

Autor: Annette Greiner

Titel: PraxisWissen SchulLeitung (PWSL)

Herausgeber:

Bartz/Dammann/Huber/Klieme/Kloft/Schreiner

Auflage: 2017, 50. Lfg.

Autor: Annette Greiner

Abschnitt: 81 Förderung von Kooperationen ->
81.22 Teamsupervision – Mit Emotionen
Herausforderungen in Schule gemeinsam gestalten

Teamsupervision – Mit Emotionen Herausforderungen in Schule gemeinsam gestalten

Erhöhte Stressbelastung in Schule durch Veränderungen in der Schüler- und Elternschaft, aber auch durch neue Aufgaben (z. B. Umsetzung des Gemeinsamen Lernens, Integration durch Bildung für Neu-Zugewanderte) und organisatorische Veränderungen (z. B. zunehmende Multiprofessionalität, Schulfusionen, Schulschließungen) setzt Emotionen frei. Viele Lehrkräfte sind nicht geübt darin, ihre emotionalen Reaktionen zu reflektieren und auch „negative“ Gefühle für sich und andere handhabbar und nutzbar zu machen. Hier setzt Teamsupervision an, indem sie Professionalität im Umgang mit Emotionen fördert und damit das Wohlbefinden des Einzelnen, die Identifizierung mit einem Team und auch die Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe begünstigt.

1 Basiswissen

1.1 Was ist Supervision? Was ist Team-supervision?

Supervision ist der umfassende Begriff für psychologisch fundierte Beratung von Menschen in arbeitsbezogenen Kontexten. Supervision lässt sich übersetzen mit „Überblick“ oder auch mit dem „klärenden Blick von oben“. In einer gewissen räumlichen, zeitlichen und emotionalen Distanz zu einer beruflichen Problemstellung sollen mithilfe eines besonders geschulten Beraters tieferes Verstehen ermöglicht und Veränderungen auf der Erlebens- und konkreten Handlungsebene angebahnt werden. Berufliche Problemstellungen können sich auf der individuellen Ebene in einer kurzfristigen emotionalen oder kognitiven Irritation, einem anhaltenden negativen Erleben wie z. B. Ärger, Kränkung, Niedergeschlagenheit oder Schuldgefühl oder auch psychischen Erkrankungen wie z. B. Burn-Out oder Depression äußern. Berufliche Problemstellungen wirken sich häufig aber auch auf die Kommunikation untereinander aus. In Belastungssituationen entstehen verstärkt Konflikte zwischen einzelnen Personen oder auch zwischen Teilgruppen. In der Supervision können Bezüge zur eigenen Lebensbiografie hergestellt werden, um das aktuelle Geschehen mit den damit verbundenen individuellen emotionalen Reaktionen und Verhaltensweisen in den Arbeitsbeziehungen zu verstehen, ohne aber die biografischen Faktoren selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen, wie es z. B. im Rahmen einer Psychotherapie erfolgen würde. Supervision ist eine professionelle, arbeitsbezogene Form der Beratung in Abgrenzung zur Psychotherapie, die der Behandlung von psychischen Störungen dient.

Steht die eher (präventive) Professionalisierung von Führungskompetenzen z. B. von Schulleitung im Vordergrund, hat sich der Begriff Coaching durchgesetzt. Auch die Beratung von Lehrkräften in ihrer „Führungsrolle“ als Klassenlehrer/-in wird häufig mit dem Begriff des Coachings umschrieben.

Einzelsupervision legt den Fokus auf die eigenen, individuellen Faktoren von Konflikten und Belastungen im Arbeitskontext. Konflikte können dabei innerhalb der Person (häufig wahrnehmbar durch eine diffuse Grundspannung, Ängste, Nervosität, Gereiztheit etc.) oder auch in der Zusammenarbeit mit anderen Personen (Mitarbeitern, Kolleg/-innen, „Kunden“ wie Eltern bzw. Schüler/-innen) entstehen. Konfliktthemen können in Zeiten von Veränderung z. B. sein: Wunsch nach Sicherheit, Struktur und Beständigkeit oder

Wunsch nach Anerkennung, Kontakt und Nähe.

