

Schulpsychologische Supervision für Lehrerinnen und Lehrer

von: Dipl.-Psych. Michael Sylla, Schulpsychologe

Die RSB für den Kreis Borken bietet seit Jahren LehrerInnen die Möglichkeit zur Supervision im Rahmen der Regionalen Lehrerfortbildung. Aus schulpsychologischer Perspektive begründet sich dieses Angebot aus dem Bemühen, über die Individualberatung hinaus die Problemlöse- und Beratungskompetenz von LehrerInnen zu unterstützen und die Entwicklung schuleigener Beratungskonzepte zu fördern.

„Das Arbeitsfeld von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen erstreckt sich bereits jetzt weitgehend auf Bereiche von der instruktiven Beratung von Einzelfällen bis hin zur systemischen Organisationsberatung- und Entwicklung. Der Akzent wird sich möglicherweise mehr zur systemischen Beratungsformen verschieben, weil nicht nur aufgrund der knappen Haushaltsmittel, sondern auch wegen der größeren Nähe von Lehrerinnen und Lehrern zur Schule diese mehr mit Beratungskompetenzen befaßt werden müssen, die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen selbst jedoch mehr ihre spezifischen Qualitäten im Bereich der Supervision entfalten werden (müssen) (REICHEL/WICHTERICH 1995).“

was ist Supervision?²

Supervision entstammt dem englischen Sprachraum. Der Begriff kann nur schwer eingedeutscht werden: am häufigsten ist von "**Praxisberatung**" die Rede. In Einzelarbeit oder in Gruppen erfolgt die Aufarbeitung beruflicher Fragestellungen. Dabei wird bei der Expertensupervision die Rolle des **Supervisors** von der Rolle der **Supervisanden**, den Empfängern der Supervision unterschieden. Beraten sich Angehörige eines Berufsstandes gegenseitig, ohne professionelle Anleitung, spricht man von **Kollegialer Supervision** oder **Intervision**.

Supervision ist im therapeutischen, beraterischen und pflegerischen Bereich inzwischen zur selbstverständlichen Begleitung professionellen Handelns geworden. Im schulischen Bereich ist Supervision z. Zt. noch ein "Stiefkind", das in erster Linie von Eigeninitiativen der Lehrerinnen und Lehrer lebt.

Motive für Supervision sind:

der Wunsch nach **Entlastung**. Im Umgang mit Klienten entstehen belastende und aufzehrende Ereignisse. Supervision hat dann die Funktion der Burn-out Prävention.

Weiterbildung (nicht rein kognitiv) bedeutet hier: Kenntnis der eigenen Motive im Umgang mit Klienten; Wissen um die eigene Persönlichkeit und ihre Wirkung auf andere; Kenntnis der typischen Schwierigkeiten in der der Handelnde aufgrund der eigenen Maximen/Motive und Eigenarten gerät.

Optimierung der **Zusammenarbeit** von Kollegen, Vorgesetzten, des Teams. Der Supervisor als unbeteiligter Dritter hilft bei Klärung und Erreichen von Veränderungen (Teamsupervision).

Der von einer SupervisandIn eingebrachte Supervisionsgegenstand wird unter verschiedenen Perspektiven betrachtet:

Die SupervisandIn in der beruflichen **Rolle / Beziehung** zu Klienten usw..

² vgl. dazu RAPPE-GIESECKE 1994

Die SupervisandIn bzw. Klient als **Person** (psychische Systeme).

Die SupervisandIn als Mitglied eines größeren **Systems / Organisation**.

Themen und Fragestellungen lassen sich dabei folgenden Bereichen zuordnen:

Fallarbeit beschäftigt sich mit der Analyse der Beziehung zwischen LehreInr und Klienten (Schüler, Eltern)

Selbstthematisierung bedeutet die Analyse von Prozessen in der Supervisionsgruppe / in Subsystemen des Kollegiums, die gruppenspezifischer Natur sind.

Institutionsanalyse bedeutet die Analyse der Institution und deren Auswirkungen auf die Arbeit.

