

Petra Rauschenberger & Nina Aringer

Supervision begleitend zum Einstieg in den Lehrberuf

Zusammenfassung

Dieser Beitrag zeigt die Wichtigkeit einer professionellen Begleitung durch das Beratungsformat der Supervision beim Einstieg in den Lehrberuf auf. Mit besonderem Augenmerk auf die Bedeutung des reflexiven Lernens wird anhand des Pilotprojektes „Supervision begleitend zum Einstieg in den Lehrberuf“ der Pädagogischen Hochschule Wien die Wirksamkeit professioneller Beratung in Form von Supervision aufgezeigt. Wesentliche Themen und Anliegen der Supervisand*innen werden beschrieben und damit auch die komplexe Gemengelage der Berufseinstiegsphase aufgezeigt. Im Anschluss werden, aufbauend auf diesem Befund, Desiderate für einen gelungenen Berufseinstieg formuliert.

1. Einstieg in den Lehrberuf

Dem Berufseinstieg wird allgemein in der Berufsbiografie eine besondere Bedeutung zugemessen. Auch im Lehrberuf ist diese Phase eine der prägendsten (Keller-Schneider 2016: 288), vielleicht auch eine der herausforderndsten. Hier „entwickeln sich sämtliche Grundzüge der beruflichen Identität“ (Telsnig 2011: 73). In diesen Übergangsprozessen erfahren Menschen Irritationen, da sie bekanntes Territorium verlassen und neuen Situationen begegnen (vgl. von Felden 2014: 65), für die es neue Handlungsweisen zu entwickeln gilt.

Fuller & Brown (1975) haben den Einstieg in den Lehrberuf als „survival stage“ bezeichnet, in dem es hauptsächlich um die Bewältigung verschiedenster Problematiken in der Klasse und mit den Schüler*innen geht. Hier steht die Lehrperson mit ihren persönlichen Herausforderungen im Mittelpunkt (vgl. Kraler 2008). Als „Überleben“ und „Entdecken“ werden die Phasen beim Einstieg in den Lehrberuf von Huberman (1991) beschrieben.

Berufseinsteiger*innen stellen selbst oft hohe Anforderungen an sich. Auch von außen wird ein gewisses Maß an professionellem Handeln von Lehrpersonen nach Absolvierung ihrer Ausbildung erwartet. Dadurch wird Druck erzeugt, schon „mit Abschluss des Studiums als ‚Profis‘ in den Beruf [...] starten“ (Schneider 2021: 195) zu müssen. Lehrende haben beim Berufseinstieg die „Dynamik der Gesamtheit“ (Keller-Schneider 2009: 146) des Berufes zuvor noch nicht erlebt und nach Absolvierung der Ausbildung noch keinen Berufshabitus gebildet.

In Österreich wurde mit der „Pädagog*innenbildung Neu“ neben Ausbildungsphase sowie Fort- und Weiterbildungsphase auch ein Fokus auf den Berufseinstieg gelegt. So wurde im Herbst 2019 eine verpflichtende Induktionsphase für Lehrpersonen im ersten Dienstjahr eingeführt. Ausgebildete Mentor*innen mit mindestens fünfjähriger Berufserfahrung und einem abgeschlossenen Qualifizierungshochschullehrgang zur Mentor*in werden zur Begleitung der Berufseinsteiger*innen eingesetzt. Das Aufgabengebiet der Mentor*innen erstreckt sich von Beratung und gemeinsamer Planung, Beobachtung und Analyse bis zur Reflexion des Unterrichts gemeinsam mit der Lehrperson (vgl. Prenzel et. al. 2021).

Mentor*innen in der Induktionsphase erstellen ein Entwicklungsprofil sowie ein Gutachten über die Kolleg*innen im ersten Dienstjahr, welches von der Dienstbehörde für die Entscheidung der Weiterverwendung herangezogen wird. Diese Doppelrolle der Mentor*innen als beratende und auch beurteilende Personen stellt für die Lehrpersonen im ersten Dienstjahr eine große Herausforderung dar. Es ist schwer, zu jemandem Vertrauen aufzubauen, von dem man beurteilt werden wird, und dadurch ist es oft eine Herausforderung, offene Fragen zu stellen oder Unterstützung einzuholen (ebd.). Dammerer & Zeilinger (2022: 13) konnten in einer Studie zu Gutachten im Mentoring-Prozess in der Induktionsphase allerdings belegen, dass Berufseinsteiger*innen durch die Beurteilung eine Art Referenzrahmen zur Verfügung gestellt wird, sie in ihrer Tätigkeit als Lehrende dadurch konstruktives Feedback und Unterstützung erfahren und in Folge keine Angst vor Beurteilung haben. Auch Keller-Schneider (2016: 286) weist auf die Wichtigkeit einer schriftlichen Rückmeldung beziehungsweise Beurteilung hin, da Berufseinsteiger*innen dies von der Ausbildungssituation gewohnt seien und es auch Prozesse der Kompetenzentwicklung und der Professionalisierung unterstütze. Hier stellt sich die Frage, inwieweit Berufseinsteiger*innen zusätzlich zur Induktionsphase auch manchmal einen

