

# SUPERVISION

## Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift  
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**,

Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung, Hückeswagen,  
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. (emer.) **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,  
Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märten**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für  
biopsychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. (emer.) **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen. Supervision ISSN 2511-2740.

[www.fpi-publikationen.de/supervision](http://www.fpi-publikationen.de/supervision)

## SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 02/2021

### Supervision von BeratungslehrerInnen im Kontext schulpsychologischer Arbeit

*Thomas Mittler, Georgsmarienhütte \**

---

\* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Dipl.-Sup. Ilse Orth, MSc), Hückeswagen. Mail: [forschung@integrativ.eag-fpi.de](mailto:forschung@integrativ.eag-fpi.de), oder: [info@eag-fpi.de](mailto:info@eag-fpi.de), Information: <http://www.eag-fpi.com>.

EAG-Weiterbildung ‚Supervision und Organisationsentwicklung im Integrativen Verfahren‘. Betreuerin/Betreuer: Ulrike Mathias-Wiedemann, Hilarion G. Petzold.

## Inhaltsverzeichnis

	<b>Einleitung</b>	3
<b>1.</b>	<b>Mehrperspektivität als Rahmenmodell für supervisorische Prozesse</b>	3
<b>2.</b>	<b>Konzepte Integrativer Supervision</b>	4
2.1	Mehrperspektivität	4
2.2	„Hermeneutische Spirale“	8
2.3	„Metahermeneutische Triplexreflexion“	11
2.4	„Mehrebenenmodell“	15
<b>3.</b>	<b>Rahmenbedingungen des Supervisionssettings</b>	17
3.1	Daten des Supervisors	17
3.2	Daten der SupervisandInnen	17
3.3	Darstellung des Arbeitsauftrages	18
3.4	Darstellung des Supervisionssettings	18
3.5	Analyse des institutionellen Kontextes	20
<b>4.</b>	<b>Die Supervisionsprozesse im Kontext mehrperspektivischer Betrachtung</b>	21
4.1	Supervisionssitzung vom 29.10.2019	21
4.2	Supervisionssitzung vom 28.01.2020	29
4.3	Supervisionssitzung vom 03.03.2020	36
4.4	Supervisionssitzung vom 07.07.2020	43
<b>5.</b>	<b>Fazit des Supervisionsprozesses</b>	50
<b>6.</b>	<b>Zusammenfassung/Summary</b>	52
<b>7.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	52

## Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird ein längerfristiger Supervisionsprozess mit BeratungslehrerInnen im Rahmen schulpsychologischer Tätigkeit abgebildet. Dazu werden im Kapitel 2 zunächst die Konzepte der Mehrperspektivität des *Integrativen Ansatzes*, die „Hermeneutische Spirale“, die „Metahermeneutische Triplexreflexion“ sowie das „Mehrebenenmodell“ vorgestellt. Kapitel 3 skizziert die Rahmenbedingungen des Supervisionssettings und den institutionellen Kontext. Im vierten Kapitel werden die supervisorischen Prozesse detailliert beschrieben und anhand der Modelle reflektiert. Den Abschluss bilden Ableitungen für die weitere supervisorische Tätigkeit im Feld der Schulpsychologie.

### 1. Mehrperspektivität als Rahmenmodell für supervisorische Prozesse

Im folgenden Abschnitt werden die Grundprinzipien supervisorischen Handelns sowie das integrative Modell der „Metahermeneutischen Mehrebenenreflexion“ (*Petzold, 2007a*) des Integrativen Ansatzes vorgestellt.

Supervision im Integrativen Ansatz folgt in seiner metatheoretischen Konzeptualisierung dem Integrationsparadigma der Psychotherapieforschung (*Grawe, Frank*) und ist multitheoretisch und polypraxeologisch ausgerichtet. Die nachfolgende Definition von Supervision verdeutlicht das:

A – „Supervision ist eine interdisziplinär begründete Methode zur Optimierung zwischenmenschlicher Beziehungen und Kooperation, z.B. in der psychosozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeit durch mehrperspektivische Betrachtung aus exzentrischer Position, eine aktionale Analyse und systematische Reflexion von Praxissituationen (Situationsdiagnostik) auf ihre situativen, personabhängigen und institutionellen Hintergründe hin. Sie geschieht durch die Ko-respondenz zwischen Supervisor und Supervisanden in Bündelung ihrer Kompetenzen (joint competence) an theoretischem Wissen, praktischen Erfahrungen, differentieller Empathie, Tragfähigkeit und „common sense“ (*Petzold 1973,1*).

B – „Supervision ist ein interaktionaler Prozess, in dem die Beziehungen zwischen personalen und sozialen Systemen (z. B. Personen und Institutionen) bewusst, transparent und damit veränderbar gemacht werden mit dem Ziel, die personale, soziale und fachliche Kompetenz und Performanz der supervisierten Personen durch die Rückkopplung und Integration von Theorie und Praxis zu erhöhen und weiterhin eine Steigerung der Effizienz bei der supervisierten Institution im Sinne ihrer Aufgabenstellung zu erreichen. Diese Aufgaben selbst müssen reflektiert und gegebenenfalls den Erfordernissen der relevanten Umwelt entsprechend verändert werden.

Supervision erfolgt in dem gemeinsamen Bemühen von Supervisor und Supervisanden, vorgegebene Sachelemente, vorhandenen Überlegungen und Emotionen in ihrer Ganzheit, ihrer Struktur, ihrem Zusammenwirken zu erleben, zu erkennen und zu handhaben, wobei der Supervisor auf Grund seiner personalen, sozialen und fachlichen Kompetenz als Feedback-Instanz, Katalysator, Berater in personaler Auseinandersetzung fungiert, ganz wie es Kontext und Situation erforderlich machen“ (Petzold 1977e, 242, in Petzold 1990o/2016).

## **2. Konzepte integrativer Supervision**

### **2.1 Mehrperspektivität**

Mehrperspektivität folgt gemäß der eingangs beschriebenen Definition von Supervision einer metahermeneutischen und phänomenologischen Zugangsweise, die sozialwissenschaftliche und tiefenpsychologische Erkenntnisse integriert. Als einer der Grundaxiome kann das „heraklitische Prinzip“ gelten, nachdem Leben ein ständiger Wandel und Neugestaltung bedeutet. Dabei ist der jeweilige Standort des Betrachters, seine Perspektive auf die Dinge, sein intrapsychisches Bezugssystem, nachdem er die Welt wahrnimmt, erfasst, versteht und erklärt. Die Art der Perspektive, bzw. der Bezug zu den Dingen, die uns widerfahren, hat Einfluss auf Gedanken, Geschichten, die wir uns und Anderen erzählen und den damit induzierten positiven wie negativen Stimmungslagen. So kann als ein Wirkfaktor von Supervision, durch einen Perspektivwechsel eine Entlastung beim Supervisanden eintreten, obwohl sich objektiv die Problemkonstellation, die Anlass zur Supervision

gewesen sind, nicht geändert hat. Mehrperspektivität regt hier einen Prozess an, verschiedene Standorte und Sichtweisen auf den Gegenstandsbereich einzunehmen. Weiterhin wird im integrativen Ansatz davon ausgegangen, dass wir unterschiedliche Sichtweisen in uns tragen, innere Polyloge stattfinden, die durch die jeweiligen Stimmungslagen moduliert werden. Luc Ciompi hat diese Zusammenhänge als „Affektlogik“ (1999) beschrieben. Gefühle beeinflussen unser Denken. So erscheint die Wahrnehmung eines gleichen Sachverhalts leicht anders, je nachdem ob wir traurig, deprimiert sind oder freudig und kraftvoll.

In der Supervision erfolgt der mehrperspektivische Prozess über ein „atmosphärisches und szenisches Erfassen und Verstehen“ (Petzold, 2003a, S. 953), was Petzold wie folgt beschreibt:

„Aus einer „atmosphärischen Anmutung“, dem Bruchteil einer Szene – mehr steht uns vielleicht nicht zur Verfügung – entsteht durch die Fokussierung der Wahrnehmung die ganze Szene wie ein Hologramm, ja es werden uns Szenenfolgen in ihrer Verbundenheit deutlich. Zuvor nicht Sichtbares, z.B. unbewusstes Material, erscheint plötzlich in der holographischen Evokation, die das mehrperspektivische Erfassen möglich macht“ (ebd. S. 953).

In Bezug auf Supervisionsgruppen sprechen wir von Kompetenzgruppen, in denen im Sinne einer „joint competence“ synergetisch Sichtweisen zu Fragestellungen generiert werden. Dabei hat das evokativ hervorgebrachte Material unterschiedliche „Dichten“. Petzold unterscheidet hier Gleichheiten (homologies), Ähnlichkeiten (similarities), Gegensätze (divergencies) und Unterschiede (differences) (vgl. Petzold, 2003a, S.954). Durch diesen Prozess wird Komplexität angereichert und es entsteht „Neues“, Emergentes, was dann Betrachtungsweisen auf den Supervisionsgegenstand ermöglicht, die sonst nicht zustande gekommen wären. Der Wirkmechanismus wird von Petzold als „Prinzip der Synergie“ beschrieben. „(..) das die Gesamtheit von Phänomen und Wirkungen“ (mehr und) etwas anderes ist als die Summe der Teilphänomene bzw. Wirkungen. In der Vielfalt können neue Gestalten entstehen, neue Ganzheiten, die in generativer „Übersummativität“ Teilaspekte zusammenfassen“ (idem S. 955).

Supervision aus Integrativer Sicht unterstützt durch die mehrperspektivische Anreicherung die „Sinnerfassungskapazität“ der Supervisanden. Sinn wird hier nicht nur unter kognitiven Aspekten verstanden sondern im Sinn von sinnlichem Erfassen. Dabei ist es das Anliegen des Supervisors, diese Sinnerfassungskapazität der Supervisanden zu entwickeln. „Je differenzierter meine alltagspraktischen und fachlich –theoretischen Verstehensraster sind, mit denen ich an eine Situation herangehe, je vollständiger die Szene ausgeleuchtet ist, je prägnanter ihre Kulissen hervortreten, die einzelnen Elemente sichtbar werden, je dichter und fassbarer die Atmosphäre wird, je günstiger die Position des Betrachters ist und schließlich je größer sein Wissen, der Bestand an ähnlichen Stimmungen, Szenen und Stücken in den „Archiven des Leibgedächtnisses“ ist, desto umfassender wird er den Sinn der Szene erfassen und verstehen können. Und wenn dieses hermeneutische Unterfangen gar noch von einer Gruppe gemeinsam vorangetrieben wird, wenn also mehrere wahrnehmen, erfassen, verstehen, erklären, ist die Chance, noch mehr an Sinn zu erschließen, wiederum größer.“ ( idem S. 955).

Eine weitere Grundlage der Mehrperspektivität sind vier zentrale Perspektiven als die Grundpfeiler supervisorischer Intervention: 1. Die politische Perspektive, 2. Die supervisionstheoretische Perspektive, 3. Die praxeologische und 4. Die normativ-ethische Perspektive (Petzold, 2007a, S. 39). Ich werde im Folgenden die Perspektiven kurz skizzieren.

### **Die politische Perspektive**

Supervisorisches Handeln ist in den gesellschaftlichen Kontext mit seiner Historie und seiner Verfassung, dem Grundgesetz sowie der inneren Verfasstheit der BürgerInnen eingebettet. Das beinhaltet einen Fokus auf die politischen Machtverhältnisse, den Zeitgeist mit seinen gesellschaftlichen und sozialen Dynamiken. SupervisorInnen sollten einen Blick auf Entfremdungsprozesse haben, denen Menschen kulturell und gesellschaftlich unterworfen sind. Beispielhaft kann hier die in westlichen Gesellschaften die Leibferne in Form einer Entfremdung des Leibseins und der Funktionalisierung des Körpers genannt werden. Als SupervisorIn bedarf es aus Petzolds Sicht einer Positionierung zu den möglichen politischen

Interpretationsmöglichkeiten der Verfassung (Petzold, 2003a, S. 39), da sich Wirkungen solcher Interpretationsweisen in den Supervisionskontexten wiederfinden.

### **Die supervisionstheoretische Perspektive**

Wie auch die neuere Publikation von Schigl und KollegInnen (2020) zeigen, gibt es nicht **die** Supervision, die übergreifende Supervisionsdefinition bzw. Supervisionstheorie. Vielmehr ist die Supervision, als angewandte Humanwissenschaft, auf Referenztheorie (z.B. Psychologie, Erziehungswissenschaften, Soziologie und Philosophie) angewiesen. Integrative Supervision will eine „supervisio“ (Übersicht) ermöglichen, Reflexivität entwickeln, Bewußtseinsprozesse stimulieren, Lernprozesse initiieren und Identität entwickeln. Aus Petzolds Sicht braucht es dazu eine Entwicklung zu einer „Metadisziplin“, die Übersicht über soziale Wirklichkeiten und ihre Interpretation ermöglicht.

### **Die praxeologische Perspektive**

SupervisorInnen arbeiten mit unterschiedlichen Professionen. Dazu braucht es fundierte, theoriegeleitete Praxeologien in Form von breiten Interventionsspektren die durch eine allgemainsupervisorische Kompetenz und Performanz sowie durch feldspezifische Kenntnisse der zu supervidierenden Bereiche gestützt sind.

### **Die normativ-ethische Perspektive**

An dieser Stelle plädiert Petzold (2003a) für eine plurale ethische Orientierung in der Supervision. SupervisandInnen kommen aus unterschiedlichen Disziplinen und Feldern, die verschiedene Ethikdiskurse in Form von ethischen Fragestellungen aufwerfen. Daher sollte die SupervisorIn grundsätzliche Ethikparadigmen kennen und auch ihr eigenes supervisorisches Handeln ethisch fundieren bzw. die normative Orientierung der Supervision metareflektieren. Die Integrative Supervision orientiert sich in ihrer ethischen Ausrichtung am Diskursmodell (Habermas, Ricoeur), am Intersubjektivitätskonzept (Marcel, Lévinas) sowie am Integritätskriterium und der Solidarverpflichtung.