Gruppensupervision beschreibt Formen der Supervision im Zusammenschluss von Personen, die zwar in der Regel in ähnlichen Rollen, aber in unterschiedlichen Arbeitskontexten arbeiten. Im schulischen Kontext gibt es zum Beispiel Gruppen von interessierten Schulleitungen oder von Sonderpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen oder auch von Lehrkräften, die in einer schulübergreifenden Gruppe mithilfe externer Supervision an gemeinsamen rollenbezogenen Themen und berufsgruppenspezifischen Belastungsfaktoren arbeiten.

Teamsupervision hingegen betrifft die Personen, die in einem gemeinsamen Arbeitskontext (Schule, Abteilung, Jahrgang) in durchaus jeweils unterschiedlichen Rollen arbeiten (Schulleitung, Abteilungsleitung, Klassenlehrkräfte, Fachlehrer/-innen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieher/-innen etc.). Sie nutzt die Emotionen und gedanklichen Perspektiven möglichst vieler Beteiligter zum Verstehen und zur Bearbeitung gemeinsamer beruflicher Problemstellungen (z. B. bezogen auf den Umgang mit Schüler/-innen oder Eltern oder auch auf innerschulische wie außerschulische Kooperation). Teamsupervision fokussiert auf die **gemeinsamen** Aufgaben und Herausforderungen und fördert Wertschätzung von Unterschiedlichkeit und professionelle Zusammenarbeit. Teamsupervision nutzt die individuellen und rollenbezogenen unterschiedlichen Perspektiven und Ressourcen zur Entwicklung gemeinsam getragener organisatorischer und/oder struktureller Veränderungen. Sie fördert dadurch nachhaltig die Qualitätsentwicklung innerhalb der Schule.

1.2 Emotionen in Schule – Störquelle oder integrierter Bestandteil?

Sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen streben nach größtmöglicher Neutralität und emotionaler Abstinenz, um ihren normorientierten Auftrag gerechter Förderung und Bewertung zu erfüllen. Die hohen Anforderungen im Lehrerberuf, in großen Gruppen Autorität zu bewahren und sich nicht durch Einzelne manipulieren zu lassen, erfordern aber gerade eine hohe Kompetenz, Emotionen bei sich und anderen wahrzunehmen, Spannungen auszuhalten und Emotionen zu regulieren. Gefühle sind wichtige Hinweisgeber für unsere Sicherheit und wichtige Grundlage für soziale Bindungen und Beziehungen (vgl. den Aufsatz von Matthias Franz in Lewkowicz & West-Leuer, 2016) Die Herstellung von Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden ist das Herzstück erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse. So befinden sich Lehrkräfte (und Schulleitungen) im ständigen Spannungsfeld zwischen den Anforderungen, sich emotional ausreichend einzulassen und sich gleichzeitig emotional nicht verwickeln zu lassen. Dies erfordert ein hohes Maß an Professionalität im Umgang mit eigenen Emotionen.

Bis heute ist dieser Aspekt der Professionalität von Lehrkräften nicht ausreichend Gegenstand der Lehrerbildung und des Schulalltags. Emotionen werden im Schulalltag häufig eher als etwas Beunruhigendes, bisweilen Überwältigendes und zu Vermeidendes betrachtet. Viele Lehrkräfte (und Schulleitungen) ziehen sich auf die vermeintlich sichere Seite zurück und verbieten sich und anderen tendenziell Emotionen, wehren diese ab oder verleugnen sie gar. Wenn man sie aber nicht bemerkt, werden Gefühle zu einer Störquelle und einer Gefahr. Gelingt es, Emotionen als Schlüssel für das Verstehen von zwischenmenschlicher Kommunikation und den Aufbau von Beziehungen zu erkennen, werden sie zu einem wichtigen Bestandteil pädagogischer Arbeit. Spätestens mit dem Zuwachs an Anforderungen, Schülerinnen und Schüler (auch die mit besonderen Förderbedarfen im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung) in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und zu erziehen, stoßen Lehrkräfte mit gering ausgeprägten emotionalen Kompetenz an ihre Grenzen. Erhalten Lehrkräfte hier keine Unterstützung zur Förderung dieser Kompetenzen, entwickeln sie häufig verstärkt rigide und machtbetonte Unterrichtsstile, die der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen oder ihrer eigenen Gesundheit schaden. Dies trifft natürlich auch für Schulleitungen zu, die in Zeiten von Veränderungen mit eigenen wie bei den Lehrkräften wahrgenommenen emotionalen Reaktionen konfrontiert werden. „Wenn Lehrerinnen und Lehrer von ihrem Schulleiter als von einem „sachlichen“ oder „kühlen“ Menschen sprechen und meinen, er habe keinen gefühlsmäßigen Bezug zu den Menschen, so hat er sehr wohl einen – nur eben einen schlechten!“ (Bayer, 1995, nach Lewkowicz & West-Leuer, 2016).

