



Supervision und Schule – ein glückliches Paar?

Theoretische Hintergründe und zentrale Ergebnisse einer Erkundungsstudie zu Wirkung und Auswirkung von Supervision im pädagogischen Kontext

F. David Ketter und Sabine Benczak

*Institut Ausbildung und Institut Forschung und Entwicklung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
david.ketter@ph-linz.at*

EINGELANGT 15 JUN 2017

ÜBERARBEITET 17 SEP 2017

ANGENOMMEN 24 SEP 2017

Der vorliegende Artikel fokussiert einleitend die Skizzierung eines vorherrschenden Spannungsfeldes zwischen Belastungs- und Zufriedenheitserleben im schulischen Arbeitsfeld und stellt die Frage, wie Lehrpersonen möglicherweise eine „gute Arbeit“ gelingen kann. Welchen Beitrag kann Supervision unter Berücksichtigung von Person, Funktion und Profession sowie der Organisation Schule dazu leisten? An dieser Schnittstelle entstehen zwei Forschungsfragen, welche hinsichtlich Wirkungen in und Auswirkungen von Supervision im empirischen Teil Auseinandersetzung finden. Im Zuge qualitativer Sozialforschung wird versucht, der Frage nach dem glücklichen Paar „Supervision und Schule“ nachzugehen. Die Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse am Ende der Darstellung erlaubt einen Ausblick auf weiterführende Fragestellungen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Supervision, Lehrperson, Expertinnen- und Expertenorganisation Schule, Belastung und Zufriedenheit, Wirkung von Supervision, Auswirkung von Supervision

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel greift Inhalte der Erkundungsstudie „Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingensbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen“ (Ketter & Benczak, 2016) auf. Theoretische Hintergründe, methodisches Vorgehen und daraus resultierende Ergebnisse aus qualitativer Sozialforschung geben überblicksartig Einblick in die aufgeworfenen Fragestellungen hinsichtlich von Supervisorinnen und Supervisanden erlebter Gelingensbedingungen in als auch wahrgenommener Auswirkungen von Supervisionsprozessen mit einer Mindestprozessdauer von einem Jahr. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden im Rahmen des Studententags „PH forscht II“ an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) im April 2017 vorgetragen. Ergänzend werden im Zuge dieses Beitrags neben Ausblick und gewonnener Perspektiven am Ende daraus abgeleitete, weiterführende Fragestellungen formuliert.

2. Theoretischer Hintergrund

Supervision und Schule – ein glückliches Paar?

Arbeit nimmt in unserem Leben viel Raum ein und stellt damit eine wesentliche Ressource für den Menschen in seiner Entwicklung, für sein Erleben dar. Nach Bauer (2015, S. 9) trägt das Ausüben einer sinnstiftenden, erfüllenden Tätigkeit maßgeblich zu einem glückenden Leben bei. In der Arbeitswelt Schule stehen auf der einen Seite individuelle Belastungsbewältigung und Beanspruchung, auf der anderen Seite aber auch Berufswahl und Passung, Arbeitsplatz Schule, öffentliche Diffamierung, Änderungsbereitschaft/-fähigkeit, soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeitserwartung/-erleben ... allesamt Aspekte, die entweder zu einem Mehr an Belastungs- bzw. Beanspruchungserleben oder aber auch zu erhöhter Zufriedenheit beitragen können. Zahlreiche Autorinnen und Autoren (vgl. Buer, 2013; Rappe-Giesecke, 2009; Freudenthaler, 2015; Mäder, 2015; Schreyögg, 2010; Schaarschmidt & Kieschke, 2007, 2013; Hillert, 2013; Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013; Rothland, 2013) postulieren, dass das Format Supervision an dieser Schnittstelle einen entscheidenden Beitrag liefern kann.

Schule befindet sich aktuell in einem stetigen Wandel. Lehrpersonen sind einem Mehr an Anforderungen und Aufgaben ausgesetzt, dem sie oft nicht mehr gerecht werden können. In diesem Zusammenhang scheint die Entwicklung zur „... Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstanalyse ...“ (Schaarschmidt, 2005, S. 155; Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 95) zentral zu sein.

Neben der Notwendigkeit von Supervision sowie der Forderung von professionellem Beratungsangebot für Lehrpersonen und Schulen (Buer 2013, S. 55–57) können auch vielfältige Perspektiven aufgezeigt werden:

TABELLE 1. *Perspektiven von Supervision im schulischen Kontext*

Perspektive
der Erhaltung, Entwicklung, Prävention, Entfaltung
des Erkennens persönlicher Anteile/ subjektiver Wahrnehmung
der Sinnerfahrung
der Organisation
der sozialen Unterstützung/ Kooperation/ Interaktion
der Kompetenzentwicklung

Belardi (2015, S. 31) definiert den Begriff Supervision als Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren im beruflichen Kontext mit dem Ziel der Professionalisierung sowie der Verbesserung der beruflichen Tätigkeit der ratsuchenden Person. Mit dieser Präzisierung des Supervisionsbegriffes soll an dieser Stelle an

das eingangs erwähnte Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit angeknüpft sowie der in der Arbeit verwendete Glücksbegriff definiert werden. Mayring (2013, S. 63–68) legt dazu eine Systematisierung vor, in welcher er den Glücksbegriff als einen neben den drei weiteren Aspekten Zufriedenheit, Freude und Belastungsfreiheit zusammen für subjektives Wohlbefinden beschreibt. Dieses subjektive Wohlbefinden setzt wiederum als Fundament positive objektive Lebensbedingungen voraus. Nach Buer (2013, S. 66) verwenden Supervisorinnen und Supervisanden folgende Begrifflichkeiten als mögliche Synonyme für Glück: „Wohlbefinden“, „Zufriedenheit der Arbeitenden“, „Qualität oder Güte der Arbeit“ beziehungsweise „Sinn der Arbeit“. Diese Gleichsetzung mit dem Glücksbegriff lässt sich in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Begriffe Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden ausmachen.