Die Basis von supervisorischen Prozessen aus Sicht des Integrativen Ansatzes bilden die „Hermeneutische Spirale“, die „Metahermeneutische Triplexreflexion“ sowie das „Mehrebenenmodell der Supervision“. Im Folgenden werden die Modelle in Ihrer Systematik vorgestellt. Anschließend werden die geschilderten Supervisionsprozesse vor dem Hintergrund der Modelle diskursanalytisch betrachtet.

## **2.2. „Die Hermeneutische Spirale“**

Die hermeneutische Spirale umfasst die Modi des Wahrnehmens, Erfassens, Verstehens und Erklärens als grundlegenden phänomenologischen Zugang zum supervisorischen Handeln. Die Modi können aus Sicht des Integrativen Ansatzes wie folgt beschrieben werden:

„- *wahrgenommen* werden, sich wahrnehmen, einander wahrnehmen, miteinander Wahrnehmen: Fremdwahrnehmung, Selbstwahrnehmung,  
- *erfaßt* werden, sich erfassen, einander erfassen, miteinander erfassen: Empathie, Selbstempathie,  
- *verstanden* werden, sich verstehen, einander verstehen, miteinander verstehen: Verständnis, Selbstverständnis,  
- etwas *erklärt* bekommen, sich etwas erklären, einander etwas erklären, miteinander etwas erklären: Klarheit in Bezug auf sich selbst, andere und anderes.“  
(Petzold, in Jacob-Krieger 2004, S.14)



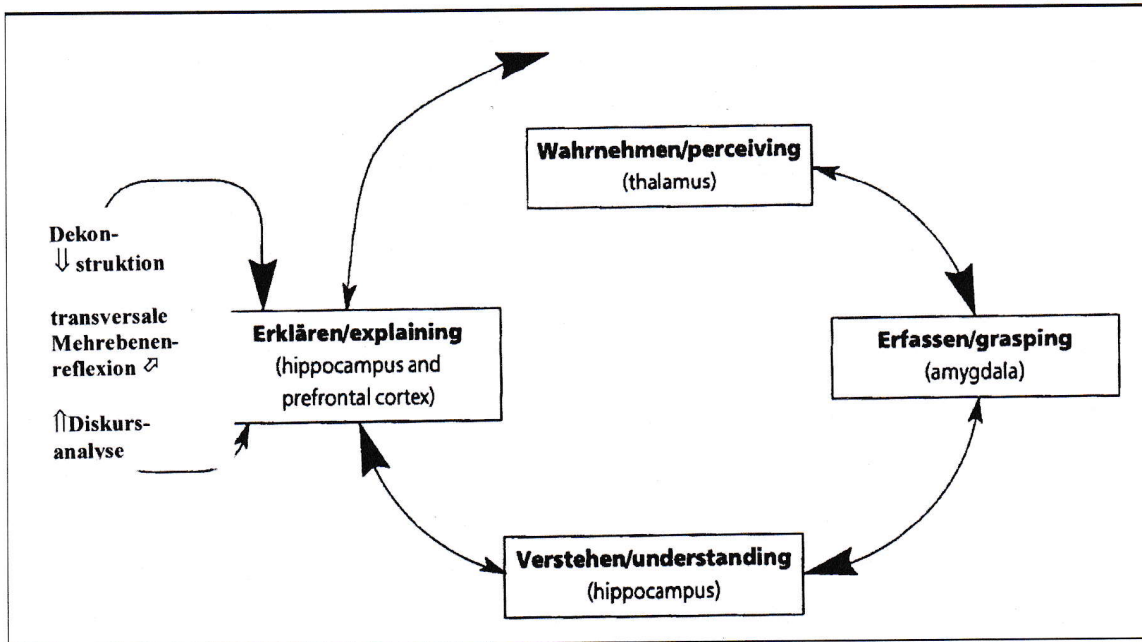


Abb. Die hermeneutische Spirale des Erkenntnisgewinns und ihre metahermeneutische Fundierung aus. Petzold 2003a, 68.

„Dieser spiraling progredierende, in sich rückbezügliche Prozess beginnt mit dem *Wahrnehmen* (Innen und Außenwahrnehmung) als der Grundfunktion, die auch in der Diagnostik von Wahrnehmungsstörungen als Basis zahlreicher Verhaltens- bzw. Persönlichkeitsstörungen besondere Aufmerksamkeit erhält („Wie nimmt der Patient sich und die Welt wahr?“), denn damit ist die zweite Funktion des *Erfassens*, d.h. des *Aufnehmens*, des Erkennens, Behaltens, Verarbeitens verbunden („Wie nimmt der Patient sich und die Welt auf, wie erfasst er, verarbeitet er das Wahrgenommene?“). Auf diesem Prozess gründet das *Verstehen* und das *Erklären* (Tricodur 1981, 2000). Die Spirale ist damit in zwei Doppeldialektiken organisiert: *Wahrnehmen*, *Erfassen*, *Verstehen*, *Erklären*, die erste als leibnahe Dialektik, die zweite als vernunftnahe Dialektik. In ihnen konstituiert sich leibhaftige Erkenntnis, in der die Polarisierung „Aktion und Kognition“ überwunden werden kann. Im Bereich des *Erklärens* können die habituellen Erklärungsdiskurse auf der Ebene der Alltagsreflexion oder der fachdisziplinären Reflexivität durch „Diskursanalysen“ (sensu *Foucault*), „Dekonstruktionen“ (sensu *Derrida*), diskursive kreativ-kritische Hermeneutik (sensu *Ricoeur*) und „transversale Mehrebenenreflexionen“ (sensu *Petzold*) überschritten werden zu einer *Hyperspirale* „polyvalenten *Erklärens*“, das um Aufklärung der Bedingungen seiner Erklärensprozesse (der kulturellen wie der neurobiologischen) bemüht ist und die Mehrwertigkeit der *Erklärungen* hinlänglich zu überschauen

versucht. Das ist **Metahermeneutik** im Verständnis des Integrativen Ansatzes (Petzold in Jacob-Krieger et al. 2004, S. 14).“

In der Supervision initiiert die Supervisorin ausgehend von den Phänomenen, die die Supervisandin in der Supervision präsentiert eine ko-respondierenden und ko-kreativen Prozess, in dem die Supervisandin die Phänomene und die zugrundeliegenden Strukturen schärfer wahrnehmen und erfassen kann und schlussendlich sie auch in den ko-respondierenden Prozess hermeneutisch Verstehen und erklären kann. Der dabei entstehende intrasubjektive Prozess wird von Petzold wie folgt beschrieben:

„Im Kontext und Kontinuum steht das Leib-Subjekt in *Ko-respondenz* mit der Lebenswelt, ein Prozess, aus dem Erkenntnis geschaffen wird. Sie beginnt mit dem *Wahrnehmen der Phänomene*, das subliminal einsetzend, immer dichter wird, an Prägnanz gewinnt und die Gedächtnisspeicher aktiviert, wodurch aufgrund identifizierender Erkenntnisleistungen ein *Erfassen* von Strukturzusammenhängen möglich wird. In ihm verbinden sich *aktuale* und *abgespeicherte, vorgängige* Wahrnehmungen zu der breiten, umfassenden Qualität, die die „mit einem Blick erfassende“ und mit „allen Sinnen“ präsente *Awareness* kennzeichnet - „Weitung“. Das *Erfassen* fokussiert sich, Strukturen werden deutlich. Unter Abblendung der Fülle des Erfassten strukturiert sich im Bewusstsein (*Consciousness*) sprachlich gefasstes Verstehen, das sich zum begrifflich präzisen Erklären unter weiterem Informationsverlust verdichtet („*Engung*“), um sich wiederum erneut dem phänomenalen Feld, dem *Wahrnehmen* und *Erfassen* usw. der Lebenswelt zu öffnen („*Weitung*“) (Petzold 1992a, Bd II/2, S. 627, zit. in Jacob-Krieger et al. 2004).“

Hermeneutische Spirale und Mehrebenenmodell sind multiperspektivische Konzeptualisierungen im Integrativen Ansatz für die supervisorische Arbeit, die auf die thematischen Einbringungen der SupervisandInnen sowie Kontext und Kontinuum fokussieren. Das Mehrebenenmodell wird an andere Stelle dieser Arbeit beschrieben (siehe S. 14 f.). In der Beschäftigung mit den Phänomenen und Prozessen der SupervisandInnen fokussieren Integrative SupervisorInnen auch auf eine eigene „Hintergrundfolie“, die sich aus dem ko-respondierenden Prozess mit den SupervisandInnen ergibt. Dazu benutzen Integrative SupervisorInnen die

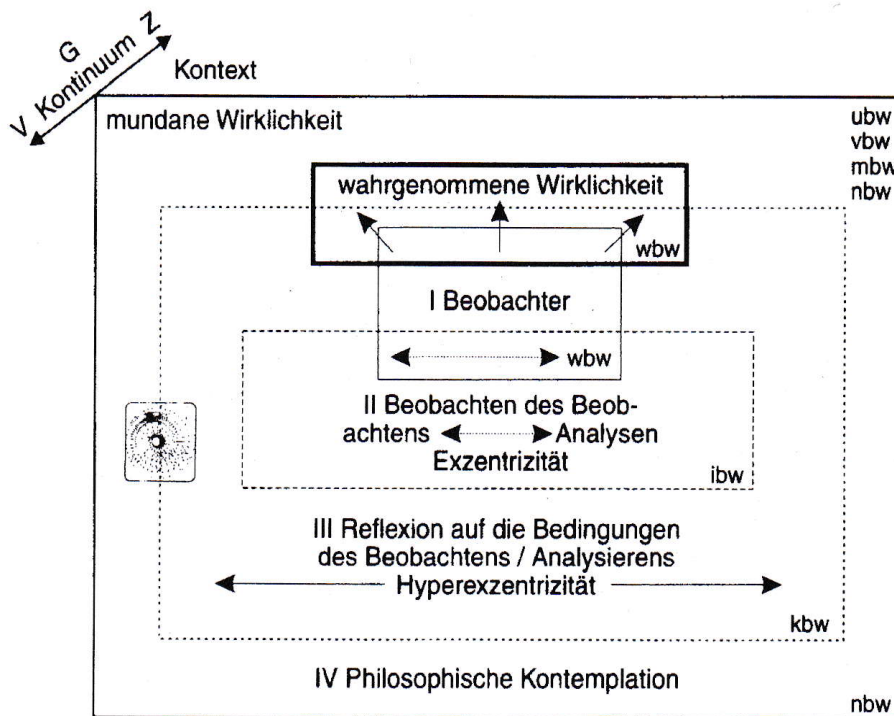
Strukturen der „Metahermeneutischen Mehrebenenreflexion“. Nachfolgend wird dieses Modell vorgestellt.

### **2.3 Metahermeneutische Triplexreflektion**

In diesem Modell reflektiert bzw. beobachtet die SupervisorIn ihr eigenes Handeln aus einer exzentrischen Position. Sie nimmt sich selbst im supervisorischen Prozess wahr, ist sich der eigenen Resonanzen, kognitiv, affektiv und volitional bewusst und beobachtet die Art ihres Beobachtens und Intervenierens. Damit ergeben sich unterschiedlich Ebenen der Betrachtung:

- Die Beobachtung des Supervisionsprozesses
- Die Beobachtung des Beobachtens
- Fokussieren auf kontextuelle Bedingungen (ökonomisch, historisch, gesellschaftlich und ideologisch)
- Philosophisches Verständnis der Welt, in den supervisorische Prozesse eingebettet sind.

Die folgende Grafik verdeutlicht die Reflexionsebenen:



**Legende:**

- Mehrperspektivität
- Interdisziplinäre, transversale Ko-respondenz
- Intrasubjektive Ko-respondenz
- Interdisziplinäre, transversale Ko-respondenz

V = Vergangenheit      G = Gegenwart      Z = Zukunft

ubw = unbewußt, zum Teil nicht bewußtseinsfähig, *areflexiv*  
 vbw = vorbewußt, bewußtseinsfähig, *präreflexiv*  
 mbw = mitbewußt, *koreflexiv*  
 wbw = wachbewußt, *reflexiv*  
 ibw = ich-bewußt, *vollreflexiv*  
 kbw = klarbewußt, *hyperreflexiv*  
 nbw = nichts-bewußt, *transreflexiv* (vgl. Petzold 1988a/1991a, 264f)



„Heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns“  
 (Petzold, Sieper 1988)  
 ohne Anfang, ohne Ende, kontinuierlich – diskontinuierlich  
 (vgl. die wechselnde Dichte der Spirale)  
 voranschreitend (vgl. Petzold 1988n, 565)  
 Dreiecke in der Spirale als mehrperspektivische Plateaus  
 Kern der Spirale („Auge des Zyklons“),  
 Ort „philosophischer Kontemplation“



„Metahermeneutische Triplexreflexion“ mehrperspektivisch  
 wahrgenommener, ko-respondierend analysierter und philosophisch  
 kontemplierter Wirklichkeit. (Petzold, 2007a, S. 132)

Das Modell werde ich anhand meiner eigenen Arbeit als Supervisor erläutern.

## **Ebene I: Beobachtung**

Hier steht die eigene Beobachtung im Vordergrund, mich in den unterschiedlichen Feldern (Kollegium, Supervision, Beratungssetting, Beratungslehrerweiterbildung etc.) in Bezug auf meine Positionen, Rollen und den Wirkungen, die ich habe, zu beobachten. Hierbei beziehe ich meine biographischen Erfahrungen und den jeweiligen Zeitgeist mit ein. Ich begegne mir selber in einer intrasubjektiven Ko-respondenz. Ich nehme wahr, wie die TeilnehmerInnen der Weiterbildungsgruppe auf mich reagieren und sage mir „die wirken schon etwas müde, sei zurückhaltend mit Theorie als Intervention“.

