

Manuela Keller-Schneider

Sich neue Wege erschließen!

Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen

Der Berufseinstieg stellt Entwicklungsaufgaben, die gelöst werden müssen, um den Einstieg in den Beruf zu bewältigen. Das Berufsfeld stellt Anforderungen, die erstmals in eigener Verantwortung gemeistert werden müssen. In der einphasigen Schweizer Lehrer/innenausbildung schließen die Studierenden mit einer umfassenden Lehrbefähigung die Ausbildung ab und sind damit befähigt, dieselben Aufgaben wie erfahrene Lehrpersonen zu übernehmen. Als „kompetente Anfänger/innen“ (gemäß der Novizen-Expertenforschung) gehen die Lehrpersonen in den Beruf – Lernen geht jedoch nahtlos weiter. Der folgende Beitrag illustriert, wie durch Supervision die Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs bearbeitet werden können. Befunde zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Supervision in Abgrenzung zur kollegialen Begleitung runden die Darstellung ab.



Manuela Keller-Schneider,
Dr.phil., Prof. an der PH Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
*Kompetenzentwicklung,
Berufseinstieg, Persönlichkeit,
Berufseignung*

Einleitung

„Endlich kann ich selber bestimmen, wie ich eine Klasse unterrichten und führen möchte!“ Dies ein Ausschnitt aus einer ersten Supervisionssitzung mit Barbara Binder (alle Namen sind anonymisiert), einer Lehrerin in der Berufseingangsphase. Sie führt als Klassenlehrerin in einer Vorortsgemeinde von Zürich eine 4. Klasse mit 22 Schülerinnen und Schülern und freut sich auf ihre Berufstätigkeit, wie auch auf ihre neue Lebensphase.

Schon nach wenigen Tagen musste sie jedoch erfahren, dass die Berufsaufgabe mehr als erwartet umfasst. „Die tausend Dinge, die ich beachten muss und dabei noch ruhig das Ganze überblicken soll, strapazieren mich arg. Wie kann ich gleichzeitig den Unterricht führen und dabei den Lernprozess jedes Kindes im Auge halten? Wie kann ich die Arbeitsatmosphäre sicherstellen, wenn noch keine Klassengemeinschaft besteht? Wie soll ich den Eltern klar und professionell gegenüber treten, wenn ich noch unsicher bin, wie ich als Lehrerin sein will? Wie kann ich im Team mitdenken und mitgestalten, wenn ich noch nicht weiß, was denn alles zur Arbeit innerhalb einer Schule gehört und welche ungeschriebenen Gesetze ich selbstverständlich beachten muss?“ In diesen Aussagen werden nicht nur die Antinomien des Lehrberufs sichtbar (Helsper, 2004), sondern auch die sprunghaft gestiegene Komplexität der Anforderungen, die erst bei Berufseintritt erlebt werden (Keller-Schneider, 2009).

Die *Grundausbildung* schafft Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg – doch erfolgreich kann ein Berufseinstieg nur verlaufen, wenn der Lernprozess nahtlos weitergeht. Die Dynamik des Ganzen kann im Voraus nicht eingeschätzt werden. Jede zu bewältigende Situation stellt eine Herausforderung dar – die zufrieden stellende Bewäl-

tigung führt zu Kompetenzerweiterung. Die *Supervision in der Berufseingangsphase* beabsichtigt, das im Studium Gelernte in der neuen Situation zu erweitern und zu differenzieren, wie auch das Weiterlernen zu optimieren, um den Berufseinstieg konstruktiv, kompetenzorientiert und erfolgreich zu gestalten (Keller-Schneider, 2008). Sie leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung.

Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg

Der Berufseinstieg stellt individuell zu lösende *Entwicklungsaufgaben* (Hericks, 2006 und Beitrag in diesem Heft; Keller-Schneider, 2009). Wie diese Anforderungen wahrgenommen werden, ist individuell verschieden (vgl. das Rahmenmodell von Keller-Schneider, 2009). Berufphasenspezifische *Anforderungen* müssen im situativen Kontext gemeistert werden. Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen, Kompetenzen, Überzeugungen, Ziele und Werthaltungen, wie auch Einschätzungen der Bewältigbarkeit lassen Anforderungen zu Herausforderungen werden. Selbstregulative Fähigkeiten gestalten den Umgang mit den wahrgenommenen Herausforderungen mit. Im Zusammenspiel dieser Komponenten entstehen individuell geprägte Deutungen der Anforderungen.