Der Bogen von der Supervision zum subjektiven Wohlbefinden/zur Zufriedenheit/zum Glück in Anbetracht unterschiedlicher Disziplinen (vgl. Esch, 2014, Mayring & Rath, 2013; Fenner, 2007) kann mit dem amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey gespannt werden. Treffend konstatiert er: „Herausfinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, das zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichein.“ (Dewey, 1930) Dieser Satz fungiert als Leitzitat, streift er doch alle am Beginn genannten Positionen des theoretischen Hintergrunds: Buer (2013, S. 55–56) und Bauer (2013, S. 9) betonen, dass arbeitsfähige Menschen, neben dem persönlichen Glück, auch eine sogenannte "gute" Arbeit brauchen, um in ihrem Leben langfristig glücklich zu sein. Das Bewusstsein, durch die geleistete Arbeit nicht nur die eigene Lebensqualität zu erhalten oder gar zu steigern, sondern auch die der Adressantinnen und Adressanten schenkt nach Buer (2013, S. 61) Sinn und Glückserleben und wirkt möglicherweise als Motivator für die berufliche Tätigkeit. Im pädagogischen Kontext scheinen die Begriffe „Glück“ und „Schule“ auf den ersten Blick zwei sehr gegensätzliche Pole darzustellen. An der Schnittstelle zur Supervision geht es vor allem um die Person in ihrer Funktion als Lehrperson in einer besonderen Organisation – in der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule (Buer, 2013; Zech, 2009; Osinger, 2007). Böckelmanns (2002, S. 130–132) Betrachtung der Organisation Schule aus drei Perspektiven (apersonal, interpersonal, personal) bietet diesbezüglich nicht nur Einsichten in kontextbezogene Inhalte und Themen sowie in daraus resultierende Belastungsfaktoren an, sondern lässt auch mögliche unterstützende schulbegleitenden Maßnahmen sichtbar werden. Als hilfreiche Intervention fokussiert neben Belardi (2013) und Mäder (2015) beispielsweise auch Denner (2000, S. 199) Beratungsangebote für Lehrpersonen mit möglichen Auswirkungen in folgenden Wirkungsbereichen: Erweiterung der Perspektiven, Erweiterung der Kompetenzen, Entlastung, Dynamisierung der Berufsauffassung und Initiierung von Innovationen.

Bezüglich Wirkung und Nutzen von Supervision lässt sich großes Potential für spezifische Forschungsvorhaben erkennen. Mit Buer (2013) kann dazu ein Anstoß

gegeben werden: „Gerade in der Arbeitswelt geht es darum, auf die Anforderungen eine angemessene Antwort zu geben. Erst wer selbstbestimmt eine Antwort findet, die tatsächlich passend ist, der leistet gute Arbeit“ (Buer, 2013, S. 62). Weiters: „Gute professionelle Arbeit ist ein wichtiger Beitrag, die Glücksvoraussetzungen für viele zu verbessern“ (Buer, 2013, S. 59). Die folgende Abbildung fasst noch einmal das Zusammenspiel der fünf zentralen Positionen der theoretischen Fundierung zusammen.

ABBILDUNG 1. Modell: Zusammenspiel theoretischer Aspekte im Kontext Supervision und Schule



Abgeleitet aus diesem knappen Abriss des theoretischen Hintergrunds werden im kommenden Abschnitt zwei Forschungsfragen formuliert, welche wiederum Deweys Leitzeitat (Dewey, 1930) zuordenbar sind. Im Anschluss folgt eine Verknüpfung dieser zu einer gemeinsamen Hypothese.

Forschungsfragen und Hypothese

Zwei Forschungsfragen sind zentral für den weiteren Erkenntnisprozess: Eine erste fragt Supervisandinnen/Supervisanden nach subjektiven Bedingungen und erlebten Wirkungen im Prozess für gelingende Supervision (FF1), eine zweite beschäftigt sich mit subjektiv beschriebenen Auswirkungen von Supervision auf Lehrpersonen und Dritte (FF2). Präziser formuliert:

FF1 Welche Bedingungen schreiben Lehrerinnen und Lehrer gelingenden Supervisionsprozessen zu?

FF2 Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?

Ein Versuch, beide Forschungsfragen mittels Hypothesen (H1 & H2) dem eingangs erwähnten Leitzitat Deweys (1930) zuzuordnen, könnte folgende Verbindungen aufzeigen:

H1 zu FF1: In gelingenden Supervisionsprozessen können Lehrpersonen herausfinden, 'wozu man sich eignet'.

H2 zu FF2: Lehrpersonen erleben Auswirkungen von Supervision als 'Gelegenheit, ... das zu tun' (H1).

H1 und H2 fungieren hinsichtlich Deweys These als hypothetischer 'Schlüssel zum Glücklichein'.

Als gemeinsame Hypothese formuliert: Gelingende Supervisionsprozesse fördern das subjektive Wohlbefinden/die Zufriedenheit/das Glück von Lehrpersonen und deren Schulkindern. Im kommenden empirischen Teil werden das Forschungsdesign samt zentraler Ergebnisse zu den Fragestellungen dargestellt.

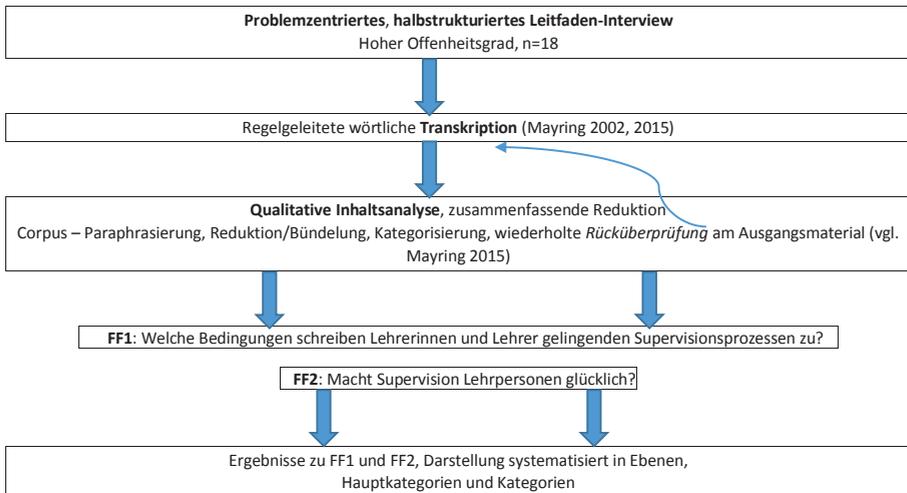
3. Empirische Untersuchung

Forschungsdesign

Den Ausgangspunkt der Forschungsarbeit nimmt die Arbeitssituation von Lehrpersonen im österreichischen Schulsystem ein, die sich im Spannungsfeld zwischen Belastung und Streben nach subjektivem Wohlbefinden/Zufriedenheit/Glück in mehreren Ebenen bewegt. Die Feststellung adäquater Supervisionsangebote als Notwendigkeit im Kontext beruflichen Tuns von Lehrpersonen eröffnet die entscheidende Frage nach möglichen Beiträgen von Supervision zur nachhaltigen Verbesserung der Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern (und folglich auch der Schulsituation von Schulkindern). Supervision in der Schule steht am Beginn am Weg zur Selbstverständlichkeit. Ein gemeinsames Selbstverständnis lässt sich auch in der aktuellen Forschungslage nur sehr vage abzeichnen. Mit Jugert (1997), Denner (2000) und Gasser (2002, 2004) können jedoch mit Studien erste Aussagen zu Auswirkungen und Effektivität von Supervision in Schulen ausgemacht werden. Belardi (2015, S. 187–191) gibt Impulse mit einem groben Überblick zum Forschungsgegenstand im Bereich Wirksamkeit und Nutzen von Supervision.