## **Ebene 2: Die Beobachtung des Beobachtens**

Auf dieser Ebene nehme ich eine exzentrische Position zu mir selber ein und beobachte, wie ich beobachte bzw. mit der Gruppe arbeite. Ich weiß aus Erfahrung, dass die Art und Weise wie ich Fragen stelle, Dinge hinterfrage, eigene Prozesse mit selektiver Offenheit zur Verfügung stelle, den Prozess mit Wissen anreichere, raumgebende Präsenz zur Verfügung stelle, Ansprüche und Forderungen vermittele unterschiedliche Wirkungen bei den TeilnehmerInnen auslösen kann. Manche sind inspiriert, einige erschlägt es, andere nehmen mich zum Maßstab und denken, dass sie nie dorthin gelangen, wo sie mich vermuten oder fühlen sich angespornt, dass auch zu lernen. Mir sind diese Dinge bewusst und ich befrage mich selber:

- Verführst Du Dich gerade noch eine Schublade Deines Wissens aufzuziehen und den Inhalt den TeilnehmerInnen auszubreiten? Dient das dem Gruppenprozess und der Sache, an der wir arbeiten? Ist es ein Bedürfnis mit meinem intellektuellen Potential und Wissen brillieren zu wollen? Will ich beeindrucken und wenn ja, wozu brauche ich das?
- Petzold (2003a) reichert diese Ebene noch mit folgenden Reflexionsthemen an:
  - „Wie übe ich in Diskursen Macht durch Wissen aus? Sehe ich genügend von dem; was ich sehen müsste, bedenke ich hinreichend (good enough), was ich bedenken müsste: bei meinen Aktionen, Interaktionen, bei denen der Anderen? Was blende ich aus? Bin ich mutig zu sagen, was ich meine sagen zu müssen?“ (S. 35)

Diese exzentrische Position, die aus intrasubjektiver Ko-respondenz entsteht, ist vom Supervisor nicht gänzlich alleine zu leisten, sondern braucht die intersubjektive

Reflexion mit dem Anderen als Korrektiv und zum Feedback. Voraussetzung für diesen Polylog bildet die deutliche Kenntlichmachung der eigenen Position als Standort auf Zeit. Petzold spricht in diesem Zusammenhang von „Differenzqualitäten“ (2003a, S.35).

### **Ebene III: Reflexion auf die Bedingungen des Beobachtens**

In der Ko-respondenz mit schulpsychologischen KollegInnen unterschiedlicher Schulenrichtungen frage ich mich oft, ob Diskurse, wie sie der integrative Ansatz präferiert, überhaupt gewünscht sind. Damit meine ich institutionelle Einflüsse, Zeitgeist und historisch gewachsene Einflüsse als Hintergrundfolie des eigenen psychologischen Handelns zu betrachten. Kollegiale Ko-respondenzprozesse, denen ein Plädoyer für Heterogenität vs. Normativität zugrunde liegt. Warum argumentiere ich so, immer wieder bemüht den Blick auf die Dinge zu weiten und Forderungen nach Einheitlichkeit mit absoluten Geltungsansprüchen kritisch zu begegnen. Auf dieser Betrachtungsebene ist mir bewusst, dass „Viele“ aus mir sprechen, ein plurales Selbst (Petzold, 2003a), meine vielen Wegbegleiter, bei den ich Lernen konnte, die mich haben zum dem werden lassen, der ich heute bin.

Der Blick auf dieser dritten Ebene erfordert eine Durchdringung der Phänomene im Hinblick auf übergreifende, verdeckte und zeitstabile Strukturen, die in diesen Phänomenen wirksam werden. Petzold spricht in diesem Zusammenhang von „Diskursen“. So ist es beispielhaft erforderlich, bei einer Teamsupervision mit Mitarbeitern des Strafvollzuges den Diskurs der „Überwachens und Strafens“ (vergl. Petzold 2007a) zu reflektieren. Im psychiatrischen Kontext sind Diskurse der „Geschichte des Wahnsinns“ eingebettet, die im Hinblick auf die Positionierung im gesellschaftlichen Kontext bzw. der kulturellen Übereinkunft abweichendes Verhalten reflektiert werden muss. Dies sind nur zwei Beispiele für erforderliche Diskursanalysen (Foucaults), die im supervisorischen Prozess zu berücksichtigen sind.

### **Ebene IV: Philosophische Kontemplation**

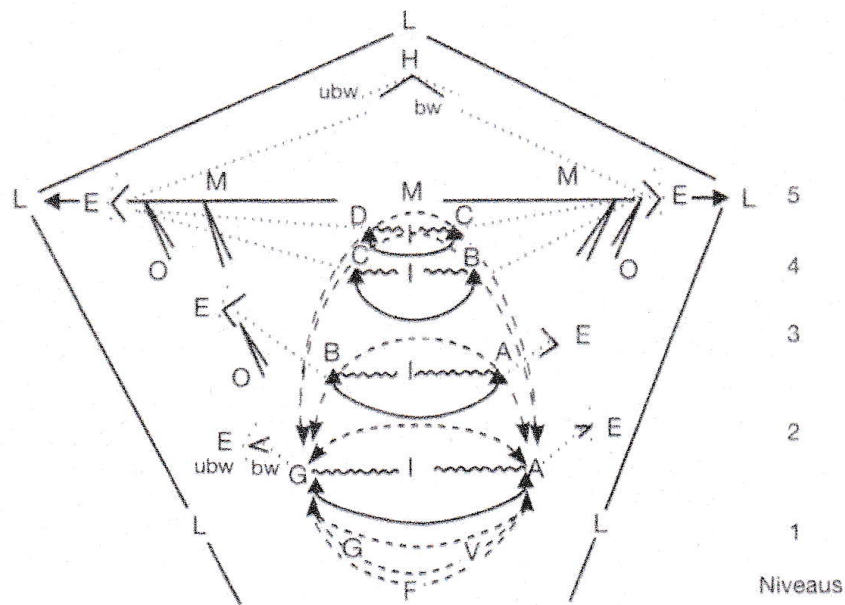
Petzold (2003a) formuliert als zentrale Frage: „Mit wem kann ich denken, in Polyloge eintreten, wer hat Bedeutsames zu sagen, mit wem kann ich sprechen, mit wem Visionen teilen, wer kann verstehen,...welchen Menschenarbeitern, die wesentliche

Arbeit für Leute machen, die es not-wendig brauchen, kann ich mich zugesellen, um in diesem kurzen, langen Leben Sinnvolles zu tun (S. 37).“

Diese Ebene soll ein weiteren Möglichkeitsraum für größere Komplexität und der Integration im Sinne von Komplexitätsreduktion ermöglichen. Das Streben nach Erkenntnis steht in der philosophischen Kontemplation im Vordergrund. Russell (1967, zit. In Petzold, 2007a, S. 131) versteht Erkenntnis als eine „Vereinigung des Selbst und des Anderen, die sich dem Versuch entzieht, die Welt zur Konformität mit dem zu zwingen, was wir für uns selbst finden.“ Dies ermöglicht gleichzeitig Pluralität und Einheit und kann zu einer „klarsichtigen Ruhe“ (ebd. S. 131) führen. Es geht hier um die „Entwicklung einer gewissen Gelassenheit, den Ereignissen und Gegebenheiten der Zeit und der Kontexte gegenüberzustehen. Um eine Gewissheit, dass nur die wirklich essentiellen Dinge sich auf Dauer durchsetzen (Petzold, 2001p, S.3ff. in Bäcker, 2012.).

Nachfolgend wird das Mehrebenenmodell der Supervision abgebildet und in den nachfolgenden Supervisionsprozessen erläutert.

## **2.4 Mehrebenenmodell der Supervision**



Legende:		
G = Sohn	E = Exzentrizität	= Blick aus exzentrischer Position
V = Ehemann	H = Hyperexzentrizität	= Übertragung
A = Klientin	M = Metaebene, metareflexive Ko-respondenz	= Ausmaß der Exzentrizität
B = Betreuerin	L = Sinnhorizont der Lebenswelt	= Ausmaß der Involviertheit
C = Supervisor	bw = bewußt	= Blick aus exzentrischer Position multitheoretischer und multidiagnostischer Optiken
D = Lehrsupervisor Intervention	ubw = unbewußt	
F = Mehrgenerationen Familien-Perspektive	I = Involviertheit	
	O = Optiken	

Mehrebenenmodell der Supervision: Ebenen der mehrperspektivischen Betrachtung einer Beratungssituation in der integrativen Supervision (Petzold, 2007a, S. 134)

Mit den beschriebenen Reflexionsmodellen werden die nachfolgenden Supervisionsprozesse reflektiert. Dargestellt wird ein Supervisionsprozess mit einer Gruppe BeratungslehrerInnen. Dabei werden zunächst in anonymisierter Form die TeilnehmerInnen vorgestellt. Anschließend wird kurz das Supervisionssetting, der Auftragskontrakt sowie die Kompetenzen und Performanzen des Supervisors beschrieben. Danach werden die Supervisionssitzungen beschrieben und reflektiert.



### 3. Rahmenbedingungen des Supervisionssettings

#### 3.1 Daten des Supervisors

Name: Dr. phil. Mittler  
Vorname: Thomas  
Beruf: Dipl.-Psychologe, Logopäde  
Tätigkeit: Schulpsychologischer Dezernent im Landesamt für Schule und Bildung Osnabrück  
Weiterbildungen/  
Qualifikationen: Weiterbildung Klientenzentrierte Gesprächsführung (Abschluss: Klientenzentrierter Berater), Psychotherapieausbildung Integrative Gestaltpsychotherapie (Abschluss: Integrativer Gestalttherapeut), Psychotherapeut (HPG), Integrative Supervision und Organisationsentwicklung (Abschluß: Supervisor (EAG/DGSv i. Vorb.), Weiterbildung Hochschuldidaktik (Abschluss: Zertifikat Hochschuldidaktik), Weiterbildung Körpertherapie im Integrativen Verfahren (EAG, i.A.)

#### 3.2 Daten der SupervisandInnen

1. Beratungslehrerin Fr. O.  
Geschlecht: weiblich  
Alter: ca. 40  
Beruf: Grundschullehrerin  
Schulform: Grundschule  
Kultureller Hintergrund: Deutsch
2. Beratungslehrer Herr Z.  
Geschlecht: männlich  
Alter: ca. 50  
Beruf: Realschullehrer  
Schulform: IGS

- Kultureller Hintergrund: Deutsch
3. Beratungslehrer Herr P.  
Geschlecht: männlich  
Alter: ca. 55  
Beruf: Realschullehrer  
Schulform: Oberschule  
Kultureller Hintergrund: Deutsch
4. Beratungslehrerin Fr. M.  
Geschlecht: weiblich  
Alter: ca. 40  
Beruf: Realschullehrerin  
Schulform: Oberschule  
Kultureller Hintergrund: Deutsch
5. Beratungslehrerin Frau B.  
Geschlecht: weiblich  
Alter: ca. 50  
Beruf: Lehramt für Gymnasien  
Schulform: Gymnasium  
Kultureller Hintergrund: Deutsch

### **3.3 Darstellung des Arbeitsauftrages**

- Reflexion der Beratungstätigkeit (Besprechung von Beratungsfällen)
- Austausch und Weitergabe von Informationen (z.B. Konzepte bei Trauerfällen etc.)
- Entlastung („mal runter zu kommen“)
- Techniken und Tipps für die Beratung

### **3.4 Darstellung des Supervisionssettings**

Supervision für BeratungslehrerInnen sowie deren zweijährige Weiterbildung zum Beratungslehrer/ zur Beratungslehrerin erfolgt im Rahmen der Dienstaufgaben der Schulpsychologie Niedersachsen. Das Supervisionssetting wird in regionaler Zuständigkeit angeboten. Die jeweils für die Region zuständigen schulpsychologischen DezernentInnen bieten den dort in Schulen tätigen BeratungslehrerInnen Supervision an. Damit entsteht auch eine Rollenpluralität für die Person des Supervisors in der Form der Fachaufsicht für die BeratungslehrerInnen, der Tätigkeit als Supervisor und eigener Beratungstätigkeit an der Schule der BeratungslehrerInnen, die im Rahmen der regionalen Zuständigkeit durchgeführt wird.

Das Supervisionsangebot wird als kostenlose Fortbildung ausgeschrieben und beinhaltet damit eine freiwillige Teilnahme. Es erfolgt außerhalb der Dienstzeit für die LehrerInnen. Es werden sechs Termine im Schuljahr mit einer Dauer von zwei Stunden angeboten.

Die BeratungslehrerInnen in meiner Zuständigkeit sind seit ca. 7 Jahren in wechselnden Konstellationen bei mir in Supervision. Durch die Weiterbildungen zur BeratungslehrerInnen kommen in regelmäßigen Abständen neue KollegInnen in die Supervisionsgruppen.

**Supervisionszeitraum:** Oktober 2019 – Juli 2020

**Anzahl der Sitzungen:** 4

**Ort der Sitzungen:**

Die Sitzungen finden im Gebäude des Landesamtes für Schule und Bildung in einem eher schmucklosen Konferenzraum im Souterrain statt. Der Raum ist mit Tischen; Stühlen, Flipchart und Pinnwänden versehen. Die Beleuchtung ist kaltweißes LED-Licht. Da der Raum durch die Souterrainlage von außen direkt einzusehen ist, sind die Fenster mit Innenfaltrollos ausgestattet, die auch als Sichtschutz halb geschlossen werden müssen. Dies führt zu einer Verringerung des Tageslichts, so dass die Supervision zwingend mit der Deckenbeleuchtung durchgeführt werden muss. Für supervisorische Zwecke ist der Raum nach meiner fachlichen

Einschätzung ungeeignet. In Ermangelung von alternativen Räumlichkeiten findet die Supervision trotzdem dort statt. Dafür werden die Tische an die Seite geschoben, so dass ein Stuhlkreis Platz findet. Dies fördert die Begegnung auf Augenhöhe, schafft Voraussetzungen für Prozesse der Ko-respondenz und ermöglicht mir als Supervisor die TeilnehmerInnen im Sinne leiblicher Wahrnehmung in den Blick zu nehmen.

### **Fach- und Feldkompetenz des Supervisors**

Die Qualifikation einer Supervisorin sollte aus Sicht des Integrativen Ansatzes sowohl allgemeinsupervisorische Kompetenz und Performanz (Haltung, Supervisionstheorie, Interventionsrepertoire) wie auch Fach- und Feldkompetenz und Performanz im zu supervidierenden Feld aufweisen. (vgl. Petzold 2007a)

Für meine Dienstaufgabe der Supervision von BeratungslehrerInnen verfüge ich über eine achtjährige Fach- und Feldkompetenz in Bezug auf unterschiedliche Schulsysteme sowie der Tätigkeit in einer Verwaltungsbehörde. Supervisorische Kompetenz und Performanz ergeben sich aus meiner Ausbildung in Integrativer Supervision und Organisationsentwicklung sowie aus meiner zwanzigjährigen Erfahrung der Supervisandenperspektive in Gruppen- und Lehrsupervision. Kenntnisse meiner psychotherapeutischen Ausbildung flankieren die Möglichkeiten supervisorischer Interventionen.

