) dar, die unter anderem auch über Auswirkungen bei den *Endabnehmern und Endabnehmerinnen* berichten konnten. Grundsätzlich muss angemerkt werden, dass nicht alle Lehrpersonen der Interviewreihe diese Frage nach den Auswirkungen bei Schulkindern gestellt bekamen und sich daher die in der Tabelle angeführten Ankerbeispiele auf die Transkripte der Interviews 1-12 beschränken. Weiters soll an dieser Stelle erwähnt sein, dass 2 von 12 befragten Lehrpersonen keine Auswirkungen in diesem Bereich wahrgenommen haben. Dies wurde unabhängig voneinander damit begründet, dass die Arbeit mit den Kindern als nicht belastend wahrgenommen wird und der Anlass für die Supervision in anderen Bereichen zu finden ist. Eine Lehrperson zeigte sich von ihrem persönlichen Anlassfall so beeindruckt, dass die Perspektive der Schulkinder in den Hintergrund rückte und auch nicht ausreichend beschrieben werden konnte.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage 2 und den Titel der Arbeit, darf vor allem im Hinblick auf die beschriebenen personalen Auswirkungen angenommen werden, dass sich diese möglicherweise direkt auf die interaktive Beziehungs- und Unterrichtsarbeit mit Kindern übertragen. Dies lässt sich zusammenfassend in einem Rückblick auf die Ergebnisse des Bereiches *Fühlen und Erleben* feststellen, worin die Übertragung der Wirkung von supervisorischen Prozessen als subjektives Wohlbefinden bei Lehrpersonen auf Schulkinder sowie in deren Verhalten eine Beschreibung erfährt. Die entlastende Wirkung von Supervision bewirkt mehrfach, durch die erhobenen Daten

belegt, eine Erhöhung der Berufszufriedenheit, im übertragenen Sinn auch bei Schulkindern.

Zusammenfassend fungiert folgende These als Verdichtung der Erkenntnisse im Hinblick auf die positive Beantwortung der Forschungsfrage: Nichts bleibt ohne Wirkung!

15. Ausblick und Kritik

Trotz des ersichtlichen Umfangs der vorliegenden Arbeit, bleiben dennoch offene Fragen, welche in dieser Auseinandersetzung keine Bearbeitung finden, da dies einerseits den Rahmen sprengen würde und andererseits der Zeitpunkt gekommen ist, um eine Perspektivenerweiterung zum Entstandenen einzuholen, ehe gewisse Inhalte eine Erweiterung erfahren können.

Nichts bleibt ohne Wirkung. Ausgehend von dieser Erkenntnis und erneut unter dem Aspekt des Glücks, tauchen während der Auseinandersetzung immer wieder Fragestellungen auf, die nun im Folgenden eine Auflistung und kurze Erläuterung erhalten:

- Was steckt noch hinter dem *Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen*? Im Hinblick auf die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen, deren Rahmenbedingungen und was es noch braucht, um sich als Beziehungsperson und als Fachexpertin, als Fachexperte in seiner beruflichen Identität weiter zu entwickeln sowie ein Bewusstsein für die Rahmenbedingungen zu erhalten, die Kinder für ihre Zufriedenheit in der Schule als Lebens- und Lernort brauchen, im Sinne von Buers (2013) Aussagen zum verantwortetem Glück.
- Was steckt noch hinter dem *Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen*? Im Hinblick auf eine Enttabuisierung von vielfältigen Belastungsfaktoren, wie sie in den Kapiteln 2 - 4 beschrieben werden und gleichzeitig als Anregung, selbst tätig zu werden und reformierende Innovationen zu initiieren, um Selbstverantwortung und Fremdverantwortung wahrzunehmen, als Folge einer gesteigerten Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit.

- Was steckt noch hinter dem *Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen*? Im Hinblick auf die Beeinflussbarkeit von Glück in Form des Flow-Erlebens für Lehrpersonen und für Schulkinder. In welcher Form wirken beispielsweise Lernarrangements förderlich für ein mögliches Flow-Erleben, denn es scheint nicht ausreichend zu sein, sehr salopp formuliert, beispielsweise Montessori-Materialien in einen Raum zu stellen ohne die eigene Haltung und Würdigung dafür entwickelt zu haben.
- Was steckt noch hinter dem *Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen*? Im Hinblick auf die Definition der persönlichen Berufszufriedenheit und auf ein Definieren der beruflichen Identität, des persönlichen pädagogischen Leitbildes für das Arbeiten mit Kindern als Bezugsperson, als Beziehungsperson sowie, rein auf die berufliche Funktion reduziert, als Auszuführende, als Auszuführender des Lehrplanes. Diese Überlegungen gehen in Richtung bewusster Dynamisierung der Berufsauffassung.
- Was steckt noch hinter dem *Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen*? Auch betrachtet als: Muss eine Lehrperson glücklich sein? Muss ein Schulkind glücklich sein? Muss sich eine Lehrperson für das Wohlbefinden verantwortlich fühlen? Wie passen Lernen und Wohlbefinden, Leisten und Bewertung erfahren zusammen? Welche Lehrpersonen brauchen Kinder, um angstfrei und selbstwirksam leisten zu können? - Eine dahinterliegende Hypothese sei an dieser Stelle angebracht, die eine hohe intrinsische persönliche Motivation darstellt, sich mit diesen Fragen erneut wissenschaftlich zu beschäftigen: Die Haltung der Lehrpersonen dieser Zeit, soll eine supervisorische sein. Davon profitieren alle, die im dialogischen Beziehungsprozess involviert werden, nachhaltig. SD 5 und SD 6 konnten gezielt Auswirkungen in diesem Bereich anführen - was liegt noch dahinter, was davor und was bedeutet dies für die Begleitung von Studierenden in der Ausbildung sowie für deren Kontakte zur Schulpraxis?
- Um den Auswirkungen nachhaltig auf der Spur zu bleiben, würde eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik aus interpersonaler Sichtweise und aus apersonaler Sichtweise eine Vertiefung erfahren, um der Frage zu folgen: Wovon profitieren Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Schulleitungen durch Supervisionserfahrungen von Lehrpersonen? Wodurch würde sich aus diesen beschriebenen positiven Auswirkungen ein weiterer Reformschritt in Richtung *Supervision macht Schule* entwickeln? Gewiss schenken die bereits entstandenen 18 Transkripte bereits erste mögliche Einblicke zu den beiden Fragestellungen. Das vorliegende Datenmaterial erhält zur Gänze der

Forschungspartner Walter Rechenmacher, welcher die Entwicklung eines in der Form angesprochenen Reformschrittes, in seiner Masterthese darstellt und empirisch untersucht.

Supervision und Schule repräsentieren ein differenziert betrachtetes und aufeinander wirkendes Paar, welches im Hinblick auf die Passung noch einiges offen hält.

Die Sache mit dem Glück stellte eine Triebfeder für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ebenso dar, wie die persönliche beglückende Erfahrung im Lehrberuf der Verfasserin dieses Abschnitts. Daher bezieht sich auch die Auswahl der offenen Fragestellungen für den Ausblick vorrangig darauf. Um einer subjektiv intrinsisch motivierten Beschreibung der Ergebnisse entgegen zu wirken, sei an dieser Stelle Mayring (2013, S. 83ff) als Kritikbringer kurz erwähnt. Er weist auf ein Vorhandensein zahlreicher Methoden zur Erfassung von Glück hin, räumt dabei aber ein, dass allesamt den Nachteilen unterliegen, dass es sich um meist retrospektiv bewertete Selbsteinschätzungen handle, die von sozialer *Erwünschtheit* beeinflusst werden. Mayring schreibt den Messansätzen für Glück sogar Unmessbarkeit zu und stellt die Verbindung zum Messinhalt *Glück* her: „... Glück selbst erscheint unmessbar.“ (ebd., S.85)

Im Zusammenhang mit der hier vorliegenden Untersuchung, die der Forderung nach Subjektivität unterliegt, ist die Selbsteinschätzung ebenso naheliegend wie mögliche Verzerrungen, verursacht durch Rückschau und Beeinflussung durch den sozialen Kontext. Diese müssen in den beschriebenen Ergebnissen mit bedacht werden. Anzumerken ist außerdem, dass die vorliegenden diskutierten Ergebnisse weder der Vollständigkeit noch der Allgemeingültigkeit unterliegen, sondern eine Anregung zum Hinterfragen und Erweitern darstellen wollen.

Den Abschluss bildet ein Zitat von Bauer (2008, S. 18), welches einerseits die Aktualität von Supervision im pädagogischen Kontext als notwendige Forderung betont und andererseits die Wirkbereiche auf interpersonaler Ebene, erweitert gesehen auch auf das Schulkind, mit einbezieht:

"Alles schulische Lehren und Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen."

sb

16. Gemeinsames Resümee

sb. fdk

Die gewonnenen Daten schenken einen Einblick in vielfältige Gelingensbedingungen für und Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext. Rückbezüglich zu den Fragestellungen am Beginn dieser Arbeit kann zudem festgehalten werden, dass Supervision als professionelle berufsbezogene Beratung mit Lehrpersonen auch die Aspekte subjektiven Wohlbefindens und Zufriedenheit im Beruf berührt. Die Probandinnen und Probanden beschreiben mannigfaltigen Nutzen von Supervision auf unterschiedlichen Ebenen, zudem Professionalisierung durch Kompetenzerweiterung.

Die gesamte Abhandlung inklusive der Ergebnisse und die Diskussion darüber im empirischen Teil können nun auf Seiten der Supervisorinnen und Supervisoren als weitere Perspektiven in die Gestaltung und Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen von Supervision im schulischen Kontext einfließen.

Auf Seite der Supervisandinnen und Supervisanden bietet die Auseinandersetzung möglicherweise einen Beitrag dahingehend, das Format Supervision und dessen Potential im Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit an sich zu erhellen und neugierig darauf zu machen, zudem sich mit individuellen Gelingensbedingungen für und Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext zu beschäftigen. Neben dieser Anstiftung zur Selbstreflexion soll der Hinweis auf die Bedeutung der Mitverantwortung für glückende Supervisionsprozesse nicht fehlen.

Personen in leitenden Funktionen erfahren mitunter Hintergründe der Notwendigkeit von Supervisionsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer als auch zu möglichen Wirkungen in Supervisionsprozessen und Auswirkungen auf die Beteiligten im Schulsystem. Somit kann eventuell die Unterstützung seitens dieser Instanz bedeutende Stärkung erfahren.

Unter Umständen kann auch das Interesse von Lehrpersonen ohne Supervisionserfahrung geweckt werden, professionelle berufsbezogene

Beratung in Anspruch zu nehmen. Das abschließende Zitat von Buer (2013) verdichtet obige Aussagen mit seinen Gedanken zu Beratung als Ort der Kontemplation.

„Gute professionelle Arbeit ist ein wichtiger Beitrag, die Glücksvoraussetzungen für viele zu verbessern.“ (S. 59)

NACHWORT

Im Nachwort möchten wir mit einem abschließenden Fazit in Form einer Reflexion der Zusammenarbeit einen Einblick in das Entstehen dieser gemeinsamen Arbeit geben.

Zu Beginn wurde ein gemeinsames Thema mit unterschiedlichen Fragestellungen (Untertitel der Masterthesen) im großen gemeinsamen Vorhaben (siehe Einleitung) formuliert, welches in einer voneinander unabhängigen Vorgehensweise zum theoretischen Hintergrund bearbeitet wurde. Lediglich der jeweilige und unterschiedliche Ausgangspunkt wurde definiert. Nach individueller Fertigstellung ergab sich folgendes Bild:

Beide Arbeiten behandelten gleiche beziehungsweise ähnliche Inhalte, jedoch aus völlig unterschiedlichen Perspektiven. So konnte die Fusion dieser beiden Textteile als jeweilige Ergänzung gut miteinander in Verbindung gesetzt werden. Dieser Prozess ermöglichte tiefe Einsicht in die Gedanken und Sichtweisen beiderseits, wodurch eine sehr tiefgründige Reflexion und Auseinandersetzung stattfand. Der gemeinsame theoretische Hintergrund bildete dann die Ausgangslage für die Untersuchungsplanung, die wiederum in einem stetigen miteinander Austauschen und Weiterentwickeln wuchs. Eine Bereicherung stellte die kontinuierliche Rücksprache mit Roswitha Beham und Walter Rechenmacher zu unseren jeweiligen Forschungsvorhaben dar.

Der Verlauf der Erstellung der gemeinsamen Masterthese war geprägt von Begeisterung am Tun, am Ergründen, am Erforschen, am Reflektieren, am Weiterdenken, am Bewirken, ...

Zudem offenbarte sich für uns vor allem im Endspurt die Tatsache, mit zusätzlichen Belastungen im Beruf und Studium konfrontiert zu werden. Der Umgang damit, stärkt uns nachhaltig in unserer Handlungsfähigkeit und erzeugt Dankbarkeit für das, was sich durch diese Auseinandersetzung ermöglicht und erweitert hat. Nichts bleibt ohne Wirkung!

Um damit noch einmal mit unserem Leitzitat zum Ausgangspunkt zurückzukehren:

„Herausfinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, das zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichein [sic].“

(Dewey 1930 in Burow 2011, S. 9)

LITERATURVERZEICHNIS

Aksu, Y. & Graf, E.- M. & Pick, I. & Rettinger, S. (Hrsg.). (2011). Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt. Wiesbaden: VS.

Bauer, J. (2013). Arbeit. Warum unser Glück von ihr abhängt und wie sie uns krank macht. (1. Aufl.). München: Karl Blessing.

Bauer, J. (2008). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. (3. Aufl.). München: Wilhelm Heyne.

Bauer, J. (2007). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. (8. Aufl.). München: Wilhelm Heyne.

Belardi, N. (2013). Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. (4. Aufl.). München: C. H. Beck.

Belardi, N. (2015). Supervision für helfende Berufe. (3. Aufl.). Freiburg/Breisgau: Lambertus.

Böckelmann, Ch. (2002). Beratung – Supervision – Supervision im Schulfeld. Eine theoretische Verankerung des Beratungshandelns. Innsbruck: Studienverlag.