Wie jedoch wirkt Supervision im schulischen Kontext konkret und welche Auswirkungen können für Lehrpersonen und möglicherweise auch für deren Schulkinder – im Spannungsfeld zwischen Belastungs- und Zufriedenheitserleben – erfahrbar werden? Die folgende kurz skizzierte empirische Untersuchung (Abbildung 2) zeigt und diskutiert mögliche Antworten, gewonnen aus Daten qualitativer Sozialforschung.

ABBILDUNG 2. Überblick Forschungsdesign



Nach einer Pilotphase im April 2016 und der anschließend durchgeführten Befragung stand Interviewmaterial von insgesamt 18 Lehrpersonen und Leitungspersonen aus dem schulischen Kontext im Raum Niederösterreich/Oberösterreich zur Verfügung. Allesamt spiegeln die subjektiven Erfahrungen als Supervisandinnen und Supervisanden wider. Für die Teilnahme an der Studie waren zwei wesentliche Kriterien ausschlaggebend: ein Mindestausmaß an Supervisionserfahrung von einem Jahr sowie der Gewinn an Supervisionserfahrung aus Supervisionsprozessen nach den ÖVS-Qualitätsstandards (Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching, 2017).

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) können durch zusammenfassende Reduktion (Paraphrasierung, Generalisierung, Bündelung, Kategorienbildung) die wörtlich transkribierten Daten ausgewertet werden. Die beiden Forschungsfragen und der halbstrukturierte Interviewleitfaden werden aus der Theorie hergeleitet. Eine Besonderheit im methodischen Vorgehen ist gekennzeichnet durch den Umstand, dass das gewonnene Material zuerst induktiv ausgewertet und erst anschließend der Theorie gegenübergestellt wird. Die Kategorien entstehen demnach induktiv, Hauptkategorien und Ebenen nur teilweise, da hier bereits strukturelle Elemente theoriegeleitet einfließen. Der folgende Abschnitt skizziert nacheinander jeweilige Ergebnisse zu den beiden Forschungsfragen.

4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Darstellung der Ergebnisse (Forschungsfrage 1):

FF1: Welche Bedingungen schreiben Lehrerinnen und Lehrer gelingenden Supervisionsprozessen zu?

Die zentralen Ergebnisse können vereinfacht und komprimiert in folgenden sechs Ebenen für gelingende Bedingungen für Supervision skizziert werden:

TABELLE 2. Ebenen der Gelingensbedingungen in der Supervision im pädagogischen Kontext

Ebene	Kriterien der Zuordnung
1	<i>Person Supervisorin/Supervisor (SV)</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse wird der Person Supervisorin/Supervisor zugesprochen: „Es war schon wichtig, dass man alte Dinge bereinigt. Da hat man jemand Neutralen gebraucht dazu.“ (SD 6, Z.nr. 2914, Ankerbeispiel 117)
2	<i>Person Supervisandin/Supervisand (SD)</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse wird der Person Supervisandin/Supervisand zugesprochen: „(..) ja, und sich wirklich die Zeit zu nehmen, reflektierend tief darauf zu blicken.“ (SD 5, Z.nr. 2572, Ankerbeispiel 105)
3	<i>Schnittstellenebene SV/SD und SD/SD</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse wird entweder der Ebene 1 und Ebene 2 gleichermaßen beziehungsweise den Personen der Gruppe Supervisandinnen/Supervisanden untereinander zugesprochen: „Ah, es braucht in der Gruppe eine gewisse fachliche KOMPETENZ, (..) weil ich denke mir, sonst kann ich (..) nicht [...] AUCH, AUCH, (..) die MÜSSEN WISSEN wovon ich rede, weil die (..) sonst (..) ah, weil ich glaube nicht, dass eine Supervisionsgruppe, ah, funktioniert, wenn nur der SUPERVISOR eine FACHLICHE oder eine SUPERVISORIN eine FACHLICHE KOMPETENZ auch hat.“ (SD 11, Z.nr. 8392, Ankerbeispiel 305)
4	<i>Supervision/Prozess selbst</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse liegt im Prozess selbst. Folgendes Beispiel unterstreicht die Bedeutung einer tiefgreifenden Auseinandersetzung: „... ich mein (..) OBEN! (sehr betont) (..) sind wir alle freundlich, ja? (..) und alle liebenswürdig und ach WIE GUT verstehen wir uns. (..) Aber es BRODELT (..) am GRUNDE sehr.“ (AS 09, Z.nr. 6045, Ankerbeispiel 231)
5	<i>Rahmen von Supervision</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse liegt in den äußeren Rahmenbedingungen: „(..) und dann später noch die Schulassistenz dazu. Dass war uns auch immer wichtig, dass immer alle Systembeteiligten dann (..) in die Supervision gehen.“ (SD 07, Z.nr. 3511, Ankerbeispiel 149)
6	<i>Methoden</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse liegt in der Methodik: „... So wie es uns gerade geht darstellen und wir uns auf einer Skala von 0-10 aufstellen. Also diese Übungen sind immer ein Highlight.“ (SD 4, Z.nr. 1774, Ankerbeispiel 63)

Insgesamt können zu dieser Fragestellung 838 Codes den einzelnen Ebenen zugeordnet, diese wiederum in 197 Kategorien gefasst und zu 28 Hauptkategorien gebündelt werden.

Die folgende Auflistung differenziert die Ergebnisse der sechs Ebenen in deren Hauptkategorien und den jeweiligen Kategorien, welche zusammenfassend Darstellung finden. Die ausgewiesene Zahl nachstehend den Kategorien steht für die Anzahl an Codes bzw. die subjektiv beschriebenen Ausprägungen innerhalb und ersetzt damit teilweise vielfältige Variationen. Diese Form der Darstellung erhebt jedoch keinen Anspruch auf Quantität, beispielsweise bezüglich Häufigkeitsverteilungen. Aus diesem Grund erfolgt auch keine zahlenmäßige Reihung der Kategorien. Folgendes Beispiel der Ebene 1 – Supervisorin/Supervisor (SV), Hauptkategorie „Handeln und Beziehung gestalten“ verdeutlicht die vorgenommene Reduktion: Aus der Kategorie „Einbringen von Sichtweisen und Impulsen“ wird die Kategorie „Einbringen von Sichtweisen und Impulsen 14“. '14' dient in diesem Fall als reduzierende Darstellungsform folgender Ausprägungen: zur Verfügung stellen einer externen (145a) und eigenen (84c) Sicht als persönliche Erfahrung mit spezifischem Berufsfeld (84c), eigenen Empfindens als Fremdwahrnehmung (342), neuer Blickwinkel (193a), von Bildern (341); von Rückmeldung und Feedback über eigenes (412e) Prozess- und Gruppenerleben (129b); Deklaration der Außenperspektive als nichtwertende Beobachtung (84d); hilft den Horizont zu weiten (368c); Ergründung von Sichtweisen (412c); spiegeln (432c); Finden griffiger Überschriften (299e).

