

Heft 52
Januar 2019
27. Jahrgang

FORUM *Supervision*

Die Anfänge der Supervision in Deutschland

Frank Austermann
Heike Friesel-Wark
Hans-Peter Griewatz
Manuela Roth-Vormann
Heidrun Stenzel
Lars Vogel

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“
Die Anfänge der Supervision in Deutschland
(Heft 52)
27. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Frank Austermann
Prof. Dr. Katharina Gröning

Redaktion

Petra Beielstein
Volker Dieringer
Heike Friesel-Wark
Hans-Peter Griewatz
Tina Heitmann
Anna Kießlich
Heidrun Stenzel

Kontakt

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)
Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"
z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning
Postfach 100131
33501 Bielefeld
E-Mail: onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de
Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334



Januar 2019, Universität Bielefeld

Inhalt

Vorwort	4
I Artikel	
<hr/>	
Frank Austermann Zu den demokratischen, emanzipatorischen und internationalen Wurzeln der Profession Supervision am Beispiel von Cora Baltussens Beratungsverständnis	6
Heidrun Stenzel Louis Lowy – erlebte Geschichte(n) als Entwicklungsimpuls der Supervision in Deutschland	17
Manuela Roth-Vormann Die Gruppentheorie von S.H. Foulkes für eine supervisorische Praxis	33
II Rezensionen	
<hr/>	
Heike Friesel-Wark Entweihung und Scham- Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen <i>Buchrezension</i>	46
Hans-Peter Griewatz Reifungsprozesse und fördernde Umwelt <i>Buchrezension</i>	48
III Berichte	
<hr/>	
Hans-Peter Griewatz Bericht von der Konferenz der ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe) <i>Konferenzbericht vom 07. - 09. Dezember 2018 in Frankfurt am Main (Spenerhaus)</i>	54
Lars Vogel Aktuelles aus dem Masternetzwerk	57
Autor_innenverzeichnis	60

Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Leserinnen und Leser,

herzlich Willkommen zur 52. Auflage von Forum Supervision. Wir hoffen Sie hatten einen gelungenen Start in 2019 und wünschen Ihnen und Ihren Angehörigen Wohlbefinden, Gesundheit und gutes Gelingen bei Ihren Vorhaben im neuen Jahr.

Das vorliegende Heft steht unter der Leitthematik „Die Anfänge der Supervision in Deutschland“ und setzt damit den Fokus der Theoriereihe „Reflexive Supervision“ vom 16. Juni 2018 dieses Jahres fort. Im Vordergrund dieses Heftes stehen die systematische Auseinandersetzung mit den historischen Wurzeln der Supervision und die Rekonstruktion zentraler professionstheoretischer und professionsethischer Bezüge zur Sozialen Arbeit. Supervision ist eng mit den „Inneren Reformen“ der jungen Bundesrepublik Deutschland in der Willy-Brandt-Ära Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre verknüpft, für die hier stellvertretend die Psychiatriereform, die Strafrechtsreform und die – leider gescheiterte – Bildungsreform genannt werden sollen. Und auch heute sehen wir erneuten Reformbedarf: Nach der Agendapolitik 2010 von Rot-Grün und der Finanzkrise 2008 – um nur zwei wesentliche geschichtliche Ereignisse der 2000er Jahre zu nennen, sind neue Desintegrationsdynamiken in unserer Gesellschaft entstanden, die imstande sind, unsere Demokratie auszuhöhlen. Supervision kann aus unserer Perspektive einen Beitrag leisten, diese Dynamiken, die sich in den alltäglichen Interaktionen der Organisationen zeigen, besprechbar zu machen.

Um diese heutigen Entwicklungen verstehen und einordnen zu können, unternehmen wir einen Blick in die Geschichte der Supervision und der Sozialen Arbeit: Exemplarisch hierfür stehen die Beiträge von *Heidrun Stenzel* sowie von *Frank Austermann*. Mit Cora Baltussen und Louis Lowy werden hier zwei, für die Etablierung und Verfechtung des Beratungsformats Supervision in Deutschland, sehr bedeutsame Persönlichkeiten in den Blick genommen. Die Entscheidung der „Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching“ (DGSv) ihren Nachwuchsförderpreis nach der Person Cora Baltussens zu benennen, ist eine, die nicht nur die historischen, sondern insbesondere auch die emanzipatorischen, demokratischen und internationalen Wurzeln der Profession bekräftigt und nachträglich würdigt. *Frank Austermann* verweist auf die Aktualität und besondere Dringlichkeit dieser Entscheidung angesichts der Tatsache, dass der ethische Bezugsrahmen von Demokratie und Emanzipation in bestimmten Beratungsformaten aus dem Blick zu geraten droht bzw. als Orientierungsprämisse professionellen Handelns wenig bis gar keine Relevanz mehr besitzt.

In ihrem Beitrag befasst sich *Heidrun Stenzel* mit Louis Lowy, einer, für die Begründung und theoretische Konsolidierung sowie methodische Weiterentwicklung von Supervision, sehr bedeutsamen Persönlichkeit, dessen Wirken, wie bei Cora Baltussen auch, untrennbar mit dem Voranbringen der Etablierung von Sozialer Arbeit in Deutschland verbunden ist. Seitens der Profession Supervision ist Louis Lowy nahezu in Vergessenheit geratenen, umso wichtiger erscheinen hier die aktuelle Befassung mit relevanten (berufs-)biografischen Daten sowie die Darlegung seines Supervisionskonzepts als agogischer Lehr-Lernprozess, der sich als ein historisch gewachsener Bestandteil Sozialer Arbeit unmittelbar auf diese bezieht. Louis Lowys Verdienst um die Soziale Arbeit und die Supervision ist eng verbunden mit einer

außergewöhnlichen Wertorientierung, die in seiner besonderen Biografie als jüdischer Mitbürger und Opfer des Holocaust in der Zeit des Nationalsozialismus gründen. *Heidrun Stenzel* stellt hier die wirklich beeindruckende Haltung Lowys heraus, die den menschenunwürdigen und menschenverachtenden Zuständen der NS-Zeit zum Trotz, Hoffnung und bedingungsloses Zutrauen in die menschliche Fähigkeit zu Wachstum und Weiterentwicklung entgegensetzt. Letzteres, nämlich genau diese besondere Fähigkeit Hoffnung zu vermitteln und unbeirrt Zutrauen zu haben in das was aus der Begegnung erwachsen kann, ist für die Supervision im Kontext Sozialer Arbeit aktueller denn je.

Manuela Roth-Vormanns Artikel führt in die Gruppentheorie S.H. Foulkes ein. Die von ihm begründete Gruppenmatrix von aktueller Ebene, Übertragungsebene, projektiver sowie primordialer Ebene, wird von der Verfasserin auf den supervisorischen Kontext rückbezogen und die Bedeutung für die Gesamtheit des Verstehenszugangs von Kommunikationsprozessen, Interdependenzen und Übertragungen zwischen Gruppenangehörigen verdeutlicht. Das von *Manuela Roth-Vormann* angeführte Beispiel der Teamsupervision mit einem multikulturellen, gruppenähnlichen Team der Sozialpädagogischen Familienhilfe illustriert in sehr anschaulicher Weise die Vielschichtigkeit und Komplexität gruppeninterner und dynamischer Verflechtungen. Am Beispiel des Konstrukts „Kultur“, der für das Team auf der manifesten Ebene einen Gemeinsinn erzeugte, unbewusst jedoch Differenzen konsolidierte und die Bearbeitung des „eigentlichen, dahinterliegenden Themas“ deutlich erschwerte, wird die Notwendigkeit der Ergründung latenter Sinnstrukturen in der Gruppenmatrix verdeutlicht.

Wir wünschen anregende Lektüre.

Heike Friesel-Wark und Hans-Peter Griewatz

Frank Austermann

Zu den demokratischen, emanzipatorischen und internationalen Wurzeln der Profession Supervision am Beispiel von Cora Baltussens Beratungsverständnis

Zusammenfassung

Mit Blick auf Cora Baltussens Leben, Wirken und Beratungsverständnis werden die demokratischen, emanzipatorischen und internationalen Wurzeln der Rezeption der Profession Supervision in Deutschland in den 1950er und 1960er Jahren betont. Das ist besonders notwendig angesichts kritischer Weiterentwicklungen von Supervision und Coaching, bei denen die professionsethischen Grundlagenfragen zum Teil aus dem Blick geraten.