Zum Zusammenhang von Organisationsentwicklung und Supervision aus schulpsychologischer Perspektive

Die „Problemlöseschule“ ist ein Entwicklungsideal bei Schulentwicklungsprozessen (vergl. DALIN/ROLFF (1990)). Dies geht nicht ohne Personalentwicklung, und Schulentwicklung soll dazu beitragen, den Lehrerberuf zu professionalisieren. Als „Krönung der Kollegiumsentwicklung“ wird von diesen Autoren der Aufbau eines Systems vom Supervision benannt. Bemängelt wird, daß Supervision im Gegensatz zu anderen sozialen Berufen in der Schule nach wie vor so gut wie unbekannt ist. In dieser Sicht unterscheiden sich „autorisierte“ Schulentwickler und Schulpsychologen sicher nicht. Interessant ist aber der unterschiedliche Fokus der im Zusammenhang mit Supervision gesetzt wird: DALIN/ROLFF denken von der Organisation her und betonen konsequent die Funktion von Supervision für die Organisation: Als Input in das System und gleichzeitig Teil der „internen Evaluation“. MIETZ (1997) betont als Psychologe die Funktion von Supervision für die in der Schule arbeitenden Subjekte. Seine These von der „Schulentwicklunglight?“, nach der die Subjekte und Träger der OE von dem derzeit praktizierten Vorgehen bei schulischer OE vernachlässigt werden, kann um die systemische Hypothese erweitert werden: Der paradoxe Auftrag schulischer OE ist, daß sie Veränderung innerhalb eines stabilen Rahmens erarbeiten soll. Die strukturelle Organisation von Schule soll, hauptsächlich aus ökonomischen, aber auch aus systemimmanenten Gründen nicht angetastet werden. Damit arbeitet diese Art der Entwicklung mit einer problemerzeugenden Prämisse: Lösungen sollen innerhalb eines festgesetzten Rahmens gefunden werden. Damit sind nur Lösungen 1. Ordnung möglich (vgl. SELVINI-PALAZZOLI 1991). Dies entspricht auch nicht der Erkenntnis, daß Systeme nicht intentional in bestimmte Richtungen beeinflusst werden können.

Werden z.B. Unternehmensberater damit beauftragt, kreativ und ohne Tabus Problemlösungen für die Schule zu entwerfen, so werden sie zwangsläufig auch strukturelle Reorganisationen vorschlagen, d.h. Problemlösungen 2. Ordnung (vgl. Kienbaum-Gutachten oder Rau-Denkschrift). Das Bedürfnis des Systems nach Stabilität führt aber häufig zu sofortiger Korrektur: Empfehlungen werden nicht umgesetzt, oder das System verfällt in eine „operative Hektik“ (KRUSE 1995) zur Vermeidung realer Änderungen.

Der Trend, möglichst ohne Strukturveränderung auskommen zu wollen, zeigt sich auch im Zusammenhang mit Supervision in der Schule: *„Wirklich professionelle Supervision ist Supervision unter Gleichen, ist kollegiale Supervision, die jedem Lehrer und jedem Schulleitungsmitglied hilft, von einem Kollegen seines Vertrauens Rückmeldung über das eigene Verhalten zu bekommen. Das ist ein Herzstück der Professionalisierungsstrategie.“* (DALIN/ROLFF 1990, S.223f.)

Obwohl wir das Modell der „Kollegialen Supervision“ für die Schule bevorzugen und unterstützen, sind doch kritische Anmerkungen dazu nötig. Gerade aus systemischer Sicht erscheint das Modell der Intervision als weniger geeignet, insbesondere wenn man sich Effekte für die Entwicklung des Gesamtsystems verspricht. Intervision, d.h. die kollegiale Beratung ohne professionellen Supervisor, ist sicher geeignet „Fallbesprechungen“ durchzuführen: Probleme mit einzelnen Schülern, Probleme beim Unterrichten, Probleme mit Eltern etc. Hier besitzen Lehrerinnen und Lehrer potentiell Kompetenzen zur Problemlösung. In aller Regel bleiben dies aber Lösungen erster Ordnung, - häufig „mehr desselben“ - die weniger dazu beitragen, das personelle System des Berichterstatters, die Gruppe oder das System Schule zu transformieren. Als Angehörige des gleichen Berufstandes reproduzieren Lehrerinnen und Lehrer ähnliche Weltbilder und Weltdeutungen: Hier liegt sogar eine potentielle Gefahr kollegialer Supervision, in dem problemerezeugende Wahrnehmungen zementiert und Lösungen blockiert werden.

