

Supervision in der Schule: Ungenutztes Potential in der Qualitäts- und Schulentwicklung

**Wie sich schulpsychologische Supervision zu einem
Qualität fördernden Subsystem der Schule entwickelt,
diese aber doch – als Gesamtorganisation - wenig
Gebrauch davon macht**

1. Supervision in der Schule: Nachkömmling, Waise, Seiteneinsteigerin - immer (noch) fremdelnd

Supervision in Schule ist neu. Supervision gehört nicht zum traditionellen Bestand der Schule. Supervision ist nicht pädagogischer und staatlich-administerieller Herkunft. Sie entstammt einem anderen System, jenem der Beratung, was sie fremdeln und Fremdkörper sein lässt. Schule ist Gesetz und gesetzt und sieht daher - von Haus aus - wenig Grund, sich beraten zu lassen und sich reflexiv - etwa per Supervision - sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Einerseits. Andererseits: Schule hat unbezweifelbar einen Entwicklungsbedarf, der einen Reflexionsbedarf nach sich zieht. Damit umzugehen, fällt ihr schwer. Supervision mit ihren Merkmalen der Distanz- und Differenzherstellung, der Irritation und Selbstreflexion stellt immer noch die Verletzung einer „heiligen Ordnung“ dar. (Heilige Ordnung ist übrigens die Übersetzung von Hierarchie).

Supervision hat der Schule also durchaus etwas zu bieten - aber die Lage ist widersprüchlich. Das bringt denen, die Supervision anbieten, nicht nur wohlwollendes Interesse ein, sondern auch Abwehr. Ich möchte im Folgenden die Nützlichkeit von Supervision in Verbindung mit der Thematik der Lernenden Organisation zeigen; dann möchte ich auf einige Entwicklungsverständnisse zu sprechen kommen, denen Supervision begegnet; darauf folgen einige Überlegungen zur schulpsychologischen Supervision als eigenes System.

2. Organisationsbewusste Subjekte - Voraussetzung für lernende Organisationen. Hilfsmittel: Supervision

In ihrer Umbruchsituation wird der Schule vorgeschlagen, zu einer lernenden Organisation zu werden. Aber was heißt das eigentlich? Sind die Trägerinnen des Lernens nicht mehr die Subjekte, sondern irgendein höheres Wesen namens Organisation? Es ist zu befürchten, dass die lernende Organisation die Modernisierung der schon immer subjektfrei gedachten, rationalisierten Schule ist - und nicht ihre Überwindung.

In der Übereignung von Subjektivität an das neue Subjekt Organisation wird diese überhöht und mystifiziert und die Subjekte werden verfügbar gemacht, ein tendenziell totalitäres Projekt. Ähnlich schrieb es Geißler in einem Artikel (mit Orthey): „Im Strudel des Etiketten-Schwindels, Sprachspiel-Desperados erfanden die lernende Organisation.“ Einem solchen Kolonisierungsprojekt werden sich die Menschen zu entziehen versuchen.

Organisationsbewusste Subjekte

Was eine Organisation, die beweglich und entwicklungsfähig ist, tatsächlich braucht, sind organisationsbewusste und selbstbewusste Subjekte - und dazu kann Supervision eine Menge beitragen. Das mag den Strategen der Steuerung nicht gefallen – anders aber sind die Produktivkräfte der Menschen nicht zu haben.

Lernende Organisation vom Kopf auf die Füße

Fred Kofman und Peter M. Senge, Miterfinder der lernenden Organisation, haben Merkmale der lernenden Organisation genannt. Interessanterweise sind es Merkmale, die Kern supervisorischen Arbeitens sind und über Supervision Eingang in den Alltag der Organisation finden könnten.

Dazu gehören: Verlangsamung, Annehmen des anderen, Interesse an der Analyse und Verarbeitung systemischer Konsequenzen von Interventionen, Umgang mit nicht geteilten und unterschiedlichen Werten. Darüber hinaus bietet Supervision die Möglichkeit, Eigenwilligkeit (Individualität) mit den Ansprüchen der Organisation zu verknüpfen.

Mit Supervision wird die Sache der lernenden Organisation (und was vielleicht damit gemeint ist) vom Kopf auf die Füße gestellt. Wer von der lernenden Organisation spricht, ohne von den Subjekten zu reden, setzt sich einem Manipulationsverdacht aus.