Veränderungen, wie sie z. B. im Zuge der Inklusion oder auch im Zusammenhang mit Fusionen von Schulen eintreten, gehen immer auch einher mit mehr oder weniger starken emotionalen Prozessen aller Beteiligten. Die Tabuisierung, Verleugnung oder gar Entwertung emotionaler Faktoren in Veränderungsprozessen verhindern die professionelle Weiterentwicklung von Personen und Systemen.

1.3 Förderliche und hemmende Wirkungen von Emotionen und Haltungen bei der Zusammenarbeit und Schulentwicklung klären

Zu einer ersten Introspektion und Selbstreflexion eigener emotionaler Tendenzen, die für das Verstehen von Konflikten mit Einzelpersonen oder Gruppen bzw. Stressreaktionen bei Veränderungen wichtig sind, eignet sich das Riemann-Thomann-Modell (Thomann & Schulz von Thun, 1988).



Arbeitshilfe 81 22 01 :

Eine erste Bestandsaufnahme der Situation im Team mithilfe des Riemann-Thomann-Modells

Mithilfe dieses Modells, das auf Riemann (1975) zurückgeht und von Thomann weiterentwickelt wurde, findet eine Selbstreflexion eigener emotionaler Tendenzen auf den Dimensionen „Wunsch nach Nähe/Distanz“ und „Wunsch nach Dauer/Wechsel“ statt. Schulleitungen, die z. B. ein stark ausgeprägtes Bedürfnis nach Nähe haben, reagieren in Konflikten häufig mit Angst vor Verlust von emotionaler Zuwendung. Schulleitungen, die dagegen ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Distanz haben, gelingt es häufig nicht gut, emotionale Veränderungen bei den Kolleginnen und Kollegen wahrzunehmen und sie emotional einfühlsam zu begleiten. Schulleitungen, die ein hohes Bedürfnis nach Dauer haben, geraten in Veränderungssituationen schnell selbst unter Stress. Schulleitungen, die ein hohes Bedürfnis nach Wechsel haben, überfordern das Kollegium häufig mit Veränderungsideen.

In einem nächsten Schritt sollte sich Schulleitung (ggf. im Schulleitungsteam und gemeinsam mit einem Supervisor oder einer Supervisorin) einen ersten Überblick über die Situation im Kollegium verschaffen. Auch hierzu bildet das Riemann-Thomann-Modell in der Anwendung als Gruppenanalyse (Stahl, 2012) eine sehr gute Ausgangsbasis. Ist das Kollegium in Bezug auf die Ausprägung emotionaler Tendenzen eher homogen oder sehr heterogen? Was bedeuten mögliche neue Anforderungen (z. B. die Unterrichtung von Kindern mit besonderen sozial-emotionalen Unterstützungsbedarfen) für die Lehrkräfte, die z. B. ein hohes Nähebedürfnis haben (hier entstehen ggf. Abgrenzungsprobleme) oder für die Lehrkräfte, die z. B. ein hohes Distanzbedürfnis haben (hier bestehen häufig Hindernisse beim empathischen Eingehen auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und daraus resultierend Konflikteskalationen). Besteht insgesamt aus Sicht der Schulleitung eine Notwendigkeit, dass sich die bisherigen Gruppennormen des Kollegiums (z. B. ein „Sich-Aufopfern“ für die Schule häufig auf der Grundlage eines hohen Bedürfnisses nach Nähe und Dauer) verändern, da unter den hohen emotionalen Anforderungen ein kollektives Ausbrennen drohen könnte? Oder besteht die Notwendigkeit, eingeschliffene und bisher mit den Anforderungen kompatible Gewohnheiten (Präsenz in der Regel nur während der Unterrichtsverpflichtung, z. B. bei Kollegien mit gut ausgeprägter Distanzierungsfähigkeit) aufzugeben, um den Mehrbedarf an Absprachen und Reflexion über Unterrichtsstörungen im Kontext von vermehrt herausforderndem Schülerverhalten gerecht zu werden? Wenn die Gruppennorm z.B. stark auf Dauer und Nähe ausgerichtet ist, sind im Hinblick auf Veränderungen zunächst ein höherer Widerstand und eine Frontenbildung zwischen Schulleitung und Kollegium zu erwarten. Gelingt es dennoch, das Kollegium für die Veränderungen zu gewinnen, ist aber die Grundlage für verbindliche Absprachen und hohes Engagement in einer solchen Ausgangssituation tragfähig. Ist die Gruppennorm stark auf Dauer und Distanz ausgerichtet, ist davon auszugehen, dass auch hier starke Widerstände entstehen, die sich vor allem aber in Konflikten und Konkurrenz zwischen Kolleginnen sowie Kollegen und Subgruppen abbilden. Ist die Gruppennorm auf Nähe und Wechsel gepolt, ist die Voraussetzung für Veränderungsprozesse in der Regel gut. Die Gruppenmitglieder sind ausreichend flexibel im Hinblick auf neue Aufgaben, die sie dann in gegenseitiger Achtsamkeit umzusetzen versuchen. Auch die Abgrenzung gegenüber unberechtigten Anforderungen von außen gelingt in solchen Konstellationen gut durch die hohe Ausprägung von Solidarität.