professionellen Vertrauensrahmen für reflexive Gespräche benötigen würden, die nicht einer Beurteilung unterliegen. In einer Studie von Prenzel et al. (2021) über die Induktionsphase an Österreichs Schulen wurde belegt, dass sich Berufseinsteiger*innen gut in der Induktionsphase von ihren Mentor*innen begleitet und unterstützt fühlen, jedoch der Wunsch nach mehr „gegenseitigem Austausch und Reflexion“ (99) gegeben ist. So präferieren Lehrpersonen in dieser Phase Begleitlehrveranstaltungen mit supervisorischem Charakter, wie sie von den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich unterstützend angeboten werden. Keller-Schneider (2016) plädiert in diesem Kontext für eine „reflexionsorientierte Verarbeitung von Erfahrungen“ (284).

In der Schweiz zeigte eine Erhebung, dass Berufseinsteiger*innen bewusst Angebote einer internen kollegialen Beratung oder einer externen professionellen Supervision in Anspruch nahmen (Keller-Schneider & Hericks 2014), denn gerade „Supervision bietet einen strukturierten und geschützten Rahmen, um professionelles Handeln in komplexen Situationen zu reflektieren“ (Judy & Knopf 2016: 113).

1.1. Supervision als Beratungsformat beim Berufseinstieg von Lehrpersonen

Nach dem ECVision, dem Europäischen Glossar für Supervision und Coaching (vgl. ebd.), kann das Beratungsformat Supervision berechtigt im schulpädagogischen Kontext eingesetzt werden, um spezifisch beim Berufseinstieg

- Handlungsfähigkeit,
- Kommunikation,
- Reflexivität,
- Entscheidungsfähigkeit,
- Konfliktverhalten,
- berufliche Herausforderungen,
- Bewältigen von Aufgaben,
- Klären von Funktion und Rolle,
- Finden von individuellen Lösungsansätzen und
- präventive Gesundheitsförderung der Lehrpersonen

zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern.

Weiter führt Frick (2021) unter den Möglichkeiten, die Supervision zur Unterstützung im Lehrberuf leisten kann, folgende Punkte auf:

- „Verbesserung der Zusammenarbeit,
- Klärung von Konflikten und Reibungspunkten im Team,
- Erhöhung des Wohlbefindens, der eigenen Sicherheit,
- erhöhter Grad von Selbststeuerung in schwierigen Situationen und generell von Handlungskompetenz,
- Relativierung eigener Probleme,
- Eröffnung neuer/anderer Sichtweisen und
- Impulse für Problemlösungen,
- Entlastung durch Klärung und
- Neueinschätzung einer Situation“ (138).

Mogg (2020) identifizierte in seiner Erhebung zur Wirksamkeit der Supervision für Lehrpersonen im Kontext der Gesundheitsförderung positive Effekte. Hier wurden von den Versuchspersonen folgende Faktoren genannt: Entlastung, Erweiterung von Handlungsperspektiven, Förderung von Kommunikation, Stärkung der Zusammenarbeit auf mehreren Ebenen, Verbesserung im Umgang mit Schüler*innen, Ressourcennutzung und reflexive Auseinandersetzung des pädagogischen Handelns. Negative Faktoren zum Besuch einer Einzelsupervision konnten nicht festgestellt werden. In Bezug auf den Berufseinstieg wurde von Lehrpersonen geäußert:

„Die jungen Lehrer(innen) bräuchten Unterstützung, wenn es um die Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst geht, darum, sich nicht alles umhängen zu lassen und Hilfe annehmen zu können“ (dies. 2020: 104).

1.2. Supervisionsbegleitung beim Einstieg in den Lehrberuf an der Pädagogischen Hochschule Wien

Die Pädagogische Hochschule Wien bietet seit 1993 Supervision für Lehrende sowie für Schulleitungen innerhalb eines kostenlosen freiwilligen Fortbildungsprogrammes an. Supervidiert werden alle Schulsparten im Wiener Raum, das heißt Primar- und Sekundarstufe sowie auch Allgemeinbildende und Berufsbildende Schularten. Supervisionen werden in unterschiedlichen Settings (für Schulteams, Kleinteam einer Schule, heterogene Lehrendengruppen oder auch für Einzelpersonen) angeboten. Rahmenbedingungen gibt

das Konzept des „Wiener Modells“ vor: Die Supervisor*innen des „Wiener Modells“ erfüllen für die Aufnahme in den Supervisionspool hohe Qualitätsanforderungen (Bauer-Polt 2007). Eine aktive Tätigkeit als Lehrperson wie auch die Qualitätsstandards der ÖVS (Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching) müssen als Voraussetzung gegeben sein (ebd.), damit die Verknüpfung von interner und externer Expertise unter Sicherstellung der Externalität geboten werden kann. Laufende Intervisionen, Teambesprechungen, Fortbildungen und Konzeptentwicklungen stellen die Professionalität der Supervisor*innen sicher.