Supervision scheut sich nicht, die Subjekte ins Spiel zu bringen. Supervision gerät damit in ein widersprüchliches Kräftefeld zwischen Führungseliten und Basis. Sie wird – wie die Subjekte auch – gerufen und gebraucht, aber auch gemieden und abgewehrt, weil damit zentrale Steuerungsprozesse in Frage gestellt sind. In diesem Sinne ist Supervision durchaus politisch und mit Fragen der demokratischen Kultur verknüpft.

Integrationsleistung: Kompetenz, Geschichte, Emotionalität des Einzelnen mit dem kalten Organisationszweck verbinden

Supervision und organisationsbezogene Supervision wendet die Erfahrung der Psychologie und der Sozialwissenschaften an, dass es vollkommen irrational wäre, davon auszugehen, Menschen würden sich rational verhalten. Vielmehr sind deren Unbewusstes und ihre Emotionalität angesprochen, wenn sie in der Organisation tätig sind und für sie handeln.

Gearbeitet, geführt und kooperiert wird in Organisationen - also auch in Schulen - häufig nicht ihrem Zweck gemäß, sondern intuitiv - gemäß den in der Familie erworbenen Mustern. Herrschaftsansprüche, Unterwerfungängste, Abwehrmechanismen reinszenieren sich in Anlehnung an vergangene Zeiten. Das dient in der Regel nicht der Organisation. Diese Fehlorientierung rührt daher, dass es eine entwicklungsgeschichtlich junge Erfindung ist, in Großorganisationen zu arbeiten und zu leben, wie Kurt Buchinger schreibt. Die Menschen sind darauf noch nicht eingestimmt, sie sind noch zu „antiquiert“. Um die Organisation funktionstüchtig zu halten, war Gefolgschaft gefragt; sie musste deshalb mit etwas Göttlichem gleich gesetzt werden. So wurde die Hierarchie „erfunden“, was heilige Ordnung heißt.

Supervision stellt mit ihrem zwischenzeitlich gewonnenen Erfahrungsstand die Möglichkeit dar, diese „Antiquiertheit“ zu überwinden. Sie hilft Individualität und Organisationszweck zu verknüpfen. Sie versteht sich nicht antiautoritär und anti-organisationell oder therapeutisch, sondern berufs- und organisationsbezogen.

3. Schulische Entwicklungsverständnisse im Umfeld von Supervision

Supervision tut – um der eigenen Orientierung und um ihrer Handlungsfähigkeit willen – gut daran, sich der Entwicklungsverständnisse in ihrem Umfeld zu vergewärtigen

Die politisch-administrative Ebene

Dilemma widersprüchlicher Aufgaben: Erneuerung ohne
(zeitliche, finanzielle, personelle) Ressourcen

Die politisch-administerielle Ebene gibt Orientierungen vor, die sich – zusammengefasst - als Effektivierungs- und Modernisierungsaufforderung verstehen lassen. Sie betonen (noch?) die Balance zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Leistungssteigerung. Schulen sollen

durch ein Mehr an Autonomie - gemäß ihren Bedingungen vor Ort - Schülern und Schülerinnen ein optimales Lernfeld sichern.

Gleichzeitig werden den Schulen sehr zentral und die einzelne Schule, sowie die Lehrerarbeit strukturierende Vorgaben (Studentafel, Vergleichsarbeiten, Personal und so weiter) gemacht. Schulen und ihre Lehrer und Lehrerinnen finden sich damit in der Regel in einem Dilemma. Persönliche und institutionelle Qualitätsentwicklung, das Verständnis von Persönlichkeits- und Leistungsförderung der Schüler, das Vorhaben der Autonomie der Schule geraten früher oder später – subjektiv oder objektiv - in Rivalität zur Effektivierungsaufgabe der Zentrale. Je nach Persönlichkeit, Tradition und Führung der Schule werden die Dilemmata unterschiedlich aufgelöst.

Mit diesen Erfahrungen der Inkonsistenz und der als schwach empfundenen Einwirkungsmöglichkeiten richtet man sich in seiner Realität ein. Mit der Priorität der zu erfüllenden Studentafel vor Augen und der Angst vor Auszehrung im Nacken bleibt kein Spielraum für hoch fliegende Visionen persönlicher Entwicklung und der Gestaltung von Schule. Da ist es schwer, Freunde und Freundinnen der Supervision zu gewinnen, geschweige denn Supervision zu institutionalisieren. Wichtige Meinungs- und Kulturträger wie Schulleiterinnen und Schulleiter und Schulaufsicht haben unter solchen Bedingungen Supervision nicht auf der Agenda der Schulentwicklung.