Besonders interessant ist auch die Betrachtung der entsprechenden Tendenzen innerhalb von Schulleitungsteams, wodurch einerseits vorhandene Konflikte und Spannungen verstehbar werden, andererseits aber auch sichtbar werden kann, welche für Veränderung hilfreichen Tendenzen im Team noch unterentwickelt sind bzw. zu wenig genutzt werden.

Mithilfe dieses Modells lassen sich förderliche und hemmende Wirkungen von Emotionen bei der Schulentwicklung und in Teams besser verstehen und Schulleitungen im Hinblick auf die Herausforderungen eines gemeinsamen Veränderungsprozesses sensibilisieren. In der Teamsupervision kann dann die Bestandsaufnahme und Reflexion anhand des Riemann-Thomann-Modells die Grundlage für die Vereinbarung der Ziele sein, die in der Supervision angestrebt und erreicht werden sollen.

1.4 Was kann Teamsupervision zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung von Schule beitragen? Was sind die Grenzen?

Teamsupervision ist ein besonders geeignetes Instrument, die Professionalität im Umgang mit Emotionen bei sich und anderen weiterzuentwickeln und Veränderungen gemeinsam zu bewältigen. In einer Gruppe (mit gemeinsamer Aufgabe und definierter Zugehörigkeit und Verbindlichkeit sowie professioneller supervisorischer Begleitung) können Emotionen durch Selbstoffenbarungen, Spiegelung und Rückmeldung des jeweils anderen in einem durch die Supervisorin oder den Supervisor geschützten Raum eher sichtbar werden und durch die Feststellung von Gemeinsamkeiten („endlich traut sich mal einer, das auszusprechen, was ich mich nie getraut hätte...“) und Unterschieden („für Person A fühlt sich diese Situation anders an als für mich, daher verstehe ich jetzt auch, warum sie sich in dieser Situation anders verhält...“) enttabuisiert werden. Besonders wichtig ist dabei auch die Herstellung von Zusammenhängen von individuellen und interpersonellen Konflikten mit im System angelegten Widersprüchen und Spannungsfeldern (z. B. Lehrkraft als Lehrende, Erziehende und Bewertende). Dies ermöglicht die Entpersonalisierung von Konflikten (z. B. zwischen Schulleitung, Lehrkräften und/oder Sonderpädagoginnen und -pädagogen) und kann sehr entlastend sein.