1 Einleitung

Bekanntlich lässt sich Geschichtsschreibung nicht von einem neutralen Standpunkt aus praktizieren. Das gilt naheliegenderweise auch für die Geschichte der Supervision und im Folgenden genauer ebenso für die Geschichte der Rezeption der Supervision in Deutschland in den 1960er Jahren (vgl. Gröning (2013), Lohl (2018), Weigand (2012, 1990), Wittenberger (2010), Belardi (1992), Gaertner (1999)). In den 1960er Jahren lassen sich erste mehrjährige, in Deutschland durchgeführte Supervisionsweiterbildungen nachweisen, z. B. an der Akademie für Jugendfragen in Münster (vgl. Kursteilnehmer 1969, 242ff.) Die erste Supervisionsweiterbildung an der Akademie für Jugendfragen wird von Cora Baltussen geleitet (ebd.).

Über 50 Jahre später entscheidet der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv) seinen Nachwuchsförderpreis eben nach dieser Cora Baltussen zu benennen (s. Vogl (2018), S.3ff.). Eine keineswegs von einem neutralen Standort aus getroffene Entscheidung. Denn die DGSv erinnert mit diesem Namen an die demokratischen, emanzipatorischen und internationalen Wurzeln der Profession Supervision (s. Vogl 2018, 5). Etwas von diesen Wurzeln freizulegen, und zwar in kritischer und das heißt nicht zuletzt beratungskritischer Absicht, ist das erkenntnisleitende Interesse dieses Artikels. In der gegenwärtigen Diskursituation, in der arbeitsbezogene Beratung, zumeist Coaching und/oder Supervision genannt, nicht selten ohne ausdrückliche Bezugnahme auf Demokratie, Emanzipation und internationale Vernetzung beschrieben, angeboten und vermarktet wird, verfolgt der Autor mit der historiografischen Auseinandersetzung mit einer der entscheidenden Wegbereiterinnen der Supervision in Deutschland eine kritische Absicht im Hinblick auf eine längst überfällige grundsätzliche Diskussion über professionsethische Grundlagen von bzw. Kriterien für Supervision und Coaching. (s. Gröning 2015)

Zu stark und zum Teil verengt richtet sich vielerorts in den Diskursen über die arbeitsbezogene Beratung der Blick auf Methoden, Schulen, Techniken, Tools und ggf.

Kompetenzen, und demgegenüber viel zu wenig auf die professionsethische Fundierung der arbeitsweltlichen Beratung.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Autor mit der Beschäftigung mit Cora Baltussens Supervisionsverständnis eine beratungskritische Absicht (vgl. z. B. Bude (1988), aber etwa auch Kasakos (1980)). Es geht letztlich darum aufzudecken, inwiefern bestimmte gegenwärtige Diskussionsbeiträge ethisch und politisch weit hinter das bereits zu Beginn der Rezeption von Supervision in Deutschland Erarbeitete zurückfallen.

2 Zu gesellschaftlichen Kontexten und Hintergründen des Wirkens von Cora Baltussen und der Erinnerung an ihr Supervisionsverständnis

2.1 Zu Kontexten der Erinnerung an Cora Baltussen

In einem von der Fachzeitschrift FoRuM Supervision durchgeführten Interview mit zwei der wichtigsten und wirkungsmächtigsten Vertretern der Supervision in Deutschland, nämlich mit Wolfgang Weigand und Gerhard Leuschner, über die Geschichte der Supervision (Gröning, Kreft 2010), äußert sich der zweite früh im Gespräch zu Cora Baltussen, die er als „die erste Methodikdozentin und Supervisorin an der Akademie“ (sc. für Jugendfragen in Münster, Anm. FA) (so G. Leuschner, zitiert bei Gröning 2013, 89ff.) bezeichnet. Dabei ist aufschlussreich und zugleich ausschlaggebend, wie Gerhard Leuschner das Gespräch über Cora Baltussen einführt: „Cora Baltussen war eine holländische Sozialarbeiterin, die in der Widerstandsbewegung war und die freiberuflich als Fortbilderin (sic!) und Supervisorin arbeitete. Und die wurde mir (also G. Leuschner, Anm. FA) empfohlen als Geschäftsführer der Akademie für Methoden und Casework, Caseworkkurse. Und das war eine Sache, die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter damals interessierte. Die wollten methodisch arbeiten, die wollten nicht mehr Fürsorger sein.“ (ebd., 89)

Aus der Sicht des Interviewten spielen mehrere Aspekte eine zentrale Rolle, die für die frühe Rezeption der Supervision in Deutschland in den 1960er Jahren wesentlich sind:

1. Cora Baltussen ist für Gerhard Leuschner die passende Dozentin, weil die fortschrittlichen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter methodisch arbeiten wollen. Dem stellt er das Fürsorger-Sein gegenüber. Mit dem Methodischen sollte dieses alte Verständnis überwunden werden, das bis dahin in Deutschland vorherrschte.
2. Cora Baltussen wird als holländische Sozialarbeiterin eingeführt, die „freiberuflich als Fortbildnerin und Supervisorin arbeitete.“ Dieser Hinweis verbindet die Soziale Arbeit als ein wesentliches Feld der Herkunft der Supervision mit der Freiberuflichkeit als Supervisorin, das in der späteren Geschichte der Supervision, vor allem in Deutschland, eine große Rolle spielen wird.
3. Cora Baltussens Wirken als Supervisorin, Fortbildnerin und Wegbereiterin der Supervision wird verbunden mit ihrem politischen und sozialen Engagement im Widerstand gegen die Nationalsozialisten. (vgl. Gröning 2013, 90)

So wird eine der ersten Wegbereiterinnen der Supervision in Deutschland in den Kontext gesellschaftskritischer Sozialer Arbeit, freiberuflicher Fortbildungsarbeit und politischem Widerstand gerückt. Diese Erinnerungsperspektiven gilt es im Folgenden sowohl zu konkretisieren als auch anzureichern, indem das Wirken Cora Baltussens in den größeren Kontext ihrer (Berufs)Biographie und der gesellschaftlichen Entwicklungen gestellt wird.

2.2 Zu biographischen und gesellschaftlichen Kontexten des Wirkens von Cora Baltussen

Für die Rezeption der Supervision in Deutschland engagiert sich Cora Baltussen sicherlich aus mehreren Motiven und angesichts vielfältiger Hintergründe. Ausdrücklich benennt sie selbst im Zusammenhang von Supervision die Weiterentwicklung Sozialer Arbeit, Demokratie, Humanität und die internationale Kooperation (s. v. a. C. Baltussen 1963 in ihrem unten besprochenen Text „Wesen und Aufgabe der Supervision“). Lebensgeschichtlich und berufsbiografisch werden hierfür prägende eigene Erfahrungen eine große Rolle spielen, so dass es berechtigt scheint, einzelne Aspekte ihres Werdegangs zu betonen.

Wirkungsgeschichtlich stärker im Vordergrund als ihre supervisorische Arbeit im engeren Sinn ist ihr Engagement für die polnischen Soldaten im Kampf gegen die nationalsozialistische Besatzung, und das sowohl konkret in der Situation des Krieges als auch im weiteren Verlauf für die Rehabilitierung der genannten Soldaten (s. www.driel-polen.nl). Biografisch ist der Hinweis naheliegend, dass ihr tatkräftiger Einsatz im Krieg auch mit einer Kindheitserfahrung zusammenhängt, bei der sie das Leiden belgischer Geflüchteter nachdrücklich bewegt und bleibend prägt (s. Vogl 2018, 3).