Studien zum Berufseinstieg von Lehrpersonen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2009) identifizieren *vier Anforderungsbereiche*, die als Entwicklungsaufgaben gelöst werden müssen, um den Einstieg in den Beruf zu meistern. Diese Bereiche umfassen Anforderungen der *identitätsbildenden Rollenfindung*, der *adressatenbezogenen Vermittlung*, der *aner kennenden Führung* und der *mitgestaltenden Kooperation*. Die Beanspruchung ist individuell verschieden und wird von *persönlichkeitsspezifischen* Merkmalen mitbestimmt (Keller-Schneider, 2009).

Das *Professionswissen* von Lehrpersonen der Berufseingangsphase kann als regelgeleitet, auf kurze Zeiteinheiten und schmale Verantwortungsbereiche bezogenes Wissen bezeichnet werden (Neuweg, 2004). Als *phasenspezifisches* Merkmal zeigt sich eine eher segmentierte Anforderungswahrnehmung. Vernetzungen und Synergiebildungen zeigen sich erst wenige. Kompetenzentwicklung fordert ein Verdichten und Vernetzen von Wissensfacetten. Überzeugungen, motivationale Orientierungen wie auch selbstregulative Fähigkeiten steuern diesen Prozess mit (Baumert & Kunter, 2006).

Anforderungen des Berufseinstiegs können somit einerseits durch berufsphasenspezifische Aufgaben und Einschätzungen, andererseits auch durch individuelle Kompetenzausprägungen beschrieben werden. Weder die strukturelle, noch die kompetenzorientierte Betrachtung des Berufseinstiegs allein kann das Gelingen des Berufseinstiegs erklären. Die Bewältigung der individuellen Herausforderung zeigt sich in der persönlichkeitspezifischen Bewältigung berufsphasenspezifischer Anforderungen (Keller-Schneider, 2009).

Supervision: ein Element der Berufseinführung

Den Lehrpersonen der Volksschule, die im Kanton Zürich erstmals den Beruf ergreifen, steht während den ersten zwei Berufsjahren die Möglichkeit einer Einzel- und/oder Gruppensupervision offen. Diese kostenlose Beratung ist auf individuelle Anliegen ausgerichtet, untersteht der Schweigepflicht und hat keine beurteilende Funktion. Im geschützten Rahmen kann an der Identitäts- und Kompetenzentwicklung gearbeitet werden.

Im Zentrum der jeweiligen Supervisions-sitzungen stehen Anliegen und Fragen der Supervisand/innen, die mit Methoden der

Beratung bearbeitet werden. Die fokussierten Themen stehen im Schnittfeld zwischen individuellem Erleben, pädagogisch-psychologischen Zielen als Absichten und dem didaktischem Handeln (Pallasch, 1993). Die aus *individueller Problemsicht* zu verändernde Situation soll auch im systemischen Zusammenhang verstanden und bearbeitet werden. Die Supervision unterstützt die Lehrperson darin, ihre pädagogischen *Ziele als identitätsstiftende Ressourcen* zu nutzen und neue Wege zu finden, die ohne Bruch zwischen Absicht und Umsetzung in konkrete Unterrichtshandlungen führen. Aussagen wie bspw. „Dann musste ich eben eine Strafe geben!“ werden als Anlass genutzt, lösungsorientiert andere, *neue Wege* zu erschließen. Kompetenzentwicklung erfolgt in der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, die das eigene Können erweitern. Werden Antworten auf mehreren Ebenen entwickelt und in die bestehenden individuellen Denkschemata integriert, so wird die Kompetenz erweitert und differenziert.

Werden die *Berufseinstiegenden* danach gefragt, wofür sie die Supervision genutzt haben, so geben 80% an, sie zur Reflexion der Berufsarbeit genutzt zu haben, 72% zur externen Begleitung durch eine unabhängige Fachperson im beurteilungsfreien Kontext und 68% zur Qualitätsprüfung. Für 18% fungierte die Supervision als Kriseninterventionsstelle (Keller-Schneider, 2004).

Absicht und Wirkung von Supervision

Mit authentischen Aussagen (Namen geändert) wird nun erläutert, wie die Supervision von den Supervisand/innen gesehen wird.

Supervisand/innen sind Expert/innen des eigenen Handelns: Die Situationswahrnehmung, wie auch Fragen und Anliegen der Berufsein-

steigenden stehen im Zentrum der Arbeit. Gemeinsam und mit Hilfe von Impulsen und Fragen der Supervisor/in werden Lösungen entwickelt.