Organisatorische Details werden im Contracting ausschließlich zwischen den Teilnehmenden und den Supervisor*innen vereinbart. Es besteht damit auch keine Rückmeldepflicht oder Weisungsgebundenheit der Supervisor*innen an jeweilige Direktionen, Pädagogische Hochschule oder Ministerium.

Ein Pilotversuch „Supervisionsbegleitung beim Einstieg in den Lehrberuf“ wurde innerhalb des „Wiener Modells“ an der Pädagogischen Hochschule Wien vorbereitend im Studienjahr 2020/21 entwickelt und startete im Herbst 2021.

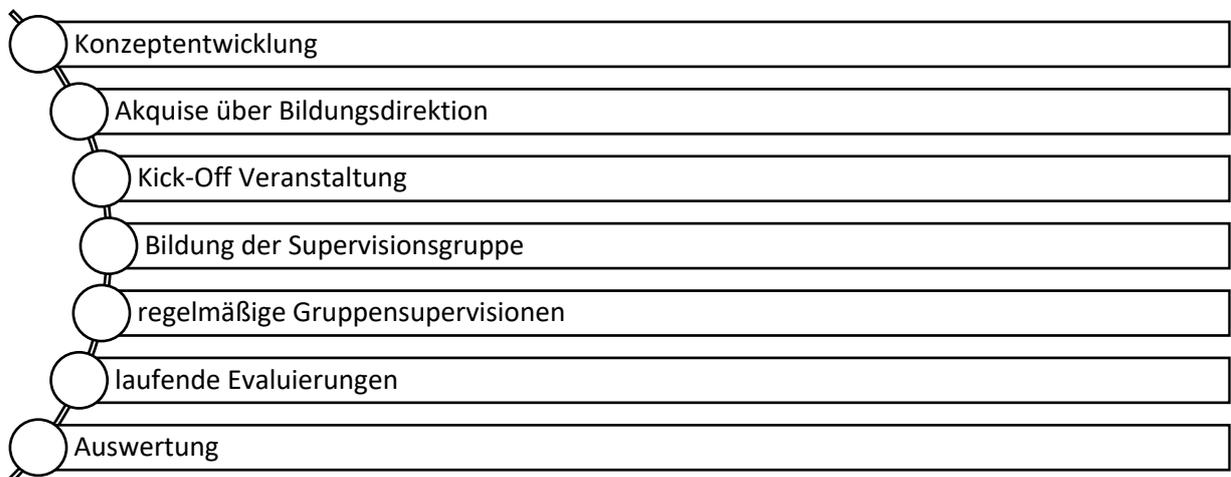


Abbildung 1: Ablauf Pilotprojekt „Supervisionsbegleitung beim Einstieg in den Lehrberuf“ [eigene Darstellung]

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, wurde nach der Konzeptentwicklung die Akquise über die Bildungsdirektion geschaltet. Nach einer allgemeinen Informationsveranstaltung konstituierte sich eine heterogene Supervisionsgruppe, die sich regelmäßig in einem vertrauten Rahmen über das ganze Schuljahr 2021/22 mit der Supervisorin traf. Diese Supervisionsgruppe wurde von Beginn an auf die Teilnahme am Pilotprojekt und auf die

begleitende Evaluierung hingewiesen. Zusätzlich wurde dieses Pilotprojekt zur Evaluierung durch eine Forschungsgruppe innerhalb einer Lehrveranstaltung mit dem Schwerpunkt der Beratungsforschung an der Universität Wien gestützt.

Das Konzept des Pilotprojektes beinhaltet klare Kriterien. So müssen Teilnehmende in einem aufrechten Dienstverhältnis zur Bildungsdirektion stehen, das vor nicht mehr als drei Jahren begann. Die beruflichen Interessen der Gruppe stehen im Mittelpunkt und mit der gemeinsamen Expertise aller Supervisand*innen und der Supervisorin wird an den eingebrachten Themen systemisch und lösungsorientiert gearbeitet.