Ergebnisse Gelingensbedingungen in der Supervision im pädagogischen Kontext

1. Gelingensbedingungen – Ebene 1 "Supervisorin/Supervisor (SV)"

HK 1.1. PERSON (Wirken 10, wird akzeptiert 1)

HK 1.2. PERSÖNLICHKEIT und VERHALTEN (Ehrlichkeit 2, Sympathie 2, Ausstrahlung von Ruhe 5, Empathiefähigkeit 4, Offenheit 1, Wertschätzung 8, Achtsamkeit 1, Haltung 1, Sensibilität 2, Authentizität 2, Kongruenz 2, Mut 2, Aufmerksamkeit 2, Humor 1)

HK 1.3. HANDELN und BEZIEHUNG GESTALTEN (Ansprechen 7, Einbringen von Sichtweisen und Impulsen 14, Fragen und Nachfragen 10, Zuhören 3, Begleiten und Unterstützen 12, zielgerichtet Vorgehen 1, Lösungsorientierung 1, Orientieren Richtung Ressourcen 4, Präzisieren 3, Sorgen 13, Retten und Abfangen 4, Fordern 3, Fördern 2, Helfen 5, Wichtig nehmen 1, Motivieren 1, Erkennen, Wahrnehmen und Spüren 7, Eingehen, Einlassen und Bereit sein 12, Aushalten von Spannungen 3, Sachlich Bleiben 1, Kontakt herstellen, in Beziehung gehen 2, Präsent sein 1, Sicher Umgehen mit eigenen Unsicherheiten 1, Einbinden 3, Finden eines gemeinsamen Nenners 2, Raum geben 9, Arbeiten mit dem, was da ist 2, passendes Vorgehen 9)

-
- HK 1.4. AUßENPERSPEKTIVE und ALLPARTEILICHKEIT (als Außenperspektive 6, systemfremd und unbeteiligt 5, als externe Person 2, Neutralität 1, Allparteilichkeit 4, nicht ganz neutral und outet sich 1)
 - HK 1.5. PROFESSIONALITÄT und KOMPETENZ (Professionalität 11, fachliche Kompetenz 11, berufliche Vielseitigkeit 1, Feldkompetenz 7, Feldkompetenz nicht notwendig, wenn es um Beziehungen geht 1)
 - HK 1.6. FÜHRUNG/LEITUNG und STEUERUNG/LENKUNG (Führung/Leitung 15, Steuerung/Lenkung 13)
 - HK 1.7. STRUKTUR (Strukturierung – thematische Ebene 10, Strukturierung – zeitliche Ebene 4, ermöglicht Ankommen 1, Abschluss 7)
 - HK 1.8. AUFTRAGS- und RAHMENKLÄRUNG (Auftrag 8, Prozess 3, Beraterprofil 2)
- 2. Gelingensbedingungen – Ebene 2 "Supervisandin/Supervisand (SD)"**
- HK 2.1. FREIWILLIGKEIT (will Supervision 20, Zeitnehmen 2)
 - HK 2.2. MITVERANTWORTUNG AM PROZESS (Motiv – Supervision ist persönliche Sache 6, Bereit sein 10, Sich einlassen 6, Sich einbringen 2, Sich beteiligen 4, Sich öffnen 6, Einbringen 6, Vorbringen 2, Sprechen 12, Fragen 2, Spiegeln 1, Hören 2)
 - HK 2.3. ENTWICKLUNG, VERÄNDERUNG und ERKENNTNIS (Entwickeln 3, Erkennen 4, Sich Bewusst werden 4, Passung mit Supervisorin/Supervisor herausfinden 3, Nicht allein sein 5, Das Gefühl haben 5, Wissen 6)
 - HK 2.4. HANDELN (Vertrauen 5, Sein 3, Haben 5, Können 10, Kennen 3, Wählen 4, Reflektieren 5, Aus sich aussteigen 1, Sich externer Sicht bedienen 1, Verantwortung übernehmen 4, Einhalten 4, Geben 10)
 - HK 2.5. RAHMEN (Bekommen 22, Brauchen 3)
 - HK 2.6. PERSÖNLICHKEIT und VERHALTEN (Ehrlich sein 5, Wertschätzend und achtsam anderen gegenüber sein 2, Authentisch sein 1, Offen sein 10, Arbeitsverständnis zeigen 6)
- 3. Gelingensbedingungen – Ebene 3 (Schnittstelle Ebene 1/2) "SV/SD und "SD/SD"**
- HK 3.1. GEMEINSAME ARBEIT (Nachdenken und Bewusst machen 13, Ansehen 7, Nachspüren 1, Weiterentwickeln 1, zur Verfügung stellen 1, Beobachten 2, Mehrperspektivität 3, Gespräche führen 16, Lösungs- und Zielorientierung 5, Anliegenorientierung 5)
 - HK 3.2. UMGANG MITEINANDER "SV/SD" und "SD/SD" (Wertschätzung 7, Vertrauen 6, Verschwiegenheit 8, Freundlichkeit und Offenheit 2, Ehrlichkeit 3, Akzeptanz 1, Authentizität 2, Empathie 1)
 - HK 3.3. UMGANG MITEINANDER "SV/SD" (Beziehung 10, Wechsel Supervisorin/Supervisor 4, Wahl des passenden Settings 1, Auftragsklärung 6, Personen, die ein Weitermachen leicht machen 1)

HK 3.4. UMGANG MITEINANDER "SD/SD" (Beziehung 1, Kommunizieren auf Augenhöhe 2, Vertrauen und Verständnis untereinander 4, Fachliche Kompetenz der Gruppe 4, Verbindlichkeit in der Gruppe 2, Aufrichtigkeit in der Gruppe 1, Gruppendynamik 8, Gemeinsames Anliegen 3, Teilnehmende einigen sich auf Supervisorin/Supervisor 1, Gegenseitiges Stärken 1, Kooperation 2, Wohlwollende Unterstützung 2, Akzeptanz 1, Friede und Fairness 2, Respekt 3, Ernstnehmen und Ernstgenommen werden 1, Gehört werden 1, Wichtigkeit der gemeinsamen Arbeit trotz unterschiedlicher Voraussetzungen 1, Vorbildwirkung Teilnehmender 1)