Boeckh, A. (2008). Methodenintegrative Supervision. Ein Leitfaden für Ausbildung und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bohm, D. (2014). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Böhm, W. (2005). Wörterbuch der Pädagogik. (16. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

Böhm, W., Fuchs, B. & Seichter, S. (Hg.). (2011). Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Böhm, W., Schiefelbein, E. & Seichter, S. (2015). Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. (4. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Brüderlin R. & Käser, F. (Hrsg.). (2013). Wie Beratung wirken kann. Neun Masterthesen zu einem komplexen Thema. Wien: falcutas.

Buer, F. (2013). Worum es in der Beratung von professionals im Grunde geht: Sinnfindung in der Arbeit durch verantwortetes Streben nach Glück. In Pühl, H. (Hrsg.). Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung. (3. Aufl.). (S. 55-71). Wiesbaden: VS.

Buer, F. & Schmidt-Lellek, Ch. (2008). Life-Coaching. Über Sinn, Glück und Verantwortung in der Arbeit. Göttingen: V&R.

- Buer, F. & Schmidt-Lellek, Ch. (2011). Life-Coaching in der Praxis. Wie Coaches umfassend beraten. Göttingen: V&R.
- Bulling, H. (2001). Supervisionskonzept für die Arbeit mit LehrerInnen. Konzeptentwicklung auf dem Hintergrund der körperorientierten humanistischen Psychologie. Bern: Edition Soziothek.
- Burow, O.- A. (2011). Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim, Basel: Beltz.
- Burow, O.- A. (2015). Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld. Weinheim, Basel: Beltz.
- Busse, St. & Hausinger, B. (Hrsg.). (2013). Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Göttingen: V&R.
- Christof, E. & Ribolits, E. & Zuber, J. (2007). Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. Die Postmodernen Instrumente der Gouvernementalität. In Schulheft 127/2007. Innsbruck: Studienverlag.
- Cormann, W. (2014). Die 5 Wirkfaktoren in der systemisch-integrativen Therapie und Beratung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). Flow - der Weg zum Glück. Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie. (2. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). Flow. Das Geheimnis des Glücks. (18. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2015b). Flow und Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dalin, P. (1997). Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Berlin: Luchterhand.
- Denner, L. (2000). Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. (1. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Denner, L. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse am Beispiel schulischer Beratungsforschung. Voraussetzung, Variation und Triangulation. Mayring, Ph. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. (2. Aufl.). (S. 235-254). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewey, J. (2008). Democracy and Education. An educational classic. Radford: Wilder Publications.

van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In Rothland, M. (Hrsg.). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. (2. Aufl.). (S. 43-59). Wiesbaden: Springer.

Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. In Kölner Reihe. Materialien zu Supervision und Beratung. Band 4: Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGsv). Göttingen: V&R.

Ebbecke-Nohlen, A. (2013). Einführung in die systemische Supervision. (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In Rothland, M. (Hrsg.). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. (2. Aufl.). (S. 193-211). Wiesbaden: Springer.

Ehinger, W. & Henning, C. (1994). Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. Weinheim, Basel: Beltz.

Esch, T. (2014). Die Neurobiologie des Glücks. Wie die Positive Psychologie die Medizin verändert. (2. Aufl.). Stuttgart: Thieme.

Fenner, D. (2003). Glück. Grundriss einer integrativen Lebenswissenschaft. In Bien, G., Nusser, K.-H. & Pieper, A. (Hrsg.). Band 72. Alber-Reihe. Praktische Philosophie. München: Alber.

Fenner, D. (2007). Das gute Leben. In Birnbacher, D., Stekeler-Weithofer, P. & Tetens, H. (Hrsg.). Grundthemen Philosophie. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Fintz, A. S. (2011). Leading by Meaning. Sinnerleben in Unternehmen. In Schmidt-Lellek, Ch. & Buer, F. (Hg.). Life-Coaching in der Praxis. Wie Coaches umfassend beraten. (S. 181-196). Göttingen: V&R.

Fittkau, B. & Fuhr, R. & Krause, Ch. & Thiel, H.- U. (Hrsg.). (2003). Pädagogische Beratung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Flick, U. (2014). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fredrickson, B. L. (2011). Die Macht der guten Gefühle. Wie eine positive Haltung Ihr Leben dauerhaft verändert. Frankfurt/Main: Campus.

Freudenthaler, Ch. (2015). Beratung im Kontext der Schule. In Erziehung und Unterricht. SQA. Schul-Qualität Allgemeinbildung. Pädagogische Diagnostik und SQA. Unterrichtserfolge

sichtbar machen: Möglichkeiten und Chancen von Schulentwicklungsberatung. (1-2, 2015). (S. 147-155). Wien: öbv.

Frick, J. (2015). *Gesundbleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. Bern: Huber.

Frohlich Lugini, E. & Thomann, G. (2004). *Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich*. In *Für die Praxis aus der Praxis*. Bern: h.e.p.

Gehrmann, A. (2013). *Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrbelastungsforschung*. In Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (2. Aufl.). (S. 175-190). Wiesbaden: Springer.

Germer, Ch. (2015). *Selbstmitgefühl kann jeder lernen*. In *Welt der Frau*, 06/15, S. 19.

Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. (4.Aufl.). Wiesbaden: VS.

Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (2001). *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. (5.Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Grossmann, R. & Scala K. (1997). *Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern*. Weinheim, München: Juventa.

Gruhl, M. (2014). *Resilienz für Lehrerinnen und Lehrer. Kraft für die Schule und für mich*. Freiburg/Preisgau: Kreuz.

Hansch, D. (2014). *Burnout. Mit Achtsamkeit und Flow aus der Stressfalle*. München: Knauer Menssana.

Hausinger, B. (Hg.). (2008). *Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten*. Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. Kassel: kassel university press.

Hausinger, B. (Hrsg.) & Möller, H. (2009). *Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: VS*.

Heidbrink, L. (2007). *Handeln in der Ungewisheit. Paradoxien der Verantwortung*. In *Kulturwissenschaftliches Institut Essen (Hrsg.). Kulturwissenschaftliche Interventionen*. Bd. 7. Berlin: Kadmos.

Hillert, A. (2012). *Lehrergesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.

Hillert, A. (2013). *Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze*. In Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (2. Aufl.). (S. 137-153). Wiesbaden: Springer.

Hofmann, F., Griebler, R., Ramelow, D., Unterweger, K., Griebler, U., Felder-Puig, R. & Dür, W. (2012). Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen: Ergebnisse der Lehrer/innenbefragung 2010. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.

Höhle, G. (Hrsg.). (2016). Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. In Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Band 20. Immenhausen: Prolog.

Hüther, G. (2014). Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. (5. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.

Jansche, W. (Hrsg.) & Krall, H. & Mikula E. (2008). Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: VS.

van Kaldenkerken, C. (2014). Wissen was wirkt. Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision. Hamburg: tredition.

Kindl-Beilfuß, C. (2013). Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Fragetechniken für Anfänger und Fortgeschrittene. (4. unveränderte Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

Klein, St. (2002). Die Glücksformel oder Wie die guten Gefühle entstehen. (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Klinkhammer, M. (2004). Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte. Wiesbaden: VS.

Klippert, H. (2007). Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In Rothland, M. (Hrsg.). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. (2. Aufl.). (S. 61-80). Wiesbaden: Springer.

Langmaack, B. (2011). Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt. (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Layard, R. (2009). Die glückliche Gesellschaft. Was wir aus der Glücksforschung lernen können. (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus.

LeLord, F. (2007). Hectors Reise. oder die Suche nach dem Glück. (12. Aufl.). München: Piper.

Löhmer, C. & Standhardt, R. (2014). Timeout statt Burnout. Einübung in die Lebenskunst der Achtsamkeit. (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Luif, I. (Hrsg.). (1997). Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Wien: Orac.

Mayring, Ph. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Ph (2013). Psychologische Konzepte des Glücks. In Mayring, Ph. & Rath, N. Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In Hubig, C. & Jüttemann, G. (Hrsg.), Band 13: Philosophie und Psychologie im Dialog. (S. 52-87). Göttingen: V&R.

Mayring, Ph (2013). Die zentrale Frage: Lässt sich Glück beeinflussen? Psychologische Antworten. In Mayring, Ph. & Rath, N. Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In Hubig, C. & Jüttemann, G. (Hrsg.), Band 13: Philosophie und Psychologie im Dialog. (S. 88-102). Göttingen: V&R.

Mayring, Ph (2013). Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu einer kritischen Theorie des Glücks. In Mayring, Ph. & Rath, N. Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In Hubig, C. & Jüttemann, G. (Hrsg.), Band 13: Philosophie und Psychologie im Dialog. (S. 113-117). Göttingen: V&R.

Mayring, Ph. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Ph. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Ph. & Rath, N. (2013). Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In Hubig, C. & Jüttemann, G. (Hrsg.), Band 13: Philosophie und Psychologie im Dialog. Göttingen: V&R.

Mäder, K. (2015). Die Bedeutung von Beratung für Schulen – Schulen brauchen Beratung. In Erziehung und Unterricht. SQA. Schul-Qualität Allgemeinbildung. Pädagogische Diagnostik und SQA. Unterrichtserfolge sichtbar machen: Möglichkeiten und Chancen von Schulentwicklungsberatung. (1-2, 2015). (S. 139-146). Wien: öbv.

Mietz, J. & Kunigkeit, H. (2013). Supervision und Organisationsentwicklung in der Institution Schule zwischen Eigenverantwortung und Fremdorganisation. In Pühl, H. (Hrsg.). Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung. (3. Aufl.). (305-325). Wiesbaden: VS.

Möller, H. (2012). Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden. Kassel: kassel university press.

Nemetschek, P. & Theuretzbacher, K. (2011). Coaching und Systemische Supervision mit Herz, Hand und Verstand. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Osinger, D. (2007). Schulentwicklung braucht Beratung. Neue Anforderungen brauchen neue Wege. In: Christof, E., Ribolits, E., Zuber, J. (Hrsg.). Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co.

Die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität. (Schulheft Nr. 127). (S. 103-119). Innsbruck: Studienverlag.

Petzold, H. G., Schigl, B., Fischer, M. & Höfner, C. (2003). Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Wiesbaden: Springer.

Peischer, A. (2010). Supervision für Studierende. Einsatzmöglichkeiten und Chancen eines bewährten Beratungsformates in neuem Kontext. Innsbruck: Studienverlag.

Pieper, A. (2007). Glückssache. Die Kunst gut zu leben. (4. Aufl.). München: dtv.

Prieß, M. (2014). Burnout kommt nicht nur von Stress. Warum wir wirklich ausbrennen – und wie wir zu uns selbst zurückfinden. (3. Aufl.). München: Südwest.

Pühl, H. (Hrsg.). (2013). Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Pühl, H. (2013). Supervision und Organisationsentwicklung – Beratung im Wandel. In Pühl, H. (Hrsg.). Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung. (3. Aufl.). (S. 15-27) Wiesbaden: VS.

Rogers, C. R. (2014). Die nicht-direktive Beratung. (14. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.

Rappe-Giesecke, K. (2009). Supervision für Gruppen und Teams. (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Rath, N. (2013). Philosophische Konzepte des Glücks. In Mayring, Ph. & Rath, N. Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In Hubig, C. & Jüttemann, G. (Hrsg.). Band 13: Philosophie und Psychologie im Dialog. (S. 9-51). Göttingen: V&R.

Rath, N. (2013). Auf dem Weg zu einer kritischen Theorie des Glücks. In Mayring, Ph. & Rath, N. Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In Hubig, C. & Jüttemann, G. (Hrsg.). Band 13: Philosophie und Psychologie im Dialog. (S. 103-112). Göttingen: V&R.

Rath, N. (2013). Glück – aber worin liegt es? In Mayring, Ph. & Rath, N. Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In Hubig, C. & Jüttemann, G. (Hrsg.). Band 13: Philosophie und Psychologie im Dialog. (S. 118-123). Göttingen: V&R.

Roth, G. (2007). Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. (7. Aufl.) Stuttgart: Klett-Cotta.

Roth, G & Strüber, N. (2014). Wie das Gehirn die Seele macht. Stuttgart: Klett-Cotta (Kapitel 8.3: Ergebnisse der Psychotherapie-Wirksamkeitsforschung, in Amazon Kindle, Position 5.370 – 5403, sowie Position 5427 – 5438)

Rothland, M. (Hrsg.). (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen.* (2. Aufl.). (S. 7-20). Wiesbaden: Springer.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen.* (2. Aufl.). (S. 21-39). Wiesbaden: Springer.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen.* (2. Aufl.). (S. 231-250). Wiesbaden: Springer.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes.* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen.* (2. Aufl.). (S. 81-97). Wiesbaden: Springer.
- Scherer, P. & Opitz, E. (2010). *Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe.* Heidelberg: Spektrum.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch.* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, G. (2016). *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung.* (7.Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Schmid, W. (2015). *Glück. Alles, was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist.* (14. Aufl.). Frankfurt/Main und Leipzig: Insel.
- Schmid, W. (2013). *Unglücklich sein. Eine Ermütigung.* (3. Aufl.). Berlin: Insel.

- Schmidt-Lellek, Ch. & Buer, F. (Hg.). (2011). Life-Coaching in der Praxis. Wie Coaches umfassend beraten. Göttingen: V&R.
- Schneider, J. (2001). Supervision. Supervidieren & beraten lernen. Praxiserfahrene Modelle zur Gestaltung von Beratungs- und Supervisionsprozessen. (2. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Simon, F. B. (2015). Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. (7. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2013). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung 1. Das Grundlagenwissen. (2.Aufl.). Göttingen: V&R.
- Schreyögg, A. (2010). Supervision. Ein integratives Modell. (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Schreyögg, A. (2012). Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. (7. komplett überarbeitete und erweiterte Auflage). Frankfurt/Main: Campus.
- Schreyögg, A. (2014). Kreative Medien für Coaching und Supervision in der Schule. Berlin: dpv.
- Schulz von Thun, F. (2002). Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. (22. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2013). Miteinander reden: 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation. (22. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Sotzko, V. (2013). Resilienz-Coaching oder von der Kunst, die zweite Geige zu spielen. Eine qualitative Untersuchung zur Beratung von Führungskräften in Krisensituationen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Thomashoff, H.-O. (2014). Ich suchte das Glück und fand die Zufriedenheit. München: Ariston.
- Tietze, K.- O. (2010). Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS.
- Weber, a. & Hörmann, G. (Hrsg.). (2008). Psychosoziale Gesundheit im Beruf. Mensch, Arbeitswelt, Gesellschaft. Stuttgart: Genter.
- Weinert, A. (2015). Organisations- und Personalpsychologie. (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wellensiek, S. K. (2011). Handbuch Resilienz-Training. Widerstandskraft und Flexibilität für Unternehmen und Mitarbeiter. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zech, R. (2009). Latente Regeln des Funktionierens der Organisation Schule. In Bartz, A. u.a. . PraxisWissen Schulleitung 2570.14. Basiswissen und Arbeitshilfen zu zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung. (S. 1-9). Köln: WoltersKluwer.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. 211. Bundesgesetz. NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7. BR: AB 9128 S. 825.