Nach der Konzeptionierung stand am Beginn des Projektes eine Aussendung der Wiener Bildungsdirektion an alle Wiener Schulen. Hierzu wurde vom Projektteam ein Folder mit einer Einladung als möglichst niederschwelliges Angebot zu einer unverbindlichen Informationsveranstaltung entwickelt. Hauptfokus war dabei auf das Ankommen im System Schule und das Abholen beim Ist-Stand gelegt.

Die Kick-off-Veranstaltung (abgesehen von einem Kennenlernen und der Vorstellung von möglichen Teilnehmenden und Supervisor*innen) zielte auf die Schaffung einer ersten Vertrautheit mit dem Format sowie der Abgrenzung zu Coaching-Formaten, die den Teilnehmenden aus der Ausbildungsphase vertraut waren. Außerdem wurden Organisation, systemische Arbeitsweise und grundsätzliche Säulen supervisorischer Tätigkeit vorgestellt (Ablauf, Ziele,- Nicht-Ziele, Anonymität, Äquidistanz, Verschwiegenheit).

Im Anschluss bildete sich eine schulformübergreifende Gruppe mit neun Teilnehmenden aus dem Pflichtschulbereich. Alle standen im ersten oder zweiten Dienstjahr und bis auf eine Lehrperson verfügte niemand über Erfahrung mit berufsbegleitender Supervision. Die Dauer der Supervision war für das gesamte Schuljahr 2021/22 (Oktober bis Juni) projektiert (monatlich für die Dauer von zwei Arbeitseinheiten). Aufgrund der pandemischen Situation wurde ausschließlich online (via Zoom) gearbeitet, was durch den Wegfall von Wegzeiten größere zeitliche Flexibilität mit sich brachte. Dieser Umstand wurde von den Teilnehmenden gerade in Phasen intensiver Belastung als wichtiger Vorteil erlebt. Ebenso wurde die größere „Sicherheit“, wenn man im geschützten Rahmen des eigenen Umfeldes supervidiert wurde, als positiv hervorgehoben.

2. Themenspektrum der Supervisionsgruppe „Berufseinsteigende“

Im Folgenden werden nun Themenbereiche der Supervisionsgruppe für Berufseinsteigende aus dem Pilotprojekt der Pädagogischen Hochschule Wien dargestellt, um die Herausforderungen beim Einstieg in das Berufsleben zu identifizieren und die Möglichkeit einer systemischen, lösungsorientierten Bearbeitung in der Supervision aufzuzeigen. Als Supervisorin fungierte eine der Autorinnen des vorliegenden Aufsatzes, Nina Aringer.

In der Studie von Keller-Schneider (2009) äußerten sich Berufseinsteiger*innen, die zwei Jahre an einer begleitenden Supervisionsgruppe teilnahmen, zu ihren speziellen Lernfeldern. Es konnten folgende Entwicklungsbereiche für die Anforderungen beim Berufseinstieg identifiziert werden: „Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung/Führung und Kooperation“ (145). Diese Themenbereiche fanden sich auch in der Supervisionsgruppe des Pilotprojektes der Pädagogischen Hochschule Wien in unterschiedlichen Varianten:

Genannt wurden von den Teilnehmenden der ersten Einheit ein geeigneter „Referenzrahmen“ für die laufende Arbeit, Austausch mit Kolleg*innen, die „im gleichen Boot“ saßen, Unterstützung für eine geeignete „Work-Life-Balance“, Rollenklarheit und ganz allgemein „Reflexion“. Auch der Umgang mit Organisatorischem wurde als besondere Herausforderung bezeichnet. Mehrere Teilnehmende artikulierten dazu: „Ist das normal, was ich durchmache?“. Außerdem war Wunsch nach „Schulterschluss“ oder das Gefühl „Du bist nicht allein“ bei den Zielvereinbarungen sehr präsent. Diese „Einsamkeit“ von Lehrpersonen und der Wunsch nach Bewältigung der scheinbaren „Grenzenlosigkeit“ schulischer Aufgaben konnte auch in der Studie von Mogg (2020: 102) festgestellt werden.

Intensiv wurde in der ersten Einheit auch am Contracting gearbeitet: Zusätzlich zu Verschwiegenheit und Äquidistanz (bereits aus der Informationsveranstaltung als wesentlich bekannt) wurde auf die erforderliche Triangulierung, also das Dreieck zwischen Supervisor*in, Supervisand*innen und schulischer Leitung, hingewiesen. Verschwiegenheit „in alle Richtungen“ (so formulierte eine Teilnehmende zusammenfassend), aber vor allem gegenüber der eigenen Leitung, war den Teilnehmenden dabei besonders wichtig. Dieser daraus resultierende Vertrauensrahmen ermöglichte es, Unsicherheiten, eigenes Fehlverhalten und Zweifel anzusprechen. Der Umstand, dass Inhalte aus der Supervision

in der Supervisionsrunde verbleiben und auch nicht zu einer späteren Beurteilung herangezogen werden, stellt dabei einen wichtigen Unterschied zur Beziehung zwischen Mentee und Mentor*in während der Induktionsphase dar.