4. Gelingensbedingungen – Ebene 4 "Supervision/Prozess selbst"

HK 4.1. FÖRDERLICHE PROZESSMERKMALE (Supervision selbst wirkt 4, Spiegelung der individuellen Situation 1, Reduktion von Angst 3, Tiefgreifende Auseinandersetzung 6, Gefühl der Sicherheit 3, Druck außerhalb des Prozesses 1, Teilnehmende werden zu Beteiligten 2, Psychohygiene 5, Herausgehoben sein und Begleitet werden beim Nachdenken 2, Schaffen von Reflexionsschleifen 1, Stimmige Vorgehensweise 1, Aktivität 1, Engagement und Arbeitseifer 1)

HK 4.2. SCHAFFT ÜBERTRAGBARES und NACHHALTIGES WISSEN (Klärung 5, Erkenntnis 3, Lösung 3, Schließen von Kreisen 2, Bereitstellung von etwas von außen 1, Aufarbeitung alter Geschichten 4, Übung, Vorbereitung, Wiederholung 2, Lernen 1, Auswirkungen von Supervision siehe Ergebnisse FF2)

5. Gelingensbedingungen – Ebene 5 "Rahmen"

HK 5.1. SOZIALE DIMENSION/DIREKT BETEILIGTE PERSONEN (Anwesenheit/Nicht-Anwesenheit Leitung 10, Anwesenheit aller am System Beteiligten 4, Gruppenzusammensetzung 8, Anzahl Teilnehmende 4, Bedeutsamkeit des Formats 8)

HK 5.2. PERSONALE DIMENSION (Passendes Setting 9)

HK 5.3. RÄUMLICHE DIMENSION (Atmosphäre 11, Geschützter Rahmen 5, Raum 19)

HK 5.4. ZEITLICHE DIMENSION (Prozesse über einen längeren Zeitraum 5, Ausreichend Zeit 3, Regelmäßigkeit/Kontinuität in der Prozessgestaltung 7, Mindestanzahl an Prozessen 3)

HK 5.5. MATERIELLE DIMENSION (Teilweise Selbstfinanzierung 2, kostenloses Angebot 1)

HK 5.6. DIMENSION der VERORDNUNG (Verordnete Gesprächsebene 2)

6. Gelingensbedingungen – Ebene 6 "Methoden"

HK 6.1. ART DER METHODE (Ideen 3, Gespräch 5, Fragen 2, Übungen 4, Spiele 1, Karten 2, Bilder 2, Rezepte 3, Körperübungen bzw. Körpererfahrung 2, Aufstellungsarbeit 4)

HK 6.2. EINSATZ DER METHODE (Berücksichtigung vorhandener Gefühle 2, Reißt mit 1, Ist passend 2, Zur richtigen Zeit 1, Methoden sind nebensächlich 1)

Diskussion der Ergebnisse (Forschungsfrage 1)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich eine hohe Vielfalt und Differenzierung vor allem in den Antworten in den ersten drei Person-Ebenen ausmachen lassen, gefolgt von Ebene 4 und 5. Den Methoden wurde eher wenig Aufmerksamkeit für gelingende Supervisionsprozesse im pädagogischen Kontext zugesprochen.

Die gewonnenen Erkenntnisse dienen nun möglicherweise vier Personengruppen, unterbreiten also, wie Möller (2012) vorschlägt, Praktikern ein Serviceangebot: Supervisorinnen und Supervisoren erhalten damit Einblick in mögliche Gestaltungsspielräume, um die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen für Supervisionsprozesse im pädagogischen Kontext zu unterstützen. Für Supervisorinnen und Supervisanden bietet die Auseinandersetzung einen möglichen Beitrag bzw. Anstoß zur Selbstreflexion, anknüpfend an die These Schaarschmidts (2005), dass Supervision als Förderung der Entwicklung dieser mitwirke, um im Lehrberuf gesund zu bleiben. Leitungspersonen wie Direktorinnen und Direktoren an Schulen bietet die vorliegende Thematik Hintergründe zu Notwendigkeit und Perspektiven von Supervision – eventuell ein Aspekt, Supervisionskultur in den Schulen zu etablieren bzw. zu stärken. Schließlich stellen Lehrpersonen ohne Supervisionserfahrung eine Gruppe dar, bei der ein Interesse wecken gelingen möge.

Insgesamt ist in den Analysen der Transkripte in allen Ebenen ersichtlich, dass sich die genannten Gelingensbedingungen für Supervisionsprozesse mit Lehrerinnen und Lehrern im Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit bewegen. Buer (2013, S. 62) bringt es erneut, wie bereits am Ende des theoretischen Hintergrunds angeführt, auf den Punkt: „Gerade in der Arbeitswelt geht es darum, auf die Anforderungen eine angemessene Antwort zu geben. Erst wer selbstbestimmt eine Antwort findet, die tatsächlich passend ist, der leistet gute Arbeit.“ Dieses Zitat rückt abschließend eingangs erwähnte Worte Deweys ins Zentrum und leitet über auf Ausführungen einer Probandin, die damit auf Forschungsfrage 2 – welche den subjektiv erlebten Auswirkungen von Supervision nachgeht – aufmerksam macht:

„... also ich habe mich (..) IMMER richtig gefreut darauf, (..) ah, (..) also es war IMMER wie eine AUSZEIT, also so WIE, (..) HERAUSGEHOBEN, (..) ja?, (..) und, ahm,

und du bist BEGLEITET, (..) ah, begleitet beim NACHDENKEN über das was du TUST, über DICH, wie du BIST, (..) ah, und ANDERE, kannst bei ANDEREN, also (..) ich habe das IMMER als BEGLÜCKEND erlebt, (..) ja? (..) NIE als ARBEIT, NIE als, (..), sondern IMMER (..) ja, und (..) so, also, ja, ich meine das ist jetzt ÜBERTRIEBEN, ja, wenn ich das sage, aber, wissen Sie, das war so wie, ein WENIG SCHWIMMEN im WEIHWASSERBECKEN, ja? (..) so ein bisschen ein, (..) REINIGUNG. [...] Insel, ja. ja.“ (SD12, Z.nr. 9556, Ankerbeispiel 352)

Darstellung der Ergebnisse (Forschungsfrage 2):

FF2: Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?

Subfrage 1: Wie wirkt Supervision auf das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen?

Subfrage 2: Wie wirkt Supervision von Lehrpersonen auf das subjektive Wohlbefinden der Kinder?