Aktuelle Anforderungen, die sich über alle Schulformen hinweg durch gesellschaftlichen Wandel und (schul-)politische Vorgaben abzeichnen, gehen einher mit der Destabilisierung bisheriger Gewohnheiten, Rollendefinitionen, Arbeitsabläufe und -strukturen auf allen Ebenen. Tiefgreifende, die Strukturen betreffende Veränderungen sind neben der Umwandlung einer Schule in eine neue Schulform das „Auslaufen“ von Schulen, der Aufbau neuer Schulen, Schulfusionen oder die Veränderung einer Schule zu einer „Schule des Gemeinsamen Lernens“. Die in Veränderungsprozessen geweckten Gefühle wie Trauer, Wut und Angst (vgl. Beitrag 67.20), aber auch damit einhergehende Neid- und Konkurrenzgefühle sollten ausreichend Beachtung finden und sich nicht unbemerkt und unkontrolliert negativ auf die Individuen und/oder Gruppen (Teams, Kollegium, aber auch Klassenverbände) oder gar das System als Ganzes auswirken. Teamsupervision schafft einen Raum, diese Gefühle wahrzunehmen, zu versprachlichen und damit auch wieder regulierbar zu machen. Ohne neue Verknüpfungs- und Verbindungsarbeit zwischen verschiedenen Personengruppen aufseiten der Schülerinnen und Schüler (z. B. z. B. mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf), aber auch zwischen verschiedenen Berufsgruppen (z. B. Regelschullehrkräften, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen oder Erzieher/-innen) und zwischen Repräsentanten der schulpolitischen Anforderungen (Schulleitung) und dem Kollegium können diese Veränderungen nicht bewältigt werden. Ziel kann dabei nicht sein, eine Harmonie durch Anpassung an den jeweils „Mächtigeren“ herzustellen, sondern es muss darum gehen, gemeinsam einen Prozess zu gestalten, in dem möglichst viele, z.T. auch widersprüchliche Aspekte in ein komplexes „Neues“ integriert werden können. Die Begleitung von Menschen in Veränderungsprozessen durch Supervision ermöglicht die Verarbeitung von Stressreaktionen, die Nutzung der Vielfalt von Emotionen und Gedanken sowie das Verstehen von Gemeinsamem, aber auch der Widersprüche und Unterschiede sowie der Widerstände, um sich gegenüber unberechtigten Forderungen von außen ggf. auch abgrenzen zu können. Teamsupervision verhindert Selbstüberforderung, Resignation, Depression und Burn-Out.

Bei stark ausgeprägten, emotional hoch aufgeladenen und aktuell wenig regulierbaren Konfliktlinien zwischen Schulleitung und Kollegium oder einzelnen Personen bzw. Gruppen innerhalb des Kollegiums kann zunächst eine supervisorische Unterstützung der beiden „Parteien“ getrennt voneinander sinnvoll sein. Mittelfristig könnte hier zunächst eine Konfliktmediation durch eine Mediatorin oder einen Mediator mit deutlich stärker strukturierenden Anteilen erfolgen.

Teamsupervision setzt voraus, dass zumindest ein Großteil einer durch eine gemeinsame Aufgabe definierten Gruppe (Jahrgangsteam, Stufenteam, ganzes Kollegium) Interesse an einer Weiterentwicklung zeigt sowie eine grundsätzliche Bereitschaft mitbringt, sich füreinander zu interessieren und sich mit dem eigenen Erleben des Arbeitsumfeldes einzubringen. Anfängliche Skepsis und ggf. auch Ängstlichkeit einzelner Kolleginnen und Kollegen sollten als „Normalität“ wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Vereinbarung, in der Teamsupervision Gehörtes und Erlebtes nicht in anderen Kontexten zu verwenden („Vertraulichkeit“), sind selbstverständlich Voraussetzung.

1.5 Voraussetzungen und Aufgaben der Leitung bei der Einführung von Teamsupervision

Die Einführung von Teamsupervision zur Bearbeitung von Konflikt- und Belastungssituationen bzw. zur Gestaltung von Veränderungsprozessen in Schule erfordert zunächst einmal aufseiten der Schulleitung hohe emotionale Kompetenzen in der Wahrnehmung und Regulation eigener Affekte. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Introspektion, Selbstreflexion und Regulation eigener Emotionen ist wichtige Voraussetzung im Sinne einer authentischen Vorbildfunktion und der Professionalität von Führungspersonen (siehe auch Lewkowicz & West-Leuer, 2016). Eine zugewandte, wertschätzende und interessierte Haltung gegenüber **allen** emotionalen Aspekten der Arbeit ist unabdingbar. Kontraproduktiv ist eine Haltung, Gefühle seien überflüssig oder gar störend – dies gilt vor allem auch für die Gefühle Angst und Wut, aber auch Neid, Eifersucht oder gar Schadenfreude, die bezogen auf Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Leitungsverantwortliche in der Schule häufig einer stark moralisierenden Bewertung unterliegen. So bieten sich für die Schulleitung vor der Einführung einer Teamsupervision in ihrer Schule ggf. im Vorfeld und/oder begleitend Einzelsupervisionssitzungen an, um ggf. vorhandene eigene Unsicherheiten in der Wahrnehmung der Leitungsrolle und des Umgangs mit Kritik und Grenzen zu bearbeiten. Leitung sollte mithilfe einer erfahrenen Supervisorin bzw. Supervisors im Rahmen der Auftragsklärung prüfen, ob Teamsupervision das geeignete Mittel zur Gestaltung notwendiger und hilfreicher Veränderungen ist oder ob nicht stattdessen andere Maßnahmen wie Einzelsupervision von Teammitgliedern, ein eigenes Coaching oder auch Konfliktmediation zwischen Einzelpersonen oder Gruppen angezeigt sind. Leitung sollte sich in den Prozess der Auftragsklärung mit allen Erwartungen, aber auch Bedenken einbringen und dazu beitragen, dass eine Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel und die Entwicklung hilfreicher Rahmenbedingungen möglich wird, indem sie sich mit den Zielen des Teams konstruktiv auseinandersetzt und die eigenen Ziele gegenüber dem Team transparent macht. Wesentlich ist hier auch die Klärung der Frage, wie die Schulleitung in den Prozess der Teamsupervision eingebunden ist.