### **3.5 Analyse des institutionellen Kontextes**

In Niedersachsen war bis Ende November 2020 die Niedersächsische Landesschulbehörde für die Beratung und Aufsicht von Schulen zuständig. Im Rahmen einer Umstrukturierungsmaßnahme des Niedersächsischen Kultusministeriums wurde die bisherige Behörde aufgelöst und zum 01.12.2020 durch die Einrichtung von vier „Regionalen Landesämtern für Schule und Bildung“ (RLSB) ersetzt. Diese Landesämter unterstehen der Steuerungsfunktion des Niedersächsischen Kultusministeriums. Alle zentralen Steuerungsaufgaben, die bisher durch die Behördenleitung der Landesschulbehörde wahrgenommen wurden, werden zukünftig durch das Niedersächsische Kultusministerium verantwortet. Die Schulpsychologie Niedersachsen ist Teil der Schulaufsicht der regionalen Landesämter. Landesweit sind ca. 75 (Stand: August 2018) schulpsychologische

Dezernentinnen und Dezernenten tätig. Die Aufgaben der Schulpsychologie umfassen per Erlass die personenbezogene Beratung, die Systemberatung, Supervision, Weiterbildung von BeratungslehrerInnen und Krisen- und Notfallmanagement. Adressatengruppe sind alle im System Schule tätigen Akteure. Die Beratungstätigkeit wird als kostenlose Dienstleistung angeboten und unterliegt der Freiwilligkeit sowie der Schweigepflicht.

#### **4. Supervisionsprozesse im Kontext mehrperspektivischer Betrachtung**

##### **4.1 Supervision am 29.10.2019 (Erste Sitzung mit der neuen Gruppe)**

###### **TeilnehmerInnen**

- Frau O. (Grundschule)
- Hr. Z. (Integrierte Gesamtschule, IGS)
- Hr. P. (Oberschule)
- Fr. M. (Oberschule)
- Fr. B. (Gymnasium)

###### **Eigene Vorstellung über Sichtweisen/Haltungen zu Supervision**

- Absageregung
- Schweigepflicht/Schutzraum
- Kein Zwang eigenes Thema vorzustellen
- Kompetenzgruppe („joint competence“)
- Reflexion der Supervisionsprozesse mit einer Lehrsupervisorin
- Einverständnis zur Veröffentlichung und Dokumentation der Supervisionsprozesse im Supervisionsjournal der EAG
- Hinweis, da einige TeilnehmerInnen schon einige Jahre in Supervision bei mir sind, dass diese Gruppe eine „neue“ Gruppe sei, auch wenn sich einige schon einige Jahre kennen.

- Information zu meiner Arbeitsweise und dem Integrativen Ansatz

## **Vorstellungsrunde**

- Einige Worte, wer ich bin und wo ich tätig bin?
- Was mache ich in meiner Rolle als BeratungslehrerIn?
- Erwartungen an Supervision

Frau M. als „Neue“ (die anderen TeilnehmerInnen kennen sich schon), stellt sich ausführlich beruflich und privat vor, wird sehr sichtbar. In der Fortsetzung der Vorstellungsrunde greifen die TeilnehmerInnen die Ausführlichkeit der Kollegin auf und stellen sich auch mit beruflichen und privaten Aspekten vor. Es werden auch Fragen an den Anderen gestellt und es entsteht eine wechselseitige Bezogenheit. Der Prozess der Affiliation, des Vertrautwerdens wird von mir mit Ermutigungen zum Fragen bei gleichzeitiger Aufmerksamkeit für den Befragten, der selber entscheidet, was er beantworten möchte (Integrität).

Diese Art des supervisorischen Arbeitens beruht auf dem „Affiliationsnarrativ“ und dem Integritätsprinzip des Integrativen Ansatzes.

Evolutionsbiologisch gesehen, haben Menschen schon immer Anschluss an Gruppen gesucht, welches ihr Überleben gesichert hat. Unter Affiliation verstehe wir „(..) das intrinsische Bedürfnis des Menschen nach Nähe zu anderen Menschen in geteiltem Nahraum, zu Menschengruppen mit Vertrautheitsqualität, denn die wechselseitige Zugehörigkeit ist für das Überleben der Affilierten, aber auch der Affiliationsgemeinschaft insgesamt, grundlegend: für die Sicherung des Lebensunterhalts, für den Schutz gegenüber Feinden und bei Gefahren, für die Entwicklung von Wissensständen und Praxen, die Gemeinschaftsbildung konnten die Hominiden gesellschaftliche und kulturelle Formen entwickeln, die sie zur erfolgreichsten Spezies der Evolution machten“ (Petzold, 2007a, S.375).

Daher ist es im Sinne der Gruppenkohärenz von Bedeutung mit Beginn eine neuen Supervisionsgruppe, wie auch im weiteren Verlauf, die

„Nahraumprozesse“ als SupervisorIn zu moderieren, so dass die TeilnehmerInnen wieder Anschluss finden können. Ein weiteres wichtiges Prinzip ist das Integritätsprinzip. Hier gilt es die Würde der einzelnen TeilnehmerInnen wie auch des Supervisors zu wahren. Das heißt sich „in engagierter Verantwortung gegenüber sich selbst, anderen Menschen, Gruppen und Lebensräumen einzutreten“ (Leitner, 2010, S. 89), damit Integrität erhalten bleibt oder wiederhergestellt wird. In Bezug auf Gruppen bedeutet das: „Ein jeder wacht über die Integrität eines Jeden“ (mündl. Mitteilung Petzold).

Am Schluss der Runde beende ich die Vorstellungsrunde und will zu möglichen Themen für die Supervision übergehen. Herr. Z. kommentiert das mit „Sie fehlen noch“ (dabei hatte ich mich eingangs vorgestellt).

Supervisor:

Ich gehe darauf ein und frage ihn, was das denn meine, wenn er das so sagen würde.

Herr Z.:

Er wird verlegen, errötet und meint ich hätte noch nicht vieles von mir erzählt.

Supervisor:

Meine Hypothese: Für Herrn Z. ist der Affiliationsprozess noch nicht tragfähig genug, um mit den supervisorischen Themen arbeiten zu können (Ebene 1 der Metahermeneutischen Triplexreflexion).

Ich frage ihn daher, was er denn noch von mir wissen möchte oder was er von mir brauche um eine gute Grundlage für die heutige Supervisionssitzung zu haben.

Herr Z.:

Das könne er nicht sagen (wird noch verlegener). Er entgegnet, ich würde das ja immer hochprofessionell machen, aber auch distanziert.

Supervisor:

Erläutere meine Rolle im Unterschied zu den TeilnehmerInnen. Frage ihn nochmals, was er von mir noch braucht.

Im Prozess wird deutlich, dass er den Wunsch hat, mehr zu hören, wie ich mit den geschilderten Problemen umgehen würde. Da würde er sich von mir wünschen, dass ich meine Position mehr klar mache sollte. Außerdem wäre es gut, wenn ich mehr aus meiner Beratungsarbeit einfließen lassen würde.

Ich sage das zu und bedanke mich, dass er das angesprochen hat. Stelle es in den Kontext, dass er für sich sorgen würde, hier gute Bedingungen für die Supervision zu haben. Das würde auch beinhalten, Fehlendes, Kritisches, Unerwünschtes, was sich an die Adresse des Supervisors oder die Gruppe richtet, anzusprechen. Dies richte ich auch als Information an die ganze Gruppe.

Anschließend lade ich zu einem „processing“ ein (mit Einverständnis von Herrn Z.), in Form eines Perspektivwechsels. Wir schauen auf der Metaebene auf die Interaktion zwischen Herrn Z. und mir und ich bitte die TeilnehmerInnen die Phänomene zu benennen, die sie gesehen haben und die Interventionen zu beschreiben.

Es folgt ein phänomenologisch orientierter Analyseprozess, der von mir mit kurzen theoretischen mini-lectures zum Thema Affiliationsprozesse, Integrität und beraterische Interventionsmöglichkeiten angereichert wird.

Anschließend bitte ich die TeilnehmerInnen zu schauen, ob es Themen gibt, die bearbeitet werden sollen.

Frau M. möchte einen Beratungsprozess aus der Schule einbringen.

Frau M.:

In Absprache mit den TeilnehmerInnen berichtet sie über einen Konflikt von zwei Mädchen, der mittelschwer eskaliert sei. Mittlerweile sind in dem Konflikt die Eltern der Mädchen, der Konrektor, die Beratungslehrerin, die Klassenlehrerin, der zuständige Schulpsychologe (der Verfasser) und die Schulleiterin mit einbezogen.

Supervisor:

Mir scheint der Komplexitätsgrad aufgrund der vielen beteiligten Personen hoch, so dass bei mir zunächst kein inneres scharfes Bild der Situation entsteht (Ebene 1: Metahermeneutische Triplexreflexion). Darüber hinaus ist meine exzentrische Position als Supervisor durch meine Involviertheit als Schulpsychologe in der



Angelegenheit, eingeschränkt. Dies gebe ich als Information an Frau M. und die Gruppe, dass mich die Schulleitung in der Angelegenheit bereits konsultiert hat und ich deshalb bereits zu Gesprächen in der Schule war.

Ich schlage daher Frau M. als Intervention vor, die Situation mit Gegenständen auf dem Boden „aufzustellen“. Frau M. möchte das gerne machen.

Frau M.:

Sie berichtet anhand der Aufstellung, dass durch die Konsultation des Schulpsychologen (der Verfasser) einerseits eine Stabilisierung der Klassenlehrerin erfolgen konnte und andererseits wurde mit allen Beteiligten vereinbart, dass die BeratungslehrerInnen den Prozess federführend leiten soll, in dem sie Beratung mit beiden Mädchen zusammen anbietet und an die Eltern herantritt um diese wieder zu einer konstruktiven Kooperation zu bewegen. Die Eltern verhielten sich in dem Konflikt derzeit kontraproduktiv und torpedierten die schulischen Bemühungen. Der Konrektor sollte sich auf eine einzige Aufgabe beschränken, im Rahmen eines Antimobbingkonzeptes (No Blame Approach) die „Unterstützerguppen“ für die Mädchen zu betreuen.

Frau M. befürchtet, dass sich der Konrektor aber nicht an die Absprache halten würde. Im Verlauf der Arbeit wird ein Konflikt zwischen der Beratungslehrerin und dem Konrektor sichtbar. Fr. M. beschreibt, das Verhältnis zwischen ihr und dem Konrektor sei von Konkurrenz geprägt und dass eigentlich der Konrektor lieber als Beratungslehrer tätig sein möchte (Rolle als Beratungslehrer und Rolle als Schulleitung schließen sich aus, Anmerk. des Verfassers). In den nächsten Tagen stände ein Gespräch mit dem Konrektor zu dem Thema an.

Supervisor:

Frau M. hört sich für mich diffus, unsicher in Bezug auf Ihre Position an. Ich biete ihr daher ein Rollenspiel an, in dem sie die Rolle der BeratungslehrerIn übernimmt und ich die Rolle des Konrektors. Sie nimmt den Vorschlag an und ich lasse mich instruieren, wie ich die Rolle zu spielen habe. Begünstigend kommt hinzu, dass ich den Habitus des Konrektors aus persönlichen Gesprächen mit ihm kenne.

Nach einem Rollenwechsel, in dem ich die Rolle der BeratungslehrerIn übernommen habe und modellhaft für Frau M. die Rolle agiert habe, findet sie in ihrer Rolle als

Beratungslehrerin zu einer klareren Kontur und Botschaft an den Konrektor, was ihre Position angeht. Er solle sich an die Vereinbarung halten und sich in dem Beratungsgeschehen an seine Funktion und Rolle halten. Andernfalls werde sie den Beratungsprozess nicht fortsetzen.

In einem abschließenden „sharing“ mit der Gruppe erhält Frau M. Unterstützung für ihre Haltung. Gleichzeitig wird noch die Ebene 3 der Metahermeneutischen Triplexreflektion (Kontext der Institution/Hierarchie) beleuchtet, da der Konrektor in seiner Rollenpluralität auch Vorgesetzter von Frau M. in ihrer Rolle als Lehrerin ist. Hier erschien es wichtig die Weisungsgebundenheit in der Rollenpluralität von Frau M. zu differenzieren. So ist sie einerseits als Lehrerin weisungsgebunden, jedoch als Beratungslehrerin eigenständig handeln und nur ihrer eigenen Expertise als Expertin verpflichtet. In ihrem Handeln als Beratungslehrerin untersteht sie nicht der Fachaufsicht durch den Konrektor. Diese Differenzierung unterstützte Frau M. auch auf der strukturellen Ebene deutlich in ihrer Position. Auch wurde die Rolle der Schulleitung strukturell beleuchtet, die den Konrektor in seinen Aktivitäten nicht begrenzen würde.

Anschließend beende ich die Sitzung.