„Das gemeinsame Reflektieren meiner Arbeit hat mir neue Sichtweisen und Wege aufgezeigt.“ (Barbara Binder)

In der Supervisionsarbeit entstehen im individuellen Denken abgestützte Lösungen. Es handelt sich dabei also *nicht* um vom Experten gegebene Tipps, die vom Anfänger übernommen werden sollen. Diese Arbeit erfordert Engagement und Anstrengung auch seitens der Supervisand/innen.

Supervision fordert Engagement und bringt Entlastung: Herausfordernde und zu bewältigende Situationen werden einerseits metakognitiv nach deren Bedeutung und nach Zusammenhängen mit vergleichbaren Situationen analysiert, um gemachte Erfahrungen zu erkennen und in bestehende Schemata zu integrieren. Die Reflexionsarbeit ermöglicht, das aktuelle Wissen mit gefordertem Können zu vernetzen und bestehendes Erfahrungswissen zu differenzieren, so dass neue Handlungsmöglichkeiten resultieren. Andererseits gibt die Supervisorin individuell angemessen Anregungen, wie eine schwierige Situation gemeistert werden kann. Die Kombination von metakognitiver Verarbeitung und Verknüpfung mit konkreten Hinweisen wird von den Berufseinsteigenden in der Regel als sehr hilfreich wahrgenommen.

„Ich erhielt einerseits ganz konkrete Impulse, beispielsweise zur Gestaltung der Sitzordnung und deren Wirkung auf einzelne Schüler und Schülerinnen oder dazu, wie ich Korrekturen von Aufsätzen auf einzelne Zielbereiche ausrichten und damit auch die Schüler zur fokussierten

Überarbeitung anleiten kann. Andererseits hat die Supervisorin mein Problem immer wieder auch auf die Metaebene gelenkt, mit vorherigen Aussagen oder Wünschen von mir verknüpft, so dass ich erkannte, dass ich durch mein konkretes Handeln meine Ziele immer wieder durchkreuze. Beispielsweise tendiere ich dazu, zuviel selber zu machen und Schülerarbeiten für Lernprozesse zu wenig zu nutzen. Diese Tendenz führte zu einem mich erschöpfenden Arbeitsberg. Durch die Arbeit in der Supervisionssitzung ist es mir gelungen, einerseits den Berg zu reduzieren und gleichzeitig auch zu erkennen, womit ich mir diesen immer wieder selber schaffe. Im Gespräch hatten wir für den Moment hilfreiche Lösungen erarbeitet – ich musste bis zum nächsten Morgen den Berg bewältigt haben – wie auch mittelfristig wirkende Wege erarbeitet, wie ich mich vor solchen Situationen schützen kann. Dass ich nicht nur Tipps erhalten und wir nicht nur Lösungen entwickelt haben, sondern auch auf der Metaebene nach Tendenzen und Gesetzmäßigkeiten gesucht haben, hat mir sehr viel gebracht.“ (Céline Morger)

Entlastung wie auch Eigenarbeit werden deutlich und illustrieren, wie Supervision sowohl Anstrengung aberlangt als auch Entlastung bringt. Um sich in diese authentische Auseinandersetzung zu begeben, ist Schutz unabdingbar.

Die Schweigepflicht ermöglicht Authentizität der Supervisand/innen: Das der absoluten Schweigepflicht unterstellte Gespräch mit einer schulfeldnahen aber schulexternen Fachperson ermöglicht, in einem geschützten Rahmen auch tabuisierte, persönliche oder teambezogene Anliegen anzusprechen und zu bearbeiten.

„Ich weiß nun, dass ich eigentlich korrekt gehandelt habe – aber auch, dass ich mit diesem Verhalten gegen die unausgesprochene Norm verstoßen hatte. Ich bin froh, dass ich dies mit einer schulexternen Vertrauensperson besprechen konnte. Allein hätte ich den Widerspruch dieser Logiken nicht zusammengebracht und mich schuldig gefühlt.“ (Francesca De Boni)

Um solche Gedanken entwickeln zu können, ist zusätzlich zum Schutz ein Setting erforderlich, das eine gewisse Distanz zur erlebten Situation ermöglicht und professionell geleitet wird.

Supervision bedeutet metakognitive Auszeit: Die kurzen Auszeiten einer Supervision schaffen Inseln, um einerseits die eigene Berufsarbeit zu überdenken, Erreichtes zu erkennen und sich damit zu stärken. Andererseits werden auch allfällige Widersprüche oder Inkonsistenzen identifiziert und bearbeitet. Sich in die Berufsrolle einzufinden, hohes Engagement zu erhalten und gleichzeitig eine professionelle Distanz aufzubauen wird in der folgenden Sequenz thematisiert.