Erschöpft. Arbeit und Gesundheit im Konflikt. In Supervision. Mensch Arbeit Organisation 1/2012. Weinheim: Beltz.

Erziehung & Unterricht. SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. Unterrichtserfolge sichtbar machen: Möglichkeiten und Chancen von Schulentwicklungsberatung. 1-2 2015. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.

Fokus: Ausbildung – Praxis. In Supervision. Mensch Arbeit Organisation 1/2005. Weinheim: Beltz.

Forschung und Praxis. In Supervision. Mensch Arbeit Organisation 1/2007. Weinheim: Beltz.

Lehren gemeinsam verbessern. In Pädagogik 4/12. Hamburg: Pädagogische Beiträge.

Nachhaltige Entwicklung in Supervision und Beratung. In Supervision. Mensch Arbeit Organisation 2/2008. Weinheim: Beltz.

Praxishilfen Lehreralltag. In Pädagogik 1/13. Hamburg: Pädagogische Beiträge.

System Schule. In Supervision. Mensch Arbeit Organisation 4/2006. Weinheim: Beltz.

Supervision – eine kritische Dienstleistung. In Österreichische Vereinigung für Supervision. (1997). Band 1: Schriftenreihe Supervision. Innsbruck: Studienverlag.

Ajdukovic, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K. & Voogd, M. (2014). ECVision. Ein Europäisches Glossar für Supervision und Coaching. <http://www.oevs.or.at/die-oevs/downloads/ecvision/> (24.5.2016)

Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. <https://lehrer-coachinggruppen.de/> (17.12.2015)

Curriculum Primarstufe Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung NEU. <http://www.ph-linz.at/hochschule/mitteilungsblatt>. (2.4.2016)

Fortbildung und Schulentwicklung I, Schulentwicklung, Supervision an der PH Oberösterreich. <http://ph-ooe.at/index.php?id=54> (2.4.2016)

Schulpsychologischer Dienst Oberösterreich. <http://www.lsr-ooe.gv.at/schulpsychologie> (2.4.2016)

Beratungszentrum, Pädagogische Hochschule Linz. <http://www.ph-linz.at/institute/beratungszentrum> (2.4.2016)

Deutsche Gesellschaft für Supervision. www.dgsv.de (24.5.2016)

Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching. <http://www.oevs.or.at> (24.5.2016)

Coping. Psychologische Diagnostik und Personalentwicklung. <http://www.coping.at> (24.5.2016)

Moegling, K., Hadelers, S. & Hund-Goeschel, G. (2016). Was sind gute Schulen? Eine Einführung zu einer schwer zu beantwortenden Frage. In *Schulpädagogik heute* 13/2016. (7. Jg). <http://www.schulpaedagogik-heute.de/neue-ausgabe-132016/basisartikel/> (24.5.2016)

Moegling, K. (2016). Gute Schulen benötigen eine gute Lehrerbildung. In *Schulpädagogik heute* 13/2016. (7. Jg). <http://www.schulpaedagogik-heute.de/neue-ausgabe-132016/basisartikel/> (24.5.2016)

Keller-Schneider, M. (2016). Die Bedeutung von individuellen Merkmalen für die Einschätzung von kollektiven Ressourcen für die Bearbeitung von gemeinsam vereinbarten Zielen in Schulentwicklungsprozessen. In *Schulpädagogik heute* 13/2016. (7. Jg). <http://www.schulpaedagogik-heute.de/neue-ausgabe-132016/forschungsbeitraege/> (24.5.2016)

Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter. (2013). (2. Aufl.). Onlineversion des Handbuchs. <http://www.bva.at> (24.5.2016)

Duden. www.duden.de (24.5.2016)

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Mayring, Ph. (2013). Die zentrale Frage: Lässt sich Glück beeinflussen? Psychologische Antworten. In: Mayring, Ph. & Rath, N. (2013). Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In: Hubig, Ch. & Jüttemann, G. (Hrsg.) Philosophie und Psychologie im Dialog. Band 13. Göttingen: V&R.

Abb. 2: Mayring, Ph. (2013). Psychologische Konzepte des Glücks. In: Mayring, Ph. & Rath, N. (2013). Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In: Hubig, Ch. & Jüttemann, G. (Hrsg.) Philosophie und Psychologie im Dialog. Band 13. Göttingen: V&R.

Abb. 3: Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. (1.Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Abb. 4: Eckert, M., Ebert, D. & Sieland B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? In: Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle – Befunde – Interventionen. (2.Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Abb. 5: Eckert, M., Ebert, D. & Sieland B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? In: Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle – Befunde – Interventionen. (2.Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Abb. 6: Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. In: Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle – Befunde – Interventionen. (2.Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Abb. 7: Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. In: Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle – Befunde – Interventionen. (2.Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Abb. 8: Denner, L. (2000). Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. (1. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Abb. 9: Mayring, Ph. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Abb. 10: Mayring, Ph. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Besondere Merkmale der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule. Faustenhammer in Osinger (2007, S. 106). Führe mich sanft. übernommen und verdichtet. Innsbruck: Studienverlag.

Tab. 2: Mögliche Wirkfaktoren in Supervisionsprozessen – Ausgangslage

Tab. 3: Mögliche Wirkfaktoren in Supervisionsprozessen – Endversion

Tab. 4: Übersichtstabelle - Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern

Tab. 5: Übersichtstabelle - Häufige Nennungen

Tab. 6: Auswirkungen von Supervisionsprozessen auf Lehrpersonen und deren Schulkinder

ANHANG

Das gemeinsame Inhaltsverzeichnis entstand aus den jeweiligen Zugängen in Einzelarbeit (Sabine Benczak und Franz David Ketter) vor der Zusammenführung. Diese beiden vorläufigen Versionen sind hier im Anhang ersichtlich.

1. Ursprüngliches Inhaltsverzeichnis sb

Prolog - Vorwort

Einleitung

Abschnitt 1: 1. Basisinformationen zur Supervision

1.1 Herkunft von Supervision

1.1.1 Die vorgeschichtlichen Wurzeln der Supervision

1.1.2 Die geschichtlichen Wurzeln der Supervision

1.2 Supervision - eine Definition

1.3 Settings von Supervision

1.4 Inhalte von Supervision

Abschnitt 1: 2. Schule als Organisation

2.1 Organisation - eine Definition

2.2 Schule - eine besondere Organisation

2.3 Merkmale der komplexen Organisation Schule

2.4 Perspektiven und resultierende Belastungsfaktoren der Organisation Schule

2.4.1 Die apersonale Perspektive

2.4.2 Die interpersonale Perspektive

2.4.3 Die personale Perspektive

Abschnitt 1: 3. Supervisionsangebote

3.1 Angebote für Lehrpersonen in Oberösterreich

3.2 Angebote und deren Relevanz in der Pädagoginnenbildung neu

Abschnitt 2: 2. Supervision und Schule - ein glückliches Paar!?

2.1 Die Notwendigkeit von Supervision in Organisationen -allgemein

2.2 Die Notwendigkeit von Supervision in Expertenorganisationen - Ein Schritt zum Glück?

2.2.1 Der Schritt zum Glück

2.2.2 These 1: Vom Glück und Unglück der Professionellen heute

2.2.3 These 2: Verantwortetes Glück - die Perspektive sinnvoller Arbeit

2.2.4 Resümee und Ausblick auf das Glück

2.4 Das Kreuz mit der Schule in der Supervision

EXKURS: 1. Glück - ein aktuelles Thema!?

1.1 Glück - betrachtet im Kontext Arbeit

1.2 Bedeutungsgeschichte des Wortes Glück

2. Der Mensch und seine Suche nach dem Glück

2.1 Das Glück am Schauplatz der Philosophie

2.1.1 Das Glück am Schauplatz der Philosophie der Antike

2.1.2 Das Glück am Schauplatz der Philosophie der Neuzeit

2.1.3 Am Schauplatz einer kritischen Theorie des Glücks

2.2 Das Glück am Schauplatz der Psychologie

2.2.1 Die Macht der guten Gefühle - Das Konzept der Positiven Psych.

2.2.2 Die Broaden-and-Build-Theorie

2.2.3 Das Flow-Konzept

2.3 Das Glück am Schauplatz der Neurobiologie

3. Glück - und was es für uns bedeuten kann

3.1 Formen des Glücks

3.2 Verwirklichung des Glücks

4. Die Sache mit dem Unglücklichsein

2. Ursprüngliches Inhaltsverzeichnis fdk

TITEL

VORWORT

ABSTRACT D

ABSTRACT E

INHALT

EINLEITUNG

1. Kooperationsprojekt
2. Kooperation in der Kooperation – dem Glück auf der Spur
3. Abgrenzung der Einzelarbeit

THEORETISCHER HINTERGRUND

1. Über Glück, Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden
 - 1.1. Die Begriffslandschaft des Glücksbegriffes
 - 1.2. Glück lässt sich beeinflussen?!
 - 1.2.1. Exkurs „Life-Coaching“
 - 1.2.2. Die Broaden-and-Build-Theorie
 - 1.2.3. Flow
 - a. Flow im Unternehmen „Schule“
 - b. Flow auf Personenebene
 - c. Stressbewältigung und Flow
 2. Zur Forschungslage im Lehrberuf
 3. Das Spannungsfeld zwischen „Belastung und Zufriedenheit“ im Lehrberuf
 - 3.1. Definitionen
 - 3.1.1. Belastung
 - 3.1.2. Beanspruchung
 - 3.1.3. Ressourcen
 - 3.1.4. Berufszufriedenheit
 - 3.1.5. Emotionsarbeit
 - 3.2. Aspekte bezüglich Belastung und Zufriedenheit im Lehrberuf
 - 3.2.1. Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekt „Arbeitsplatz Schule“
 - 3.2.2. Belastungsaspekt „öffentliche Diskussion rund um den Lehrberuf“
 - 3.2.3. Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekt „Berufswahl und Passung zum Beruf“
 - 3.2.4. Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekt „individueller Umgang mit Belastungen“
 - 3.2.5. Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekt „Änderungsbereitschaft und Änderungsfähigkeit von Lehrpersonen
 - 3.2.6. Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekt „Soziale Unterstützung“
 - 3.2.7. Belastungs- und/oder Zufriedenheitsaspekte „Selbstwirksamkeitserleben“, „Selbstregulationskompetenz und „Selbstwirksamkeitserwartung“
 4. Supervision und Schule
 - 4.1. Forderung von Beratungsangeboten für Schulen
 - 4.2. Perspektiven in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern
 - 4.3. Supervision in der Expertinnen- und Expertenorganisation „Schule“
 - 4.4. Beratung von Expertinnen und Experten
 - 4.5. Wirkung und Nutzen von Supervision
 - 4.5.1. Supervision im pädagogischen Feld – Wirksamkeit und Nutzen

- 4.6. Was wirkt im Supervisionsprozess
- 4.6.1. Gelingensbedingungen im Supervisionsprozess
- 4.6.2. Wirkfaktoren im Supervisionsprozess

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

- 1. Supervisionsforschung und Supervisionstheorie allgemein betrachtet
 - 1.1. Was heißt das jetzt für die Theorie der Supervision?
 - 1.2. Der Forschungsprozess als Dienstleistung
- 2. Forschungsfrage
- 3. Postulate der qualitativen Sozialforschung
- 4. Untersuchungsdesign
- 5. Erhebungsverfahren
 - 5.1. Interviewleitfaden
 - 5.1.1. Sondierungsfragen
 - 5.1.2. Leitfadenfragen
 - 6. Aufbereitungsverfahren
- 7. Auswertungsverfahren
- 8. Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse
- 9. Zusammenfassung
- 10. Ausblick und Kritik

LITERATURVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

TABELLENVERZEICHNIS

ANHANG

EIDESTÄTLICHE ERKLÄRUNG

3. Glück - und was es für uns bedeuten kann

sb

Rückblickend auf die im Kapitel 1.3. angebotenen Ausschnitte einer zeitlichen Reise durch die Philosophie des Glücks, schließt der deutsche Philosoph Martin Seel (1999) mit seiner Theorie zum Glück den geschichtlichen Bogen in das 21. Jahrhundert. Seel beschäftigt sich damit, wie sich das Glück zeigt, also formal mit den Formen des Glücks. Denn was das Glück für jeden von uns ausmacht, ist eine sehr individuelle Frage (vgl. Buer 2008, S. 121; 2011, S. 70).

3.1. Formen des Glücks

In der Theorie und Praxis unterscheidet Seel vier auftretende Formen, welche nun kurz, nach Buer (2008, S. 122f), erläutert sein sollen.

Glück als Wunscherfüllung wird erlebbar, wenn sich vorgenommene, realisierbare Ziele erfüllen. Vorsicht gilt dem Versuch, diese Wunscherfüllung planbar zu gestalten, da dies durchaus gegenteilige Gefühle erzeugt. Verkürzt sich beispielsweise der Prozess der Wunscherfüllung durch einen glücklichen Zufall, so kann diesem erfahrenen Glück die nötige Würdigung ausbleiben oder das Erreichen eines Ziels führt zu tiefer Traurigkeit, aufgrund des Fehlens von neuen Vorhaben.

Glück als erfüllter Augenblick wird spürbar als intensiver Glücksmoment, leider mit kurzer Dauer. Wer in seinem Alltag offen für diese episodischen Glückserfahrungen ist und diese integrieren kann, erlebt Freiheit vom alltäglichen Trott und ein sich Öffnen für einmalige, transzendente Erfahrungen. Immer wieder auftauchende episodische Glücksmomente schenken das Erleben von übergreifendem Glück.

Glück als Selbstbestimmung setzt nach Seel voraus, dass der Mensch die Fähigkeit und die Möglichkeit erhält, sein Dasein und seine Lebenswirklichkeit selbstbestimmt zu gestalten und dadurch sich immer wieder Glücksmomente initiieren.