Eingangs sei erwähnt, dass die entlastende Wirkung von Supervision durchgehend differenziert festgestellt werden konnte und als Grundlage für den Erhalt, für die Steigerung des subjektiven Wohlbefindens fungiert. Diese Erkenntnis bezieht auch die Frage nach dem Glück in der FF2 mit ein. Dass Supervision einen Beitrag zur persönlichen Glücksbilanz liefern kann, verdeutlicht beispielhaft das folgende Ankerbeispiel einer Probandin:

„Naja, das Glück war schon auch, das GLÜCKSGEFÜHL war das so, ah (..) also (..) es, man hat halt einfach wieder ein Stück weit gewusst, (..) also man hat AUFGETANKT, (...) ja? (..) also so, (..) auch KRÄFTEmäßig, ja?“ (Ankerbeispiel 238)

Rückblickend betrachtet dienen Aussagen von Schreyögg (2010), Böckelmann (2002) und Denner (2000) als Ausgangspunkt für die Auswertung der Ergebnisse der FF2 „Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?“ (mögliche Auswirkungen auf deren Schulkinder mitgedacht). Dieser Gedanke erfährt in der folgenden Darstellung eine kurze zusammenfassende Ausführung, welche die Nachvollziehbarkeit ebenso, wie die Präsenz und Relevanz der Fragestellung interdisziplinär unterstützt.

Während der ersten Reduktion des Textmaterials stellt sich heraus, dass positive wie negative Erfahrungen in Supervisionsprozessen nachhaltig und divergent auf das subjektive Wohlbefinden wirken können. Für den Forschungsprozess bedeutet dies, dass nichts ohne Wirkung bleibt, was Schreyögg (2010, S. 95) mit konstruktiven Nebenwirkungen beschreibt und gleichzeitig die Wirkung auf Dritte, auf Schulkinder implizit mit beantwortet.

Insgesamt erfolgt eine Untersuchung von 322 Ankerbeispielen aus den oben genannten 18 Interviews. Aus der erneuten Reduktion des Materials erwachsen vier übergeordnete induktive Ebenen für festzustellende Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext, welche in Anlehnung an Böckelmann (2002, S. 130–132) vier Perspektiven beschreiben. Diese erfahren folglich eine beispielhafte Darstellung von Zuordnungskriterien, mit deren Hilfe Textstellen Eingang in die jeweilige Ebene finden.

TABELLE 3. Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext

Ebenen	Kriterien der Zuordnung
1	<i>Personale Auswirkungen von Supervision</i> Auswirkungen, die die Person auf sich bezogen erlebt: „Da bin ich konfrontiert worden mit der Supervision und habe das sehr erhellend und sehr (.) erfreulich gefunden und sehr (.) fördernd.“ (SD 5, Z.nr. 2169, Ankerbeispiel 50)
2	<i>Interpersonale Auswirkungen von Supervision</i> Auswirkungen, die die Person beim Gegenüber entdeckt und beschreibt. Auf dieser Ebene wird als Gegenüber ausschließlich das Kollegium und die Elternschaft definiert: „Meine Kollegin nimmt mich ernsthafter wahr (.).“ (SD 4, Z.nr. 1969, Ankerbeispiel 46)
3	<i>Apersonale Auswirkungen von Supervision</i> Auswirkungen, die die Person im Hinblick auf die Organisation, stellvertretend durch die Schulleitung, wahrnimmt. Es sei erwähnt, dass diese Ebene eine vergleichsweise knappe Darstellung erfährt, begründet durch die geringe Anzahl an Ankerbeispielen. Mögliche Hintergründe erfahren eine Erwähnung: „(.) dass ICH AUCH ganz KLAR FUNKTION und ROLLE, (..) ah (..) diese BEGRIFFE im Kopf habe, was vorher nicht, das war vorher nicht so KLAR, (..) dass das NICHT MEINE ROLLE ist, (..) da oben (sehr leise), (..) sondern SEINE, (..) Ich habe ein LEHRERROLLE, (..) und meine FUNKTION ist es auch NICHT, das ist AUCH SEINE da OBEN, (..) UND ICH TU das auch NICHT, (..) ICH MACHE keinen Supplieplan mehr, ...“ (SD 9, Z.nr. 6883, Ankerbeispiel 180)
4	<i>Auswirkungen von Supervision auf Schulkinder</i> Auswirkungen, die die Lehrpersonen für sich in ihrem pädagogischen Handeln bei Schulkindern, möglicherweise auf Grund ihrer Supervisionserfahrung feststellen. Anzumerken ist, dass sich diese nicht bei allen Interviewpersonen als fassbar zeigen, was eine differenzierte Betrachtung offenhält: "... wenn mich jetzt jemand provoziert, versuche ich trotzdem, dass ich möglichst bei mir bleibe - im Hinblick auf Schüler, ..." (SD 1, Z.nr. 472, Ankerbeispiel 4)

Die Zuordnung des Datenmaterials zu diesen vier übergeordneten Ebenen eröffnet die Entstehung von induktiven Subkategorien, welche im Anschluss an eine Überprüfung und Bündelung eine Zuordnung zu Hauptkategorien in einzelnen Wirkungsbereichen innerhalb der jeweiligen Ebene erfahren. Folgende Wirkungsbereiche und Hauptkategorien sind in allen 4 Ebenen analog.

TABELLE 4. *Wirkbereiche und Hauptkategorien in den Ebenen*

Wirkbereiche	Hauptkategorien
Wahrnehmen und Handeln	Klarheit im Wahrnehmen Veränderungen in der Selbstwahrnehmung Veränderungen in der Handlungsfähigkeit Veränderungen im pädagogischen Handeln
Fühlen und Erleben	Subjektives Wohlbefinden Subjektives Glücksempfinden Gefühle und Empfindungen Entlastung Prophylaxe und Psychohygiene
Lernen und Entwicklung	Lernangebote Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung
Nutzen und Gewinn	Unterstützung – Sicherheit – Bestärkung Hilfe und Gewinn

In diesem Analyseschritt der Definition der Wirkbereiche und Ebenen erfolgt eine erste Verknüpfung mit dem theoretischen Hintergrund, da sich beispielsweise Denners (2000, S. 199) Wirkfaktoren ebenso in den vorhandenen Ebenen befinden, wie auch Buers (2013, S. 55, 57, 58, 61) Thesen und Forderungen nach Supervisionsangeboten in Expertinnen- und Expertenorganisationen. Die tabellarische Darstellung schenkt Übersicht und Einblick in den Erkenntnisprozess, auch bezüglich unterschiedlicher Intensität möglicher Auswirkungen.