Insgesamt wurde es als sehr positiv wahrgenommen, dass Supervision den Raum bietet, in Ruhe und vor allem mit zeitlichem Abstand Unterrichtssituationen Revue passieren zu lassen und nach einer Reflexion Handlungsalternativen zu erarbeiten. Generell stellt es für Berufseinsteiger*innen eine große Herausforderung dar, dass das während der Ausbildung angeeignete Wissen oft als von der Schulrealität divergierend wahrgenommen wird und dass häufig entgegen der Planung situativ gehandelt werden muss (vgl. Schneider 2021). In konkreten Klassensituationen „aus dem Bauch heraus“ reagieren zu müssen, lässt häufig auf eingeübte Muster zurückgreifen, die zwar nicht unbedingt hilfreich, aber bekannt und daher in Stresssituationen leicht verfügbar sind. Alle Supervisand*innen dieser Gruppe fühlten sich durch ihre Ausbildung nur unzureichend auf die Unterrichtspraxis vorbereitet und bezeichneten den Übergang von Studium zum Beruf als abrupt und überfordernd. Einen ähnlichen Befund zeigt auch die Studie von Brlica (2018) zum Berufseinstieg von Lehrpersonen.

Insgesamt kann gesagt werden, dass der Grad der subjektiven Belastung durchgehend hoch war. Bei einer Skalierung zwischen 1-10, die meist am Beginn einer Supervisionseinheit stand, waren die Meldungen stets im oberen Drittel angesetzt. Dieses Überforderungsgefühl blieb über das gesamte Jahr konstant. Für die Zielsetzung der Supervisionseinheiten bedeutete das, dass die Teilnehmenden ihre Fähigkeiten zur psychischen „Selbstversorgung“ steigern wollten. Diese Kompetenz sehen viele Berufseinsteiger*innen als essentiell für einen geglückten Start ins Berufsleben (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang muss auch erwähnt werden, dass einige Supervisand*innen die Ausbildung noch nicht abgeschlossen hatten und frühzeitig aufgrund des momentanen österreichweiten Mangels an Lehrpersonal in den Beruf eingestiegen waren. Diese Doppelbelastung (Berufseinstieg mit gleichzeitiger Ausbildung an der Hochschule) und das „Balancieren“ zwischen beiden Ansprüchen wurde im Verlauf des Jahres als ein besonderer Stressor genannt, vor allem gegen Ende des Unterrichtsjahres, als Prüfungen bzw. der Schuljahresabschluss näher rückten. „Man hat permanent ein schlechtes Gewissen

sich selbst gegenüber“, formulierte eine Supervisand*in, die parallel zur schulischen Arbeit an ihrer Masterthesis schrieb.

Als besonders herausfordernd stellte sich heraus, dass beim Jonglieren zwischen Schule und eigener Ausbildung die nötigen Zeiträume zur Erholung unterschätzt wurden und dadurch die selbst gestellten Zeitpläne nicht oder nur teilweise funktionierten. In diesem Zusammenhang musste in den Supervisionseinheiten immer wieder an Rollenklarheit gearbeitet werden. Die Phase des Berufseinstieges und die Sozialisierung im System Schule stellt Berufseinsteiger*innen vor einige Herausforderungen (vgl. Rothland und Terhart 2007; Deppe 2021), das heißt, dass der Rollenklärung bzw. Rollenarbeit hierbei eine hohe Bedeutung beigemessen werden muss, die außerdem professionelle Begleitung benötigt.

Im Rahmen der Supervision erarbeiteten die Supervisand*innen hilfreiche Strategien, zum Beispiel an Ritualen zum bewussten Aus- und Einstieg in die jeweilige neue Rolle. Dadurch konnte auch die Zeit, die zur „Erholung“ zwischen den beiden Arbeitsphasen benötigt wurde, reduziert werden.

Die ungewohnte Rolle als Lehrperson beschäftigte die Supervisand*innen in den meisten Einheiten. Oft nahm die Supervision ihren Ausgang von spezifischen Fällen bzw. Prozessen in bestimmten Klassen oder bei einzelnen Lernenden, schwenkte aber meist auf die grundsätzliche Frage „Wer (Welche Art von Lehrperson) will ich sein?“. Eine Teilnehmer*in formulierte: „Wenn ich nicht die Bestrafer*in bin, wer bin ich dann?“ In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, dass (gerade in Situationen, die automatisches Handeln evozieren) häufig Muster aus der eigenen Schulzeit perpetuiert wurden. Obwohl während der Ausbildung innovative Lehr- und Lernformen in der Theorie erlernt werden, kommt es in der Praxis häufig zu einer (für die Junglehrpersonen unbefriedigenden) Weiterführung traditioneller Unterrichtsmodelle, z.B. klassischem Frage-Antwort-Unterricht (vgl. Baer 2011: 112).