„Ich hatte Mühe, meine Stärken und die Grenzen meiner Kräfte zu erkennen. Die Supervisorin hat mit ihrer Empathie ermöglicht, dass ich trotz großer Ermüdung noch am selben Abend eine kurzfristig wirksame, sinnvolle und machbare Lösung für mein Problem entwickeln konnte. Daran habe ich erkannt, wie ich das Wesentliche im Auge halten und mich vor Wiederholungen von solch problematischen Situationen schützen kann.“ (Eveline Cadient)

Reflektieren allein genügt nicht – ein Referenzrahmen ist notwendig.

Supervision dient als Ankerplatz: Den Berufseinstiegenden fehlt ein Referenzrahmen allgemeiner und individueller Qualitätsansprüche. Was ist „gut“, was „gut genug“? Diese Unklarheit führt zu Verunsicherung und beansprucht zusätzlich. Wie sollen die Ressourcen genutzt werden und wie erhalten bleiben? Berufseinstiegende stellen in der Regel hohe Ansprüche an sich (Keller-Schneider, 2006), Rückmeldungen erhalten sie wenig – im Vergleich zur Studiumszeit sogar sehr wenig. Der im Studium existierende Referenzrahmen entfällt, ein innerer ist mangels Erfahrung noch nicht aufgebaut. Das folgende Zitat zeigt, wie Stärken und Kompetenzen fokussiert werden, um sich diese wiederum selber zugänglich machen zu können.

„Die Wertschätzung mir und meiner Arbeit gegenüber hat mich sehr bestärkt und gab mir Kraft, diese selber wahrzunehmen, mir selber Wertschätzung zu geben und erst im nächsten Schritt die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.“ (Eveline Cadient).

Stärken erkennen und Ressourcen erhalten bzw. aufbauen sind zentrale Anforderungen, die in der Berufseingangsphase neue Bedeutung erhalten. Die Verantwortung dafür muss erstmals selber übernommen werden. Supervision gibt Halt und zeigt, wie diese Ressourcen erschlossen werden können.

Inhalte der Supervision und Abgrenzung zur kollegialen Begleitung

Zusätzlich zur schulexternen, professionellen Supervision steht den Berufseinstiegenden eine Lehrperson am Arbeitsort als Ansprechperson zur Verfügung, welche auf derselben Stufe im selben Schulhaus unterrichtet. Sie führt in

Vergleich der thematischen Ausrichtungen in Prozenten je Angebot

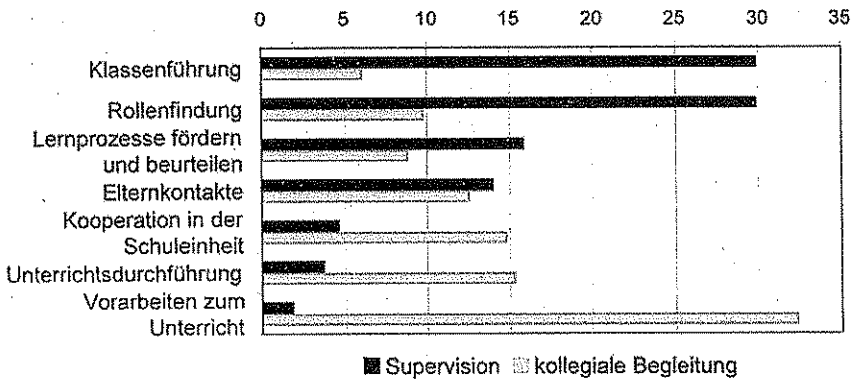


Abb. 1: Vergleich der thematischen Ausrichtung der Supervision und der kollegialen Begleitung in Prozenten je Angebot

die lokalen Gegebenheiten ein und gibt auf kollegialer Ebene Hinweise und Ratschläge, um herausfordernde Situationen zu bewältigen. Im folgenden Abschnitt werden Befunde dargelegt (Keller-Schneider, 2008), welche aufzeigen, zu welchen Anliegen die Supervision bzw. die kollegiale Begleitung vor Ort genutzt werden und wie sich diese Angebote gegenseitig ergänzen. Mittels Dokumentenanalyse wurden einerseits Gesprächsnotizen von Supervisionsprozessen, wie auch Begleitjournale der kollegialen Begleitgespräche inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Ergebnisse belegen, dass Supervision und kollegiale Begleitung am Arbeitsort für je unterschiedliche Anliegen genutzt werden. Es zeigen sich thematische Schwerpunkte je Angebot; diese lassen auf unterschiedliche Bearbeitungstiefen schließen (Abb. 1).