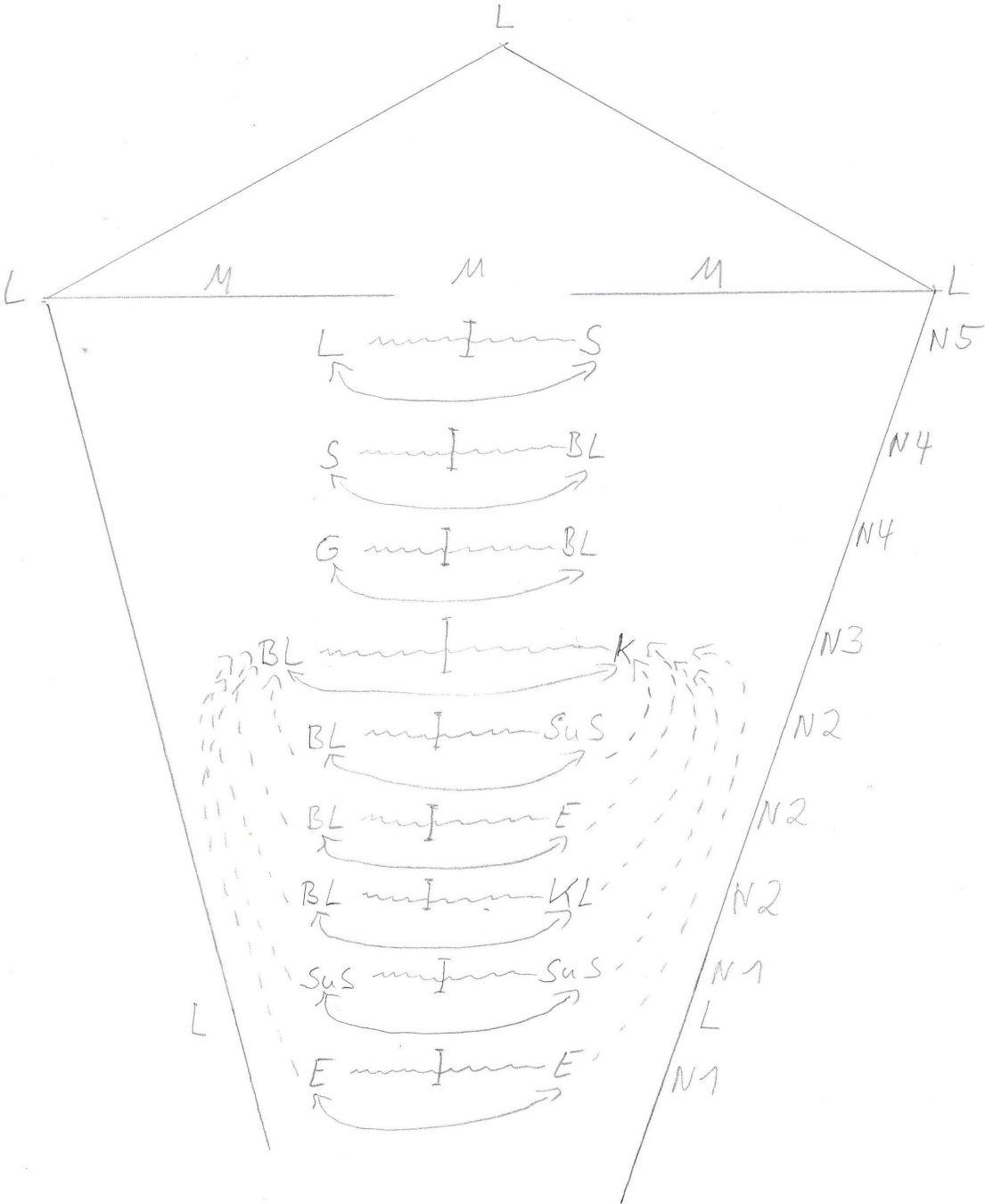
**Metareflexion** (erfolgen mit Lehrsupervisorin Frau Ostermann, Osnabrück)

In der ersten Sitzung habe ich viel Zeit (45 Min.) für die Einstiegsrunde verwendet, um eine tragfähige Grundlage mit den SupervisandInnen zu entwickeln. Geäußerte Wünsche aufgrund der Bekanntheit aus der letzten Gruppe („es soll so sein, wie beim letzten Mal bzw. in der letzten Gruppe“) wurden von mir aufgegriffen und dahingehend geklärt, dass die alte Gruppe vorbei sei und wir nun in einer neuen Konstellation arbeiten würden. Damit würden sich auch die Prozesse anders gestalten.

Ich hatte den Eindruck, dass hinreichend Gruppenkohäsion entstanden ist, auf der ein weiteres Arbeiten gut möglich war.

Zu Beginn der Metareflexion werden zunächst die verschiedenen Ebenen anhand des Mehrebenenmodell der Supervision verdeutlicht. Dabei wird das

Mehrebenenmodell in einer reduzierten Form dargestellt. Abgebildet werden die unterschiedlichen Konfliktebenen, die in der Dynamik bedeutsam sind.



Grafik zeigt modifiziertes Mehrebenenmodell

Legende:

B = Beratungslehrerin

K = Konrektor

G = Supervisionsgruppe

L = Supervisor

SUS = SchülerInnen

E = Eltern

KL = Klassenlehrerin

I = Involviert

M = Metaebene, metareflexive Korrespondenz

= Übertragung

= Beziehung

= Ausmaß der Involviertheit

Dabei wird besonders deutlich, dass sich der Ausgangskonflikt zwischen zwei Schülerinnen (Mobbingvorwürfe) eskalativ im System Schule sowie auf die Elternebene ausgebreitet hat. Die Konflikte bestehen mittlerweile auf allen Ebenen, so dass die Schule den Schulpsychologen konsultierte. Es steht zu vermuten, dass die Dynamik des Ursprungskonfliktes nun auf der Elternebene, in den Konflikten BeratungslehrerIn – Eltern sowie BeratungslehrerIn – Konrektor ausagiert wird. Als „Konflikt neben dem Konflikt“ kann die vermutete Rollenbegehrlichkeit des Konrektors bezogen auf die Funktion der Beratungslehrerin gesehen werden. Kritisch zu diskutieren ist die strukturelle Besonderheit der Supervision in der Schulpsychologie, dass ich als Supervisor in einer Doppelrolle als Supervisor und als in dem Beratungsfall agierender Schulpsychologe involviert bin. Im Sinne einer exzentrischen Position als Supervisor bzw. eines Standortes außerhalb des Systems, was schon angesichts der Tatsache nicht möglich ist, da ich selber Teil des Systems Behörde und Schule bin. Dies bedeutet eine Einschränkung der Optiken bzw. „blinde Flecke“, mit denen ein Blick von außen geleistet werden kann. So zeigt sich diese mehrfache Involviertheit schon in den spezifischen Kenntnissen der Details der vorgetragenen Dynamik. Da ich als Schulpsychologe der Schweigepflicht unterliege, dürfen Informationen, die ich aus den Beratungssettings in der Schule gewonnen habe, nicht Gegenstand der Supervision werden bzw. dort nicht hineingetragen werden. Das schränkt die Aufmerksamkeitsressourcen für den Gruppenprozess und für die Supervisandin ein, da ich mir dessen ständig bewusst sein muss. Hilfreich ist allerdings, dass die geschilderten Phänomene der Supervisandin, die Szenen mit den Akteuren aus der eigenen Beratungsarbeit „Aufscheinen“ lassen. So ist ein unmittelbares Bild des Konrektors für mich verfügbar und vor dem Hintergrund des

eigenen Erlebens im Kontakt mit ihm, lassen sich für mich geschilderte Dinge gut empathisch nachvollziehen.

Für die supervisorische Arbeit in der Schulpsychologie ist es vor dem Hintergrund eines fachlich-professionellen Verständnisses angezeigt, Supervision mit BeratungslehrerInnen zu machen, die in Schulen außerhalb der eigenen schulpsychologischen Zuständigkeit tätig sind. Die Überlegungen aus der Metareflexion sollen in nächsten Supervisionssitzung an Frau M. vermittelt werden.

## **4.2 Supervision am 28.01.2020**

Anwesend: Herr Z., Fr. B., Fr. O.

(Zwei TeilnehmerInnen haben sich wegen Krankheit abgemeldet)

Zu Beginn lade ich die TeilnehmerInnen ein mitzuteilen, was heute Fragestellungen, Anliegen sind. Dies beinhaltet auch mögliche Rückblenden auf die letzte Supervision und ihre Prozesse. Da Frau M. heute erkrankt ist, erfolgt keine Rückmeldung zur letzten Sitzung. Sowohl Fr. O. meldet Bedarf mit ihrem Thema hinsichtlich der Beschulung ihres Sohnes an und Fr. B. hinsichtlich eines Beratungsprozesses in der Schule. Fr. O. und Fr. B. einigen sich, dass Fr. B. beginnt.

Frau B.:

Sie schildert einen Beratungsprozess in dem seit längerem Konflikte zwischen zwei Schülern bestehen, die die Charakteristik von Mobbing haben. Die Konflikte, die mittlerweile ein Jahr schon virulent sind, haben verschiedene Seiten und verschiedene Menschen involviert. So sei mittlerweile sowohl Fr. B. wie auch der Beratungslehrer Herr. E, die Familie, die Schulleiterin und ein externer Mobbingberater involviert. Derzeit führe Frau B. Beratungsgespräche mit einem der Jungen (Täter). Im Zuge des Beratungsprozesses habe Frau B. Informationen aus dem Beratungsprozess mit Einverständnis der Eltern, wie auch des Schülers, auf Nachfrage an die Schulsozialarbeiterin und den Klassenlehrer weitergegeben. Nun habe auch noch die Schulleitung wegen Informationen zum Beratungsprozess

angefragt. Darüber hinaus habe die Schulleiterin die Beratungslehrerin aufgefordert auch das „Opfer“ in die Beratung zu nehmen.

Supervisor:

Die Schilderung der Beratungslehrerin ruft sofort die Szenen der Gespräche auf, da ich als Schulpsychologe schon mehrfach in die geschilderten Prozesse involviert war. Für die Schule der Beratungslehrerin Frau B. bin ich als regional zuständiger schulpsychologischer Dezernent beratend tätig. Zu diesem Zeitpunkt leitete ich eine Weiterbildung für BeratungslehrerInnen, in der auch der Beratungslehrer Herr E. Teilnehmer ist. Er arbeitet als Beratungslehrer an der gleichen Schule wie Frau B. . Herr E. hatte die Thematik in der Weiterbildungsgruppe vorgestellt. Darüber hinaus wurde ich von der Schulleiterin der Schule von Frau B. in der gleichen Angelegenheit konsultiert sowie von der Familie des Jungen, der als „Täter“ gilt.

Ich registriere die mit den Szenen verbundenen Atmosphären und die vielfältigen Möglichkeiten, auf der Inhaltsebene zu reagieren. Gleichzeitig nehme ich die Atmosphäre eines „mulmigen Gefühls“ bei Frau B. wahr, dass sie mit Ihrem Narrativ transportiert.

Da mir noch nicht deutlich ist, welches Anliegen die Beratungslehrerin mit der Schilderung vermitteln will, verdeutliche ich den GruppenteilnehmerInnen meine bisherige Involviertheit in dem Prozess und schildere Frau B. den Eindruck, dass sie so ein „mulmiges Gefühl“ vermitteln würde.

Frau B.:

Sie bestätigt die Wahrnehmung und teilt mit, dass sie sich unsicher sei, ob das denn gut sei, wenn sie so viele Informationen aus dem Beratungsprozess an Andere weitergeben würde, auch wenn das mit Zustimmung der Betroffenen erfolge.

Supervisor:

Ich nehme ihre Unsicherheit, ihren Zweifel wahr und unterstelle, dass es einen inneren Prozess gibt, in dem sie diesen Zweifel mit sich diskutiert hat. Daher frage ich sie, ob sie das mit sich diskutiert habe und wenn, welche Argumente sie dabei in sich bewegt hat.

Frau B.:

Sie sehe das teilweise als zweckmäßig an, dass insbesondere zu dem Jungen (Täter) Fortschritte aus dem Beratungsprozess nach Außen kommuniziert werden. Andererseits sei das Beratungssetting ja ein Schutzraum. Die Beratungslehrerin vermutet, dass sie sich habe „hinreißen“ lassen, zu viele Informationen aus dem Beratungsprozess transparent gemacht zu haben. Dass es besser gewesen wäre, keine oder dosierte Informationen heraus zu geben um den Schutzraum zu wahren.

Supervisor:

Hier scheint es mir passend, vor dem Hintergrund mehrperspektivischer Betrachtung und der „joint competence“) der Gruppe, die TeilnehmerInnen der Supervisionsgruppe in den Prozess zu beteiligen. Ich frage Frau B., ob sie die KollegInnen dazu hören möchte. Sie erklärt sich einverstanden. Ich bitte daher die KollegInnen um ihre Resonanz auf das Thema.

Herr Z./Frau O.:

Herr Z. und Frau O. bestätigen Frau B., dass der Beratungsprozess einen Schutzraum für den Klienten darstelle. Es könne sein, dass der Klient nicht die Tragweite der Weitergabe von Informationen überschauen könne. Sie plädierten daher dafür, keine Informationen weiterzugeben.

Supervisor:

Ich frage Frau B. welche Resonanzen bei ihr durch die Beiträge der KollegInnen entstehen würden.

Frau B.:

Sie fühle sich bestärkt, dass sie eigentlich auch so denken würde. Es fiele ihr aber schwer, sich bei Erwartungen von außen abzugrenzen, bzw. denen nicht nachzukommen. Sie halte es primär für richtiger, den Beratungsprozess nicht breit zu veröffentlichen und fühle sich durch die anderen SupervisionsteilnehmerInnen unterstützt.

Supervisor:

Innerpsychisch sehe ich einen Konflikt zwischen der Rolle als Expertin in Beratungsfragen und einer Seite, die Erwartungen nicht enttäuschen möchte. Daher unterstütze ich Sie, dass sie Expertin für Beratung sei. Dazu gehöre auch, manchmal Erwartungen Anderer frustrieren zu müssen, wenn es fachlich geboten scheint. Dies gelte es auszuhalten und gehöre auch zur professionellen Rolle.

Frau B.:

Sie sähe das auch so und sehe bei sich hier noch Entwicklungsbedarf, im Sinne der eigenen Expertise mehr zu trauen.

Sie bedankt sich für die Unterstützung und wir beenden den Supervisionsprozess an dieser Stelle.

### **Metareflexion**

Analog der Thematik aus der ersten Supervisionssitzung liegt auch hier für mich eine Rollenpluralität als involvierter Schulpsychologe und als Supervisor vor, die es zu beachten gilt. Eine mögliche Form des professionellen Umgangs damit, ist gegenüber der Gruppe und Frau B. Transparenz herzustellen, was meine Involviertheit angeht. Diese bezieht sich auf ein Beratungsgespräch mit der Schulleitung, so dass ich zu der Einschätzung komme, dass meinerseits ausreichende Exzentrizität möglich ist. Im Sinne der mehrperspektivischen Betrachtung der Supervisionssituation wäre eine biographische Tiefung mit Frau B. möglich gewesen (Niveau 1 des Mehrebenenmodells) in Bezug auf ihre Fähigkeiten sich abzugrenzen bzw. Erwartungen Anderer zu enttäuschen. An dieser Stelle habe ich bewusst darauf verzichtet, da Frau B. schon seit mehreren Jahren bei mir in Supervision ist. Das lebensbiographische Thema ist schon mehrfach in den Supervisionsprozessen aufgetreten und wurde vertiefend bearbeitet. Frau B. hat über die Zeit ein deutliches Bewusstsein im Hinblick auf dieses Thema entwickelt, so dass es nicht in jedem Supervisionsprozess, wo sich die Thematik zeigt, wieder vertieft bearbeitet werden muss.