In diesem Kontext wurde auch eine Haltung hin zu Lösungsorientierung und weg von Problemtrance eingeübt. So wurde in einigen Settings zum Beispiel an folgenden Fragen nach Frick (2021: 140) „Was kann ich tun? Was möchte ich verändern? Wie kann ich das anpacken? Was brauche ich dazu? Wer könnte mir dabei behilflich sein? Wann beginne ich?“ gearbeitet.

Viel Raum nahm das Spezifikum des Teamteachings ein. Die Zusammenarbeit an der Schule mit erfahreneren Kolleg*innen stellte die Berufseinsteiger*innen vor große Herausforderungen. Vor allem eine Verbesserung von Kommunikation und eine ausgewogene Teamarbeit wurden in diesem Zusammenhang als Themenschwerpunkte genannt. Ebenso wurde der enorme Aufwand gemeinsamer Vorbereitungszeit als Belastung erlebt. Das Spannungsverhältnis bzw. der Konflikt ergab sich dabei aus dem Wunsch, neu Gelerntes anzuwenden zu wollen und dem Bedürfnis, erfahreneren Kolleg*innen nicht „auf die Füße zu treten“ bzw. durch Scheu vor Irritation des gemeinsamen Arbeitsklimas, wenn man divergierende Ansichten vertritt. Die stufenweise Verbesserung dieser für die Berufseinsteiger*innen heiklen Gesprächssituationen entschärfte das tägliche Miteinander in der Klasse. Hier trug die Supervision zu größerer Sicherheit im Konfliktverhalten bei. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Studien zur Wirksamkeit von Supervision, z.B. der von Christine Gasser (2012, zitiert nach Schigl 2020: 107) an Südtiroler Schulen.

In dem Zusammenhang ist auch der fachfremde Unterricht zu nennen. Diese gängige Praxis im Pflichtschulbereich erweist sich für Berufseinsteiger*innen als weiterer Stressor. So musste ein*e Lehrende*r eine für sie/ihn ohnehin schwierige Klasse in einem Fach übernehmen, in dem diese Person sich nicht kompetent fühlte. Die dadurch deutlich gestiegene Vorbereitungszeit wurde ins Wochenende verlagert, was zu zusätzlicher Überforderung und Erschöpfung führte. In der Supervision wurde daher an der Frage gearbeitet: „Was ist unter den gegebenen Umständen ‚gut‘ bzw. ‚gut genug‘?“. Die Person reflektierte außerdem ihre eigene Anspruchshaltung. In diesem Zusammenhang ist wieder größtmögliche Rollenklarheit der konkreten schulischen Arbeit zuträglich, wenn nämlich zwischen persönlichen, institutionellen und nur erdachten Anforderungen unterschieden werden kann. Die Supervisionseinheit half hier bei der Findung eines Referenzrahmens für allgemeine und individuelle Qualitätsansprüche (Keller-Schneider 2016: 287).

In der Fallsupervision war häufig von psychischer Belastung durch herausfordernde Klassensituationen die Rede. Die Supervisand*innen wünschten sich in diesem Zusammenhang mehr Geduld bei ihrer Interaktion mit den Kindern. Gleichzeitig wurde hier das Gefühl „der Einsamkeit“ bzw. des „Alleingelassenwerdens“ von Seiten der Institution Schule und den betreffenden Eltern beklagt. Der Versuch, diesem Problem zu begegnen, hatte vorerst in einer erneuten Steigerung der eigenen Arbeitszeit bestanden, wobei aber

gleichzeitig die Ineffizienz dieser Vorgangsweise wahrgenommen wurde. Hier versuchte die Supervision einerseits die Zusammenarbeit mit Unterstützungssystemen zu verbessern und andererseits an der Selbstermächtigung zu arbeiten, Aufgaben zu delegieren bzw. zeitlich optimieren zu „dürfen“. Die Supervisand*innen arbeiteten daran, sich selbst die Erlaubnis zu geben, ihren Zeitaufwand zu reduzieren und nicht immer „120 Prozent“ geben zu wollen. Als hilfreich wurde in diesem Zusammenhang auch adäquates Zeitmanagement erlebt. In weitere Folge erarbeitete bzw. teilte die Gruppe Strategien dazu. Es wurde vor allem versucht, Synergien zu nutzen, Doppelgleisigkeiten zu erkennen und dann zu vermeiden.