Ihr Engagement in der Sozialarbeit bahnt sich bereits früh an. So tritt sie bereits 1932 bei den Benediktinerinnen ein, und arbeitet in Brüssel, London und Rom, ehe sie aus nicht näher belegbaren Gründen 1939 wieder aus dem Orden austritt (hierzu und zum Folgenden s. v.a. Walpuski 2018). Daran schließt sich Sozialarbeit in De Wit's Dekenindustrie an. Sie arbeitet für das Rote Kreuz und wird dafür zeitweise in die USA entsandt. Schließlich übernimmt sie ab 1946 auch politische Ämter für die KVP, was sie 1949 wiederum beendet. Sie studiert Psychologie in Nijmegen und erhält ein UN-Stipendium für 18 Monate in den USA, wo sie unter anderem in Chicago bei Charlotte Towle studiert, was ihr Supervisionsverständnis nachhaltig prägt (s. Baltussen 1954, 5f.). Im Anschluss an ihr Stipendium wird sie Gründungsdirektorin des katholischen Studiecentrum Maatschappelijk Werk in Nijmegen. In dieser Rolle tritt sie als Mitglied in einer europäischen Expertenkommission der UNO in Erscheinung, unter anderem durch Vorträge auf internationalen Zusammenkünften wie in Rapallo. Dieses vielfältige Wirken geht ihrem Engagement als freiberufliche Fortbildnerin und Supervisorin an der Akademie für Jugendfragen sowie darüber hinaus auch anderweitig in den Bistümern Aachen und Münster voran (Walpuski 2018; Driessen 2009). Cora Baltussens Wirken trägt mehrere charakteristische Züge, die sich auch in ihrem expliziten Supervisionsverständnis niederschlagen:

Sie vertritt einen dezidiert internationalen Blick, sie versteht ihre Arbeit durchgängig sozial und politisch, dabei kämpft sie für Demokratie und Demokratisierung, sie verweist konsequent auf ethische Grundlagen ihres Wirkens, sie versteht sich christlichen und humanistischen Werten verpflichtet (s. Walpuski 2018). Insofern ist es gut

nachvollziehbar, wenn der Vorstand der DGSv seine Absicht bekundet, mit der Namensgebung des Nachwuchspreises an die demokratischen, emanzipatorischen und internationalen Wurzeln der Profession Supervision zu erinnern.

Vor dem Hintergrund dieser geschichtlichen, gesellschaftlichen und biografischen Kontexte liegt es nahe, Cora Baltussens eigene Wortbeiträge näher zu untersuchen. Einer der wichtigsten ihrer Texte zur Supervision, wenn nicht der wichtigste, ist ihr Vortrag „Wesen und Aufgabe der Supervision“, den sie auf einer Studientagung über Fragen der Einzelfallhilfe (Social Casework) in Unterricht und Praxis, vom 24. bis 27. September 1962 in der Sozialen Frauenschule Aachen hält (Baltussen 1963). Dieser Text wird 1963 vom Arbeits- und Sozialminister Nordrhein-Westfalen in Düsseldorf im Selbstverlag veröffentlicht. Um die Analyse dieses Textes soll es im folgenden Abschnitt gehen, wobei im Vordergrund die Frage nach dem Supervisionsverständnis Cora Baltussens stehen soll, indem zentrale Elemente vor allem mit Bezug zu Lernprozessen in der Supervision als auch im Hinblick auf Demokratie, Humanität und Reflexivität herausgearbeitet werden sollen.

3 Zu Cora Baltussens „Wesen und Aufgabe der Supervision“ (1962)

Zunächst gilt es, den bislang äußerst schwierig zugänglichen Text komprimiert vorzustellen, um im Anschluss einzelne für die Fragestellung zentrale Passagen eingehender zu analysieren.

Die insgesamt fünfzehn Schreibmaschinenseiten umfassende Quelle gliedert sich in drei Teile: „Das Referat von Frau Direktorin Baltussen“ (1-7), „Ergebnis der Diskussion im Anschluss an das Referat von Frau Direktorin Baltussen/Holland“ (hier Seite 8 genannt, im Original ohne Seitenangabe), „Beitrag von Frau Direktorin C. Baltussen, Driel/Holland“ (hier Seiten 9-15 genannt, im Original beginnt die Zählung der Seiten erneut bei Seite 1). Aus dem Text selbst geht nicht ausdrücklich hervor, ob der dritte Teil tatsächlich direkt mündlich im Anschluss an die o. g. Diskussion von Cora Baltussen gehalten wurde, das legt sich vom verwendeten Sprachstil aber nahe.

3.1 Gliederung: Wesen und Aufgabe der Supervision

Der insgesamt fünfzehn Seiten umfassende Text lässt sich aus meiner Sicht folgendermaßen gliedern:

3.1.1 Wesen und Aufgabe der Supervision (1962), 1-7, Abschnitte 1-16

1. Einleitung
2. Lernen von Supervision - Formen und Felder
3. Weder zu viel Supervision noch zu kurze Supervision, Recht und Grenze von Supervision
4. Das Spezifische der Supervision als Trainingsform in der Sozialarbeit
5. Der Lernprozess in der Supervision: Demokratie als Ziel, wechselseitige Offenheit als Voraussetzung

6. Das Prozesshafte der Caseworkarbeit: Unterscheidung von individuellen Begabungen, Lernmöglichkeiten und Typen von Studierenden
7. Studientreffen mit den Supervisoren: Rahmen und Inhalte
8. Die seelische Not des Klienten, das individuelle Menschsein des Sozialarbeiters und die Aufgabe des Supervisors
9. Notwendigkeit und Risiken der Identifikation des Sozialarbeiters mit seinem Beruf, Reflexion der Erwartungen („Rollenklärung“)
10. Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten in der Supervision, Reflexion der Erwartungen an den Supervisor
11. Zur Supervisionsausbildung und ihrem „Curriculum“
12. Die Mitarbeit von Student und Klient und das Vermeiden von zu schwierigen Fällen zu Beginn des Lernens von Casework
13. Die Entwicklung eines guten beruflichen Selbstbewusstseins und ihre Auswirkungen auf den Schwierigkeitsgrad von Fällen
14. Wirkungen des fortschreitenden Lernprozesses: Diagnose, Differenzierung und kritische Selbstreflexion
15. Die Relevanz von Supervision im Rahmen des Erlernens der Caseworkmethode
16. Ausweitung des Casework und die Relevanz der Supervision für die Anwendung des Casework in der Ausbildung und in der beruflichen Praxis

3.1.2 Ergebnisse der Diskussion im Anschluss an das Referat von Frau Direktorin Baltussen/Holland, achte Seite

17. Voraussetzungen eines Supervisors von Sozialarbeitern
18. Verhältnis von Casework und Psychotherapie

3.1.3 Beitrag von Frau Direktorin C. Baltussen, Driel/Holland, Seite 1-Seite 7

19. Der Beginn des Casework in Holland und der Zusammenhang mit Amerika-Aufenthalten
20. Beginn von Fortbildungen in Casework in den holländischen Schulen für Sozialarbeit
21. Fortbildungskurse in der Folgezeit
22. Ausbildung in Casework und in sozialer Gruppenarbeit
23. Fortbildungskurse und ihr Curriculum
24. Fortbildungsbegleitende Supervision der praktischen Arbeit der Teilnehmer
25. Fortbildungskurs, das erste Jahr
26. Vergleich des Berufs des Sozialarbeiters mit dem Beruf des Arztes
27. Der Behandlungsplan des Sozialarbeiters

28. Fortbildungskurs, das zweite Jahr
29. Casework-Ausbildungsprogramm in Zusammenarbeit aller Sozialschulen
30. Wie kann ein Sozialarbeiter die Supervisions-Methode erlernen?
31. Stand der Entwicklung in Holland: Verhältnis von Wissenschaft und Praxis: u.a. eine Einführung in research in den Fortbildungskursen
32. Schluss: Was in Holland erreicht wurde, was in Deutschland erreicht werden kann

3.2 Analyse des Referats „Wesen und Aufgabe der Supervision“ mit Fokus auf Demokratie, Humanität und Reflexivität

Im Folgenden soll der Text daraufhin untersucht werden, ob und ggf. was C. Baltussen zum Zusammenhang von Casework bzw. Supervision auf der einen Seite und Demokratie, Humanität und Reflexivität auf der anderen Seite sagt.