Supervision schafft dann Lösungen, wenn eine „Kommunikation des Wandels“ trainiert wird, die Problemdeutungen und Problemlöseversuche wohlwollend kritisch hinterfragt, alternative Deutungen einbringt und letztendlich damit möglichst vielseitige Problemlösemuster erzeugt. Dies setzt aber voraus, dass eine Supervisiongruppe tatsächlich neue, alternative Denkweisen entwickelt, beispielsweise die von uns bevorzugte systemisch- konstruktivistische Sichtweise. Ein solches Denken hat in der Schule (noch) keine Tradition und Paradigmenwechsel wecken auch Bedürfnisse nach subjektiver Stabilität. Dies verkürzt ROLFF (1995) auf die Feststellung, Prozesse der OE könnten keine „therapeutischen Veranstaltungen“ sein. Wenn es aber um Veränderung subjektiver Überzeugungen geht, übersieht er schlicht wesentliche Erkenntnisse der Forschung zur Veränderung von Menschen. Eine Dichotomisierung zwischen „normal“ und „therapiebedürftig“ oder „entwicklungsorientiert“ vs. „widerständig“ ist lange passé und transportiert alte Vorurteile (vgl. WATZLAWICK u.a 1992)

In der Supervision geht es neben der Entwicklung persönlicher und beruflicher Handlungskompetenz, um Problemlösungen, die häufig dadurch erreicht werden, daß die subjektiven Glaubenssysteme und Philosophien der Menschen verändert werden.

Über problemstabilisierende Denk- u. Verhaltensmuster von LehrerInnen ist viel publiziert worden.

DALIN/ROLFF (1990) sehen: „Widerstände gegen Wandel“ - „Wertebarrieren“ - „psychologische Barrieren“.

BUHREN (1994) schreibt: „...denn man kann ebenso vom neuen Lehrertyp sprechen, der die 40 inzwischen weit überschritten hat, mit mehr als 20 Jahren Berufstätigkeit etwas schulmüde geworden ist und sich nicht selten in die innere Immigration zurückzieht, auch aus Frustration über die immer schlechter werdende Bedingungen (große Klassen, Lehrereinstellungsstopp, knappe Ressourcen, Arbeitszeitverlängerung statt -Verkürzung, die mittlerweile den Schulalltag kennzeichnen)“.

PHILIPP (1992) spricht von einer unklaren Fachkompetenz von Lehrern: „Das Sozialprestige liegt zwischen Friseur und Ingenieur, nach Selbsteinschätzung der Lehrer, die niedriger liegt als die Fremdeinschätzung. Zwar hat es im Lehrerberuf in den hinter uns liegenden Jahren einen beeindruckenden Professionalisierungsschub gegeben, doch gilt Lehrerarbeit nach wie vor eher als Semi- oder Teilprofessionell. Zum vollen Status des Professionellen fehlt einem nicht unerheblichen Teil der Lehrer die volle, d. h. mehr als 8semestrige akademische Ausbildung.“

DE LORENT (1992) kommt nach Befragung von Berufseinsteigern in den Lehrerberuf zu dem drastischen Urteil: „Gruselimpressionen von einem festgefahrenen, überalterten Kollegium“.

DALIN/ROLFF (1990, S.197f.) müssen daher bekennen: „Wir wissen, das dieses Bild einer Problemlöseschule unrealistisch ist. Schulen sind traditionell ziemlich stabile und manchmal sogar rigide Organisationen.“

Lehrerinnen und Lehrer sind Menschen: ihr dysfunktionales Denken und Handeln unterscheidet sich also nicht von den Mustern, die Menschen allgemein in Schwierigkeiten bringen Die Chance, sich ausschließlich durch gegenseitige Beratung davon lösen zu können, darf aber als gering eingeschätzt

werden, denn sie kommt der Perpetuierung von Deutungen und Lösungen innerhalb eines geschlossenen Systems gleich.

In der Einführung wurde von dem schwelenden Konflikt über die Rolle der Schulpsychologie bei schulischer OE berichtet. Wir denken nicht, das SP Träger von schulischen OE-Prozessen sind, aber durch ihre Arbeit Schulen wesentliche Unterstützung bieten können. Hier laufen die Interessen von Schulentwicklern nach Personalentwicklung und die präventive Arbeit von SP zur Steigerung der Problemlösekompetenz in Schulen zusammen. Um daraus tatsächlich Synergien zu machen, bedarf es der professionellen Kooperation zwischen den Beteiligten.