Missverständnis: Supervision als Regulierungsinstrument

Wohl aber gerät Supervision gelegentlich in den Blick von Mitgliedern der Schule und Schulaufsicht, wenn sie in einem Missverständnis glauben, Supervision als Heilmittel verschreiben zu können für Aufgaben, die sie selbst nicht gelöst bekommen. Das Problem wird dann gern verschoben. Die Schulaufsicht verschreibt dem Schulleiter, die Abteilungsleiterin verschreibt der Lehrerin und die Lehrerin verschreibt den Eltern Beratung. Die jeweils eigene Verantwortung bleibt dabei auf der Strecke.

Die der Supervision eigene Auftragsklärung, Reflexion und Verlangsamung stößt nicht selten auf Widerstand, welcher sich mit wachsendem Aufgabendruck und „fertigen“ Analysen über das, was geschehen muss, rechtfertigt. Das Entwicklungsverständnis dahinter ist etwa Folgendes: Das System ist in Ordnung, die Führung und das Leitbild ebenso. Einige dysfunktionale Elemente sollten funktional gemacht werden können.

Ginge Supervision darauf im Verhältnis eins zu eins ein, trüge sie zur Psychologisierung von Systemschwächen und zur Verschiebung von Problemen bei. Um einen Einstieg in die Arbeit finden zu können, müssen wohl auch unvollkommene Kontrakte hingenommen werden. Sie müssen jedoch in gemeinsamer Arbeit revidiert werden. Wenn die Verschiebung der Verantwortung erkannt und bearbeitet werden kann, bieten auch solche Supervisionen Chancen persönlicher und institutioneller Entwicklung.

Supervision als individuelles Entlastungsmittel – suboptimale Nutzung

Das heißt: Auch wenn Supervision häufig unter ungeklärten und eingeschränkten Bedingungen stattfindet, kann sie bedeutende Ergebnisse zu Wege bringen. Aus den steigenden Spannungen im System und in den Personen ergibt sich geradezu ein Bedarf nach Entlastung. Die Erhöhung des Drucks formt ein spezifisches Supervisionsinteresse: Überleben, Selbstvergewisserung, Kompetenzentwicklung. Organisationsbezogene Entwicklung – Stichwörter: Identifikation, Beteiligung, Kultur und Identität der Schule, Revision der Konzepte - kann dagegen kaum in den Blick genommen werden. Der einfache Grund: Ein Austausch über Subsystemgrenzen hinweg findet kaum statt, weil es kaum Absprachen zu Evaluation und Planung mit den Vertretern der beteiligten Systeme (zum Beispiel Supervisionsgruppe, Abteilungsleiter, Schulleiter, Aufsicht, Supervisor) gibt. So wird das Entwicklungsinstrument Supervision nur suboptimal genutzt. Das sollten wir nicht vergessen, auch wenn Lehrer und Lehrerinnen, Leiterinnen und Leiter, Angehörige der

Schulaufsicht aus der personenbezogenen Supervision wichtige Erkenntnisse über ihre Berufsausübung und über ihr Funktionieren im System gewinnen.

Entwicklungsverständnisse: Regulation, Erneuerung, Neugeburt

Spätestens dann, wenn man feststellt, dass vorhandenes Entwicklungspotenzial nicht genutzt wird, macht es Sinn, sich mit den Entwicklungsverständnissen und –bedingungen zu befassen. Um die Bedeutung von Entwicklungsverständnissen zu erfassen, sind die Kategorisierungen von Transformation, wie Fatzer sie 1993 beschreibt, nützlich. Er unterscheidet Transformation als Regulation, als Erneuerung und als Neugeburt. Unschwer lässt sich feststellen, dass die Realität der Transformation in Schule wesentlich per Regulation stattfindet – mit all den Beschränkungen, die diesem Konzept inne wohnen.

Daraus folgt die Dringlichkeit der Entwicklung von Eigenidentität der Supervision selbst, will sie nicht ihren Kopf und ihr Herz verlieren und diese gleichsam wegereguliert bekommen. Das wirft zunächst die Frage auf: Ist ihr ein Verständnis von Organisationsbezogenheit eigen oder will sie den Anspruch aufgeben, einen Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten zu wollen? Gerade das Zusammenspiel von Supervision und Organisationsentwicklung ist ja die erfreuliche Bewegungsrichtung (man vergleiche das dritte und jüngste Handbuch der Supervision und Organisationsentwicklung, 1999 herausgegeben von Harald Pühl).