3.2.1 Demokratie

Cora Baltussen betont ausdrücklich an einer Stelle die Bedeutung demokratischen Vorgehens im Prozess der Supervision und des Casework:

„Wichtig ist für den Supervisor, daß er eine Vorstellung hat vom Lernprozeß. Er muß die einzelnen Lernstadien kennen und zwischen echten und unechten Problemen unterscheiden können. Wir müssen versuchen, auch die Entwicklung des Klienten „demokratisch“ zu verfolgen und nicht autoritär bestimmen zu wollen. Der Supervisor muß dem Studierenden gegenüber die gleiche Offenheit und Aufgeschlossenheit haben, wie der Studierende sie dem Klienten gegenüber braucht. Manche Supervisoren gehen zu autoritär vor. Sie fragen: 'Warum haben Sie nicht das gemacht, warum gehen Sie nicht so vor?' Die Supervision ist viel fruchtbarer, wenn die Offenheit von beiden da ist. In unserer Lehrtätigkeit ist es sehr wichtig, daß wir die Offenheit des anderen auch anregen können.“ (Baltussen 1963, S. 2)

Cora Baltussen stellt in dieser Passage ein demokratisches und ein autoritäres Vorgehen sowohl im Casework als auch in der Supervision diametral gegenüber. Dabei kritisiert sie einen autoritären Habitus in der Supervision, der rückwärtsgewandt und zugleich vorwurfsvoll den Supervisanden befragt. Die demokratische Alternative sieht sie in einem durch Offenheit und Aufgeschlossenheit geprägten Vorgehen, das zugleich auf die Entwicklung von Offenheit beim Supervisanden zielt.

In einer von einer demokratischen Haltung geprägten Supervision, die zugleich autoritätskritisch ausgerichtet ist, geht es letztlich um Unabhängigkeit, wie sie an einer anderen Stelle ausführt:

„In der Supervision ist auch sehr wichtig, daß wir lernen, wie wir andere zur Unabhängigkeit, nicht zur Abhängigkeit führen.“ (Baltussen 1963, 1)

Hier verbinden sich bei Cora Baltussen Demokratie und Emanzipation. Explizit treten bei ihr zu der Verbindung von Demokratie und Emanzipation Humanität hinzu, wie die folgenden Zitate belegen.

3.2.2 Humanität

Im Zusammenhang von Aussagen über die Bedeutung der Menschlichkeit und des Menschseins in Supervision und Casework kritisiert Baltussen eine zu starke Fokussierung auf das Methodische. So führt sie aus:

„Wir müssen uns den Blick für die Bedürfnisse des Klienten offenhalten. Oft braucht er einfach das Menschsein des Sozialarbeiters und nicht so sehr ein methodisch korrektes Vorgehen. Es braucht die Fröhlichkeit und die menschliche Ausgeglichenheit des Sozialarbeiters und diese Momente können wir nicht in einer Methode unterbringen. Wenn wir immer wieder betonen, daß wir methodisch arbeiten müssen, so sollten wir darüber nicht vergessen, daß die menschliche Eigenart des Sozialarbeiters in seiner Tätigkeit ebenso wichtig und wertvoll ist. Diese menschlichen Möglichkeiten soll der Supervisor auch bei seinen Studierenden zu entwickeln trachten. Der Sozialarbeiter muß sogar die Möglichkeit haben, in seinem Beruf auch seine menschliche Eigenart zur Geltung zu bringen. Andernfalls verliert er rasch die Freude an seiner Tätigkeit, wird starr und unlebendig und treibt im Grunde damit Raubbau an seinen besten Kräften.“ (Baltussen 1963, 3f.)

In dieser Passage kritisiert sie nicht etwa methodisches Arbeiten in Supervision und Casework, aber sie betont die darüber hinausgehende Bedeutung der menschlichen Persönlichkeit und der Persönlichkeitsentwicklung in diesen Arbeitsfeldern. Höchst aktuell klingt dabei ihre Mahnung, dass ein methodisches Arbeiten, das die menschliche Individualität nicht ausreichend berücksichtigt, zu schwerwiegenden gesundheitlichen Folgen führt. In der Supervision steht Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund, nicht etwa ausschließlich methodisches Wissen oder methodische Kompetenz.

Die Betonung der Persönlichkeitsentwicklung schließt für Baltussen ausdrücklich die Relevanz von Fehlerfreundlichkeit ein, gerade auch im Hinblick auf das Lernen von Supervision in der Gruppe, wie es im folgenden Zitat deutlich zu Tage tritt:

„Wir gingen dann dazu über, die eigenen Supervisionsfälle in aller Ehrlichkeit miteinander zu diskutieren. Inzwischen war die Gruppe zusammengewachsen und jeder weiß, daß alle Fehler machen. Alle wissen auch, daß sie in einer Entwicklung sind und daß sie noch nicht das Ende dieser Entwicklung erreicht haben. Das Bewußtsein, auf dem Wege zu sein, soll wachgehalten werden.“ (Baltussen 1963, 3).

Baltussen legt großen Wert auf die Entwicklungsfähigkeit, bei der die Akzeptanz eigener Grenzen entscheidend ist:

„Er (sc. der angehende Sozialarbeiter, Anm. FA) muß die Fähigkeit entwickeln, in seinem Beruf immer wieder von neuem zu beginnen und neue Möglichkeiten zu entdecken, um dadurch auch seinen Klienten mit immer wieder neuer Lebendigkeit und Aufgeschlossenheit begegnen zu können. Ähnliche Probleme spielen auch in der Supervision eine Rolle. Wir müssen unsere menschlichen Begrenzungen akzeptieren, zugleich aber auch aufgeschlossen bleiben für die Möglichkeiten weiterer Entwicklung.“ (Baltussen 1963, 4)

Wesentlich für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses sind deswegen gute Erfahrungen und ein ermutigendes Feedback:

„Der Lernende soll also die Möglichkeit haben, am Anfang möglichst positive Erfahrungen sowohl mit der Methode des Casework als auch mit der Supervision zu

machen. Nur so kann er auch ein gutes berufliches Selbstbewußtsein entwickeln, das für alle weitere Arbeit von großer Bedeutung ist. Unter dieser Voraussetzung kann auch der Lernende seine Begrenzung und die negativen eigenen Eigenarten akzeptieren. Man kann dann dem Studierenden sagen: 'Das war gut, wie Sie es gemacht haben', aber man kann ihm auch sagen: 'Das ist weniger gut und geschickt gewesen'. (Baltussen 1963, 6)

Für Baltussen ist es zentral, das Selbstvertrauen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten sowohl beim Klienten als auch beim Supervisanden zu fördern:

„Das Problem soll also nicht so schwierig sein, daß der Studierende ständig seinen Supervisor zu Rate ziehen muß, sondern daß es ihm Gelegenheit gibt, auch seine eigenen Überlegungen und seine Spontaneität der Hilfe zur Anwendung zu bringen. Der Klient soll auch fähig sein, mitzuarbeiten. Die Beachtung dieser Forderung für den Anfang verhindert, daß die Studierenden überfordert werden und dann die Freude an der Caseworkmethode und das Vertrauen in ihre Möglichkeiten zu verlieren. Wir dürfen nicht vergessen, daß der Studierende vor allem am Anfang auch den Klienten für seine berufliche Entwicklung braucht. Bei zu schwierigen Fällen kann der Studierende keine Sicherheit entwickeln und braucht ständige Hilfe vom Supervisor, was sein berufliches Selbstvertrauen nicht fördert.“ (Baltussen 1963, 5)

3.2.3 Reflexivität

Für Cora Baltussen spielt reflexives Lernen in der Supervision und im Casework die entscheidende Rolle, nicht etwa ausschließlich das Eintrainieren bestimmter Methoden. Zur notwendigen Reflexion gehört die Bereitschaft zur Selbstkritik und zum Perspektivwechsel:

„Er (sc. der Sozialarbeiter, Anm. FA) lernt sich selbst in seinem Vorgehen und im Umgang mit dem Klienten kritisch zu sehen, und es ist sehr gut, wenn wir immer wieder auch einmal erfahren, wie Klienten unsere Arbeit beurteilen und erleben. Durch diese Art der Supervision ist es und (sic! Gemeint ist „uns“, Anm. FA) geglückt, auch den Studierenden schon die Erfahrung zu vermitteln, daß die Caseworkmethode in der Praxis sehr hilfreich ist.“ (Baltussen 1963, 5)

Bei den entsprechenden Lernprozessen geht es vor allem um Reflexion und Klärung der Rolle:

„Der angehende Sozialarbeiter muß sich deshalb ganz klar die Frage stellen: Was erwarte ich von meinem Beruf? Was fordert die Berufstätigkeit von mir? Nur wenn sich der angehende Sozialarbeiter jetzt und auch in der weiteren Entwicklung klar mit diesen Fragen auseinandersetzt, wird es ihm gelingen, ein inneres Gleichgewicht zu wahren.“ (Baltussen 1963, 4)

Für die entsprechenden reflexiven Lernprozesse ist es aus Cora Baltussens Sicht dringend notwendig, die emotionalen Aspekte und Dimensionen zu berücksichtigen:

„Wir müssen uns darüber klar werden, welche Möglichkeiten der Hilfe wir haben. Darüber hinaus aber müssen auch die positiven und negativen Gefühlseinstellungen des Studierenden geklärt werden. Diese soll der Studierende mit dem Supervisor besprechen können. Deshalb dürfen zu Beginn keine zu hohen emotionalen

Anforderungen hinsichtlich der Problematik des Falls gestellt werden. Der Studierende muß sich leicht in die Bedürfnissituation des Klienten versetzen können. Er kann dann leichter individualisieren und akzeptieren. Es fällt ihm auch leichter zu unterscheiden, welche Tätigkeiten kann der Klient selbst übernehmen und welche muß der Sozialarbeiter übernehmen. Es soll dem Studierenden möglich sein, die Prinzipien des Caseworkes rasch an der Situation seines Klienten zur Anwendung zu bringen. Dazu gehört auch die Erfahrung, daß Klienten in der Situation ihrer Not oft aggressiv und ungeduldig sind.“ (Baltussen 1963, 6)

Die Textanalyse zeigt, wie zentral Demokratie, Emanzipation, Humanität und Reflexivität in Cora Baltussens Denken verankert sind und welche Rolle sie bei ihr für das supervisorische Lernen spielen. So sollen im nächsten Schritt Konsequenzen ihres Verständnisses für die aktuelle Diskurssituation um Coaching und Supervision kritisch in die Diskussion eingebracht werden.

4 Fazit und Ausblick

Zu Recht interpretiert die DGSv ihre Entscheidung für die Namensgebung ihres Förderpreises so, dass sie mit der Benennung nach Cora Baltussen an die demokratischen, emanzipatorischen und internationalen Wurzeln der Profession Supervision erinnert (Vogl 2018, 5). Die Auseinandersetzung sowohl mit ihrer Biographie als auch mit ihrem Beitrag „Wesen und Aufgabe der Supervision“ zeigt deutlich, wie wichtig Demokratie, Humanität, Reflexivität und Emanzipation für das professionelle Selbstverständnis arbeitsbezogener Beratung ist. Damit verbunden werden müsste m. E. eine deutliche Kritik an Beratungsverständnissen, die andere professionsethische Grundlagen bzw. Kriterien in den Mittelpunkt rücken. Cora Baltussen kritisiert zu Recht ein autoritäres und aufs Methodische fixierte und sich darauf beschränkende Vorgehen in der Beratung. Wenn angesichts dieser Kritik entsprechende Linien ausgezogen werden bis in die gegenwärtige Diskurse, so rückt die Herausforderung in den Vordergrund, bestimmte Erscheinungsformen von Coaching und Supervision professionsethisch kritisch zu hinterfragen. Eine auf Reflexivität setzende demokratische, humane und emanzipatorische Professionsethik führt zur Kritik an Beratungsmodellen, die bspw. Supervision oder Coaching als „trivialisiertere Therapie“ (Bude 1988, 369ff.; vgl. hierzu Gröning 2013) erscheinen lassen, bei der etwa die Orientierung an bestimmten psychotherapeutischen Ansätzen das Zentrum des eigenen Selbstverständnisses bildet. Mit Cora Baltussens Argumenten lässt sich auch jeder Form von funktional-optimierendem Coaching fundiert und vehement widersprechen. Eine kritisch-reflexive Professionsethik rückt mit Cora Baltussen den Menschen in den Mittelpunkt. Und dies in deutlicher Abgrenzung von bestimmten personalentwicklungsorientierten Ansätzen, die die Gegenthese zum Ausgangspunkt erklären, wenn es beispielsweise bei Neuberger heißt: „Der Mensch ist Mittel. Punkt.“ (so Neuberger 1994) Beratungsverständnisse, die sich auf derartige Sichtweisen berufen, widersprechen dem notwendig demokratischen, emanzipatorischen und humanen Verständnis arbeitsbezogener Beratung (vgl. hierzu ausführlicher Austermann 2013).

Literatur

- Austermann, Frank (2013): Coaching, das Personal entwickelt, Personen ausschließt und Personentwicklung instrumentalisiert. Ein diskursanalytischer Blick auf Schreyögg's Beratungsverständnis und ihren Rückgriff auf Neuberger's 'Personalentwicklung'. In: FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 21(42), 35-49
- Baltussen, Cora W. M. (1954): Eindrapport. Studie verricht van 5 januari 1953 tot 30 juni 1954 in de Verenigde Staten van Amerika in het kader van het „United Nationas Social Welfare Scholarships Programme“ over het onderwerp Social Casework Methods and Methods of Supervision, o. O., Ministerie van Maatschappelijk Werk (afdeling Maatschappelijk Opbouwwerk), Serie A No 29.
- Baltussen, Cora W. M. (1963): Wesen und Aufgabe der Supervision, in: Arbeits- und Sozialminister Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1963): Studentagung über Fragen der Einzelfallhilfe (Social Casework) in Unterricht und Praxis: vom 24. bis 27. September 1962 in der Sozialen Frauenschule Aachen. Düsseldorf
- Belardi, Nando (1992): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn
- Bude, Hans (1988): Beratung als trivialisierte Therapie. Über eine Form „angewandter Aufklärung“ im Angestelltenverhältnis. In: Zeitschrift für Pädagogik 34(3), 369-380
- DGSv (Hg.) (2018): Journal Supervision
www.driel-polen.nl (letzter Zugriff: 26.09.2018)
- Driessen, A. M. A. J. (2009): Cora Baltussen. 1912-2005. In: Ingrid D. Jacobs, J. A. E. Kuys, R. M. Kemperink und E. Pelzers (Hg.): Biografisch woordenboek Gelderland. Bekende en onbekende mannen en vrouwen uit de Gelderse geschiedenis; (een project van de Stichting Biografisch Woordenboek Gelderland). Hilversum, 13-16.
- Gaertner, Adrian (1999): Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen. Tübingen
- Gröning, Katharina (2013): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution. Gießen.
- Gröning, Katharina (2015): Entwicklungslinien pädagogischer Beratung. Zur Geschichte der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung in Deutschland. Gießen
- Kasakos, Gerda (1980): Familienfürsorge zwischen Beratung und Zwang. München
- Kursteilnehmer (1969): Zweijährige Aufbauausbildung in der Methode der Sozialen Einzelhilfe an der Akademie für Jugendfragen Münster. Bericht über das Ergebnis einer Auswertung der Ausbildung durch Studienleiterin, Supervisoren und Teilnehmer. In: Bewährungshilfe (3), 242-247
- Leuschner, Gerhard/Weigand, Wolfgang (2011): Wege zur Professionalisierung – Über die Anfänge der Supervision in Deutschland, in: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision (37), 38-57
- Lohl, Jan (2018): Facetten einer Sozialgeschichte der Supervision. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Sozialgeschichte der Supervision“
- Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. Stuttgart. 2. Auflage 1994 (1. Auflage 1991)
- Schreyögg, Astrid (2013): Coaching und/oder Supervision. Anmerkung zur Präzisierung der beiden Formate, OSC 2/2013, 231-239
- Vogl, Thomas (2018): Cora Baltussen. Der Förderpreis der DGSv gibt sich einen Namen, in: DGSv (Hg.): Journal Supervision 2/2018, 3-5
- Walpuski, Volker (2018): Cornelia Wilhelmina Maria Baltussen 1912-2005. Biografische Momentaufnahmen. Vortrag gehalten im Rahmen der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e. V. (DGSv) in Kassel, 28.9.2018
- Weigand, Wolfgang (2012): Organisationen im Professionalisierungsprozess der Supervision. Die Entwicklung von 1945 bis heute. In: Heltzel, Rudolf/Weigand, Wolfgang (2012): Im Dickicht der Organisation. Komplexe Beratungsaufträge verändern die Beraterrolle. Göttingen, 51-79.