REICHEL / WICHTERICH (1995) charakterisieren eine solche professionelle Kooperation: „*Mehr Lehrerinnen und Lehrer als bisher werden lernen (müssen), Beratungsaufgaben in der Schule wahrzunehmen. Die Supervision, die Konkrete Hilfe und die Anregung entsprechender Angebote und Vorgehensweisen werden eine wichtige Aufgabe von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen als Partnerinnen und Partner der Schule werden.*“

Das konkrete vorgehen bei der „kollegialen Supervision“

Kollegiale Supervision ist eine strukturierte Methode für Kleingruppen: KollegInnen beraten sich gegenseitig bei beruflichen Fragestellungen oder Problemen. Dies geschieht als gemeinsame Reflexion im Sinne der Annäherung an eine Lösung.

In der RSB Borken wird Supervision in der Gruppe als „Kollegiale Supervision“ gestaltet, um

zu zeigen, daß KollegInnen sich gegenseitig hilfreich beraten können,
keine Abhängigkeiten von einem professionellen Berater entstehen zu lassen,
Teilnehmern das Erlernen der Prozeßmoderation zu ermöglichen,
die Übertragbarkeit auf die eigene Schule überhaupt erst möglich zu machen.

Inzwischen liegen vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Settings von Kollegialer Supervision vor:

Gruppen, die sich aus TeilnehmerInnen verschiedener Schulen gleicher Schulform zusammensetzen,
Gruppen mit TeilnehmerInnen verschiedener Schulen, schulformübergreifend,
Kollegiale Supervision mit Teilen des Kollegiums einer Schule ohne Schulleitung,
Kollegiale Supervision mit Teilen eines Kollegiums, einschließlich Schulleitung,
Teamsupervision mit dem gesamten Kollegium einer Schule, einschließlich Schulleitung,
Kollegiale Supervision in einer Gruppe nur für Schulleitungsmitglieder.

Außer der Gruppenzusammensetzung ist für den Erfolg der Arbeit die Art und Weise des Zustandekommens des Kontrakts zwischen Supervisor und Gruppe von entscheidender Bedeutung. Die oben benannten Gruppen entstanden durch:

Selbstmeldung nach Ausschreibungen der Lehrerfortbildung
Meldungen von Schulleitungen, mit der Bitte um Einführung in das Konzept
Initiativen einzelner LehrerInnen.

Das Vorgehen bei Kollegialer Supervision ist oft beschrieben worden und die **Handlungsschritte** ähneln sich stark (Vgl. GUDJONS 1983, PRIEBE 1991, MUTZEK 1989, MEIDINGER 1991):.

Berichten
Nachfragen
Problemvertiefung
Lösungssuche
Neubewertung
Abschluß

Voraussetzungen dieser Arbeit sind:

Freiwillige Teilnahme
verbindliche Absprachen
Schweigepflicht aller TeilnehmerInnen
Anerkennung der Moderatorenrolle
Akzeptanz, daß Moderator/Gruppe keine Patentrezepte liefert
adäquate Gruppengröße (max. 8 - 10 Teilnehmer)
Raum und Zeit

In der RSB Borken kommt ein modifiziertes Ablaufschema zum Einsatz, das -nach entsprechendem Training - von KollegInnen allein durchgeführt werden kann, aber gleichzeitig offen ist für professionelle Supervisionsstrategien .

Bisherige Erfahrungen mit der Arbeit

Grundsätzlich kann gesagt werden, daß Supervisionsangebote in der Schule gut angenommen werden: Es besteht ein großer Bedarf nach Reflexion der eigenen Arbeit in einem solchen Rahmen.

Sehr erfolgreich arbeiten solche Gruppen, deren TeilnehmerInnen sich aus Selbstmeldern im Rahmen der Regionalen Lehrerfortbildung zusammensetzen. Dabei wurde es von den TeilnehmerInnen als gewinnbringend eingeschätzt, daß die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlichen Schulformen angehörten (Grundschule, Hauptschule, Sonderschule). In diesen Gruppen ist es in aller Regel gut möglich, die Moderation relativ früh an Gruppenteilnehmer abzugeben. Die Strukturierung der Problemlösung durch die Vorgabe des Ablaufschemas wird durchgängig als sehr hilfreich erlebt: das vorgegebene Schema hilft, eingefahrene Kommunikationsstrukturen zu verlassen.