Das muss natürlich für die gesetzte staatliche Institution Schule noch kein Grund sein, sich solchen Entwicklungen zu öffnen. Sie hat sich ja im Laufe der Jahrzehnte und Jahrhunderte mit ihr angepassten Systemen umgeben, die eine relative Immunisierung gegen Umwelteinflüsse ermöglichten. (Obrigkeitliche Ansprüche, staatliche Ausbildung und Sozialisation der Bediensteten und so weiter – wie passen Diplom-Psychologen und an Privat-Institutionen fortgebildete Supervisorinnen – kein Referendariat - in dieses System?).

Wie dem auch sei: Eine eigenständige Supervision wird darauf achten müssen, dass unter einem Regime der Regulierung, sie sich selbst nicht misst und messen lässt an einem fantasierten Regime der Erneuerung.

4. Schulpsychologische Supervision als eigenes System, vernetzt mit ihrem Umfeld

Entwicklung eines eigenen Bewusstseins

Daraus folgt: Supervision kann ihre Aufgabe nur lösen und sich vor Auflösung bewahren, wenn sie selbst zu einem System und zur Organisation wird. Darin hat die schulpsychologisch verwurzelte Supervision in den letzten Jahren Fortschritte gemacht. Die Tatsache, dass ich über Supervision im Kontext einer Bildungsmesse und als Teil einer Berufsorganisation schreiben ist nicht zuletzt Ausdruck dieser gewachsenen supervisorischen und schulpsychologischen Identität. Die Fortschritte in den vergangenen hatten immer die Initiative und Hartnäckigkeit der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen zur Voraussetzung. Wobei nicht verschwiegen werden soll, dass es im nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, auf den verantwortlichen Stellen in Bezirksregierungen und Ministerien auch Ermöglicher gegeben hat und gibt.

Anwendung supervisorischer Prinzipien (Distanz, Differenz, Reflexion) auf die eigene Organisation

Wie schon weiter vorn angedeutet bezieht Supervision in und für Schule ihre Orientierungen aus dem eigenen Fach und damit von außerhalb der Schule. Die Anwendung eigener Kriterien des außerschulischen Faches Supervision sichert die Wirkkraft von

Supervision für Schule und ihre Mitglieder. Die Fähigkeit der Distanzbildung, Differenzschaffung und der Reflexion wendet die sich zur Organisation entwickelnde Supervision auch auf sich selbst an – durch Entwicklung eigener Standards durch kollegiale Supervision und durch externe Supervision.

Die supervisorisch arbeitenden Schulpsychologinnen und Schulpsychologen haben sich mit ihrer Entwicklung zur Organisation ein Instrument geschaffen, mit dem sie Entwicklungen in und um Schule besser verstehen und sich auf sie einstellen können. Sie stärken damit ihre Fachlichkeit.

Fragen, die zur Diskussion anstehen, sind unter anderem:

- Ist Supervision für Leitungsmitglieder und Lehrer einer Schule möglich? (Rollen- und Loyalitätskonflikte). Wenn ja, unter welchen Bedingungen?
- Ist für den Fall eines Loyalitätskonflikts eine „Überweisung“ an Kollegen/innen anderer Beratungsstellen und anderer Städte möglich? Kann ein solches System aufgebaut werden?
- Bei wachsender Inanspruchnahme von Supervision lassen sich tendenziell Loyalitätskonflikte nicht vermeiden. Heißt das nicht, dass zukünftig weniger die einzelne Person oder Gruppe „an sich“, sondern diese als Teil der Organisation die Adressaten zu sein hätten? Mit anderen Worten: Müsste nicht die Organisation Adressatin der Supervision sein?
- Welche Formen und Möglichkeiten der Rückbindung der Erkenntnisse und Erfahrungen aus Supervision an dienstliche Funktionsträger gibt es, wie können sie entwickelt werden?
- Welche Folgen für die Effektivität hat die Positionierung von Supervision (und Schulpsychologie) im System? Hoch angesiedelt mit Stabsfunktion oder Nischenposition mit geringer Wertigkeitszuschreibung?