Um die Klassenführung zu bewältigen, die individuell ausgestaltete Berufsrolle als Lehrperson zu finden, wie auch individuelle

Lernprozesse der Schüler/innen zu fördern und zu beurteilen, bedarf es der metakognitiven Verarbeitung von Anforderungen, Zielen und Handlungen. Diese Anliegen werden überwiegend in der *Supervision* bearbeitet. Demgegenüber stehen Anliegen zur Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung und zur Kooperation in der Schuleinheit, die vorwiegend mit der *kollegialen Begleitperson* besprochen werden. Bezüglich Elternkontakte werden beide Begleitangebote genutzt. *Identitätsstiftende Anliegen*, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit Anforderungen und individuellen Stärken, wie auch Idealen fordern, werden vorwiegend in der Supervision bearbeitet. *Kenntnis- und fertigkeitenbezogene Anliegen* hingegen werden im kollegialen Gespräch angegangen; diesbezüglich werden Tipps gesucht, die zu Entlastung führen.

Berufseinsteigende differenzieren kompetent zwischen den professionellen externen Ressourcen, welche die Kompetenzentwick-

lung unterstützen, und den kollegialen inter-
nen, welche durch kurzfristig wirksame Un-
terstützung zu Entlastung führen.

Werden Angaben zur Nutzung der Super-
vision und Anmeldezahlen der Jahre 2004
und 2008 miteinander verglichen, so zeigen
sich keine bedeutsamen Unterschiede, trotz
Einführung des Angebots „kollegiale Beglei-
tung am Arbeitsplatz“ (analog zum Angebot
im Kanton St. Gallen, siehe den Beitrag von
Benz & Lehner in diesem Heft). Das Angebot
der kollegialen Begleitung am Arbeitsplatz er-
gänzt somit auch in der Sicht der Berufsein-
steigenden die Supervision, kann diese jedoch
nicht ersetzen.

Supervision ermöglicht, auf die Tiefen-
struktur der Verstehensweise einzuwirken,
berufphasenspezifische Anforderungen
zu beleuchten und das Bewältigungshan-
deln identitätsstiftend in den individuellen
Sinnzusammenhang zu rücken. Dies führt
zu nachhaltiger Kompetenzentwicklung im
Sinne einer Verdichtung und Vernetzung von
Wissen und Können im individuell geprägten
Handlungsfeld.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Profes-
sionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Para-
doxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft?
Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspek-
tive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Piewe, F.-U.
Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung
und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrer-
bildung (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwik-
lungsaufgabe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwis-
senschaften.
- Keller-Schneider, M. (2004). Evaluation der Nutzung-
zwecke der Supervision Berufseinführung. Unver-
öffentlichtes Arbeitspapier. Zürich: Pädagogische
Hochschule.

Keller-Schneider, M. (2006). Herausforderungen im
Berufseinstieg – ein Balanceakt zwischen An-
forderungen und Ressourcen. Referat bei der
Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ am 9.
Dezember 2006 in Bern. [http://www.gesunde-
schulen.ch/data/data_279.pdf](http://www.gesunde-
schulen.ch/data/data_279.pdf) (2009-06-23).

Keller-Schneider, M. (2008). Kompetenzentwicklung
und Beanspruchungswahrnehmung von Lehr-
personen der Berufseingangsphase. Folgerungen
für die berufsphasenspezifische Weiterbildung.
Referat bei der Tagung „Lehrerinnen und Lehrer
lernen“ am 17. September 2008 in Klagenfurt.
[http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/pdf/
SY_16__Keller_Schneider.pdf](http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/pdf/
SY_16__Keller_Schneider.pdf) (2009-06-23).

Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen?
Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Be-
rufseinstieg und deren Zusammenhang mit Per-
sönlichkeitsmerkmalen. Unterrichtswissenschaft,
37 (2), 145-163.

Neuweg, H.G. (2004). Könnerschaft und implizites
Wissen (3. Aufl.). Münster: Waxmann.

Pallasch, W. (1993). Supervision. Neue Formen be-
ruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Ar-
beitsfeldern. Weinheim: Juventa.

Kontaktadresse:

m.keller-schneider@phzh.ch