Ergebnisse Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext

1. Personale Auswirkungen von Supervision – Ebene 1

1. Wirkbereich: "Wahrnehmen und Handeln"

HK 1.1. KLARHEIT IM WAHRNEHMEN (erzeugt/schenkt Klarheit 15, ermöglicht Klärung 7, Grenzen wahrnehmen 8, eigene Perspektive erweitern 5, Entlastung 3)

HK 1.2. VERÄNDERUNG IN DER SELBSTWAHRNEHMUNG (mich bewusst/differenziert wahrnehmen 10, mein berufliches Selbst reflektieren 9)

HK 1.3. VERÄNDERUNG IN DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT (veränderte Haltung 3, bleibe/werde handlungsfähig 9, befreit 2)

HK 1.4. VERÄNDERUNG IM PÄDAGOGISCHEN HANDELN (Professionalisierung 10, Sicherheit 1, Entlastung 3, Stärkung 4)

2. Wirkbereich: "Fühlen und Erleben"

HK 2.1. SUBJEKTIVES WOHLBEFINDEN (fördert das Wohlbefinden 11, Auszeit 6, ermöglicht Abgrenzung 3, wohltuend/gewinnbringend 17)

HK 2.2. SUBJEKTIVES GLÜCKSEMPFINDEN (macht glücklich 6)

- HK 2.3. GEFÜHLE UND EMPFINDUNGEN (unangenehme Gefühle 7, angenehme Gefühle 6, überraschend tiefgreifende Gefühle 7, Erleichterung 8, Leichtigkeit 3, Bestärkung 2, sinnvoll 2, eröffnend 4)
- HK 2.4. ENTLASTUNG (klärend 5, erleichternd 4, unterstützend 17, wider die Isolation 3)
- HK 2.5. PROPHYLAXE UND PSYCHOHYGIENE (Überlastung wahrnehmen und gegensteuern 7)

3. *Wirkbereich: "Lernen und Entwicklung"*

- HK 3.1. LERNANGEBOTE (4)
- HK 3.2. PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND WEITERBILDUNG (Persönlichkeitsentwicklung 7, Weiterbildung 2)

4. *Wirkbereich: "Nutzen und Gewinn"*

- HK 4.1. UNTERSTÜTZUNG – SICHERHEIT - BESTÄRKUNG (Unterstützung 7, Sicherheit 5, Bestärkung 2)
- HK 4.2. HILFE UND GEWINN (gewinnbringend 4, hilfreich 15)

2. Interpersonale Auswirkungen von Supervision – Ebene 2

1. *Wirkbereich: "Wahrnehmen und Handeln"*

- HK 1.1. KLARHEIT IM WAHRNEHMEN (erzeugt/schenkt Klarheit 3, Grenzen wahrnehmen 2)
- HK 1.2. VERÄNDERUNG IN DER SELBSTWAHRNEHMUNG (mich bewusst/differenziert wahrnehmen 3, Perspektivenwechsel vollziehen 5)
- HK 1.3. VERÄNDERUNG IN DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT (veränderte Haltung als Team 3, bleiben/werden handlungsfähig 3, Kommunikation und Miteinander 2)
- HK 1.4. VERÄNDERUNG IM PÄDAGOGISCHEN HANDELN (Rahmenbedingungen schaffen 2, wider der Nichteinmischungsnorm 2, wider dem Distanzierungsgebot 2)

2. *Wirkbereich: "Fühlen und Erleben"*

- HK 2.1. SUBJEKTIVES WOHLBEFINDEN (fördert das Miteinander 5)
- HK 2.3. GEFÜHLE UND EMPFINDUNGEN (unangenehme Gefühle 2, angenehme Gefühle 3, überraschend tiefgreifende Gefühle 1)
- HK 2.4. ENTLASTUNG (1)
- HK 2.5. PROPHYLAXE UND PSYCHOHYGIENE (Angebot für uns 2)

3. *Wirkbereich: "Lernen und Entwicklung"*

- HK 3.1. LERNANGEBOTE (2)
- HK 3.2. PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND WEITERBILDUNG (2)

4. Wirkungsbereich: "Nutzen und Gewinn"

HK 4.1. UNTERSTÜTZUNG – SICHERHEIT - BESTÄRKUNG (Unterstützung 4, Sicherheit 6, Bestärkung 4)

HK 4.2. HILFE UND GEWINN (gewinnbringend 1, hilfreich 2)

3. Apersonale Auswirkungen von Supervision – Ebene 3

1. Wirkungsbereich: "Wahrnehmen und Handeln"

HK 1.1. KLARHEIT IM WAHRNEHMEN (erzeugt/schenkt Klarheit 2)

2. Wirkungsbereich: "Fühlen und Erleben"

HK 2.1. SUBJEKTIVES WOHLBEFINDEN (fördert das Wohlbefinden 7)

4. Wirkungsbereich: "Nutzen und Gewinn"

HK 4.1. UNTERSTÜTZUNG – SICHERHEIT - BESTÄRKUNG (Sicherheit 1)

4. Auswirkungen von Supervision auf Schulkinder – Ebene 4

1. Wirkungsbereich: "Wahrnehmen und Handeln"

HK 1.2. VERÄNDERUNG IN DER SELBSTWAHRNEHMUNG (fähig mein Gegenüber anders wahr zu nehmen 4)

HK 1.3. VERÄNDERUNG IN DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT (Kinder erleben mich handlungsfähig 3)

HK 1.4. VERÄNDERUNG IM PÄDAGOGISCHEN HANDELN (Professionalisierung 3, Sicherheit 1, Entlastung 1, Stärkung 1)

2. Wirkungsbereich: "Fühlen und Erleben"

HK 2.1. SUBJEKTIVES WOHLBEFINDEN (fördert das Wohlbefinden von Lehrperson und Schulkind 3, Kind profitiert 4, keine wahrnehmbare Veränderung 1)

HK 2.4. ENTLASTUNG (1)

3. Wirkungsbereich: "Lernen und Entwicklung"

HK 3.1. LERNANGEBOTE (1)

HK 3.2. PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND WEITERBILDUNG (Persönlichkeitsentwicklung 3)

4. Wirkungsbereich: "Nutzen und Gewinn"

HK 4.1. UNTERSTÜTZUNG – SICHERHEIT - BESTÄRKUNG (Sicherheit 2, Bestärkung 1)

Diskussion der Ergebnisse (Forschungsfrage 2)

Die Frage nach dem Glück in der Forschungsfrage, lässt diverse Deutungen im Hinblick auf Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden zu. Mögliche Auswirkungen von Supervision bei Lehrpersonen und im Besonderen bei deren Schulkindern erfährt in der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse eine Beleuchtung auf allen Ebenen. Verdichtet in den Ebenen 1, 2 und 4 wobei die folgenden Aussagen zu einem Einblick verhelfen möchten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass auf der personalen Ebene Auswirkungen in allen Wirkungsbereichen erlebbar und als diese beschrieben wurden, was nicht nur die entlastende sowie förderliche Wirkung von Supervision im pädagogischen Kontext unterstreicht sondern die Frage nach einem gesteigerten subjektiven Wohlbefinden differenziert beantwortet: eine gesteigerte Selbstwahrnehmung, als Folge von Angeboten zur Perspektivenerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung, ermöglicht positive Auswirkungen im Hinblick auf den Erhalt und den Gestaltungsspielraum der pädagogischen Handlungsfähigkeit, was wiederum implizit erneut mögliche Auswirkungen eröffnet, direkt erfasst auf Ebene 4, indirekt wahrgenommen bei Dritten/Schulkindern.