Es wurde allerdings auch die Erfahrung gemacht, daß die GruppenteilnehmerInnen ausdrücklich die Moderation und Intervention des Schulpsychologen einforderten. Dies wurde damit begründet, daß die von einer anderen Profession eingebrachten Methoden, Ideen und Anregungen als sehr hilfreich erlebt wurden und über die Erfahrung der Gruppenteilnehmer hinausgingen.

Gruppen, die sich aus einem Teilkollegium einer Schule zusammensetzen - sei es aufgrund einer Initiative einzelner LehrerInnen oder aufgrund der Initiative der Schulleitung - sind im gruppenspezifischen Verlauf wesentlich komplexer. Hier machen wir häufig die Erfahrung, daß die Initiatoren - bei besten Absichten - die Kollegiale Supervision als Vehikel sehen, innerhalb der eigenen Schule und des eigenen Kollegiums Transformationen zu bewirken. Oftmals stellen sich dann zunächst Enttäuschungen ein, wenn der Schulpsychologe deutlich macht, daß es nicht Aufgabe einer kollegialen Supervisionsgruppe ist „für die Schule“ zu arbeiten. Auch haben Kollegien häufig Schwierigkeiten zu akzeptieren, daß es für andere KollegInnen keine Zwangsberatung geben kann. In dieser Situation ist eine fruchtbare Zusammenarbeit stark davon abhängig, ob ein klarer Kontrakt

zwischen dem Schulpsychologen und der Schule, die nach kollegialer Supervision fragt getroffen wird. Insbesondere ist es wichtig abzuklären, inwieweit die Schulleitung mit der Einrichtung einer Supervisionsgruppe einverstanden ist und umgekehrt für die Gruppe ist es wichtig klarzustellen, welche Rückmeldung die Schulleitung über die Arbeit erhält.

Hier wird deutlich, daß Intervision weniger dazu geeignet ist, gruppenspezifische Konflikte aufzuarbeiten. Wird der Fokus auf die eingangs beschriebenen Programme „Selbstthematisierung“ oder „Institutionsanalyse“ gelegt, bewegt sich die Arbeit von einer kollegialen Supervision hin zu einer Expertensupervision. In der Praxis sind dies oft graduelle Übergänge.

Die Anwesenheit der Schulleitung in einer kollegialen Supervisionsgruppe ist unserer Erfahrung nach prinzipiell möglich. Dies setzt aber ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit bei der Schulleitung voraus: Projektionen der Gruppenteilnehmer müssen ausgehalten werden, außerdem die Bereitschaft vorhanden sein, Moderation und Leitung zeitweilig aus der Hand zu geben. Umgekehrt wurde die Erfahrung gemacht, daß Schulleitungsmitglieder Schwierigkeiten hatten, eigene Probleme im Beisein von Kollegiumsmitgliedern zu besprechen. Solche Erfahrungen und die Tatsache, daß Schulleitungsmitglieder andere Funktionen ausüben, führten zu dem speziellen Supervisionsangebot für diesen Kreis, das im Berichtszeitraum erstmalig mit Erfolg durchgeführt wurde .

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die von uns durchgeführten schulpsychologischen Supervisionen in der Praxis eine Verbindung von professioneller und kollegialer Supervision darstellen Dies geschieht aus unterschiedlichen Gründen:

Kollegiale Supervision fokussiert in erster Linie sogenannte „Fallberatungen“. Programme für gruppenspezifisch selbsterfahrungsbezogene und institutionsbezogene Reflektionsformen sind nicht vorgesehen (vergl. THIEL 1994).

Die TeilnehmerInnen sind bei der Analyse und bei der Entwicklung von Lösungsideen auf ihre Deutungs- und Handlungsmuster angewiesen. Häufig führen diese aber nicht zu Lösungen bzw. bewirken eine Aufrechterhaltung des Problems. Hier sind Denkweisen und Strategien anderer Professionen hilfreich (vgl. BÜELER 1997).

Eine professionelle Gruppensupervision hat Vorbildfunktion in der die Vorgehensweise vorgestellt und eingeübt wird.