Die Arbeit mit den eigenen Antreibern war insgesamt häufiger Gegenstand der Supervisionseinheiten. Hier konnte der Bogen zur eigenen Schulvergangenheit ebenso wie zu familiären Prägungen gespannt werden. Eine teilnehmende Person berichtete von ihren psychosomatischen Beschwerden in Zusammenhang mit gesteigerter Lautstärke in der Klasse, von Gefühlen der Machtlosigkeit und Frustration. Psychische Belastung zu Beginn der Unterrichtsarbeit bzw. in der Induktionsphase wird bei Berufseinsteiger*innen häufig beobachtet (vgl. Prenzel u. a. 2021). Der daraus resultierenden Negativspirale konnte diese Person begegnen, indem an Ressourcenorientierung gearbeitet wurde. Die Teilnehmer*in formulierte den für sie hilfreichen Satz: „Es wird wieder, wenn du dir die Zeit gibst“. Davon ausgehend konnte diese Person außerdem die latente Konkurrenzsituation zu einem eigenen Familienmitglied erkennen. Dies ermöglichte, den persönlichen Druck, den die Supervisand*in in diesen Situationen verspürte, zu reduzieren. Im Anschluss wurde der stärkende Satz gefunden: „Um meinen Job morgen wieder gut machen zu können, nehme ich mir jetzt Erholung“.

Insgesamt berichteten die Supervisand*innen im Abschlussfeedback davon, dass sie den regelmäßigen Austausch als sehr entlastend empfunden hätten. Gerade das große Verständnis für die momentane Arbeitssituation von Seiten der „Leidensgenoss*innen“ sei für die Arbeit sehr hilfreich gewesen, da man hier vor allem „ohne sich eingeschüchtert fühlen zu müssen“, „alles ansprechen“ könne. Die Homogenität der Gruppe (Berufseinsteiger*innen) wurde in diesem Zusammenhang als besonders positiv gewertet.

Arbeit an Rollen, Theorie-Praxis-Transfer und die Reflexion pädagogischen Handelns waren die wesentlichen Themen der gemeinsamen Arbeit. Der Blick auf verfügbare Ressourcen und die Einnahme einer positiven Haltung standen daher im Zentrum der supervisorischen Arbeit.

3. Conclusio

„Im Sinne der Professionalisierung von Lehrkräften, aber auch im Sinne der Schulentwicklung sollte Supervision an Schulen ein selbstverständlicher Teil der Tätigkeiten werden“ (Blendinger & Tober 2015: 137), sowie „Teil einer verpflichtenden Organisationskultur“ (Deppe 2021: 40). Als gesundheitsförderliche Maßnahme sieht Mogg (2020) den Einsatz des Beratungsformates der Supervision im schulischen Kontext. Auch Mikula (2008) spricht sich für eine Implementierung wie auch Etablierung des Beratungsformates der Supervision im schulpädagogischen Bereich aus. Als mögliche Form führt sie hierzu Supervision innerhalb der Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonal an. Wesentlich ist dabei vor allem, dass Supervision im Handlungsfeld Schule nicht erst in Krisensituationen Einsatz erfährt und somit nicht in der Funktion „als Werkzeug zur Reparatur entstandener Schäden“ (Blendinger & Tober 2015: 124) dient oder auch „in die Dynamik eines `Höher-Besser-Schneller´ (Heppekausen 2007: 263) kommt. Supervision sollte als institutionalisiertes Format schon von Beginn an für Lehrpersonen zur Unterstützung, Begleitung und Professionalisierung angeboten werden, denn Supervision kann den „Einstiegsprozess“ (Deppe 2021: 32) und transformative Prozesse unterstützen. Heppekausen (2007) spricht in diesem Kontext auch vom „Schutzraum“ (263) für Lehrende, in dem Platz für eine Reflexion des individuellen professionellen Handelns gegeben wird.

Dieser wissenschaftliche Befund kann durch die dargestellten Erfahrungen und Evaluationen der Praxis bestätigt werden: Von besonderer Wichtigkeit zu Beginn der Unterrichtstätigkeit sind Rollenklarheit, gelungene Work-Life-Balance und die Aufarbeitung der eigenen (schulischen) Biografie. Berufseinsteiger*innen benötigen in diesen Reflexionsprozessen professionelle Begleitung. Damit die in der Ausbildung durch Coachingprozesse erlernte Kompetenz von Reflexivität in der sensiblen Phase des Unterrichtseinstiegs nicht verloren geht, muss sie in die Berufslaufbahn integriert werden. Supervision

kann hier (aufbauend auf und über Coaching hinaus) gerade beim Berufseinstieg einen wesentlichen Beitrag leisten.