Gelingende Welterschließung weist auf die Abhängigkeit von Lebensverhältnissen hin, in denen sich der Mensch befindet. Welterschließung glückt, wenn man sich dazu befähigt fühlt, mit den Herausforderungen zu wachsen (siehe auch Stressbewältigung und Flow) sowie die, für die eigene Entwicklung nötige Offenheit für die Korrektur des Gegenübers mitbringt, um diese als konstruktive, kritische Spiegelung zu betrachten.

Die vorliegende formale Bestimmung des Glücks verfolgt immer auch das zentrale Anliegen, dem Leben einen Sinn zu geben. Für wen sich der Sinn des Lebens in Frage stellt, für den spielt auch die richtige Einstellung zum Glück eine entscheidende Rolle. Buer (2011, S. 70) betont, dass sich dieses Glück der Fülle über alle Bereiche des menschlichen Lebens erstrecken muss: die der Arbeit, der Interaktion, des Spiels und der Betrachtung.

Neben eben erwähnten Formen des Glücks stellt sich nun die Frage, welche Voraussetzungen über ein Erleben oder nicht-Erleben von Glück mitbestimmen.

3.2. Verwirklichung des Glücks

Soll das Glück nun Einzug ins Leben halten, stellen sich folgende drei Voraussetzungen dafür dar:

- Ein Wissen darum, was mich als Person konkret wirklich glücklich macht. Es gilt sich mit dem persönlich angemessenen Lebensstandard zufrieden zu geben. Das stetige Wollen nach mehr, kann nur episodische Glückserfahrungen schenken. Daraus entwickelt sich einerseits ein unaufhörlicher Drang nach erneutem Glückskonsum und andererseits der damit verbundene Zwang, diesen zu finanzieren. Die Unglücksspirale setzt sich in Gang, nährt das allgemeine Suchtverhalten, wie auch die Selbstsucht.
- Die Interessen der Menschen meiner Umgebung angemessen in meine Lebensverwirklichung mit einbeziehen, da das persönliche Glück auch vor den anderen verantwortet sein will.
- Die Wachsamkeit über die persönliche *life-life-balance*, mit Blick auf eine Ausgewogenheit des Glücksempfindens in den vier zentralen Dimensionen des Lebens, in denen sich nach Seel Glück materialisiert: Arbeit, Interaktion, Spiel und Betrachtung.

In diesem Zusammenhang verwirklicht sich gelebtes Glück, unter Berücksichtigung der genannten Voraussetzungen, als das von Buer so bezeichnete *verantwortete Glück* (vgl. Buer 2011, S. 71). "Zum einen müssen Umstände gegeben sein oder geschaffen werden, die überhaupt Glück auch erleben lassen. Zum anderen muss sich

jeder, der glücklich sein will, nicht nur um einen vergnüglichen, sondern auch um einen maßvollen, anständigen und sinnvollen Lebensstil bemühen." (Buer 2008, S. 132)

Ergänzend lässt sich der erste Aspekt dieser Aussage Buers möglicherweise mit dem Flow-Konzept auf Unternehmensebene beziehungsweise auf Personenebene verbinden.

4 EXKURS: Basisinformationen Supervision

4.1. Entstehungsgeschichte der Supervision

Die Wurzeln der Supervision liegen in den helfenden Berufen aus den Bereichen der Sozialarbeit. Ausgehend davon erläutern Belardi (2013, 2015), Pühl (2012) und Scheider (2001) den Begriff *Supervision* mit Blick auf seine geschichtlichen Wurzeln. Da die meisten Lehrbücher zu diesem Thema erst aus dem 19. Jahrhundert berichten, soll mit Belardis interessanten Gedanken zur Vorgeschichte gestartet werden. Diese verdeutlichen die Herkunft, sowie das Supervisionsverständnis noch stärker.

Für Belardi (2013, S. 16ff) beginnt die Entstehung der Supervision bereits mit dem Zeitpunkt, an dem Menschen erstmals über ihre sozialen Beziehungen nachgedacht haben und sich miteinander über ihr Tagewerk austauschten. Er spannt diesen vorgeschichtlichen Bogen mit Blick auf drei Zeitetappen, beginnend im antiken Athen beim sogenannten *Sokratischen Dialog*. Aus dieser Vorgehensweise, auf eine gestellte Frage mit einer Gegenfrage zu antworten, mit dem Ziel das Gegenüber zum Nachdenken über die eigenen Fragen und in weiterer Folge über das eigene Leben anzuregen, ergibt sich ein Ursprung zur heutigen Supervision. Eine weitere vorgeschichtliche Wurzel reicht in das europäische Mittelalter zurück. Erstmals wird die Qualität der Arbeit der damaligen Handwerker und Kaufleute kontrolliert und dadurch auch reflektiert. Im 17. Jahrhundert entwickeln Ärzte und Juristen eigenständig neue Institutionen, welche mit ihrer Dienstleistung die berufliche Selbstkontrolle und in einem weiteren Schritt die Qualitätssicherung verfolgen. Heute erinnern daran Einrichtungen wie die Wirtschaftskammer.

Ende des 19. Jahrhunderts beginnt, so Belardi (2013, S. 18ff), Pühl (2012, S.13) und Schneider (2001, S. 15f), die eigentliche Geschichte der Supervision mit Entstehung der Berufsgruppe der Sozialarbeiter und der Psychotherapeuten (hier mit Blick auf die Gruppe der Psychoanalytiker), in Form von Ausbildungssupervision. Beide Berufsfelder fokussieren sich von Beginn an auf die Beziehungsarbeit. Bereits vor hundert Jahren zeigt sich eine steigende Notwendigkeit von Sozialarbeit in England und in den USA, sodass diese damals bereits als Hauptberuf ausgeübt werden können. In der damaligen Zeit übernehmen vor allem kurz ausgebildete, schlecht bezahlte Frauen, Studierende und Jungakademiker diese Aufgabe.

Parallel zu dieser in der Literatur genannten englischen *Ehrenamtlichen*-Supervision entwickelte sich in den USA zur gleichen Zeit die so bezeichnete *Vorgesetzten-Supervision*, die im Wesentlichen der Aus- und Weiterbildung, der Unterstützung und der Kontrolle der Arbeit der Helferinnen und Helfer dient. Hier sei erwähnt, dass bereits 1898 ein Kurs zum Thema Supervision angeboten wird und zwar an der *School of Social Work*, heute ein Teil der Columbia University im Norden von Manhattan. Nur wenige Jahre später, 1903, präsentiert J. Brackett sein Buch *Supervision and Education in Charity*. Sehr bald wird Supervision auch im deutschsprachigen Raum bekannt. Seit 1920 zählt sie zum fixen Bestandteil der Ausbildung für Sozialarbeit wie auch von Psychoanalytikern.

Die Wurzeln der berufsbezogenen Supervision liegen nach Pühl (2012, S. 13f) in der *Balintarbeit*. Der ungarische Arzt und Psychoanalytiker Micheal Balint lud einst Arbeitskolleginnen beziehungsweise -kollegen zu Gesprächsrunden ein (aus heutiger Sicht zu einer Intervisionssitzung), mit der Intention, sich über berufliche Fragen auszutauschen und dadurch, die eigene Fachkompetenz und Selbstreflexion zu optimieren.

4.2. Supervision - eine Definition

Das Wort *Supervision* leitet sich vom Lateinischen "super" und "visio" ab. Während *super* sich mit "über" oder "von oben" übersetzen lässt, geht der Wortteil *visio* auf das "Sehen" oder den "Anblick" zurück, so Belardi 2013, S. 14.

Pühl (2012, S. 12) übersetzt den Begriff wortgetreu mit "Überblick, Übersicht, Kontrolle" und spricht damit die Perspektive an, aus der Supervisorinnen und Supervisoren auf das Prozessgeschehen blicken.

Eine breit gefächerte Definition findet sich bei Belardi (2015, S. 31). In ihr spricht er von *Supervision* als "Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren für berufliche Zusammenhänge. Das allgemeine Ziel der Supervision ist es, den Ratsuchenden (Supervisanden) [sic] zu helfen, damit sie ihre eigene Arbeit verbessern können. Damit sind sowohl die Arbeitsergebnisse, die Qualität der Arbeit wie auch die Arbeitsbeziehungen zu den Kollegen [sic], Kunden [sic], Schutzbefohlenen, Schülern [sic] oder anderen Klientel-Gruppen sowie die Untersuchung organisatorischer Zusammenhänge unter ethischen Gesichtspunkten gemeint."

Dieses Supervisionsverständnis schließt die Beratung aller beruflichen Zusammenhänge ein und widerspricht dem ursprünglichen Ziel der Supervision als Instrument zur Qualitäts- und/oder Arbeitskontrolle. Im Gegensatz dazu nehmen, so formuliert Belardi, die Supervisanden mit ihrem Anliegen den Fokus ein, welche zum Gegenstand der gemeinsamen Arbeit werden. Die Bearbeitung erfolgt auf der Basis des gegenseitigen Vertrauens, der wechselseitigen Wertschätzung und der Verschwiegenheit aller Beteiligten.

4.3. Settings und mögliche Inhalte von Supervision

In der Phase der Auftragsklärung wird neben den Rahmenbedingungen auch das Setting festgelegt.

Neben dem *Einzelsetting* unterscheiden beispielsweise Pühl (2012, S. 18f), Belardi (2013, S. 85f), Schneider (2001, S. 38f) oder auch Schreyögg (2010, S. 22f) bei Mehrpersonensettings zwischen *Gruppensupervision* und *Teamsupervision*. Als mögliche Inhalte bieten sich nach Pühl (2012, S. 18f) für die bereits angeführten Arbeitsformen beispielsweise Fallarbeit und/oder Teamentwicklung an.

Ausgehend von Schneider (2001, S. 40) soll noch auf ein spezielles Mehrpersonensetting hingewiesen werden, auf die *Organisationssupervision*. Dieses Setting setzt sich aus der gesamten Organisation oder auch nur aus einem Teilbereich

zusammen. Supervisionsinhalte bilden beispielsweise die Organisationskultur oder auch Traditionen und Visionen dar.

Ein spezielles Einpersonensetting stellt nach Pühl (2012, S. 20) das *Coaching* dar. Der Begriff *Coaching* ersetzt das, was unter Supervision mit Führungskräften verstanden wurde. Coaching spricht als Beratungsformat in erster Linie Menschen in leitenden Positionen an, die ihre beruflichen Themen hinterfragen oder auch Unterstützung in einer bestimmten Entscheidung annehmen wollen. Oft steht die Gestaltung der Rollen im Fokus, wodurch die Beratung zu einer besonderen Form der Personalentwicklung wird. Um auf der Sachebene neutral arbeiten zu können, leiten Firmen-externe Beraterinnen und Berater diesen Coachingprozess.

5. Supervisionsangebote

Die folgende Darstellung bezieht sich einerseits auszugsweise auf das Angebot für Lehrpersonen in Oberösterreich und schenkt andererseits einen kurzen Einblick in das berufsbegleitende Angebot für Studierende am Beispiel der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

5.1. Angebote für Lehrpersonen in Oberösterreich

Im Schuljahr 2013/14 unterrichteten 20 451 Lehrpersonen im Regelschulwesen, davon beträgt der Anteil der Frauen 14 363 (70,2%). Diese Zahlen beinhalten die Lehrpersonen der allgemein bildenden Pflichtschulen sowie der allgemein bildenden höheren Schulen, Berufsschulen und höhere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung. (https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/lehrstat_ooe.html)

Für diese Berufsgruppe bieten sich mehrere Wege an, um nicht nur berufliche Weiterbildung zu erhalten, sondern auch professionelle persönliche Beratung in Anspruch zu nehmen. Eine Darstellung der Angebote erfolgt wertfrei.

Über den Landesschulrat für Oberösterreich treten Schulpsychologen diesbezüglich als Ansprechpersonen für Lehrpersonen auf. Die Unterstützung erfolgt kostenfrei, unbürokratisch und vertraulich durch Beratung und Begleitung, mit dem Ziel die

psychische Gesundheit und die Arbeitszufriedenheit zu fördern. Eine Liste von vielseitigen Angeboten liegt unter

<https://www.lsr-ooe.gv.at/schulpsychologie/gewaltpraevention/angebote-fuer-lehrerinnen-und-lehrer.html> vor, welche als ressourcenorientierte und präventive Maßnahmen angeboten werden.

Neben dem Landesschulrat für Oberösterreich stellt die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz mit dem Beratungszentrum einen weiteren Ansprechpartner zur Verfügung. Dieses kostengünstige Angebot richtet sich an Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Schulfeld, aus dem Elementarbereich, sowie an auszubildende Pädagoginnen und Pädagogen - an Studierende. Neben einer Vielzahl an personensorientierten- und teamorientierten Beratungsmöglichkeiten, welche unter <http://www.phdl.at/institute/beratungszentrum/> genau erläutert werden, bietet das Beratungszentrum auch Studierenden an der Hochschule eine individuelle Beratung für ihre Anliegen an. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Berufszufriedenheit, den Arbeitsbedingungen und einer ausgewogenen life-life-balance von Pädagoginnen und Pädagogen.

Einen weiteren Zugang bietet die Inanspruchnahme von Supervision als schulinterne Fortbildung im Pflichtschulwesen. Eine Liste mit zur Verfügung stehenden Supervisorinnen und Supervisoren konnte auf www.ph-ooe.at bis vor kurzem noch heruntergeladen werden. Nach Information einer dafür zuständigen Ansprechperson ist gerade eine neue Liste am Entstehen (März/April 2016).

Als vierter Zugang kann jener für Religionslehrerinnen und Religionslehrer genannt werden. Dieser Berufsgruppe steht die Möglichkeit zur Inanspruchnahme von Supervision über die Fachvertretung zu.

Als letzten Zugang zur professionellen Reflexion von beruflichen Anliegen bietet sich der freie Markt von Supervisorinnen und Supervisoren als auch Coaches an.

Ein Angebot für Studierende wurde bereits erwähnt. Das abschließende Kapitel beschäftigt sich mit dieser Personengruppe und schenkt Einblick in die Bedeutung von studienbegleitender Supervision.