1.6 Teamsupervision – mit oder ohne Leitung?

Die Leitung muss immer in den Prozess der Auftragsklärung für Teamsupervision einbezogen sein. In einem sogenannten Dreiecksvertrag muss eine möglichst transparente Abstimmung der Ziele von Schulleitung und Team erfolgen sowie eine Vereinbarung getroffen werden, wie der Kommunikationsfluss bezüglich der Ergebnisse und des Prozesses in der Teamsupervision gewährleistet ist.



Arbeitshilfe 81 22 02 : Auftragsklärung und Dreiecksvertrag

Wenn Teamsupervision als Mittel zur Gestaltung von Veränderungsprozessen in den Bereichen Kooperation und Kommunikation eingeführt wird, ist eine aktive Teilnahme der Leitungsebene, die an den Prozessen der Zusammenarbeit und der Aufgabenbewältigung wesentlich beteiligt ist und diese sogar steuert, unbedingt empfehlenswert. Leitung gewinnt dadurch Einblicke in den Zusammenhang zwischen emotionalem Befinden der Lehrkräfte, der Schüler/-innen und dem eigenen Leitungsverhalten sowie strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, wie sie sonst im Leitungsallday nicht möglich sind. Nur so kann der Einflussfaktor Leitung auf die Verbesserung der Zusammenarbeit mit in den Blick genommen und genutzt werden und das Reden mit Leitung (statt Reden über Leitung) in der Organisation Schule entwickelt werden. Allerdings setzt dies eine gute Ausprägung der emotionalen Kompetenzen der Schulleitung und ein hohes Maß an Selbstreflexion voraus. Dann kann die Teilnahme einer emotional belastbaren und ich-kompetenten Schulleitung an der Supervision ein positives Vorbild für offene Kommunikation darstellen und Wertschätzung sowie Interessiertheit für die emotionale Situation des Kollegiums (und der Schülerschaft) zum Ausdruck bringen. In welchem Umfang die Teilnahme der Leitung erfolgt (grundsätzlich zu jeder Sitzung oder in regelmäßigen Intervallen) oder ob die Ergebnisse der Teamsupervision stattdessen von einem Sprecherteam in einem gemeinsamen Termin mit der Supervisorin bzw. dem Supervisor und der Schulleitung übermittelt werden, sollte im Rahmen der Auftragsklärung im Dreiecksvertrag gründlich geklärt und abgewogen werden. Soll im Rahmen der Teamsupervision weniger das Thema Zusammenarbeit im Fokus stehen, sondern vor allem das eigene professionelle Handeln in konkreten „Fällen“ (Schüler, Eltern, Klassen), ist von der Teilnahme der Schulleitung abzuraten, da Schulleitung hier in der Rolle der oder des „Bewertenden“ aktiviert wäre und ein sich vertrauensvolles Öffnen der Kolleginnen und Kollegen untereinander verhindern würde.