Nach einer Pause wird die Supervision mit dem Thema von Frau O. fortgesetzt.



Frau O.:

Sie schildert die schulische Situation ihres Sohnes an einer Integrierten Gesamtschule und ihre Unzufriedenheit mit der Klassensituation. Besonders im Fokus steht bei ihrer Schilderung der Klassenlehrer, dem es aus ihrer Sicht nicht gelänge, eine gute Beziehung zu den Schülern zu etablieren. Die Lernatmosphäre sei kühl, wenig Engagement seitens des Klassenlehrers, Schüler werden nicht richtig gefördert, es sei Unterricht ohne „Herz“. Bisherige Versuche, dies zu ändern, seien ergebnislos verlaufen.

Supervisor:

Frau E. zeigt bei ihrem Bericht eine hohe affektive Beteiligung, ist erregt, empört, aufgebracht, redet sich in Rage, bekommt hektische rote Flecken am Hals. Dieser hohe Affekt steht in Diskrepanz zu den geschilderten Mißständen in der Schule, die die hohe affektive Beteiligung für mich nicht erklären.

Supervisor:

Ich teile ihr mit, dass ich zum Teil ihre Entrüstung verstehen würde, sie würde sich mir aber nicht wirklich erschließen. Daher frage ich sie, was sie denn so aufbringen würde? (Phänomenologische Zugang)

Frau O.:

Sie schildert, dass auch viele andere Eltern der Klasse, das so sehen würden, dass sich etwas verändern müsse. Sie würde sich aufregen, dass nichts passiere. Sie habe auf Elternsprechtagen schon mehrfach mit dem Klassenlehrer gesprochen. Sie habe einen Brief an die Schulleitung geschrieben, der bisher nicht beantwortet wurde. Sie berichtet weiter, dass die 1. Elternratsvorsitzende ein Gespräch mit dem Klassenlehrer gesucht habe, was aber wenig Resonanz gehabt habe und die Situation nicht nachhaltig geändert habe.

Supervisor:

Ich frage mich, wenn doch auch andere Eltern die Missstände beklagen, wieso Frau O. nicht das Handeln der Elternratsvorsitzenden überlassen würde, die ja mit einem Mandat der Elternschaft ausgestattet sei und damit in den Prozess mehr Gewicht gelegt werden könnte. Mein Eindruck ist, dass sie in zweierlei Mission unterwegs sei:

als Mutter ihres Sohnes und quasi als „Elternvertreterin“ ohne Mandat der Elternschaft. Ich schildere ihr meine Eindrücke und bitte Sie zu prüfen, ob davon etwas zutreffend sei.

Frau O.:

Sie räumt ein, dass sie tatsächlich wie in der Rolle als Elternratsvorsitzende agieren würde. Die gewählte 1. Elternratsvorsitzende könne sich aus ihrer Sicht nicht richtig durchsetzen. Außerdem gäbe sie den Posten ab, da sie mit ihrer Familie wegziehe. Die Stellvertreterin traue sich die Auseinandersetzung mit dem Klassenlehrer und der Schulleitung nicht wirklich zu.

Supervisor:

Mein Eindruck (Hypothese) ist, dass Frau O. selber gerne den Posten haben möchte. Ich frage sie, ob sie gerne den Posten der 1. Vorsitzenden haben möchte.

Frau O.:

Eigentlich würde sie das schon gerne übernehmen. Einige Eltern hätten ihr das auch schon angetragen. Sie sei aus Zeitgründen bisher davor zurückgeschreckt.

Supervisor:

Affektiv scheint mir Frau O. wie „ertappt“ zu reagieren. Sie wird ruhiger, nachdenklich. Ich habe den Eindruck, dass sie der jetzigen Vorsitzenden oft erzählt, wie die ihre Arbeit machen soll. Mir scheint, dass Frau O. mit dem ambivalenten Bedürfnis unterwegs ist, den Job selber machen zu wollen und auch von sich die Einschätzung hat, dass sie das besser könnte. Es ihr andererseits schwerfällt, die Vorsitzende ihren Job machen zu lassen. Ich schildere ihr meine Eindrücke und bitte sie zu prüfen, ob davon etwas zutreffend sei.

Frau O.:

Sie bestätigt den Eindruck und bekräftigt, dass sie den Job gerne übernehmen würde, aber hinsichtlich der notwendigen Zeitressourcen zögerlich sei.

Supervisor:

Ich frage sie, ob für sie eine befristete Übernahme (ein Schulhalbjahr) der Tätigkeit in Frage kommt.

Frau O.:

Dies findet sie eine gute Idee und will für sich nochmals prüfen, ob sie sich in der Angelegenheit so engagieren will.

Supervisor:

Insgesamt wirkt Frau O. entspannter, ruhiger. Aus der Außenperspektive mutet es so an, dass der Prozess für diese Sitzung zunächst beendet werden kann. Um mich hinsichtlich des inneren Prozesses zu orientieren, frage ich Frau O. wie es ihr im Moment geht.

Frau O.:

Sie bestätigt meinen Eindruck. Sie sei klarer.

Supervisor:

Daher schlage vor, das Thema hier für heute stehen zu lassen und frage sie nach ihrer Zustimmung.

Wir beenden die gemeinsame supervisorische Arbeit.

Mit Hinweis auf die endende Zeit der Supervision beende ich die Sitzung und verabschiede die TeilnehmerInnen.

### **Metareflexion**

Zunächst kritisch anzumerken ist das Timing der Sitzung. Da die Zeit der Supervisionssitzung am Ende war, blieb keine Gelegenheit für ein „sharing“ mit der Gruppe. Dies wäre einerseits wichtig gewesen, wenn Frau O. noch den Wunsch gehabt hätte ein Feedback zu bekommen und andererseits hätte darin die Möglichkeit der mehrperspektivischen Anreicherung des Themas bestanden.

In Bezug auf das Metamodell der Metahermeneutischen Triplexreflektion kann der Prozess wie folgt analysiert werden:

Auf der Ebene 1 nehme ich die Phänomene der Supervisorin (z.B. ihre Aufgeregtheit) wahr und trete mit mir in eine intrasubjektive Ko-respondenz, in dem ich mich von den geschilderten Szenen und der Supervisorin „anmuten“ lasse. Dies erfolgt in einem rezeptiven Wahrnehmungsmodus. Ich werde mir meiner inneren

Bilder, Gedanken, Stimmungen, Atmosphären bewusst. Dabei achte ich auch auf die Art und Weise, wie sich die Supervisandin zum Thema in Bezug setzt. Wie passt der affektive Zustand zu dem vermittelten Thema. Die Integrative Supervision arbeitet nach dem Prinzip „von den Phänomenen, zu den Entwürfen und den dahinterliegenden Konzepten“. Im Sinne der „hermeneutischen Spirale“) geht es um ein Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen und Erklären. In der Supervision sollen die SupervisandInnen ein tieferes Sinnverstehen ihres Handelns entwickeln. Um diese Prozesse zu stimulieren, trage ich meine Wahrnehmungen bzw. meine Resonanzen im Sinne der selektiven Offenheit in die intersubjektive Ko-respondenz mit Frau O. (Ebene 2). Dieser Prozess führt Frau O. in eine Exzentrizität zu ihrer Thematik, in der sich ihr ihre Aufgeregtheit und die dahinterliegenden Strukturen („ich möchte es selber in die Hand nehmen“, „die 1. Vorsitzende macht das nicht gut“, „ich bin besorgt um meinen Sohn“,) und die Konzepte („ich bin Lehrerin und weiß wie man eine Klasse gut führt“, „der Job als Elternvorsitzende sollte souverän ausgeführt werden“) erschließen und sich in ihrem Handeln besser verstehen kann. So ist sie am Ende der Supervisionssitzung in der Lage, für sich eine Bewertung vorzunehmen, wie sie sich zukünftig in Bezug auf das Thema positionieren will (möglichweise zeitbegrenzte Übernahme der Position als Elternratsvorsitzende). Die exzentrische Position ermöglicht ihr weiterhin die Rollenpluralität zu differenzieren (Mutter, Lehrerin, „Handeln in der Rolle als sei sie Elternratsvorsitzende ohne Mandat“).

### **4.3 Supervision am 03.03.2020**

Anwesend sind Fr. O.; Hr. P.; Fr. B.; Fr. M..

Zu Beginn lade ich zu einer „Runde“ ein, in der es möglich ist, wieder Anschluss miteinander zu finden und einen Überblick über die Themen der heutigen Supervisionssitzung zu bekommen.

Fr. O.:

Wirkt unruhig, aufgeregt, hektisch, berichtet von einer Thematik mit einem Schüler und den Eltern; redet sehr schnell, schildert auch, dass in der Schule sehr viel zu tun ist, kehrt wieder zu dem Schüler zurück.

Supervisor:

Frage sie, ob das heute ihr Anliegen sei und vermittele ihr, dass ich zunächst die Runde fortsetzen möchte.

Hr. P.:

Berichtet kurz von seinem Sportunfall, weswegen er beim letzten Mal fehlen musste. Ein konkretes Anliegen für heute habe er nicht.

Fr. B.:

Sie habe verschiedene Anliegen, Umgang mit der Schulleitung in Sachen „Coronavirus“; Mobbingfall: Überforderung des Buddys (Schülerin) als Begleitung mit Eltern.

Fr. M.:

Kommt zu spät, entschuldigt sich, dass sie sich verfahren hätte. Ein spezielles Anliegen habe sie nicht. Sie könne aber berichten, wie es mit der vorgestellten Problematik aus der letzten Supervision weitergegangen sei, das müsse aber nicht sein.

Supervisor:

Nach dem die Runde beendet ist, stelle ich die Frage, wer beginnen möchte. Frau O., immer noch unruhig möchte beginnen, ihre Thematik vorzustellen.

Frau O.:

Berichtet von einem Schüler ihrer 4. Klasse, der rumänischer Abstammung ist und seit Jahren massive Auffälligkeiten im Sozialverhalten (verbale Beschimpfungen, Beleidigungen, „ich schlag Dich tot“; sowohl gegenüber Lehrpersonal, wie auch SchülerInnen). Nachmittags besuche er den sozialpädagogischen Hort. Er sei schon mehrfach wegen seines Verhaltens suspendiert worden. Die Schule habe seit langem daraufhin gewiesen, dass sich die Eltern psychologische Unterstützung holen müssten. Dem stehe die Mutter offen gegenüber. Der Vater lehne das aber ab. Aus Sicht von Frau O. habe die Schule Vieles getan, damit sich die Situation für den Schüler bessere.

Supervisor:

Während Ihrer Ausführungen klingt Frau O. erregt, ungeduldig und unzufrieden. Ich unterbreche sie in ihrem Monolog, teile ihr meine Wahrnehmung mit und bitte sie zu prüfen, ob das zutreffen würde.

Frau O.:

Sie bestätigt meine Wahrnehmung.

Supervisor:

Frage Sie, was sie denn so unzufrieden machen würde.

Frau O.:

Sie habe jetzt doch schon so viel für den Jungen gemacht und es gehe einfach nicht voran. Ob nicht die Supervisionsgruppe noch „Tipps“ hätte, was sie noch tun könnte.

Supervisor:

Ich höre mögliche Themen wie: Akzeptieren von Grenzen der Einflussnahme durch Schule (Frau O.) auf die Familie. Aushalten, dass Kinder einen ungünstigen Entwicklungsrahmen haben etc.. Da im Hintergrund zwischen mir und dem Schulleiter eine Telefonberatung bezüglich des Schülers stattgefunden hat, entschieße ich mich, diese Information zur Verfügung zu stellen, um meine Involviertheit Frau O., der Gruppe und mir selber zur Verfügung zu stellen. Gerade Letzteres unterstützt mich im Gewährsein in Bezug auf Einschränkungen meiner eigenen Exzentrizität.

So hatte ich dem Schulleiter angeboten, dass er meine Kontaktdaten an die Familie weitergeben kann und ich ggf. einen Ambulanztermin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Kinderhospital) vermitteln könne. Weiterhin hatte ich ihn ermutigt, bei fremdgefährdendem Verhalten des Jungen vom Mittel der Suspendierung Gebrauch zu machen. Hierdurch könne er den Jungen durch „Druck“ auf die Eltern unterstützen, dass die notwendige Diagnostik bzw. therapeutische Behandlungen initiiert würde.

Ich schlage Frau O. vor, dass sie nach ihrer Resonanz auf diese Information schaut.

Frau O.:

Sie erneuert ihr Ansinnen, dass man doch etwas tun müsse.

Supervisor:

Stelle ihr mein Bild zur Verfügung, dass der „Ball“ doch jetzt bei den Eltern sei und abzuwarten sei, ob die Familie sich in der Schulpsychologie melde. Vermute, dass sie es schlecht aushält, diesen Raum zu lassen und die Wirkung der Intervention auf die Familie abzuwarten. Ich stelle ihr meine Resonanz und Überlegungen zur Verfügung.

Frau O.:

Das sei richtig, dass es ihr schwerfiele, so untätig zu sein.

Supervisor:

Meine Hypothese ist, dass ihr bisheriges Handeln kaum Würdigung bei ihr selber findet und dass es ihr schwerfällt die Grenze ihrer Möglichkeiten, den Prozess zu beeinflussen, zu akzeptieren. In mir entsteht der Satz: „Ich habe das mir Mögliche getan“. Ich biete ihr diesen Satz an, ihn auszuprobieren und auf Stimmigkeit zu überprüfen. Lade sie ein, ihn laut auszusprechen und auf ihre innere Resonanz zu achten.

Frau O.:

Sie probiert den Satz aus.

Dieser Satz sei so richtig und sie müsse noch lernen, sich auch abzugrenzen. Sie könne „nicht die Welt retten“.