Wittenberger, Gerhard (2010): Aspekte zur Geschichte der Supervision. In: Studienbrief Supervision und ihre Methoden. Universität Bielefeld, Studiengang MA Supervision und Beratung, 7-57.

Dank:

Mein besonderer Dank gilt Volker J. Walpuski, der den äußerst schwierigen Zugang zu Texten von und Informationen zu Cora Baltussen ermöglichte.

Heidrun Stenzel

Louis Lowy – erlebte Geschichte(n) als Entwicklungsimpuls der Supervision in Deutschland

Zusammenfassung

Im Artikel wird der Anteil Louis Lowys (1920-1991), Professor an der Boston University, an der Professionsentwicklung der Supervision im Nachkriegsdeutschland belegt. In seiner besondere Biographie (vor 6 Jahren als Buch in englischer Sprache erschienen) als jüdischer Mitbürger ein Opfer des Holocaust, der zunächst im KZ Theresienstadt, später im Lager für „displaced persons“ in Deggendorf Methoden sozialer Arbeit entwickelte, drückt sich eine außergewöhnliche Werteorientierung und Haltung aus. Diese begründet neben seiner späteren Karriere als Wissenschaftler in den USA sein Konzept der Supervision als Lehr-, Lernprozess. Folgend auf die Skizzierung dieses Konzepts werden Fragen an den Umgang der Profession mit ihren Wurzeln gestellt.

- 1. Der Blick in die Vergangenheit als Teil der professionellen Identität**
- 2. Biographie**
- 3. Resonanzen**
- 4. Konzept**
- 5. Fragen**

1 Der Blick in die Vergangenheit als Teil der professionellen Identität

Louis Lowy ist bei der Entwicklung der Supervision in Deutschland wegweisend gewesen. Hier gibt es 3 entscheidende Markierungen:

- Er war der Begründer der Supervisionsausbildung an der Akademie für Jugendfragen in Münster.
- Er war als Projektleiter der ersten Fachhochschulcurricula der Katholischen Hochschulen in Deutschland. Diese waren entscheidend für eine Implementierung der Lernform Supervision innerhalb der Ausbildung zur/m Sozialarbeiter*in,
- Er empfahl das Modell des externen Supervisors, wie wir es nach wie vor in Deutschland überwiegend kennen, anders als in den USA.

Die Bandbreite des Forschens, Lehrens und Tun Lowys zeigt ein Blick auf seine auch in deutsch erschienenen Veröffentlichungen. Insgesamt sind es rund 100 veröffentlichte Artikel und 22 Bücher.



Den Radius seines Wirkens in Europa zwischen 1965 und den 80 er Jahren zeigen die Orte, an denen er tätig war: Aachen, Bochum, Berlin, Köln, Essen, Frankfurt, Freiburg, Hamburg, Mönchengladbach, München, Münster, Nürnberg, Paderborn. Er organisierte internationale Tagungen, hatte internationale universitäre Kontakte und regte diese zur Kooperation an und arbeitete in Österreich, Belgien, Frankreich, Griechenland, Norwegen und der Schweiz. Er war Initiator und Mitglied nationaler Beiräte auf Regierungsebene in den USA, internationaler Organisationen und Gremien der Vereinten Nationen.

Bei der Beschäftigung mit Personen, die für die Nachkriegsgeschichte der Supervision in Deutschland zentral wichtig sind, ergibt sich stets die Frage nach dem Warum.

Warum sollen wir uns mit Geschehnissen und Personen der Vergangenheit beschäftigen? Es gibt genügend spannende Themen in der Gegenwart, die zukunftsorientierter sind.

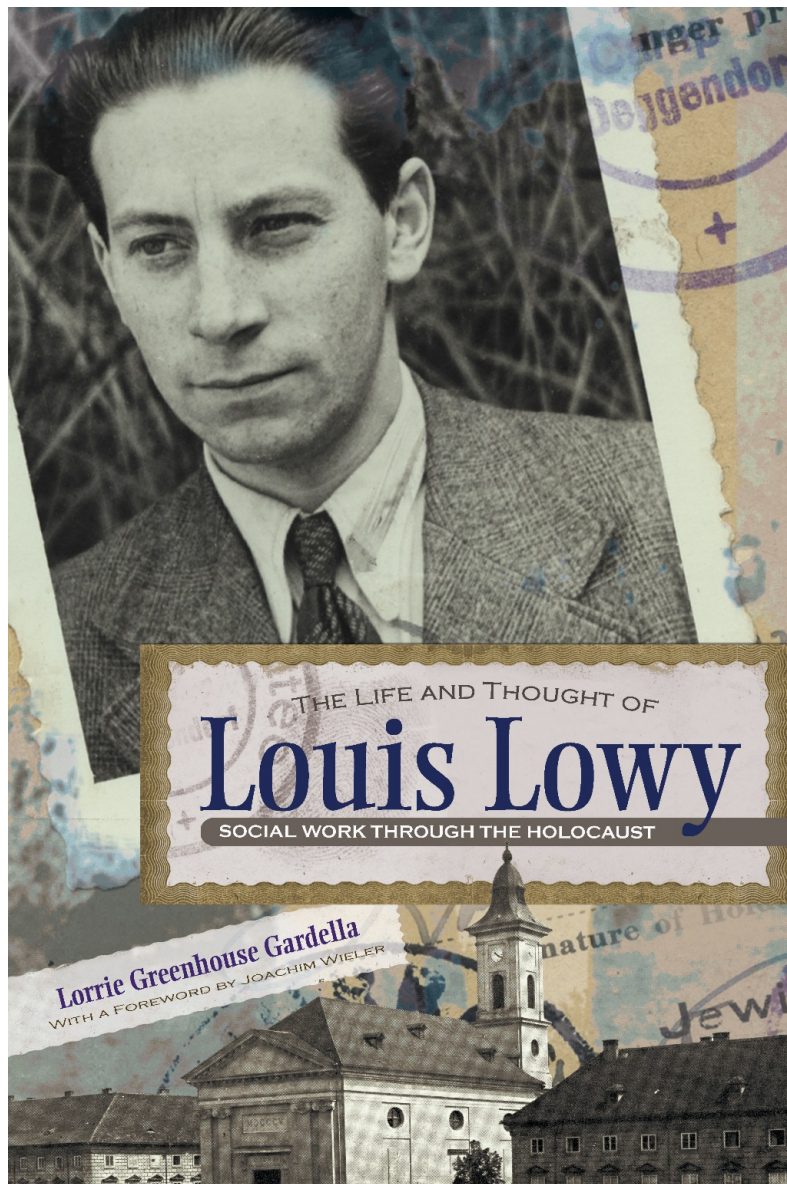
Also worin liegt der Sinn? Diese Frage habe ich mir in der Beschäftigung mit Lowy wiederholt gestellt. Warum packen mich diese Geschichten so und warum ist die Person und das Wirken Louis Lowys geradezu von unserer Profession vergessen worden?

Die Frage der beruflichen Identität ist eng mit der Geschichte der eigenen Profession verknüpft. Die Suche nach den eigenen Wurzeln tritt wiederholt auf im Laufe der eigenen Biographie und führt immer wieder zu neuen Erkenntnissen.

Orientierungen in Richtung Zukunft weisen darauf hin, auf was ich mich in der Vergangenheit beziehe, auf welchen Werten ich mich gründe und welches Erbe ich antreten möchte.