Bei stark ausgeprägten, emotional hoch aufgeladenen und aktuell wenig regulierbaren Konflikten zwischen Schulleitung und einem (Teil-)Kollegium kann zunächst eine supervisorische Unterstützung der Schulleitung sinnvoll sein. In solchen Situationen besteht die große Gefahr, dass im Kontext einer Teamsupervision ein

Machtkampf mit der Schulleitung ausgetragen wird, der dem System schadet. Langfristig sollte aber immer das Ziel stehen, eine verlässliche, beiderseits verbindliche und offene Reflexion über berufliche Arbeitssituationen und Belastungsfaktoren unter Einbeziehung von Leitungs- wie Mitarbeiterperspektive in gemeinsamen Teamsupervisionssitzungen zu betreiben.

1.7 Wie arbeitet ein Teamsupervisor?

Ein Teamsupervisor ist Experte für die Arbeit mit Emotionen, Szenen und Konflikten, wie sie sich zwischen Personen oder Personengruppen in Arbeitsorganisationen entfalten. Er arbeitet mit der Wahrnehmung eigener Gefühle, die im Kontakt mit der Organisation und der Gruppe entstehen. Er nutzt dabei Beobachtungen äußerer Faktoren (Schulhaus, Orientierungshilfen, Toiletten, Ausstattung, Kleidungsstil) sowie der Kommunikationsstile, Sprache, Mimik, Gestik der Personen innerhalb der Organisation. Er bildet Hypothesen über Zusammenhänge zwischen individuellen (auch biografischen) und strukturellen Faktoren und bietet diese Hypothesen zum Verstehen z. B. von Befindlichkeitsstörungen, von Störungen im Miteinander, aber auch Störungen des „Outputs“ an. Er nutzt dafür Sprache, Bilder oder Parabeln, um den Teilnehmer/-innen Verstehen zu ermöglichen. Er unterstützt Prozesse der Introspektion wie der Empathie gegenüber den jeweils anderen durch zeitliche Entschleunigung, Einladung zum Innehalten, durch Spiegeln wahrgenommener Emotionen sowie durch aktivierende, der Selbsterkundung dienliche Fragen. Das Verstehen selbst ermöglicht den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Entwicklung von Veränderungsideen. Teamsupervisorinnen und -supervisoren geben keine Lösungen vor und unterscheiden sich damit auch von Organisationsberatern. Sie sollten gruppenspezifische Selbsterfahrung mitbringen sowie eine Supervisionsausbildung speziell für die Arbeit mit Gruppen besitzen. Es gibt Supervisorinnen und Supervisoren mit psychodynamischer und/oder systemischer Weiterbildung. Der Auswahl der Supervisorin oder des Supervisors und der nötigen Vorarbeit für die Einführung der Teamsupervision sollte ausreichend Beachtung geschenkt werden, um Frustration und Misserfolge zu vermeiden



Arbeitshilfe 81 22 03 :

Welche/r Supervisorin oder welcher Supervisor ist geeignet?

2 Weiterführende Literatur

- Lewkowicz E, West-Leuer, B. (Hrsg.) (2016): Führung und Gefühl – Mit Emotionen zu Authentizität und Führungserfolg, Berlin: Springer
- Riemann (1975): Grundformen der Angst, München: Reinhardt, 39. Auflage, 2009
- Stahl E. (2012): Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung, 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel: Beltz
- Stahl E. (2012): <http://wirtrainieren.de/werkzeugkoffer/riemann-thomann-modell/> , letzter Zugriff: 19.11.2016
- Stahl E. (2012): <http://wirtrainieren.de/werkzeugkoffer/riemann-thomann-modell-als-gruppenkompass/> , letzter Zugriff: 19.11.2016
- Thomann C., Schulz von Thun F. (1988): Klärungshilfe 1: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Reinbek: Rowohlt, 6. Auflage 2011

3 Arbeitshilfen

Folgende Arbeitshilfen finden Sie in unserem Online-Angebot unter **www.schulverwaltung.de** (in Klammern finden Sie die jeweilige Nummer der Arbeitshilfe):

- 3.1 Eine erste Bestandsaufnahme der Situation im Team auf der Grundlage des Riemann-Thomann-Modells (Nr. 81 22 01) -> *abgedruckt*
- 3.2 Auftragsklärung und Dreiecksvertrag (Nr. 81 22 02)
- 3.3 Welche Supervisorin oder welcher Supervisor ist geeignet? (Nr. 81 22 03)

Dipl.-Psych. Annette Greiner

Schulpsychologin, Supervisorin DGsv, Schulpsychologische Beratungsstelle des Kreises Heinsberg