Supervisor:

Da die Supervisionszeit für Frau O. zu Ende geht, mache ich darauf aufmerksam, dass wir an dieser Stelle des Prozesses zum Ende kommen müssen. Ich bitte Frau O. abschließend eine intrasubjektive Verortung vorzunehmen: „Wie schauen Sie jetzt auf die Thematik?“

Frau O.:

Sie sei ruhiger geworden und wäre nicht mehr aufgebracht. Den Satz würde sie „mitnehmen“ und ihn sich öfter sagen.

Supervisor:

Ich schlage ihr vor mit dem Satz zu experimentieren und zu prüfen, ob er im Alltag hilfreich sei.

### **Metareflexion**

Strukturell bildet sich hier unabhängig von der Supervisorin ein Thema ab, was ich auf Ebene 3 des Strukturmodells der Metahermeneutischen Triplexreflektion ansiedeln würde. LehrerInnen in Schulen sind immer wieder damit konfrontiert, dass Sie in ihren Klassen Kinder haben, die in ihrem familiären Umfeld einen nicht hinreichend guten Entwicklungsrahmen haben. Vereinzelt sogar auch unter ungünstigen bis schädigenden Lebensbedingungen leben müssen. Schule kann darauf nur begrenzt Einfluss nehmen, in dem Prozesse initiiert werden (z.B. Anraten psychologische Unterstützung in Anspruch zu nehmen bei Auffälligkeiten im Sozialverhalten). Eltern reagieren unterschiedlich kooperativ auf solche Angebote. Bei unkooperativen Eltern sind die Grenzen der Einflussmöglichkeiten schnell erreicht und Eltern konsultieren nicht externe Hilfssysteme. Dies führt häufig dazu, dass die Bemühungen der LehrerInnen verstärkt werden, was nicht selten den Widerstand auf Elternseite noch erhöht. Aus supervisorischer Perspektive ist es wichtig, den Blick für die Grenzen der eigenen Profession zu schärfen, geeignete Haltungen dazu zu finden und sich selbstverstärkende Dynamiken zu vermeiden.

Auch in der geschilderten Supervisionssitzung, trifft Frau O. sowohl auf dieses strukturelle Thema, wie auch auf ihre eigene Ambitioniertheit etwas für das Kind bewirken zu wollen, Ungeduld und Ärger in Bezug auf die Eltern. Durch die Einnahme einer exzentrischen Position werden die Grenzen des eigenen Handelns deutlicher, es kann eine Wertschätzung des eigenen Engagements erfolgen und eine Haltung des Abwartens eingenommen werden, die Platz für die Wirkung von Interventionen lässt.



Supervisor:

Ich frage die anderen TeilnehmerInnen ob es noch Feedback gäbe bzw. wer anschließend ein Thema bearbeiten möchte. Da kein Feedback gegeben wird, möchte Frau B. anschließen.

Frau B.:

Sie möchte mit Ihren Fragestellungen weitermachen. Zunächst berichtet Sie von einer größeren Veranstaltung, die sie am Gymnasium mit Schülern und Eltern plane. Sie sei unsicher aufgrund der Ausbreitung des Coronavirus, ob sie die Veranstaltung bedenkenlos durchführen könne. Daher habe sie sich an ihre Schulleitung gewandt, wie sie sich verhalten solle. Diese habe ihr gesagt, dass sie das entscheiden solle. Nun trage sie das vor, um herauszufinden, wie sie sich entscheiden solle.

Supervisor:

Aus meiner Sicht wird hier eine Entscheidung, die der Schulleitung obliegt an die Lehrerin delegiert, der damit ein handlungssicherer Rahmen fehlt. Ich stelle ihr meine Gedanken zur Verfügung und frage sie nach ihrer Positionierung was die Durchführung der Veranstaltung angeht.

Frau B.:

Sie wolle die Veranstaltung gerne durchführen und bräuchte dazu das o.k. der Schulleitung.

Supervisor:

Ich bekomme noch kein konkretes inneres Bild in Bezug auf das Ansinnen von Frau B. an die Adresse der Schulleitung.

Daher fordere Sie auf einmal den „Originalton“ anzustimmen, wie sie das der Schulleitung vermitteln würde.

Frau B.:

In ihren Formulierungen klingt sie eher zaghaft, wenig souverän.

Supervisor:

Ich biete ihr an einen Satz aus der Position von Frau B. an die Schulleitung zu sprechen. Frage sie, nach ihrem Einverständnis, dem sie zustimmt.

Satz aus der Perspektive von Frau B.: „Ich möchte die Veranstaltung gerne durchführen und brauche von Ihnen eine klare Position, dass sie das auch unter diesen Voraussetzungen mittragen und genehmigen.“

Ich frage Frau B. ob sie diese Formulierung ausprobieren möchte, im Sinne des laut Aussprechens. Sie solle sich dazu vorstellen, den Satz an die Schulleitung zu adressieren.

Frau B.:

Sie probiert den Satz mehrfach aus und wirkt in der Intonation zunehmend souveräner.

Supervisor:

Gebe ihr anschließend ein Feedback über die entstandene Wirkung. Ich bitte Frau B. sich das Gespräch mit der Schulleitung vorzustellen und einzuschätzen, ob sie sich das Gespräch zutraue und ob sie sich zutraue auch ihre Forderung zu artikulieren.

Frau. B.:

Vor diesem Hintergrund kann sich Frau B. gut vorstellen, mit der Schulleitung erneut in Kontakt zu gehen.

Metareflexion

Supervision hat aus Integrativer Sicht das Bestreben die Persönliche Souveränität der Supervisanden zu unterstützen. Unter „Persönlicher Souveränität“ verstehen Petzold und Orth (1998/2014) eine Souveränität nach innen, im Sinne „Herr im eigenen Haus zu sein“. Dies meint die eigenen Affekte gut regulieren zu können. Die andere Seite von Souveränität wird als „Souveränität nach außen“ verstanden. Die eigenen Positionen, Werte und Haltungen in eine souveräne Performanz zu bringen. Die supervisorische Arbeit mit Frau B. lässt sich als eine Arbeit an ihrer persönlichen Souveränität apostrophieren. Einerseits strukturell in den jeweiligen Rollen (Lehrerin, Schulleitung) die jeweiligen Verantwortungen wahrzunehmen und auch souverän

einzufordern, wie hier in der Forderung nach Entscheidung und Positionierung der Schulleitung.

Supervisor:

An dieser Stelle der Supervisionssitzung stehen noch 20 Minuten Zeit zur Verfügung. Ich frage in die Runde, ob es noch Themen, Anliegen gibt.

Frau M. äußert zaghaft, dass sie ja noch erzählen könnte, wie die Thematik aus der letzten Supervision weitergegangen sei. Es müsse aber auch nicht sein.

Supervisor:

Einerseits macht Frau M. ein Angebot an die Gruppe und nimmt es gleichzeitig wieder zurück. Ich gebe ihr die Rückmeldung, dass ich unterstelle, dass es etwas Bedeutsames gibt, was sie das Angebot an die Gruppe machen lässt. Biete ihr an kurz innezuhalten und zu reflektieren, ob sie der Gruppe etwas zur Verfügung stellen möchte.

Frau M.:

Nach einem Innehalten möchte Frau M. berichten.

Dann berichtet sie aus einem konflikthafte Geschehen bezüglich des Vorgehens zwischen der Schulleiterin, dem Konrektor und ihr in Fragen der Bearbeitung eines Konfliktfalles zwischen Schülerinnen. Dabei habe sie immer der Satz von mir aus der letzten Supervision begleitet, „sie sei die Expertin für Ihre Beratungsarbeit“. Dies habe sie gestärkt und sich gegenüber der Schulleitung behaupten lassen. Dies mache sie sehr stolz, dass sie das gemacht habe. Sie bedankt sich noch mal überschwänglich für diese Intervention von mir.

Supervisor:

Mir kommt es so vor, dass sie den Erfolg eher einseitig auf meine Person attribuiert. Deshalb stelle ich ihr zur Verfügung, dass der Satz eine Anregung war, aber letztendlich sie diejenige war, die das umgesetzt habe.

Frau M.:

Sie stimmt mir zu, dass das richtig sei, dass diese Haltung in ihr Verhalten geflossen sei.

Die Gruppe gibt anerkennendes Feedback.

Abschließend schließe ich die Sitzung.

#### **4.4 Supervision am 07.07.2020**

Anwesend sind Herr Z., Frau M., und Frau O.. Die TeilnehmerInnen Herr P., Frau B. konnten wegen schulischer Veranstaltungen nicht teilnehmen.

Da die letzte Sitzung Anfang März war und die weiteren Sitzungen durch die Corona-Pandemie ausgefallen sind, bitte ich die TeilnehmerInnen zunächst ein „Blitzlicht“ zu machen, wie sie durch die Zeit gekommen sind während des „Shutdown“ und der anschließenden begrenzten Wiedereröffnung der Schulen. Auch wollte ich wissen, ob es Anliegen, Fragestellungen für die heutige Supervision gäbe.

Alle TeilnehmerInnen schildern ähnliche Szenarien, dass sie die Arbeit mit der geringeren Schülerzahl (15) als bereichernd empfinden. SchülerInnen, die sonst sehr ruhig sind und sich wenig mündlich beteiligen, würden sich deutlich mehr zutrauen. Gesundheitlich und privat ginge es allen gut. Frau M. habe ein supervisorisches Anliegen, Herr Z. und Frau O. hätten keine speziellen Fragestellungen.

Anschließend erzähle ich kurz, dass mich der aktuelle Abschluss der BeratungslehrerInnen- weiterbildung beschäftigt und ich froh sei, ein Modell gefunden zu haben, wie die ausgefallenen Sitzungen zeitnah nachgeholt werden können.

Eigene Resonanz zur Gruppe: Mein Eindruck ist, dass die Gruppe durch die Kontaktnahmen und Eingangsnarrative wieder aneinander Anschluss gefunden hat und arbeitsfähig ist.

Gebe der Gruppe diese Rückmeldung, versichere mich der Stimmigkeit meiner Wahrnehmung in Bezug auf die Arbeitsfähigkeit und schlage vor mit dem Supervisionsanliegen von Frau M. weiter zu machen. Frau M. und die Gruppe stimmen dem zu.

Frau M.:

Frau M. leitet ihr Anliegen damit ein, dass sie eine von ihr geschriebene E-Mail der Gruppe vorlesen will um ein Feedback zu bekommen.

Auf Nachfrage von mir, welche Art das Feedback sein soll, bittet sie um Schilderung des Eindruckes, den die Nachricht bei den TeilnehmerInnen und mir hinterlasse.

Danach liest sie die E-Mail, die an die Deutsch-als Zweitsprache-LehrerInnen (DAZ LehrerInnen) gerichtet war, vor. Inhaltlich schildert sie darin einen Konflikt zwischen zwei Schülerinnen, der in ihrem Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ aufgetreten sei. Sie habe aus ihrer Rolle als Beratungslehrerin mit den Schülerinnen im Anschluss an den Unterricht ein Gespräch gehabt, indem sie mit den Schülerinnen Verhaltensregeln des Umgangs miteinander vereinbart hat. Sie bittet die DAZ-LehrerkollegInnen über die Einhaltung der Regeln in deren Unterricht zu wachen.

Supervisor:

In der Art der sprachlichen Verfasstheit hört sich die Nachricht für mich schroff an, fühle mich „vor den Kopf gestoßen“ wenn ich mir vorstelle, ich sei Empfänger der Nachricht. Verstehe den Kontext nicht wirklich. Hat ein Stück weit

Anweisungsscharakter. Fühle mich wenig eingeladen zu kooperieren. (Ebene 2: Beobachten des Beobachtens, Metahermeutische Triplexreflexion)

Ich stelle Frau M. meine Resonanz zur Verfügung. Auch weitere Gruppenmitglieder geben ein ähnliches Feedback.

Frau M.:

Anschließend fährt vor Frau M. mit der Schilderung fort, wie ihr Konrektor auf die E-Mail reagiert habe. Er habe sie kritisiert, dass sie die Datenschutzbedingungen verletzt habe, weil sie in der E-Mail die Namen der Schülerinnen genannt habe.

Außerdem habe er noch gesagt, dass, wenn Sie darüber nachdenken würde, schon selber darauf kommen werde, dass das so nicht ginge.

Sie führt dazu aus, dass das ja unmöglich sei. (Klingt erregt und empört)

Supervisor:

Fühle mich im Regen stehen gelassen. Sie lädt zum Feedback ein und bekommt auch von mir und der Gruppe eine Rückmeldung. Mir ist nicht klar, was Frau M. mit dem Feedback anfängt bzw. ob es eine Wirkung bei ihr gegeben hat. Auf der Beziehungsebene werden die GruppenteilnehmerInnen in ihrem Bemühen eine

Resonanz zu geben, frustriert. Ähnlich der vorgelesenen Nachricht, findet sich auch im Umgang mit der Gruppe und mir als Supervisor eine gewisse „Schroffheit“.

Da unsere supervisorische Beziehung ausreichend stabil ist, schildere ich Ihnen meine Eindrücke und frage Sie, ob es bei Ihnen eine Resonanz auf das Feedback gibt, bzw. was Sie damit anfangen würde.

Frau M.:

Sie zeigt sich irritiert. Hält inne.

Herr Z. klingt sich ein: Auch ihn habe das irritiert, dass Sie so gar nicht auf das Feedback eingegangen sei.

Frau M.:

Frau M. erläutert, dass Sie eigentlich nur hören wollen, ob die Gruppe es auch so sehe wie der Konrektor, dass Sie mit der Namensnennung der Schülerinnen den Datenschutz verletzt habe.

Supervisor:

Gebe Ihnen die Rückmeldung, dass es mich irritiert, dass Sie das nicht direkt frage.

Frau M.:

Daraufhin spricht Sie von ihrer großen Verunsicherung durch den Konrektor und die Konflikte mit ihm. Es käme häufig vor, dass er Ihnen versuche „Vorschriften“ zu machen und Sie zu beraten habe. Den gleichen Umgang betreibe er auch mit den Schulsozialarbeiterinnen. Die seien noch recht jung und könnten sich ihm gegenüber nicht behaupten. Er würde sich ihnen als auch Ihnen gegenüber abwertend äußern. Da er auch Vorgesetzter sei, sei es nicht einfach sich gegen diese Grenzüberschreitungen zu behaupten. Ihre Hypothese sei, dass er lieber die Arbeit als Beratungslehrer machen wolle. Bisherige Versuche auf der Beziehungsebene die Dinge zu klären, seien gescheitert. Er beharre auf seiner Sicht der Dinge.