Deutlich reduzierter zeigen sich die Auswirkungen auf Ebene 2 und 3. Für die interpersonale Ebene lässt sich diese Tatsache möglicherweise mit Hilfe der Aussagen von Möller (2012, S. 57–58) und Mietz und Kunigkeit (2013, S. 310) in den verbindenden Elementen von Supervision und Pädagogik begründen, die sich auf die Auseinandersetzung mit Bewertung, Fehlbarkeit, Fehlerkultur und mit der eigenen Berufsauffassung beziehen. Auch die von Böckelmann (2002, S. 145–147) beschriebene Nichteinmischungsnorm dem Kollegium gegenüber und das, die Interaktion mit Eltern betreffende Distanzierungsgebot bieten eine weitere Erklärung dafür an.

Das konkrete Beleuchten des interaktiven und dialogischen Beziehungsgeschehens zwischen Lehrperson und Schulkind (Bauer 2008, S. 16) wird als ein Heraussteigen (vgl. Ankerbeispiel 287) aus dem beruflichen Kontext wahrgenommen. Supervision bietet dafür den Raum zur professionellen Reflexion an, der als Ort der Kontemplation (Buer 2013, S. 61) zum Verweilen anregt, um aus diesem Prozess heraus in weiterer Folge wieder bewusster weiter zu arbeiten (vgl. Ankerbeispiel 22); Dazu soll erneut, wie bereits unter Punkt 2 angeführt, mit Buer (2013, S. 62) auf seine Forderung nach guter Beratung für Professionelle in Expertinnen- und Expertenorganisationen hingewiesen werden: "Gute professionelle Arbeit ist ein wichtiger Beitrag, die Glücksvoraussetzungen für viele zu verbessern." Mit Blick auf die FF2 kann abschließend festgestellt werden, dass die erhobenen Daten eindeutig eine entlastende Wirkung von Supervision im pädagogischen Kontext, in Form einer Steigerung der Berufszufriedenheit nahelegen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Resümierend ist festzustellen, dass die erhaltenen Erkenntnisse auf subjektiven Aussagen von 18 Interviewkandidatinnen und -kandidaten beruhen und daher keinerlei Verallgemeinerung zulassen. Dennoch liefern sie bemerkenswerte Eindrücke über Wirkungen in und Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext. Die Ergebnisse zu den zwei beleuchteten Forschungsfragen lassen viel Potential hinsichtlich weiterführender Forschungsgedanken erkennen. Das einfließen lassen in die Reflexion und Gestaltung zukünftiger Supervisionsprozesse oder die Erarbeitung förderlicher Konzepte auf Basis der gewonnenen Daten können als eine Möglichkeit der Verwertung angesehen werden, um Lehrerinnen und Lehrer eine passende Gelegenheit im Sinne Belardis (2015) für Weiterbildung, Reflexion und Beratung zu geben. Geradezu interessant erscheint es, diese Gedanken weiterzutragen und entwickelte Supervisionsangebote hinsichtlich ihres Unterstützungspotentials zu analysieren.

Literatur

- Bauer, J. (2013). *Arbeit. Warum unser Glück von ihr abhängt und wie sie uns krank macht* (1. Aufl.). München: Karl Blessing.
- Belardi, N. (2015). *Supervision für helfende Berufe* (3. Aufl.). Freiburg/Breisgau: Lambertus.
- Böckelmann, Ch. (2002). *Beratung – Supervision – Supervision im Schulfeld. Eine theoretische Verankerung des Beratungshandelns*. Innsbruck: Studienverlag.
- Buer, F. (2013). Worum es in der Beratung von professionals im Grunde geht: Sinnfindung in der Arbeit durch verantwortetes Streben nach Glück. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl., S. 55–71). Wiesbaden: VS.
- Burow, O.- A. (2011). *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education. An educational classic*. Radford: Wilder Publications.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Göttingen: V&R.
- Esch, T. (2014). *Die Neurobiologie des Glücks. Wie die Positive Psychologie die Medizin verändert* (2. Aufl.). Stuttgart: Thieme.

- Fenner, D. (2007). Das gute Leben. In D. Birnbacher, P. Stekeler-Weithofer, & H. Tetens (Hrsg.), *Grundthemen Philosophie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Freudenthaler, Ch. (2015). Beratung im Kontext der Schule. *Erziehung und Unterricht*, (1–2), 147–155. Wien: öbv.
- Hausinger, B. (Hg.). (2008). *Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten*. Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. Kassel: kassel university press.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 137–153). Wiesbaden: Springer.
- Ketter, F. D., & Benczak, S. (Hrsg.). (2016). *Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingensbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder?)*. Aachen: Shaker.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 61–80). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P., & Rath, N. (2013). Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In C. Hubig & G. Jüttemann (Hrsg.), *Philosophie und Psychologie im Dialog*. Göttingen: V&R.
- Mäder, K. (2015). Die Bedeutung von Beratung für Schulen – Schulen brauchen Beratung. *Erziehung und Unterricht*, (1–2), 139–146. Wien: öbv.
- Mietz, J., & Kunigkeit, H. (2013). Supervision und Organisationsentwicklung in der Institution Schule zwischen Eigenverantwortung und Fremdorganisation. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl., S. 305–325). Wiesbaden: VS.
- Möller, H. (2012). *Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden*. Kassel: kassel university press.
- Osinger, D. (2007). Schulentwicklung braucht Beratung. Neue Anforderungen brauchen neue Wege. In E. Christof, E. Ribolits, & J. Zuber (Hrsg.), *Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. Die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität* (S. 103–119). Innsbruck: Studienverlag.
- Pühl, H. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

-
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 81–97). Wiesbaden: Springer.
- Schreyögg, A. (2010). *Supervision. Ein integratives Modell* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Zech, R. (2009). Latente Regeln des Funktionierens der Organisation Schule. In A. Bartz, M. Dammann, S. G. Huber, T. Klieme, C. Kloft, & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung 2570.14. Basiswissen und Arbeitshilfen zu zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung* (S. 1–9). Köln: WoltersKluwer.