5.2. Angebote und deren Relevanz in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU

In ihren Ausführungen weist Peischer (2010, S. 11 ff) darauf hin, welchen hohen Belastungen Studierende vor allem am Beginn ihres Studiums ausgesetzt sind, in Form von Angst und Unsicherheit, psychischem Stress - verursacht durch Leistungsdruck oder in Prüfungssituationen und Isolation. Auch dadurch, dass Studierende meist anonym als einzelne unter vielen arbeiten, vor allem am Beginn. Peischer bezieht sich mit ihrer Auflistung auf den Soziologen Johann August Schülein (1986), der zu dieser Beobachtung kam, nachdem er sich intensiv mit der soziopsychischen Identität von Studierenden und deren Veränderung auf Grund der nicht-linearen Lernprozesse beschäftigte. Schülein vergleicht die Zeit des Studiums für die Person als vertraglich vereinbarten Aufschub zum Erwerbsleben. Studierende befinden sich in dieser Phase in diversen Ambivalenzen. In Bezug auf ihr Leben und Studieren erleben sie sich einerseits autonom und selbständig und gleichzeitig in ökonomischer Abhängigkeit von Eltern oder dem Stipendium, mit den dazugehörigen zu erfüllenden Auflagen. Wie bereits angeführt, verläuft das Lernen meist nicht nacheinander in einer festgelegten Reihenfolge, sondern in Schleifen, mit Rückbindungen in selbstreflexiver Form, welche die eigene Identität immer wieder erweitern aber auch kritisch hinterfragen, was unweigerlich zu Krisen führen kann. Der Schatz aus dem entstehenden reflexivem Wissen setzt die Bereitschaft zur Selbstthematization voraus (vgl. Schülein 1986, S. 2f und Schülein 1998 - in Peischer 2010, S. 15f).

Diese Aussage trifft auch auf die Situation von Studierenden heute zu. Dies belegt die Autorin mit zahlreichen Studien (vgl. z.B. Bailer 2008; Holm-Hadulla 2001, 2009; Isserstedt et al. 2007; Unger/Wroblewski 2007). Studienbegleitende Supervision kann den beschriebenen Problemen entgegenwirken und Raum schaffen, für Klärung und Verbesserung der Situationen. Da Bildung immer auch die Persönlichkeit formt, beispielsweise in Form des Erwerbs von reflexivem Wissen, platziert sich Supervision an Hochschulen eindeutig im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, so Peischer (2010, S. 11, 24)

Beispielhaft wurde bereits das individuelle Beratungsangebot der PPH-Linz für Studierende angeführt. Auch in der neuen Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung (Start Wintersemester 2015/2016) positioniert sich Supervision als Lehrveranstaltung

im Rahmen des Moduls Persönlichkeitsbildung. Eine kurze Modulbeschreibung schenkt Einblick in die berufsbegleitenden Maßnahmen, welche Studierende in der Aneignung des reflexiven Wissens unterstützen. Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Kompetenzpapier von Dr. Ursula Svoboda, erstellt im Sommersemester 2015, an der PPH in Linz. Die Lehrveranstaltung des 1. Semesters beinhaltet im Kern ein intensives Reflexionsgeschehen, in Bezug auf *erlebte Rollen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern*, um die eigene neu eingenommene Rolle mit diesen Bildern in Beziehung zu setzen und zu reflektieren. Da die Studierenden sich bereits ab dem ersten Semester in der Schulpraxis betätigen, erhalten sie in diesem Seminar berufsbegleitende Selbsterfahrung und erste Supervisionsangebote. Zusätzlich wird ein *Kommunikationstraining* angeboten. Da Studierende zu einer neuen Lehrerinnen- und Lehrerhaltung finden sollen, bietet das Seminar im 3. Semester, nach einem halben Jahr Pause, Unterstützung dafür an. In *Gesprächsführung/Lernberatung* liegt der Fokus nicht nur rein auf der Vermittlung von Kommunikationstechniken. Vielmehr geht es um ein Verbinden dieser Basisinhalte, mit den Einstellungs-, Erlebens- und Verhaltensmuster der jeweiligen Studierenden. Dies geschieht mittels praxisrelevanter Themen, welche beispielsweise in Rollenspielen bearbeitet werden. Ein Wahlpflichtangebot im 4. Semester *Person und Performanz* schließt inhaltlich an die Einstiegslehrveranstaltung des ersten Semesters an und wird als Selbsterfahrungsseminar angeboten. Inhaltlich erfahren Studierende Begleitung, wie sie als unterstützend von Schülein (1986, 1998) beschrieben wird, um reflexives Wissen zu erweitern. Supervision als Ausbildungssupervision findet im 4. wie im 5. Semester, idealerweise parallel zur Schulpraxis, statt. Das eigene berufliche Handeln erhält dadurch eine professionelle Begleitung. Das Konzept der kollegialen Beratung nach Jörg Schlee (2012) ergänzt das Supervisionsangebot, unter Miteinbeziehung der Teamebene im 5. Semester. Abschließend ist anzumerken, dass die Lehrveranstaltungen in dieser Form ausschließlich an der PPH Linz im Curriculum integriert wurden. Ausbildungssupervision an allen Hochschulen vorauszusetzen entspricht nicht der Realität.

6. WIE kann Supervision glücken – Glück, Supervision und Schule?

Für Esch (2014, S.13) ist von Bedeutung zu erwähnen, dass Glück, aus dem Blickwinkel der Biologie, im zeitlichen sowie im lebensgeschichtlichen Zusammenhang betrachtet werden muss. Diese Aussage ist nur allzu verständlich, denken wir an das Glück in der Jugend, verglichen mit dem, was mit Glück im Alter gemeint wird. Dies spricht erneut das subjektive Glücksempfinden an. Gehirn und Körper stehen in Verbindung und somit im wechselseitigen Fluss. Daraus ergibt sich die Chance der gegenseitigen Beeinflussbarkeit. Darauf weist Esch mit folgendem Zitat hin: "Gesundheit und Stressresilienz sind exekutive Funktionen und maßgeblich geprägt bzw. [sic] erzeugt vom Gehirn. (...) Glückliche Menschen sind gesünder." (Esch 2014, S. 14)

Wie kann aber Supervision glücken - Glücksverständnis und Modelle

In diesem Zusammenhang weist Buer darauf hin, dass es in der beratenden Begleitung, wie der Supervision, von Professionellen, in erster Linie um Glückseligkeit/eudaimonia/happiness geht, wir jedoch immer wieder Lust/hedone/pleasure miteinbeziehen müssen, sowie die Tatsache, dass Glück immer wieder auch mit Gewalt erzwungen sein will. Glückseligkeit stellt ein hohes Ziel in diesem Kontext dar. Wie kann diese Auffassung übernommen und vor allem mit Blick auf das Berufsfeld Schule verwirklicht werden?

Diese Beratung verfolgt nach Buer (2009, S. 64f) folgende Ziele, um zu *glücken*:

- **Sensibilisierung** für das Glücksempfinden in/für die eigene Arbeit (ursprüngliche Freude am Beruf, Lebenstraum, ...)
- **Motivierung** mit Blick auf das eigene Glück und das des Gegenübers, was sich in der gemeinsamen Arbeit vereint und dadurch wechselseitig steigern lässt.
- **Wissensgenerierung** in Form von Kreieren neuer Wege, welche die Fach- und oder Feldkompetenz der Berater voraussetzt, anspricht/erweitert.
- **Entscheidungsfindung** basierend auf dem beschriebenen Hintergrund.
- **Kompetenzerweiterung** als Neuorientierung, in Form einer Vereinigung der eigenen Sehnsucht nach dem Glückserleben mit der des Gegenübers.

Buer entwickelte mit Christoph Schmidt-Lellek in Anlehnung an diese Ziele eine spezielle Coaching-Form, die im Folgenden, neben einem zweiten Modell, kurz als Beispiel vorgestellt wird.

sb

6.1. Ein Einblick – 2 mögliche Konzepte

In diesem Unterkapitel werden zwei Konzepte vorgestellt, die einen kleinen Einblick in bereits Vorhandenes, als interessante Ansätze in Verbindung zur vorliegenden Thematik, ermöglichen.

6.1.1. Life-Coaching

fdk

Dass die Suche nach dem Sinn nicht nur dem Berufsleben obliegt, sondern sich immer vernetzt mit allen Dimensionen des Lebens zeigt, darauf wollen Schmidt-Lellek und Buer (2011) mit ihrem Ansatz arbeits-weltbezogener Beratung, dem Konzept des „Life-Coaching“ hinweisen. Ein kleiner praktischer Exkurs, der dazu im Anschluss die Bedeutung der Verbindung zwischen Person und Organisation mit bedenkt, soll nun dazu eine erste Verbindung von Sinnsuche und Möglichkeiten in der Beratung (Supervision und Coaching sind miteinander verwandte und professionelle Beratungsansätze, Studienplan SV&C, PH-Linz 2009, S. 1) aufzeigen:

Indem sie die Inhalte aus der Arbeitswelt beratungssuchender Menschen in den „Kontext des Lebensganzen“ rücken, beschreiben Schmidt-Lellek & Buer (2011) ihre Angebote für Führungskräfte und Expertinnen beziehungsweise Experten in Organisationen. Nachfolgend dieser Begriffsbestimmung scheint eine Übertragbarkeit auf den Supervisionskontext mit Lehrerinnen und Lehrern deshalb denkbar, da Supervision als professioneller Beratungsansatz in der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule dient. An dieser Stelle soll die Anforderung an die Qualifikation der beratenden Person nicht unerwähnt bleiben, da sie nach Schmidt-Lellek & Buer (2011, S. 15) hohen Anspruch an eine breite Wissensbasis stellt. Als grundsätzliche Ausrichtung ihres Beratungskonzeptes beschreiben die beiden Autoren die Frage nach hilfreicher Gestaltung von Leben und Arbeit zur Verwirklichung der Erlebbarkeit individuellen Glücks. Erfüllung und Gelingen im Leben wird im „Life-Coaching“ durch die Reflexion schwieriger Entscheidungsprozesse unter Ressourcenaktivierung gefördert, wobei dafür der Sinn und das Glückserleben in der Arbeit von wesentlicher Bedeutung sind. Arbeitszufriedenheit steht dabei auch für gute Arbeits-Ergebnisse, die wiederum der Organisation dienen (vgl. Schmidt-Lellek & Buer 2011, S. 13ff). Buer (2013, S.55ff) schreibt in seinen Ausführungen zur Beratung von Professionals, dass der Organisationskontext immer ein wesentlicher Bestandteil sei, welcher mitberücksichtigt werden muss. Weiter führt er an, dass es gilt, die Balance zwischen Erfolgsinteresse auf Organisationsebene und dem Glücksstreben einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie auch dem der Klientinnen und

Klienten in dem Maße zu finden, „... dass der Erfolg der Organisation gesichert und die Glücksbilanz für alle Beteiligten und Betroffenen möglichst hoch und angemessen ist. Erst dann macht die Arbeit dieser Organisation Sinn.“ (Buer 2013, S. 67) Es scheint angebracht die skizzierte Vernetzung zwischen Person und Organisation bezüglich Beratung im Kontext „Schule“, wie sie auch mit Buer und Freudenthaler (siehe TheorieTeil) angesprochen wird, um letzte Aussagen zu erweitern und um sie als noch fehlende Puzzlesteine in ein gesamtes Sinn-Bild – das die Glücksbilanz von Personen und die Erfolgsbilanz der Organisation vereint, zu stellen. Schmidt Lellek & Buer (2011, S. 20) fügen dem noch hinzu, dass ein langfristiges glückendes (Arbeits-)Leben die Reflexion eigener Werte und Haltungen voraussetzt. Dies wiederum ein Schluss zur Forderung nach Beratungsangebot für Schulen. Mehr dazu aber im TheorieTeil „Forderung von Beratungsangeboten für Schulen“.

filk

sb

Diese spezielle Coaching-Form stellt die Annahme voraus, dass sich viele Fragestellungen von Klienten nachhaltiger lösen lassen, wenn außer der vordergründigen Falldarstellung auch die dahinterliegenden existenziellen Beweggründe erkannt und erhellt werden, wie beispielsweise jene: Bin ich wirklich glücklich mit dem, was ich arbeite? Bleibe ich glücklich, wenn ich so weiterarbeite?

Wie passen Sinn und Glück zur Arbeit? Zum einen lässt sich folgendes feststellen: Nur wer in seiner Arbeit Sinn findet, erlebt sein gesamtes Leben als sinnvoll, da die berufliche Identität einen Teil der Gesamtidentität einnimmt. Zum anderen empfinden Menschen Glück, wenn sie zum Glück anderer beitragen können. Buer und Schmidt-Lellek (2008, S. 13f) sprechen in diesem Zusammenhang erneut, von verantwortetem Glück, welches Sinn schenkt. Diese These verfolgt Life-Coaching. Dies setzt von Beraterinnen und Beratern eine gewisse fachliche Kompetenz voraus, welche ermöglicht, die Probleme hinter den Darstellungen als Lebensthemen zu entdecken und diese im gemeinsamen Prozess, mit Blick auf die beiden Bereiche Arbeit und Leben, neu zu klären. Damit verbunden fördert dieses Beratungskonzept die Entwicklung eines bejahenswerten Lebens- und Arbeitsstils, was die eingangs beschriebene Rolle von Sinn und von Glück im Leben unterstützt. Life-Coaching, so Buer und Schmidt-Lellek (2008, S. 32ff), bezieht sich auf den Menschen in seiner Ganzheit und bettet daher die eingebrachte berufliche Fragestellung in seine privaten Lebensverhältnisse. Die Autoren sprechen bei diesem Vorgehen von einer

sogenannten *horizontalen Amplifikation*. Außerdem werden persönliche existenzielle Fragen des Lebensstils mit der beruflichen Fragestellung bei der Bearbeitung verknüpft, in Form der sogenannten *vertikalen Amplifikation*. Diese verfolgt den Grundgedanken, dass das Glückempfinden in der Arbeit in engem Zusammenhang mit dem des Lebens steht. Aus dieser Perspektive betrachtet, widmet sich dieses spezielle Coaching-Verfahren der Rollen und der Person als Einheit und geht beispielsweise der Frage nach: Wie muss mein Arbeitsplatz gestaltet sein, damit ich mich nicht fremd, sondern angeregt und wohl fühle? Buer und Schmidt-Lellek betonen diese Kernbotschaft ihres Beratungsangebotes. Sie ziehen damit die Grenze zu anderen Formaten, in denen Person und Rolle getrennt betrachtet werden. Die zentralen Themen wie Sinn, Glück, Verantwortung und Lebensstil wollen ressourcenorientiert mit bearbeitet werden, um eine konstruktiv, kritisch hinterfragte und neue positive Lebensperspektive zu eröffnen.