Wie Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten als Supervisor*in in der Zukunft betrachtet werden, könnte also auch etwas damit zu tun haben, welches Bewusstsein und Wissen wir über unsere professionellen Wurzeln haben und welche Erkenntnisse wir daraus gewinnen.

2 Biographie



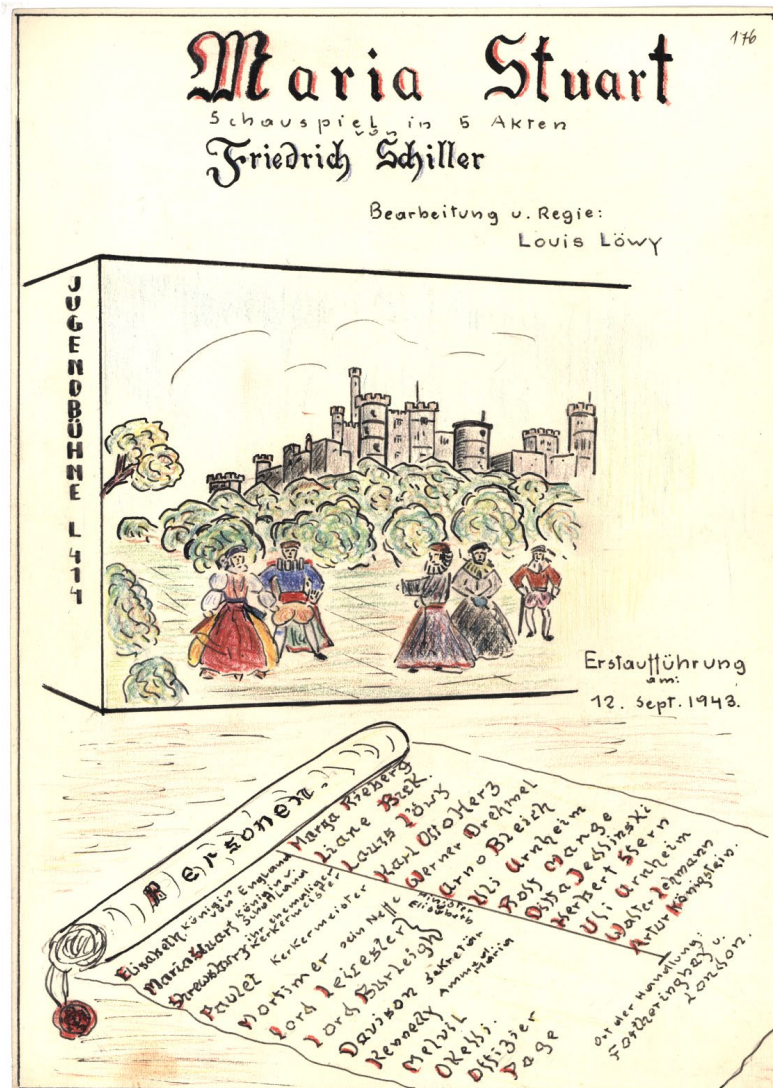
- Am 14.06.1920 wird Louis Lowy als Louis Löwy in München geboren.
- Als 13jähriger fährt Lowy 1933 nach London um dort bei der Familie eines Geschäftsfreundes des Chefs seines Vaters zu leben und dort die Schule zu besuchen. Er lernt also englisch.
- Januar 1936 (nach den Nürnberger Gesetzen und dem Verlust der Bürgerrechte für die jüdische Bevölkerung) Rückkehr nach München. Vater bekam keine

Einreise Erlaubnis nach England wegen seiner Erkrankung. Louis bereitet in München die Übersiedlung nach Prag vor.

- Arbeit als Englisch-Schreibkraft – Vorbereitung auf die Hochschulreife
- Weitere Politisierung – paneuropäisch, sozialistisch, humanistisch
- 12.03.1938 Einmarsch Hitlers in Österreich
- Im April erlangt Louis die Matura und beginnt im Sommer sein Studium an der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität in Prag.
- Auseinandersetzung mit Soziologie, Psychologie und insbesondere mit Freud, Adler Piaget. Großes Interesse am Verständnis des Unbewussten bei Freud.
- Louis verdient seinen Lebensunterhalt mit Englisch-Unterricht und hält damit seine Familie über Wasser. Er inszeniert die Kinderoper Hänsel und Gretel von Engelbert Humperdinck auf Englisch.
- 14.03.1939 Machtübernahme durch die Nazis in der Tschechoslowakei.
- 16. März erste Inhaftierung Lowys durch die Nazis. Folterverhöre. Lowy verweigert die Unterschrift unter eine Erklärung, er sei Staatsfeind. Wird im Juni mit der Aufforderung, das Land zu verlassen, entlassen.
- Ab Juni 1939 Umsetzung der Nürnberger Rassengesetze in der Tschechoslowakei. Ausschluss von öffentlichen, sozialen wirtschaftlichen und kulturellen Leben.
- 7. Dezember 1941 Deportation der Familie nach Theresienstadt. Die katholische Mutter Thekla begleitet die Familie.
- 20. Januar 1942 Wannsee-Konferenz – die „Endlösung“
- Erste Transporte in Lager nach Osten: Auschwitz, Sobibor, Treblinka
- Die Familie Löwy wird buchstäblich in letzter Minute aus dem Zug geholt.
- Lowys Mutter stirbt in Theresienstadt. Er begräbt sie mit den eigenen bloßen Händen.
- Louis Lowy übernimmt die Aufgabe eines Jugendleiters in den Magdeburg-Barracken L414, wo er für eine Gruppe von 30 Jugendlichen zuständig ist.
- „So begann ich Jugendgruppen zu organisieren. Was sollten all diese Kids tun? Sie konnten nicht schreiben, sie hatten keine Stifte, sie hatten keine Bücher, also erzählten wir Geschichten. Ich erzählte ihnen von meinem Aufenthalt in England und meinen Erfahrungen dort. Ich erzählte ihnen vom Marxismus, Leninismus und Sozialismus – und von Dingen, von denen ich wusste. Ich unterrichtete sie in Englisch und Französisch. Der Tag war ausgefüllt mit Lehren, mit all den Dingen, die verboten waren, indem wir die Welt, an die sich die älteren unter uns erinnern konnten, neu durchlebten: die Musik, die Kunst, die Literatur. Wir setzten eine Art Programm auf. Während dessen gingen diese Transporte immer weiter.“ (Lowy,L in Gardella 2011: 32)
- Diese Arbeit konnte die Kinder nicht vor dem Hunger, den Epidemien und den ständigen Transporten schützen, durch die die meisten Kinder aus Theresienstadt den Tod fanden. „Nichtsdestoweniger widerstanden die Jugendleiter den Nazis

auf die radikalste Weise, indem sie die Kinder auf eine Zukunft vorbereiteten“ (ebd.: 33)

- 1943 erlauben die Nazis kulturelle Aktivitäten in Theresienstadt. – Aufführung von Maria Stuart.



1943 erlaubten die Nationalsozialisten kulturelle Aktivitäten in Theresienstadt und Lowy wurde im KZ bekannt für seine Produktionen von Kindertheaterstücken. Ditta Jedlinsky und Vern Drehmel waren im Ensemble von „Maria Stuart“. Als ich sie 65 Jahre später kennenlernte, konnten beide noch ihren Text.

Louis Lowy beschrieb seine Arbeit in Theresienstadt als erste und prägende Erfahrung in sozialer Gruppenarbeit. Später lehrte er, dass „Gruppen bieten, was das Selbst braucht: Hoffnung und ein Gefühl von Zukunft“.

- An Yom Kippur 1944 (Ende September) Deportation nach Auschwitz Birkenau. Dort trifft er Vern Drehmel und Frank Reinhard wieder.
- 1945 kann Louis Lowy mit einigen Freunden dem Todesmarsch der Nazis entkommen. Dem folgt ein waghalsiger Trip durch Osteuropa. Später erklärt er

„aktive Geduld“-„active endurance“ zu einer zentralen Dimension der sozialarbeiterischen Praxis.