Supervisor:

Das Narrativ von Frau M. lässt in mir eine Szene entstehen, in der ich Frau M. alleine im Konflikt mit dem Konrektor sehe. Dies führt mich zu der Rolle der Schulleitung und ihres Wissens oder Nichtwissens in Bezug auf das Handeln des Konrektors.

Ich frage sie, wie sich die Schulleitung dazu positioniert.

Frau M.:

Frau M. berichtet, die Schulleiterin würde ihn schützen, indem sie die Haltung vertrete, dass auch Schulleitung (Konrektor) beraten müsse. Sie habe die Problematik bereits mit der Schulleiterin besprochen, die sich aber hinter ihren Konrektor stelle.

Supervisor:

Da Frau M. deutlich Selbstzweifel äußere inwiefern sie an den Konflikten schuld sei, unterstütze ich sie, dass sie in ihrer Rolle, dass sie die Expertin sei und darüber entscheide, wie ihre Beratungsarbeit aussehe.

Ich mache sie auf das strukturelle Problem mit der Schulleitung aufmerksam, da diese Haltung sie auch in ihrer Rolle als Beratungslehrerin schwächen würde.

Frau M:

Frau M. will weiter berichten über den Konrektor.

Supervisor

Ich unterbreche sie und bitte sie einmal zu schauen, ob es bei ihr eine Resonanz auf meine Worte gäbe. Sie hält inne und beschreibt dann, dass sie sich gestärkt fühle und ihr Blick breiter würde. Ich schlage ihr vor, ein Moment bei dem Gefühl des „sich gestärkt Fühlens“ zu bleiben und dem innerlich Platz zu lassen, dass es sich in ihr ausbreiten könne. (sie hält inne und schweigt). Ich lasse ihr Raum für die Wahrnehmung in dem auch ich schweige.

Anschließend frage ich sie, wie sie das im Moment empfinden würde und ob es einen Ort im Körper gebe, wo sie das spüren könnte.

Frau M.:

Es sei ein gutes warmes Gefühl (legt ihre Hand auf den Brustkorb) und sie fühle sich bestätigt in der Sicht, dass sie die Expertin für ihre Beratung sei.

Supervisor:

Ich schlage ihr vor, mit der Aufmerksamkeit dort zu verweilen, wo die Hand liegt und dorthin zu atmen. (Ihr Atem vertieft sich)

Frau M.:

Es fühle sich gut an, dass sie die Expertin sei.

Danach berichtet sie weiter, dass der Konrektor ihr die Beratungsfälle „wepschnappen“ würde, sie sich jetzt eine Nische suchen wolle mit „Lerncoaching“. Hierzu habe sie bereits einen Antrag für Zusatzstunden gestellt.

Herr Z.:

Er bringt ein, dass unter diesen Bedingungen ein wirksames Arbeiten als Beratungslehrerin nicht möglich sei. Er regt an, die Beauftragung als Beratungslehrerin zurückzugeben, als Signal an die Schulleitung adressiert.

Supervisor:

In Resonanz auf Herrn Z. finde ich das einen spannenden Vorschlag bzw. Intervention, die ein Zeichen setzen würde.

Bitte daher Frau M. zu prüfen, ob ihr das sinnvoll erscheine. Verdeutliche, dass diese Positionierung brauche, wirklich bereit zu sein, die Tätigkeit aufzugeben, also kein strategisches Handeln sein darf.

Frau M.:

In der Prüfung wird deutlich, dass sie nicht bereit ist so weit zu gehen.

Supervisor:

Ich fühle mich an Aschenputtel aus dem Märchen der Gebrüder Grimm erinnert, dass nur die niederen Arbeiten machen darf. Außerdem habe sie eine professionelle Weiterbildung absolviert, wo sie jetzt bereit sei, die Segel zu streichen und das Feld „kampflos“ zu räumen. Biete ihr diese Gedanken mit der Frage an, ob sie das wirklich so wolle.



Frau M.:

Sie zeigt sich deutlich betroffen und verneint, dass sie das nicht so wolle. Sie habe Spaß an der Beratungsarbeit und wolle das nicht aufgeben.

Supervisor:

Fakt scheint auch zu sein, dass das interdisziplinäre Beratungsteam an der Schule (Beratungslehrerin, Schulsozialarbeit, Konrektor) nicht wirklich funktioniere. Schlage vor einen externen Supervisor zu engagieren, so alle bereit wären, daran zu arbeiten.

Frau M.:

Frau M. findet das eine gute Idee.

Aus der Gruppe kommt viel Unterstützung für Frau M. und ihre Beraterische Expertise.

Supervisor:

Ich weise daraufhin, dass die Zeit zu Ende geht. Frage Frau M. wie sie momentan nach dem Supervisionsprozess auf das Szenario blickt und wie es ihr damit im Moment ginge.

Frau M.:

Sie fühle sich durch die Unterstützung der Gruppe und mir gestärkt in ihrer fachlichen Position und entlastet.

Supervisor:

Ich schlage ihr vor, zu schauen ob die Äußerungen des Konrektors noch einer Erwiderung bedürfen.

Frau M.:

Sie denkt, dass er sie nicht in Ruhe lassen werde. Wenn er sie ansprechen würde, werde sie klarer Position beziehen können.

Ich beende die Supervisionssitzung, danke für das Vertrauen und das Interesse und kündige eine erneute Ausschreibung der Supervision für das neue Schuljahr an.

### **Metareflexion**

Die konflikthafte Problematik stellt sich auf mehreren Ebenen dar. Bei Betrachtung der Ebene 3 der metahermeneutischen Triplexreflektion sind die strukturellen Bedingungen in Schule zu reflektieren. So ist der Konrektor Mitglied des interdisziplinären Beratungsteams zusammen mit Schulsozialarbeit und Beratungslehrerin, was in seiner Rollenpluralität als Vorgesetzter und Berater problematisch ist. In Bezug auf die Beraterrolle besteht eine Gleichheit im Beratungsteam. Eine hierarchische Ungleichheit kommt durch die Weisungsbefugnis des Konrektors in Bezug auf die MitarbeiterInnen zustande. Das bedeutet, dass der Konrektor neben seiner Mitgliedschaft im Beraterteam, auch immer in der „Uniform“ als Leitungsperson anwesend ist. Dem Narrativ von Frau M. zur Folge, macht er von dieser Rolle auch Gebrauch, in dem er die Beratungsarbeit der anderen Teammitglieder bewertet und normative Standards festlegt. Diese offensichtlichen Machtdiskurse (sensu Foucault) erschweren erheblich eine gleichberechtigte Kooperation. Auf Seiten der anderen Beratungsteamkollegen braucht es eine hohe persönliche Souveränität, sich nicht deutlich implizit oder explizit durch die machtvolle Rolle des Vorgesetzten einschüchtern zu lassen. Einschränkend muss angemerkt werden, dass zumindest die Beratungslehrerin qua Expertise autonom agieren kann. Schulleitung ist hier nicht weisungsberechtigt, was die Annahme von Beratung und deren Ausführung angeht. Das bedeutet, dass die Supervisandin Frau M. nicht in die Position gehen muss ihre Beratungstätigkeit zu rechtfertigen und zu erklären. Sind mehrere Personen in den Beratungsprozess involviert, braucht es gleichwohl eine Transparenz und Absprache im Beratungsteam in Bezug auf Zuständigkeiten und Handlungsfelder. Ich folge der Einschätzung von Herr Z. aus der Supervisionsgruppe, dass unter diesen strukturellen Bedingungen, die Rolle der Beratungslehrerin und der Schulsozialarbeit geschwächt wird. Es bedürfte also eines Metadiskurses unter Beteiligung der Schulleitung über die entstehenden Machtdiskurse und den Diskurs, wie unter solchen Bedingungen eine konstruktive Zusammenarbeit möglich ist. Dieser Diskurs würde auch Frau M. entlasten, die die Frage der Schuld an den Konflikten primär auf sich attribuiert. Wie sich in der Supervisionssitzung zeigt, braucht es dann den Support durch die

Supervisionsgruppe und den Supervisor, die innere Verunsicherung zu reduzieren und durch den mehrperspektivischen Zugang ihr die strukturellen Dinge zugänglich zu machen. Dies führt in der Folge auch wieder in der intrasubjektiven Ko-respondenz, unter Einbezug der Leiblichkeit, zu einem Anschluss an die vorhandene persönliche Souveränität.

## 5. Fazit des Supervisionsprozesses

In der Reflexion der supervisorischen Arbeit sehe ich meinen Lernzuwachs einerseits in einer vertiefteren Vertrautheit mit den Konzepten des Integrativen Ansatzes und in der Weiterführung von Haltungen und Interventionen, die mir aus der psychotherapeutischen Arbeit als Gestalttherapeut vertraut sind. Das bedeutet bisher Bekanntes und Neues unter der „Flagge der Supervision“ neu zu konfigurieren und zu erweitern. Im supervisorischen Handeln, also in der Performanz fühle ich mich zunehmend sicherer und erlebe mich souverän handeln.

Kritisch müssen die strukturellen Rahmenbedingungen der Supervision von Beratungslehrern angesehen werden. Die bereits diskutierte Rollenpluralität (Involvierung als Berater **und** Supervisor) stellt keine glückliche Kombination dar und führt unter professionellen Aspekten zu einer Einschränkung des Möglichkeitsraumes des Supervisors. Hier sollten supervisorischen Aufgaben nicht im Gebiet der eigenen regionalen Zuständigkeit als Schulpsychologin wahrgenommen werden. Dies würde dem Supervisor eine größtmögliche exzentrische Position ermöglichen. Sollten diese strukturellen Bedingungen nicht änderbar sein, so könnte eine Thematisierung in der nächsten Supervisionsgruppe erfolgen. In Fällen eigener Involvierung als Schulpsychologin bedürfte es einer erneuten Kontraktbildung, ob die SupervisandInnen auch unter diesen Bedingungen eine Bearbeitung mit mir als Supervisor durchführen wollen. Andernfalls könnte an KollegInnen verwiesen werden.

## 6. Zusammenfassung/Summary

### **Zusammenfassung: Supervision von BeratungslehrerInnen im Kontext schulpsychologischer Arbeit**

Das Supervisionsjournal stellt einen Supervisionsprozess im Rahmen schulpsychologischer Tätigkeit mit einer Gruppe Beratungslehrern über ein Schuljahr dar. Die intrasubjektiven Prozesse des Supervisors, sowie die intersubjektiven Korrespondenzen mit den SupervisandInnen und der Gruppe werden vor dem Hintergrund der mehrperspektivischen Betrachtung durch die Modelle der Metahermeneutischen Triplexreflexion, der Hermeneutischen Spirale und des Mehrebenenmodells reflektiert.

**Schlüsselwörter:** Schulpsychologie, BeratungslehrerInnen, Mehrperspektivität, Metahermeneutische Triplexreflexion, Hermeneutische Spirale, Mehrebenenmodell

### **Summary: Supervision with guidance counselor teachers in the context of school psychology**

This supervision journal presents a supervision process that took place in the context of school psychology work with a group of guidance counselor teachers over a school year. The intra-subjective processes of the supervisor, as well as the inter-subjective co-responses with the supervisees and the group are reflected. This is done against the background of the multi-perspective view offered by the Meta-Hermeneutic Triplex Reflection Model, the Hermeneutic Spiral and the Multi-Level Model.

**Keywords:** school psychology, guidance counselors, multi-perspectivity, Meta-Hermeneutic Triplex Reflection Model, Hermeneutic Spiral, Multi-Level Model.

## 7. Literaturverzeichnis

*Bäcker, S. (2012): Das Mehrebenenmodell und die Metahermeneutische Triplexreflexion der Integrativen Supervision – erläutert an einem exemplarischen*

Supervisionsprozess. <https://www.fpi-publikation.de/supervision/07-2012-baecker-st-mehrebenenmodell-metahermeneutische-triplexreflektion-integrative-supervision/>

*Ciampi, L.* (1999): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck

*Jacob Krieger, C.; Dreger, B.; Schay, P. & Petzold, H.G.* (2004): Mehrperspektivität – ein Metakzept der Integrativen Supervision. Zur „Grammatik“ – dem Regelwerk – der mehrperspektivischen, integrativen Hermeneutik für die Praxis. <https://www.fpi-publikation.de/supervision/03-2004-jakob-krieger-c-dreger-b-schay-p-petzold-h-g-mehrperspektivitaet/>

*Leitner, A.* (2010): Handbuch der Integrativen Therapie. Heidelberg: Springer

*Petzold, H. G.* (1973): Supervision in der Drogentherapie. Supervisionsbericht für die Therapiekette Hannover

*Petzold, H.G.* (1990o/2016): Konzept und Praxis von Mehrperspektivität in der Integrativen Supervision, dargestellt an Fallbeispielen für Einzel- und Teambegleitung. <https://www.fpi-publikation.de/supervision/14-2016-petzold-h-g-1990o-konzept-praxis-mehrperspektivitaet-integrative-supervision/>

*Petzold, H.G.* (1991a, 1992a, 1993a): Integrative Therapie. Paderborn Junfermann

*Petzold, H.G.* (2001p): Transversale Identität und Identitätsarbeit. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“. <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/10-2001-2001p-petzold-h-g-transversale-identitaet-und-identitaetsarbeit/>

*Petzold, H.G.* (2003a): Integrative Therapie Band 1-3. Paderborn Junfermann

*Petzold, H.G. (2007a): Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle reflexiver Praxis. Wiesbaden: VS Verlag*

*Petzold, H. G. & Orth, I. (1998/2014): Wege zum „Inneren Ort persönlicher Souveränität“ – „Fundierte Kollegialität“ in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/18-2014-petzold-h-g-orth-i-1998-2014-wege-zum-inneren-ort-persoenlicher-souveraenitaet/>*

*Schigl, B.; Höfner, C.; Artner, N. A.; Eichinger, K.; Hoch, C.B. & Petzold, H.G. (2020): Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Heidelberg: Springer*