Aus der Perspektive der Beziehungsarbeit betrachtet, steht das Handeln von Professionellen im Spannungsfeld von diversen Gegensätzen, die es wahrzunehmen und auszugleichen gilt. Diese erhalten im folgenden eine Darstellung aus dem pädagogischen Kontext - als Resümee möglicher Schwierigkeiten im Lehrberuf (vgl. Buer, 2008, S. 45f):

1. *Identifikation* versus *Differenz*: Einerseits muss die Lehrperson in ihrer Beziehungsarbeit, sich mit dem einzelnen Schulkind identifizieren, sich in seine Lage versetzen, die Vorlieben und Schwierigkeiten kennen und/oder erspüren. Andererseits braucht die Lehrperson ein gesundes Gespür, welches ihr Abgrenzung vom Kind in einer wertschätzenden Form ermöglicht, um bei der Beurteilung eine objektive, fachlich korrekte und auch menschliche Einschätzung zu gewährleisten.

2. *Engagement* versus *Gleichgültigkeit*: Um die Aufmerksamkeit des Schulkindes zu gewinnen, versucht die Lehrperson sich auf eine besondere Weise mit ihm zu verbünden. Dies geschieht beispielsweise im Arrangieren von interessanten Lernsettings, welche einladend wirken und von einer Lehrperson begleitet werden, deren Grundhaltung stark konstruktivistisch geprägt ist. Dieses in-Beziehung-treten geschieht mit/bei jedem Kind gleich wertschätzend, unabhängig von Geschlecht oder anderen äußeren Faktoren, wie beispielsweise besondere Bedürfnisse von Kind und/oder Eltern.

3. *Mitmachen* versus *Abgrenzung*: Die bereits getätigten Ausführungen lassen erkennen, dass sich die Lehrperson ein Stück weit am Leben des Schulkindes beteiligt. Klare Grenzen steuern einer möglichen Überforderung entgegen und schenken den nötigen Freiraum zum Kreativsein, zum Krafttanken für neue Begegnungen.

4. *Unterstützung* versus *Kontrolle*: Die Individualität des Menschen fordert von Lehrpersonen Differenzierungsangebote in unterschiedlichster Form - sei es in der Phase der Erarbeitung wie auch in den Übungszeiten. Vorrangiges Ziel der bestmöglichen Unterstützung stellt das (meist) messbare Ergebnis dar, welches wiederum (scheinbar) die Effizienz der Vorarbeit spiegelt. Doch diese Annahme lässt sich für die Arbeit mit Menschen nicht bestätigen. Anzumerken ist, dass die Begriffe Unterstützung und Kontrolle auch in der Organisation Schule sehr vielseitige Deutungen und Zugänge zeigen.

5. *Vertrauensvorschuss* versus *Skepsis*: Im Sinne einer konstruktivistischen Grundhaltung, steht das bedingungslose Vertrauen in die Leistungen der Schulkinder am Beginn der Arbeitsbeziehung von Kindern und Lehrpersonen, die sich als Lernbegleitende verstehen. Skepsis fördert eher ein angstvolles Lernklima, was die natürliche Neugier, die Lernfreude hemmt oder gar vernichtet.

6. *Umfassende* versus *kategoriale Sicht*: Mit Blick auf die Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen lässt sich ein Vergleich so anstellen, als dass die Lehrperson nicht nur fachlich, sondern auch in der Persönlichkeitsentwicklung unterstützend begleitet, was die Entwicklung des Selbstvertrauens ebenso fördern kann, wie das Vertrauen in eigene Leistungen. Die Person als Ganzes erhält den Fokus der Aufmerksamkeit, im Gegensatz zum Fehlverhalten, wie die Lücken im Einmaleins, die es durch Training zu füllen gilt.

Lehrpersonen befinden sich täglich in diesen Spannungsfeldern. Diese Dilemmata wirken in ihre Handlungen hinein. Buer (2008, S. 45f) weist auf die Tatsache hin, dass dies jedoch vielen Professionellen nicht bewusst ist und aus dieser Situation heraus immer wieder einseitige Lösungen angeboten oder bedeutende Entscheidungen umgangen werden. Daraus entsteht Unmut beim Gegenüber, was erneut zu Spannungen und wiederum zu Fehlentscheidungen führen kann. Letztendlich bewirkt diese Spiralbewegung spürbare Belastungszustände, die wie schon öfter erwähnt die Bedeutung von berufsbegleitenden Supervisions- und/oder Coachingangeboten unterstreichen.

anderes Ende:

Mit Life-Coaching kann es gelingen, persönliche, gut lebbare Lösungen/Auswege aus Dilemmas zu finden (vgl. Buer & Schmidt-Lellek 2008 S. 45f).

Neben Buer und Schmidt-Lellek stellt Bauer (2008) die Beziehung zwischen Lehrer und Klasse in den Fokus. Er beschreibt damit nicht nur das Erfolgsgeheimnis guten Unterrichts sondern auch die dahinter verborgenen Belastungen. Das nächste Kapitel setzt sich kurz damit auseinander und schenkt Dank Bauer einen maßgeschneiderten Ausblick, aus der Belastung.

sb

Nun zum zweiten Modell, die Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell.

6.1.2. Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell

sb

"To be a teacher is to be forever an optimist." Philip Bigler, „Teacher of the Year“ 1998

"Wenige Berufe erfordern eine derart vielseitige Kompetenz wie die des Lehrers. Zu ihr gehören fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten [sic], Widerstandskraft, Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und – vor allem – Führung." (Bauer 2008, S. 53)

Bauer spricht von einer Balance, die Lehrpersonen in ihrem Beruf finden müssen. Eine Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung. Er fügt an, dass jenen Lehrpersonen diese Ausgewogenheit am ehesten gelingt, die nicht nur das Schulkind, sondern auch sich selbst als Person wahrnehmen, so bei sich ankommen können, was nach außen als authentisch wirkt. Diesen ausgeglichenen Menschen gelingt es von der ersten Begegnung an, in Kontakt mit den Kindern einer Klasse zu treten.

Bauer (2008, S. 55ff) reagiert auf diese Erkenntnisse mit dem Angebot von Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell, die sich an der Arbeit in Balint-Gruppen orientieren. Dabei werden Lehrpersonen psychologisch geschulte Experten

zur Verfügung gestellt, mit deren Unterstützung Fragen zum dialogischen Beziehungsgeschehen und Probleme Bearbeitung finden.

sb

fdk

Das Modell ist für 10 Doppelheiten à 90 Minuten konzipiert und wird von einer geschulten Person mit Psychologie- oder medizinischem Studium und zusätzlich einer psychotherapeutischen Ausbildung als Grundvoraussetzung moderiert. Inhaltlich sind dazu fünf zu durchlaufende Module vorgesehen, deren Reihenfolge variiert werden kann. Die thematischen Schwerpunkte entstammen einer Pilotstudie aus thematisch offenen Lehrerinnen- und Lehrergruppen und wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse gewonnen. Die Themen widmen sich den Auswirkungen von Beziehungserfahrung auf die eigene Gesundheit, der Entspannung, der persönlichen Einstellungen in Bezug auf Identität und Identifikation, der Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern sowie zu den Eltern als auch dem Thema Spaltungstendenzen versus kollegialer Zusammenarbeit (vgl. Bauer et al. 2007, S. 3ff)

fdk

7. Infobrief 1

Liebe Supervisorinnen! Liebe Supervisoren!

Zu aller erst, ein **herzliches Dankeschön**, dass wir mit Ihnen in Kontakt treten dürfen und für die Zeit, die Sie unserem Vorhaben schenken!

Gerne möchten wir, das sind Roswitha Beham, Sabine Benczak, David Ketter und Walter Rechenmacher, einleitend ein paar Zeilen über unsere Anliegen, Interessen bzw. Vorhaben bezüglich der Thematik „Supervision im pädagogischen Kontext“ schreiben.

Am Ende unserer Supervisionsausbildung stehend, befinden wir uns gerade in der Phase, ein für uns hochspannendes Thema, nämlich das, wie Supervision in unsere Schulen kommt, auf wissenschaftlicher Basis zu beleuchten. Selbst in verschiedenen pädagogischen Berufen tätig (Volksschullehrer/-in, Sonderschullehrer/-in, Leitung eines Zentrums für individuelle Berufsvorbereitung, Hochschullehrende), kennen wir das Spannungsfeld zwischen Belastungsbeanspruchungen und Arbeitsglück/-zufriedenheit sehr gut. Schule ist uns eine Herzensangelegenheit - diese aber mitzugestalten ist nicht immer leicht. Supervision erfahren wir dabei selbst als sehr hilfreiches und unterstützendes Angebot.

Welche Motive, Beweggründe, Initialzündungen bewegen Lehrerinnen und Lehrer, Supervision in Anspruch zu nehmen?

Welche Impulse, Situationen, Worte, Phrasen,... im Prozess selbst sind es, die wirkungsvoll und nachhaltig bei der Supervisandin / beim Supervisanden eine Veränderung bezüglich Arbeitszufriedenheit bewirken?

Welche Auswirkungen von Supervision auf persönliches Glückserleben im Beruf lassen sich feststellen?

Zusammenfassend könnten diese drei Fragestellungen auch kurz so skizziert werden:

Vor dem Prozess – warum gehen Lehrer/-innen in SV

Im Prozess selbst – was wird als wirkungsvoll erlebt

Nach dem Prozess – wie wirkt es nach

Unser Anliegen, Hintergründe zu möglichen Gelingensbedingungen für Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern herauszufinden, soll in einem qualitativen Forschungsvorhaben (Interviews) Umsetzung finden. Gewonnene Daten unterliegen selbstverständlich völliger **Anonymität!**

Wir **suchen**: Supervisandinnen / Supervisanden, die bereits länger als 1 Jahr in Supervision sind (d.h. es zählt auch schon zuvor gemachte Supervisionserfahrung).

Wir würden uns sehr **freuen**, wenn Sie unser Vorhaben unter ihren SD kurz vorstellen, Interesse wecken und unsere Kontaktdaten weitergeben bzw. nehmen auch wir sehr gerne Kontakt auf!

Wir freuen uns auf spannende Begegnungen!

Über unsere Erkenntnisse und einen möglichen Ausblick informieren wir natürlich im Anschluss sehr gerne.

Vielen Dank, dass Sie uns und unserem Vorhaben Zeit schenken!

Herzliche Grüße

Roswitha Beham, Sabine Benczak, David Ketter, Walter Rechenmacher

Kontaktdaten AG Beham/Benczak/Ketter/Rechenmacher

David Ketter

Bärnthal 6

4655 Vorchdorf

office@davidketter.at

0699 19 12 51 60

8. Infobrief 2

Liebe Praxislehrerinnen! Liebe Praxislehrer!

Zu aller erst, ein **herzliches Dankeschön** an Führungsperson XY1 und Führungsperson XY2, die uns dabei unterstützen, mit Ihnen in Kontakt treten zu können!

Gerne möchten wir, das sind Roswitha Beham, Sabine Benczak, David Ketter und Walter Rechenmacher, unser Vorhaben bezüglich der Thematik „Supervision im pädagogischen Kontext“ kurz skizzieren.

Am Ende unserer Supervisionsausbildung stehend, befinden wir uns gerade in der Phase, ein für uns hochspannendes Thema, nämlich das, wie Supervision in unsere Schulen kommt und welche Unterstützung Sie als Lehrperson dadurch erfahren, auf wissenschaftlicher Basis zu beleuchten.

Schule ist uns eine Herzensangelegenheit - diese aber mitzugestalten ist nicht immer leicht. Supervision erfahren wir dabei selbst als sehr hilfreiches und unterstützendes Angebot.

Unser Anliegen, Hintergründe zu möglichen **Gelingsbedingungen** für Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern herauszufinden, soll in einem **qualitativen Forschungsvorhaben** (Interviews) Umsetzung finden. Die daraus gewonnenen Daten unterliegen selbstverständlich völliger **Anonymität!**

Wir **suchen** Lehrpersonen, die bereits länger als **1 Jahr** an Supervision teilnehmen (d.h. es zählt auch schon zuvor gemachte Supervisionserfahrung) und sich für ein **Interview** zur Verfügung stellen.

Wir würden uns sehr **freuen**, wenn Sie unser Vorhaben unterstützen und mit uns, **bis 17. März**, Kontakt aufnehmen! Wir freuen uns auf spannende Begegnungen!

Herzliche Grüße,

Sabine Benczak f. d. AG

Kontaktdaten AG Beham/Benczak/Ketter/Rechenmacher

Sabine Benczak

Haushoferstraße 11/8

4020 Linz

sabine.benczak@ph-linz.at

0699 11 33 61 14

9. Interviewleitfaden

- Vorstellen
- Raum, ungestört, ca. 1h Zeit (Probeinterview 48 min)
- Danke!
- Kurze Info zu Vorhaben, Anonymität, weitere Verarbeitung und Zusendung der fertigen Arbeit
- Jederzeitiges Nachfragen beziehungsweise Rückfragen ist erwünscht!
- Start?

Sondierungsfragen

Allgemeine Fragen nach:

- ❖ Wie lange sind Sie schon als Lehrerin beziehungsweise als Lehrer tätig?
 - ❖ männlich / weiblich
 - ❖ In welchem Typ Schule unterrichten Sie?
 - ❖ Wann haben Sie das erste Mal Erfahrung mit Supervision gemacht?
 - ❖ Wie lange sind sie seither in Supervision? Eventuell Unterbrechungen?
-

VOR der Supervision

Einstiegsfragen 1-3: Forderung/Notwendigkeit - Supervision in der Schule; Beweggründe Initiativen, Bedürfnisse – siehe auch Beham 2016)

- **1.** BEHAM: Was waren Ihre Motive/Beweggründe/Anlässe um Supervision in Anspruch zu nehmen? Was war ausschlaggebend?
 - 1.a. Wie kam es, dass Sie sich für Supervision entschieden haben?
(Anlass, Person des Supervisors)*
 - 1.b. Gab es einen Anlassfall?*
- **2.** Wie kam die Gruppe zustande, wer ergriff die Initiative?
- **3.** Unter welchen Bedingungen (Setting, Raum, Zeit, Regelungen, Finanzierung) fand die Supervision statt?