Will man Supervision als Instrument der Personalentwicklung in der Schule einführen, sehen wir vor dem Hintergrund unserer bisherigen Erfahrungen mit Supervisionsarbeit folgende Notwendigkeiten (vgl. auch DALIN/ROLFF 1990):

Angesichts der Tatsache, daß die Theorie und Praxis von Supervision in Schulen z.Z. (immer noch) nahezu unbekannt ist, sind zunächst alle Piloterfahrungen von LehrerInnen mit Supervision von eminenter Bedeutung und müssen daher sorgfältig und professionell gestaltet werden.

Soll Intervision als Instrument der kollegialen Beratung in Schulen installiert werden, erfordert dies ein vorheriges intensives Training durch Professionelle.

Will man Supervision langfristig in Schulen etablieren, bedarf es struktureller Änderungen: Schaffung zeitlicher und materieller Ressourcen, die Supervision aus dem Status des „Privatvergnügens“ enthebt und als zu beruflichen Aufgaben zugehörig definiert.

Bereitstellung von Supervisionsmöglichkeiten für Funktionsträger (z.B. Schulleitung, Schulaufsicht), die, bei eigener positiver Lernerfahrung, entscheidend zur Erhöhung der Akzeptanz von Supervision in Schulen beitragen.

Literatur

Bildungskommission NRW:	Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Rau- Kommission, Neuwied, 1995
Buren, C.-G.:	Auch Schulen können lernen - Organisationsentwicklung in der Praxis. In: Pädagogisches Forum 4/94
Büeler, X.:	Gute Schulen in systemischer Sicht. In: Grundschule, 4/1997
Connemann, R.:	Methoden in Supervisions- und Fallbesprechungsgruppen mit Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40. Jahrgang 1993
Dalin, P./Rolf, H.-G.:	Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP). Soest 1990
De Lorent, H. P.:	Praxischock und Supervision In Pädagogik 9/92
Gudjons, H.:	Interaktionserziehung. Bad Heilbronn 1983
Käser, R.:	Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Bern, Stuttgart, Wien 1993
Kienbaum Unternehmensberatungs GmbH	Reorganisation der staatlichen Schulaufsicht des Landes NRW. Management - Summary, Düsseldorf, 1994
Kruse, P.:	Reorganisation / Selbstorganisation: Die Gestaltung von Veränderung in Institutionen. Vortrag auf der Schulpsychologenfortbildung 1995 im Landesinstitut in Soest
Meidinger, H.:	„Schulhausinterne Supervision“ - ein Beispiel systembezogener Beratung in der Schule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 38. Jahrgang, 1991
Mietz, J.:	Das vernachlässigte Subjekt. In: Pädagogische Führung 5/1994
ders.:	Schulentwicklung light? In: Neue Deutsche Schule 3/97
Mutzeck, W.:	Kollegiale Supervision. In: Forum Pädagogik 4, 1989
Philipp, E.:	Gute Schule verwirklichen. Weinheim, Basel, 1992
Priebe, B.:	Unterrichtsstörungen als gemeinsame Aufgabe - die Kollegiale Beratung. In: Pädagogik 12/91
Pühl, H., (Hg.):	Handbuch der Supervision. Berlin, 1994
ders.:	Supervision für Lehrer und Schule. In: s. o. Pühl, 1994
Rappe-Giesecke, K.:	Supervision. Berlin, Heidelberg, New York, 1994
Reichel, N./Wichterich, H.	Zur Lage der Schulpsychologie in Nordrhein-Westfalen aus schulpolitischer Sicht. In: Schulpsychologie in der Schule der Zukunft. Tagungsbericht der 6. Fortbildungsveranstaltung des Arbeitskreises der Leiterinnen und Leiter kommunaler schulpsychologischer Dienste beim Städtetag, Köln, 1995
Rolf, H.-G.:	Die Schule als Organisation erzieht. In: Pädagogik 2/1995
Selvini-Palazzoli, M., u. a.:	Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation der Schulpsychologen. Frankfurt, 1991
Thiel, H. U.,:	Professionelle und kollegiale Supervision - Begründung und Praxis ihrer Kombination. In: s. o. Pühl, 1994
Walter, H.-L./Peller, J.-E.:	Lösungs- orientierte Kurztherapie. Dortmund, 1994
Watzlawick, P./Weakland, J.-H./Fisch, R.:	Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern, Göttingen, Toronto ⁵ 1992