Freiwilligkeit und ein leicht zugängliches, niederschwelliges Angebot, das als Fort- und Weiterbildung durch den Dienstgeber bzw. durch das dahinterstehende Ministerium unterstützt wird und keine finanzielle Hürde für die Teilnehmenden darstellt, wären dabei essenziell. Das „Wiener Modell“, dessen Supervisor*innen einerseits nach ÖVS-Standards qualifiziert und andererseits als aktive Lehrpersonen mit schulischen Gegebenheiten aus eigener Praxis vertraut sind, bietet zusätzliche Sicherheit und diskursive Anschlussfähigkeit für die Teilnehmenden.

Der aktuelle Befund zeigt ein enormes Work-Load und damit eine große Belastung zu Beginn der Unterrichtstätigkeit. Daher soll hier als Desiderat bzw. Empfehlung formuliert werden: Berufseinsteiger*innen, die die eigene Professionalisierung vorantreiben, aber dadurch die zusätzliche zeitliche Belastung einer regelmäßigen Supervision auf sich nehmen, sollten eine Reduktion ihrer Lehrverpflichtung erfahren. Damit wäre von Seiten des Dienstgebers auch ein deutliches Signal der Unterstützung von Selbstfürsorge und Professionalisierung gegeben.

Literatur

- Bauer-Polt, Hildegund (2007): Supervision: 10 Jahre systemische Supervision im Schulbereich. Wien: bm:bwk.
- Blendinger, Andrea & Tober, Susanne (2015): Supervision zur Stärkung von Resilienz am Beispiel von Gruppensupervision mit Lehrkräften. *Organisationsberatung Supervision Coaching* 22, S. 123-138, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11613-015-0413-5>.
- Brlica, Nina (2018): Der Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogische Horizonte* 2, S. 159-177.
- Dammerer, Johannes & Zeilinger, Hannelore (2022): Das Gutachten zur Einschätzung von Lehrer*innenkompetenz im Mentoring-Prozess der Induktionsphase: Ein ressourcenorientiertes Arbeitspapier. *R&E-SOURCE*, DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1025>.
- Deppe, Karin (2021): Supervision für Lehramtsanwärter*innen in der Pandemie. *Krise Referendariat - Krise Corona - Krise im Lot?*, in: *Forum Supervision*, Jg. 30, Heft 57, S. 24-42.
- Felden, Heide von (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Felden, Heide von; Schäffter, Ortfried & Schicke, Hildegard (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 61-84.
- Frick, Jürg (2021): Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der

- Lehrer*innen-Gesundheit. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönna-Böse, Maike (Hrsg.): Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen. Wiesbaden: Springer, S. 109-155.
- Heppekausen, Jutta (2007): Supervision mit LehrerInnen: Erfolgskonditionierung unter ökonomischem Druck? In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 6 (2), S. 247-267, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11620-007-0023-0> [Stand 12.04.2023].
- Huberman, Michael (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, S. 249-267.
- Judy, Michaela, und Wolfgang Knopf (2016): Im Spiegel der Kompetenzen. Supervision und Coaching in Europa. Konzepte und Kompetenzen. 1. Auflage. Wien: Facultas.
- Keller-Schneider, Manuela (2009): Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: Unterrichtswissenschaft 37 (2), S. 145-163.
- Keller-Schneider, Manuela (2016): Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann, S. 277-298.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 386-407.
- Kraler, Christian (2008): Professionalisierung in der Berufseingangsphase - Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung In: SchVw Spezial, Nr. 1., [online] URL: https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler_spez08-01.pdf [Stand: 12.04.2023].
- Mikula, Erika (2008): Supervision und Coaching im schulischen Kontext - ein Modell für eine Institutionalisierung. In: Krall, Hannes; Mikula, Erika & Jansche, Wolfgang (Hrsg.): Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: Psychosozial-Verlag, S. 164-182.
- Mogg, Christina (2020): Gesundheitsförderung durch Supervision – zur Wirksamkeit von Einzelsupervision als Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Evaluation, Heft 1, S. 84-110, DOI: <https://doi.org/10.31244/zfe.2020.01.05> [Stand: 12.04.2023].
- Prenzel, Manfred; Huber, Matthias; Muller, Claude; Höger, Brigitta; Reitingner, Johannes; Becker, Manuel; Hoyer, Susanna; Hofer, Michael & Lüftenegger, Marko (2021): Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich. Münster, New York: Waxmann.
- Rothland, Martin & Terhart, Ewald (2007): Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-33.
- Schneider, Klaus (2021): Der Berufseinstieg von Lehrpersonen: Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Telsnig, Frank (2011): Probleme beim Berufseinstieg von Junglehrern. Defizite, Schwierigkeiten, Entwicklungen und Zukunftsszenarien beim Berufseinstieg. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.