Leitfadenfragen

VOR der Supervision

Leitfadenfrage 1-2: Erwartungen und Bedenken an die Supervision

- **1.** Mit welchen Erwartungen (persönlich/interpersonal/apersonal) starteten Sie in der Supervision?

1.a. Welches Anliegen begleitete Sie in die erste Supervisionssitzung?

- **2.** Gab es auch Bedenken?

2.a. Wovor hatten Sie Angst bezüglich Supervisionsstart?

WÄHREND der Supervision

Leitfadenfrage 3: Erwartungen und Bedenken an die Supervision

- **3.** Können Sie sich erinnern, in wie fern sich diese Erwartungen und Bedenken vor Beginn der Supervision im Lauf der Sitzungen veränderten?

[Erwartungen und Bedenken] [persönlich / interpersonal / apersonal]

3.a. Gab es Veränderungen diesbezüglich?

3.b. Wie entwickelten sich Ihre Erwartungen an Supervision

3.c. Wodurch haben Sie Ihre Bedenken fallen lassen können?

Leitfadenfragen 4-6: Gelingensbedingungen im Prozess - Glück

- **4.** Was war ein besonderes Highlight in der Supervision? Welcher Umstand hat das ermöglicht?

4.a. Was hat gewirkt – welche Supervisionsstunde hat den Punkt getroffen? - was war der „tipping point“/die Wende?

4.b. Was war ein Schlüsselmoment, der Ihr pädagogisches Handeln nachhaltig verändert hat.

4.c. Gibt es eine konkrete Supervisionserfahrung, der Sie zuschreiben würden, sie sei ein Meilenstein für Ihre beruflichen Entwicklung?

4.d. Welcher besondere Moment war dafür ausschlaggebend?

4.e. Worin glauben Sie, lag die Klärung/das bessere Verstehen/die Lösung?

4.f. Was war das geniale in der Situation?

4.g. Worin denken Sie lag es, genau in dieser Situation diesen Rahmen vorzufinden?

4.h. Wie durch ein Wunder ...

4.i. Was haben Sie in Ihren Supervisionsitzungen weiter als sehr hilfreich erlebt?

(4.j.) Notfallfrage Fredrickson - Karten für positive Gefühle (Liebe, Freude, Dankbarkeit, ...) - Resonanz abfragen: Welche Bedeutung würden Sie diesen Begriffen in den bisher erlebten Supervisionsprozessen zu schreiben?

→ 5. Welche Gefühle würden diese Situation konkret beschreiben?

5.a. Wenn Sie sich daran zurückerinnern – von welchen Gefühlen wurden Sie in dieser Situation begleitet?

5.b. Worin denken Sie lag es, genau in dieser Situation diesen Rahmen vorzufinden, der Ihnen dieses Gefühlserleben bescherte?

5.c. Wenn Sie an Supervisionsprozesse im Allgemeinen denken – wie würden Sie das Verhältnis im Erleben zwischen tiefgehenden positiven und negativen Gefühlen einschätzen?

→ 6. Wenn Sie ihre bisherige Supervisionserfahrung revuepassieren lassen – welches Merkmal/welche Merkmale würden Sie für gelingende Supervisionsprozesse besonders hoch einschätzen?

6.a. Wie kann Supervision gelingen?

[WELCHE, WIE, WIESO, WESHALB – erlebte Beispiele/Situationen erfragen, vertiefen – konkretisieren, Gefühle!]

NACH der Supervision

Leitfadenfrage 7: Veränderung - Auswirkung

- **7.** Mit Blick auf die Ausgangslage/ Ihre Beweggründe, Supervision in Anspruch zu nehmen, den erlebten Prozess und ihre gesammelte Erfahrung [Zeit, Pause]:

Was hat sich in den letzten Jahren in Ihrem Beruf nachhaltig für Sie verändert?

7.a. Können Sie in diesem Zusammenhang ihr Erleben und dessen Bedeutung für Sie und Ihr pädagogisches Handeln anhand eines konkreten Beispiels beschreiben?

7.b. Was hat sich tatsächlich verändert?

7.c. Welche Veränderungen konnten/durften Sie seither erfahren?

7.d. Mit Blick auf ihre Supervisionserfahrungen: Konnten Sie Auswirkungen auf ihr berufliches Handeln entdecken? Wenn ja, welche?

7.e. Gibt es weitere Auswirkungen auf Ihr Berufsleben, welche Sie im Zusammenhang mit ihrer Supervisionserfahrung sehen würden?

7.f. Ihr Blick auf Schule – was würden Sie als die bedeutendsten Veränderungen seit ihrer ersten Supervisionssitzung beschreiben?

[Veränderung aus drei Perspektiven: personal - interpersonal - apersonal - in welchen Bereichen wirkt sich das aus (nicht nachfragen sondern erhören: Kollegium, Leitung, Eltern, Kinder)] [Beispiele, Situationen vertiefen]

Leitfadenfrage 8: Blick auf die Schulkinder

- **8.** Wie würden Ihre Schulkinder die Veränderungen (in der Schule) beschreiben?

8.a. Mit welchen Worten würden Sie das tun?

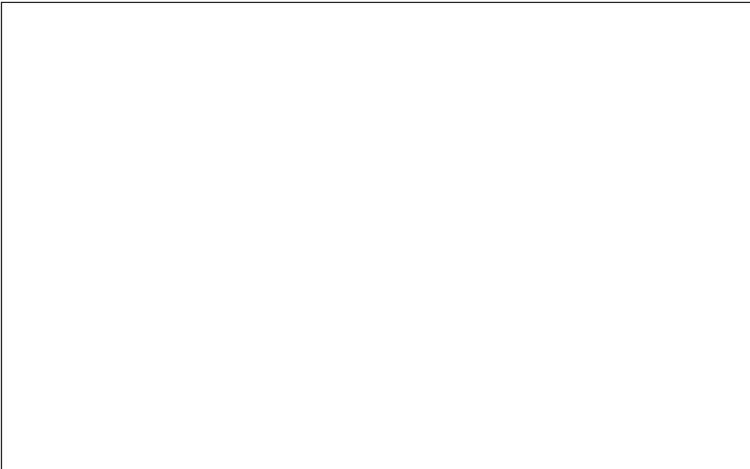
Supervision - AUSBLICK

Leitfadenfrage 9-10: Abschluss und Ausblick:

- **9.** Möchten Sie noch etwas anmerken? Was hätte ich Sie in diesem Kontext fragen sollen?
- **10.** Was wünschen Sie sich in Zukunft von Supervision (als professionellem Reflexionsangebot)?

Reflexion (in Anlehnung an Dresing&Pehl 2015, S. 14)

Eindruck vom Gegenüber, wie wurde das Interview erlebt, zentrale Stellen (ev. im Leitfaden markiert), Abweichungen, ...



10. Gegenüberstellung – Gelingensbedingungen der Auswertung und Wirkfaktoren (5.3.2. Theorieteil) fdk

1.	Gelingensbedingungen - Ebene 1 "Supervisorin/Supervisor (SV)"	
1.1.	PERSON	
1.1.1.	Wirken	
1.1.2.	Wird akzeptiert	<i>SD akzeptiert die Beraterinnen- und Beraterpersönlichkeit, die Qualifikation des SV</i>
1.2.	PERSÖNLICHKEIT und VERHALTEN	
1.2.1.	Ehrlichkeit (29c, 252a)	
1.2.2.	Sympathie (249b, 432b)	
1.2.3.	Ausstrahlung von Ruhe (11, 29a, 30a, 30b, 278a)	
1.2.4.	Empathiefähigkeit (92b, 84a, 133a, 344d)	<i>Empathiefähigkeit</i>
1.2.5.	Offenheit (212a)	
1.2.6.	Wertschätzung (27b, 84d, 89b, 92b, 133a, 242, 292a, 312)	<i>Wertschätzung</i>
1.2.7.	Achtsamkeit (34a)	
1.2.8.	Haltung (28b)	<i>Handeln nach ethischen Gesichtspunkten</i>
1.2.9.	Sensibilität (27b, 138f)	
1.2.10.	Authentizität (349e, 432d)	
1.2.11.	Kongruenz (92b, 452)	<i>Echtheit, Authentizität</i>
1.2.12.	Mut (100b, 349d)	
1.2.13.	Aufmerksamkeit (100d, 282a)	
1.2.14.	Humor (335b)	
1.3.	HANDELN und BEZIEHUNG GESTALTEN (teilw. Methodik?)	
1.3.1.	Ansprechen (124b, 134, 237, 252b, 308e, 331a, 401b)	

1.3.2.	Einbringen von Sichtweisen und Impulsen (53d, 84c, 84d, 129b, 145a, 193a, 211d, 299e, 341, 342, 368c, 412c, 412e, 432c)	<i>Zeigt sich als Wirklichkeitsdealerin/-dealer, Denkt quer, Agieren als Kommunikationsprofi, fördern von dialogischen Prozessen</i>
1.3.3.	Fragen und Nachfragen (26a, 128, 137e, 211f, 211j, 211k, 231c, 278b, 312, 323a)	
1.3.4.	Zuhören (92c, 251c, 418b)	
1.3.5.	Begleiten und Unterstützen (28d, 45, 81b, 85b, 100c, 183a, 219, 350a, 392, 407, 420b, 459)	<i>Emotionale Wärme und Unterstützung, Verständnis</i>
1.3.6.	zielgerichtet Vorgehen (101a) und Lösungsorientierung (276)	
1.3.7.	Orientieren Richtung Ressourcen (101c, 211e, 149, 379b)	<i>Als Schatzsuchende/Schatzsuchender betätigen, Ressourcenaktivierung</i>
1.3.8.	Präzisieren (211a, 211c, 300)	
1.3.9.	Sorgen (27b, 34a, 88a, 89b, 158a, 160, 242, 277c, 278c, 310d, 310e, 310f, 377d)	<i>Stellt sich als Resonanzkörper zur Verfügung</i>
1.3.10.	Retten und Abfangen (26b, 34a, 86e, 249b)	
1.3.11.	Fordern (174, 234c, 259) und Fördern (84g, 380c)	<i>Wirken als Krisenmanagerin/Krisenmanager</i>
1.3.12.	Helfen (132b, 288c, 353b, 367, 418c)	
1.3.13.	Wichtig nehmen (279b)	
1.3.14.	Motivieren (412b)	
1.3.15.	Erkennen, Wahrnehmen und Spüren (29b, 133b, 135a, 137i, 282b, 236, 396c)	<i>Anknüpfen an das Denk- und Wertesystem der Supervisorinnen und Supervisanden</i>
1.3.16.	Eingehen, Einlassen und Bereit sein (28e, 29b, 92b, 138b, 138d, 138e, 226b, 344e, 344f, 432e, 462g, 462h)	
1.3.17.	Aushalten von Spannungen (12, 292b, 308f)	
1.3.18.	Sachlich Bleiben (10)	<i>Sie/Er mag Paradoxien und hält Spannungen aus</i>
1.3.19.	Kontakt herstellen, in Beziehung gehen (211h, 308h)	<i>Beziehungsgestaltung</i>
1.3.20.	Präsent sein (353a)	
1.3.21.	Sicher Umgehen mit eigenen Unsicherheiten (350b)	
1.3.22.	Einbinden (23a, 137c, 211h)	
1.3.23.	Finden eines gemeinsamen Nenners (310b, 412d)	<i>Agieren als Mannschaftstrainerin/Mannschaftstrainer</i>

1.3.24.	Raum geben (37a, 37b, 42, 68, 71a, 138a, 139, 158c, 276) und Ermöglichen (92c)	
1.3.25.	Arbeiten mit dem, was da ist (44a, 100e)	
1.3.26.	passendes Vorgehen (63c, 100a, 138g, 211g, 251b, 308c, 354c, 462e, 462i)	<i>angemessener Methodeneinsatz</i>
1.4.	AUBENPERSPEKTIVE und ALLPARTEILICHKEIT	
1.4.1.	als Außenperspektive (10, 53e, 308g, 401a, 412a, 454)	
1.4.2.	systemfremd und unbeteiligt (84f, 114, 115a, 418a, 450b)	
1.4.3.	Neutralität (117a), Allparteilichkeit (189, 380b, 308d, 308f)	
1.4.4.	nicht ganz neutral und outet sich (129a)	
1.5.	PROFESSIONALITÄT und KOMPETENZ	
1.5.1.	Professionalität (11, 69f, 88b, 219, 377c, 392, 399, 420b, 454, 459, 462c)	
1.5.2.	fachliche Kompetenz (11, 169a, 201a, 251a, 269, 278d, 288b, 299c, 305b, 349c, 453b)	<i>Fachkompetenz</i>
1.5.3.	berufliche Vielseitigkeit (137b)	
1.5.4.	Feldkompetenz (84b, 84c, 150, 201b, 305c, 306, 307)	<i>Feldkompetenz</i>
1.5.5.	Feldkompetenz nicht notwendig, wenn es um Beziehungen geht (450a)	
1.6.	FÜHRUNG/LEITUNG und STEUERUNG/LENKUNG	
1.6.1.	Führung/Leitung (11, 69f, 84g, 84e, 88b, 105f, 105e, 169b, 251b, 323a, 354a, 377b, 379a, 411a, 411c)	
1.6.2.	Steuerung/Lenkung (28d, 45, 61c, 100b, 100c, 101a, 208a, 308a, 354b, 379b, 411b, 451c, 462f)	
1.7.	STRUKTUR	
1.7.1.	Strukturierung, thematische Ebene (30c, 84e, 101a, 105e, 208c, 211i, 254b, 310c, 354a, 354b)	
1.7.2.	Strukturierung, zeitliche Ebene (101b, 309, 310a, 397a)	
1.7.3.	ermöglicht Ankommen (78)	
1.7.4.	Abschluss (44b, 137f, 165b, 263, 337, 387, 397b)	

1.8.	AUFTRAGS- und RAHMENKLÄRUNG
1.8.1.	Auftrag (136, 123, 124a, 130, 131a, 170b, 298b, 298c)
1.8.2.	Prozess (86f, 124c, 211b)
1.8.3.	Beraterprofil (264a, 129c)