5. Perspektiven

Relativieren von Systemlogiken

Gerade in Zeiten, in denen Systemlogiken und Grenzen in Frage gestellt werden, gibt es auch immer Abdichtungs- und Abschottungswünsche. Das gilt für Supervisorinnen und Supervisoren, die sich für die besseren Schulentwickler halten können; das gilt für Lehrer und Lehrerinnen, die sich in ihren Kompetenzen in Frage gestellt sehen, das gilt für Schulaufsichtsbeamte, die sich für Beratung und Systementwicklung zuständig sehen - und niemanden sonst. Können die verschiedenen Berufs- und Funktionsgruppen des Schulsystems in eine vertiefte Kommunikation kommen und die eigenen Rollen relativieren, also die eigene Logik nicht absolut setzen? Relativieren heißt ja auch: In Beziehung setzen. Können wir das? Besitzen die Personen und Subsysteme im System Schule diese Fähigkeit zum Kontakt und zur Grenzüberschreitung? - Fragen, die sich aus organisationsbezogener Supervision ergeben.

Verständigung über Werte und Sinn von Schule

Der Dialog der Relativierung, der durch Supervision angestoßen und gefördert werden kann, bedarf eines dritten Elements. Dieser Bezug auf ein Drittes bietet in unsicheren Verhältnissen überhaupt erst Aussicht, Dominanzstreben und Unterwerfungsängsten vorzubeugen. Dieses Element eines relativierenden Bezugspunktes könnte in der Beschäftigung mit der Frage bestehen: Wie wollen wir zukünftig leben, in welcher Art von Gesellschaft, und was heißt das für Bildung und Ausbildung? Wie positionieren wir uns und wie positionieren wir Schule in einem Spannungsfeld, in welchem Schule Emanzipations-

instrument und Dienerin der Standortsicherung sein soll? Wie lässt sich dafür eine Kultur des Dialogs und des Umgangs der beteiligten Personen und Gruppen etablieren?

Von der Fachberatung für Einzelne und Gruppen zur Organisationberatung

Supervision war immer und wird es bleiben: Fachberatung für Einzelne und Gruppen. Sie stößt dabei jedoch auf die Arbeitsumgebungen der Menschen. Und damit an innere und äußere Grenzen der Organisation. Sie nähert sich der Möglichkeit der Organisationsberatung. In einem zentralistischen, hierarchischen Organisationsverständnis wird das Abwehr auslösen. Dort, wo man weiß, dass Entwicklung ohne Individualität - die sich organisiert - ohne Identifikation und ohne Verantwortung unmöglich ist, wird man sich der hausintern zur Verfügung stehenden Mittel der Supervision und Organisationsberatung erinnern, sie fördern und ausbauen. Meine Erwartung an ein Ministerium, welches der Erneuerung und Verantwortung einen hohen Wert zuschreibt, ist, dass sie Schulpsychologie und ihre supervisorische Abteilung in Projekte der Qualitätsentwicklung, Professionalisierung und Schulentwicklung einbezieht. Selbstverständlich richtet sich diese Erwartung auch an andere Entscheidungs-, Meinungs- und Kulturträgerinnen der großen Organisation Schule. Lediglich zu tolerieren und zu ermöglichen - ohne zu kooperieren und gemeinsam zu entwickeln, wird dem Entwicklungsbedarf nicht gerecht.

Literatur

- Buchinger, Kurt: Supervision in Organisationen, Auer-Verlag 1998
Fatzer, Gerhard (Hrsg): Organisationsentwicklung für die Zukunft, Edition Humanistische Psychologie, 1993
Heintel, Peter: Supervision als Sinn- und Grenzreflexion, in Pühl, Harald (Hrsg.): Supervision und Organisationsentwicklung, Handbuch, Budrich+Lekse 1999
Mietz, Jürgen: Schule in Bewegung - Beiträge von Supervision und Organisationsentwicklung, in Pühl, Harald (Hrsg.): Supervision und Organisationsentwicklung, Handbuch, Budrich+Leske 2000, 2.Auflage

Köln, 16.2.2000

Jürgen Mietz, Diplom-Psychologe und Supervisor (BDP)
Schulpsychologe an der Regionalen Schulberatungsstelle der Stadt Duisburg,
Tel.: 0203-8788032, E-mail: j.mietz@rsb.du.nrw.schule.de
Privat: Prinzenstr. 20; 47058 Duisburg
Tel. 0203-343412
E-mail: juergen.mietz@okay.net