2.	Gelingensbedingungen - Ebene 2 "Supervisandin/Supervisand (SD)"
2.1.	FREIWILLIGKEIT
2.1.1.	will Supervision (18, 52, 92a, 115b, 208d, 210b, 245b, 257, 290a, 330, 339a, 378, 383a, 395, 396a, 404b, 429a, 444, 445, 461a)
2.1.2.	Zeitnehmen (105a, 143c)
2.2.	MITVERANTWORTUNG AM PROZESS
2.2.1.	Motiv - Supervision ist persönliche Sache (32c, 233b, 339b, 364, 440c, 442)
2.2.2.	Bereit sein (18, 86d, 92a, 96a, 246, 260, 336, 383b, 421a, 461k)
2.2.3.	Sich einlassen (137g, 209b, 267, 291b, 441, 461c)
2.2.4.	Sich einbringen (21a, 23b)
2.2.5.	Sich beteiligen (152, 209c, 253, 448)
2.2.6.	Sich öffnen (5a, 116c, 209a, 254a, 374b, 461d)
2.2.7.	Einbringen (131b, 193b, 245d, 285b, 289, 311a)
2.2.8.	Vorbringen (271b, 283a)
2.2.9.	Sprechen (1b, 66, 76a, 116b, 121, 131c, 155, 192a, 268a, 338, 416a, 456c)
2.2.10.	Fragen (285a, 424b)
2.2.11.	Spiegeln (5c)
	<i>Mitverantwortung am Prozess</i>

2.2.12.	Hören (131c, 428)	
2.3.	ENTWICKLUNG, VERÄNDERUNG und ERKENNTNIS	
2.3.1.	Entwickeln (86b, 86c, 245c)	
2.3.2.	Erkennen (105d, 173, 280, 285a)	
2.3.3.	Sich Bewusst werden (53a, 162, 176, 186)	
2.3.4.	Passung mit Supervisorin/Supervisor herausfinden (249a, 262, 417)	
2.3.5.	Nicht allein sein (69a, 132a, 212b, 258a, 355b)	
2.3.6.	Das Gefühl haben (34b, 212b, 344b, 344c, 353e)	
2.3.7.	Wissen (161, 199c, 255, 293, 343, 429b)	
2.4.	HANDELN	
2.4.1.	Vertrauen (17a, 277a, 288a, 344a, 381)	<i>Vertrauen in die Person der Supervisorin/des Supervisors und in deren/dessen Vorgangsweise</i>
2.4.2.	Sein (297, 382, 393)	
2.4.3.	Haben (166, 352a, 353f, 420a, 427)	
2.4.4.	Können (5a, 76a, 116b, 268b, 271c, 296b, 416a, 421, 423a, 423b)	
2.4.5.	Kennen (231b, 296a, 422b)	
2.4.6.	Wählen (25b, 40, 140, 423c)	
2.4.7.	Reflektieren (5c, 105b, 105c, 153, 326)	
2.4.8.	Aus sich aussteigen (271b)	
2.4.9.	Sich externer Sicht bedienen (145b)	
2.4.10.	Verantwortung übernehmen (43, 298a, 83a, 90b)	
2.4.11.	Einhalten (8, 9, 112a, 315b)	
2.4.12.	Geben (5b, 24b, 60, 65, 192b, 195, 221b, 235, 440a, 440b)	
2.5.	RAHMEN	
2.5.1.	Bekommen (5b, 192b, 198, 204c, 212c, 255, 268b, 271d, 272, 273,	

2.5.2.	296a, 303c, 323b, 324, 355a, 370d, 373, 374, 375a, 416b, 418d, 420c) Brauchen (400, 422a, 439a)	
2.6.	PERSÖNLICHKEIT und VERHALTEN	
2.6.1.	Ehrlich sein (24a, 158b, 222, 235, 461h)	
2.6.2.	Wertschätzend und achtsam anderen gegenüber sein (27a, 90b)	
2.6.3.	Authentisch sein (461i)	
2.6.4.	Offen sein (1b, 7b, 90c, 222, 245e, 281, 396b, 430, 461b, 461g)	
2.6.5.	Arbeitsverständnis zeigen (178, 187, 332, 424, 430, 461j)	

3.	Gelingensbedingungen - Ebene 3 (Schnittstelle Ebene 1/2) "SV/SD und "SD/SD"	
3.1.	GEMEINSAME ARBEIT	
3.1.1.	Nachdenken und Bewusst machen (36c, 46b, 50, 108a, 172, 183b, 265, 375b, 377e, 368a, 426, 435, 451b)	
3.1.2.	Ansehen (81a, 108a, 127c, 142a, 271a, 299b, 354d)	
3.1.3.	Nachspüren (94c)	
3.1.4.	Weiterentwickeln (226c)	
3.1.5.	zur Verfügung stellen (175)	
3.1.6.	Beobachten (106, 141)	
3.1.7.	Mehrperspektivität (102, 197, 455d)	
3.1.8.	Gespräche führen (69e, 71b, 89a, 126a, 127b, 157, 203a, 217, 232, 353c, 372, 377e, 393b, 403c, 435, 438)	
3.1.9.	Lösungs- und Zielorientierung (62, 83b, 101d, 172, 322)	<i>Zielorientierter Prozess, genaues und feines Herausarbeiten von Zielen und Annähern an Ziele, Ergebnisorientierung in Problem- und Selbstreflexion, Problembewältigung</i>
3.1.10.	Anliegenorientierung (54b, 213, 283b, 294e, 360b)	

3.2.	UMGANG MITEINANDER "SV/SD" und "SD/SD"	
3.2.1.	Wertschätzung (35a, 110a, 110b, 127a, 303a, 393b, 455b)	
3.2.2.	Vertrauen (118, 165a, 225, 345a, 380a, 403a)	
3.2.3.	Verschwiegenheit (117b, 221a, 205, 301b, 345c, 388b, 422c, 461e)	<i>Vertrauensvolle Zusammenarbeit</i>
3.2.4.	Freundlichkeit und Offenheit (61a, 126a)	
3.2.5.	Ehrlichkeit (249a, 346, 456b)	
3.2.6.	Akzeptanz (319)	
3.2.7.	Authentizität (291a, 456d)	
3.2.8.	Empathie (69d)	
3.3.	UMGANG MITEINANDER "SV/SD"	
3.3.1.	Beziehung (90a, 91, 137h, 199b, 223, 261a, 261b, 261c, 347a, 408)	<i>Beziehung gestalten</i>
3.3.2.	Wechsel Supervisorin/Supervisor (28a, 245a, 298d, 462d)	
3.3.3.	Wahl des passenden Settings (80)	
3.3.4.	Auftragsklärung (47b, 77, 170a, 264b, 402, 406)	
	Humor von Supervisorin/Supervisor und Gruppe (335a)	
3.3.7.	Personen, die ein Weitermachen leicht machen (366)	
3.4.	UMGANG MITEINANDER "SD/SD"	
3.4.1.	Beziehung (90a)	
3.4.2.	Kommunizieren auf Augenhöhe (89a, 460a)	
3.4.3.	Vertrauen und Verständnis untereinander (202a, 202b, 277b, 301a)	
3.4.4.	Fachliche Kompetenz der Gruppe (57b, 305a, 311b, 398)	
3.4.5.	Verbindlichkeit in der Gruppe (315a, 315c)	
3.4.6.	Aufrichtigkeit in der Gruppe (346)	
3.4.7.	Gruppendynamik (36a, 55, 191, 194, 295, 299a, 355c, 396d)	

3.4.8.	Gemeinsames Anliegen (64, 238, 409)	
3.4.9.	Teilnehmende einigen sich auf Supervisorin/Supervisor (405)	
3.4.10.	Gegenseitiges Stärken (203c)	
3.4.11.	Kooperation (204b, 368a)	
3.4.12.	Wohllollende Unterstützung (111, 333)	
3.4.13.	Akzeptanz (455c)	
3.4.14.	Friede und Fairness (370a, 372)	
3.4.15.	Respekt (203a, 204a, 455a)	
3.4.16.	Ernst-nehmen und Ernst-genommen werden (69c)	
3.4.17.	Gehört werden (370c)	
3.4.18.	Wichtigkeit der gemeinsamen Arbeit trotz unterschiedlicher Voraussetzungen (403b)	
3.4.19.	Vorbildwirkung Teilnehmender (69b)	

4.	Gelingensbedingungen - Ebene 4 "Supervision/Prozess selbst"	
4.1.	FÖRDERLICHE PROZESSMERKMALE	
4.1.1.	Supervision selbst wirkt (14, 48, 215, 325)	
4.1.2.	Spiegelung der individuellen Situation (31)	
4.1.3.	Reduktion von Angst (61d, 116a, 290b)	
4.1.4.	Tiefgreifende Auseinandersetzung (53c, 94e, 95, 200, 231d, 233a)	
4.1.5.	Gefühl der Sicherheit (165a, 403a, 461f)	
4.1.6.	Druck außerhalb des Prozesses (241)	
4.1.7.	Teilnehmende werden zu Beteiligten (181, 394)	
4.1.8.	Psychohygiene (103, 143b, 203, 352d, 353d)	

4.1.9.	Herausgehoben sein und Begleitet werden beim Nachdenken (81b, 352c)	
4.1.11.	Schaffen von Reflexionsschleifen (110c)	
4.1.12.	Stimmige Vorgehensweise (228)	
4.1.13.	Aktivität (287)	<i>Aktiver Prozess</i>
4.1.14.	Engagement und Arbeitseifer (456a)	<i>Engagement</i>
4.2.	SCHAFFT ÜBERTRAGBARES und NACHHALTIGES WISSEN	
4.2.1.	Klärung (4, 231a, 333, 356, 360a)	<i>Schafft übertragbares und nachhaltiges Wissen, Erkenntnisgewinn im Wechselspiel zwischen Selbstbeobachtung und distanzierter Betrachtung, Wissensvermittlung und Instruktion, individuelle und soziale Selbstreflexion sowie Vorbereitung zur Umsetzung des Erkenntnisgewinns in die Praxis</i>
4.2.2.	Erkenntnis (53b, 108b, 291a)	
4.2.3.	Lösung (188, 218, 249b)	
4.2.4.	Schließen von Kreisen (165c, 365)	
4.2.6.	Bereitstellung von etwas von außen (96b)	
4.2.7.	Aufarbeitung alter Geschichten (116d, 164, 167, 234b)	
4.2.8.	Übung, Vorbereitung, Wiederholung (227, 239)	
4.2.9.	Lernen (361)	
4.2.10.	Auswirkungen von Supervision siehe Sabine Benczak	
5.	Gelingensbedingungen - Ebene 5 "Rahmen"	
5.1.	SOZIALE DIMENSION - DIREKT BETEILIGTE PERSONEN	
5.1.1.	Anwesenheit/Nicht-Anwesenheit Leitung (1a, 85c, 113, 154, 191, 220b, 220c, 443b, 460b, 460c)	<i>Soziale Dimension</i>
5.1.2.	Anwesenheit aller am System Beteiligten (32a, 113, 148, 340)	
5.1.3.	Gruppenzusammensetzung (57a, 58a, 74, 112b, 135c, 196, 220a, 329)	
5.1.4.	Anzahl Teilnehmende (7a, 72, 98, 151)	
5.1.5.	Bedeutsamkeit des Formats (109, 162, 163, 184, 404a, 443a, 458, 460c)	

5.2.	PERSONALE DIMENSION	
5.2.1.	Passendes Setting (38, 47a, 97, 122, 182, 229, 331b, 436, 457)	<i>Personale Dimension</i>
5.3.	RÄUMLICHE DIMENSION	
5.3.1.	Atmosphäre (54c, 82a, 82b, 86a, 90a, 100f, 370b, 383c, 385a, 385c, 462b)	<i>Räumliche Dimension</i>
5.3.2.	Geschützter Rahmen (126b, 345b, 388a, 433a, 462a)	
5.3.3.	Raum (2, 41, 56, 82a, 93, 144a, 144b, 206, 270, 352b, 383c, 384, 385a, 385b, 385c, 433a, 433b, 433c, 462b)	
5.4.	ZEITLICHE DIMENSION	
5.4.1.	Prozesse über einen längeren Zeitraum (19, 67, 94a, 243, 437)	<i>Zeitliche Dimension</i>
5.4.2.	Ausreichend Zeit (82a, 100f, 461l)	
5.4.3.	Regelmäßigkeit/Kontinuität in der Prozessgestaltung (73, 180, 256, 362, 390, 434, 439b)	
5.4.4.	Mindestanzahl an Prozessen (25, 51, 125b)	
5.5.	MATERIELLE DIMENSION	
5.5.1.	Teilweise Selbstfinanzierung (185, 201a) vs. kostenloses Angebot (371)	<i>Materielle Dimension</i>
5.6.	DIMENSION der VERORDNUNG	
5.6.1.	Verordnete Gesprächsebene (377a)	

6.	Gelingensbedingungen - Ebene 6 "Methoden"	
6.1.	ART DER METHODE	
6.1.1.	Ideen (6, 21b, 36b)	<i>Beispielsweise systemisch-integrative Methoden, Ansätze aus den Bereichen Gestalttherapie und Psychodrama, und andere mehr</i>
6.1.2.	Gespräch (6, 32b, 244b, 274a, 377f)	
6.1.3.	Fragen (274b, 313)	
6.1.4.	Übungen (6, 35b, 226a, 249c)	

6.1.5.	Spiele (244a)	
6.1.6.	Karten (15, 137d)	
6.1.7.	Bilder (63d, 279a)	
6.1.8.	Rezepte (36d, 37c, 46a)	
6.1.9.	Körperübungen bzw. Körpererfahrung (63a, 94b)	
6.1.10.	Aufstellungsarbeit (214, 286, 299d, 357)	
6.2.	EINSATZ DER METHODE	
6.2.1.	Berücksichtigung vorhandener Gefühle (63b, 63e)	<i>Angemessener Methodeneinsatz</i>
6.2.2.	Reißt mit (22)	
6.2.3.	Ist passend (36c, 308c)	
6.2.4.	Zur richtigen Zeit (100a)	
6.2.5.	Methoden sind nebensächlich (453a)	