- Nach der Kapitulation am 8. Mai 1945 kehrt er zurück nach Theresienstadt, wo er erfährt, dass sein Vater auf dem Transport nach Auschwitz gestorben ist.
- Lowy kommt mit seinen Freunden in einem Lager für Displaced Person in der Nähe von Deggendorf unter, wo er am 02.12.1945 Ditta Jedlinsky heiratet.
- Louis Lowy wird von Carl Atkins (UNRRA) als Vertreter der jüdischen Community des DP-Lagers Deggendorf eingesetzt und zertifiziert. So hatte er es mit der amerikanischen Besatzung verhandelt.

We certify herewith, that
 Mr (Mrs Miss) Löwy Louis
 born on the 14 June 1920
 in Munich (München)
 profession teacher
 kept in Concentration camp Theresienstadt
Auschwitz, Gleiwitz
 from 7 Dec. 1941 to 8 May 1945
 bearing Number B-12743
 is an inmate of the
D.P. Center Deggendorf
 and under the protection of the Military Government

12 Oct. 1945

Signature of Holder
 UNRRA Team Jewish Community
 TEAM-55
 Deggendorf

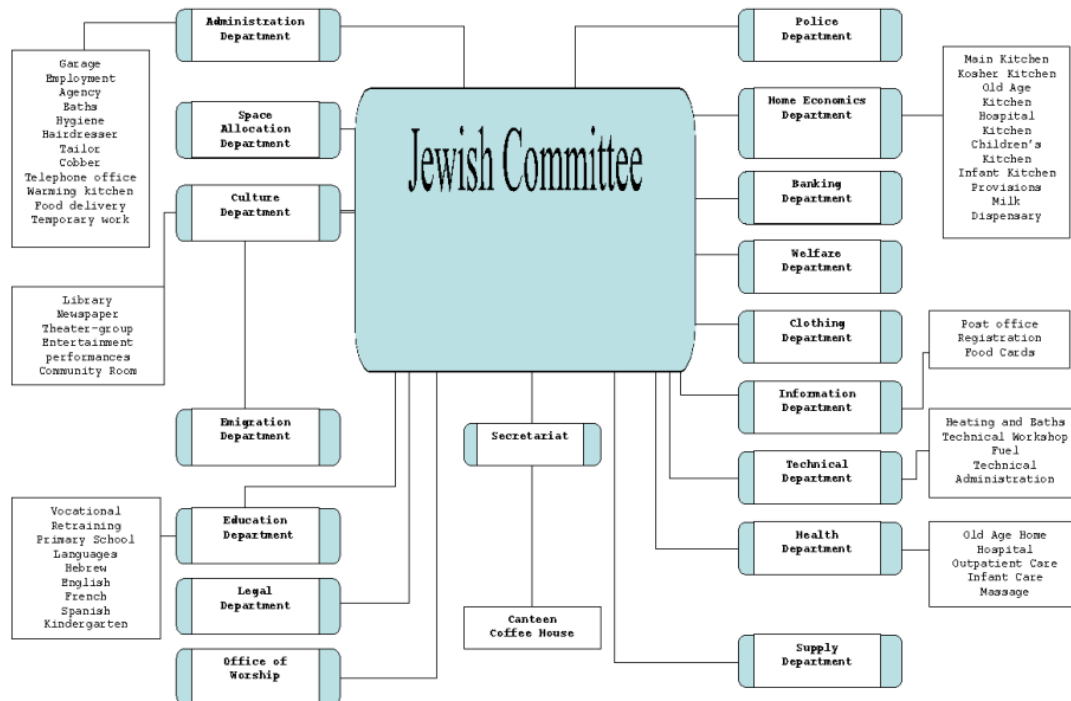
D.P. Lager Deggendorf Committee

Die Immigrationsbehörde registrierte alle Bewohner und verteilte Identitätskarten, anstatt von Pässen.

- Louis Lowy setzt durch, dass DP's mit einem deutschen Vertriebenen-Hintergrund nicht in Deggendorf untergebracht werden (Bericht von General Harrison und Intervention von General Dwight D. Eisenhower).
- Bildung einer Selbstverwaltungsstruktur. So wie in der Geschichte der Sozialarbeit die Gemeinwesenarbeit aus dem Social Groupwork entstand, hat es sich auch bei Louis Lowy entwickelt. Er baute eine differenzierte Lagerselbstverwaltung auf.

Jewish Self-Government in the Deggendorf Center

(Deggendorf Center Revue, March 30, 1946, p. 4)



In der Geschichte der Sozialarbeit entstand aus dem Ansatz der sozialen Gruppenarbeit der Ansatz der Gemeinwesenarbeit. So auch für Louis Lowy.

Als gewählter Leiter des Deggendorfer Lager für displaced persons, konnte Louis eine fortschrittliche Lagerorganisation entwickeln. Diese beinhaltete Abteilungen für Erziehung, Kultur, Gesundheit (mit Krankenhaus), Recht, Essensverteilung, Beruf, eine Bank und ein Altersheim.

- Am 15.04.1946 erhalten Louis und Ditta Lowy die Einreisegenehmigung für die USA. Am 24.05.1946 legen sie im Hafen von New York an. In Boston studiert Lowy Soziale Arbeit und vollendet 1951 sein master-Studium. Er übernimmt zunächst die Leitung einer jüdischen Weiterbildung- und Beratungseinrichtung, in der mit Gruppen gearbeitet wird, in Connecticut. Hier entwickelt er einen Schwerpunkt in der Arbeit mit alten Menschen.
- Von 1957-1985 dauert seine dann folgende Universitätskarriere an der Boston University. 1966 promoviert er in Harvard mit seiner Dissertation: „Selbst- und Rollenklärung während der Sozialarbeiterausbildung – Studie über die Aneignung(incorporation) einer sozialen Rolle“
- In Boston war er außer seiner Lehre als Professor für die Curriculumsentwicklung und die Doktorandenprogramme zuständig ist. Außerdem gründete er mit größeren Forschungsprojekten ein interdisziplinäres Institut für Gerontologie, das zu einem der Schwerpunkte in der Universität wurde und später sein Abschlusszertifikat „Louis-Lowy-Zertifikat“ nannte.
- Ab 1964 - 1984 unternahm er regelmäßig Reisen nach Europa, auch nach Deutschland. Für diese Arbeit empfand er laut seiner Frau Ditta, die ihn oft

begleitete, eine Mission. Er wollte das Wissen um die Wertschätzung und Akzeptanz von Menschen so wie sie sind wieder in der Sozialarbeit in Deutschland verankern. In Europa arbeitete er meist im Sommer, während die eigene Universität pausierte. Er arbeitete bis an die Grenze seiner Kräfte. Hier begleitet er die Curriculumentwicklung in einigen neu entstehenden Fachhochschulen und gibt selbst Kurse in Sozialer Gruppenarbeit und Supervision. Er gehört zu den Lehrern wichtiger Pioniere der Supervision in Deutschland (u.a. Gerhard Leuschner, Heinz Kersting, Lothar Krapohl, Wolfgang Weigand)

- Louis Lowy stirbt am 22.05.1991, nachdem er einen großen Teil seiner Biografie zum ersten Mal seiner Interviewerin, Lorrie Greenwald Gardella, erzählt hat

Die Fülle der Höhen und Tiefen, der Überlebenswillen genährt von starker Hoffnung und einer tiefen Liebe zu Menschen, als auch der gestaltende Verstand Lowys beeindruckten mich zutiefst. Er hat es verstanden, aus seinen leidvollen Erfahrungen immense Ressourcen zu entwickeln.

3 Resonanzen

Wie wesentlich Lowys Beitrag zur Entwicklung der Supervision in Deutschland ist, lässt sich u.a. über die Erinnerungen seiner Schüler ermesen. Ich lasse zwei zu Wort kommen: Gerhard Leuschner und Heinz Kersting.

Gerhard Leuschner kam 1965 als Direktor der Akademie für Jugendfragen über eine Kollegin der Katholischen Fachhochschule in Kontakt zu Lowy. Lowy führte in Münster mehrwöchige groupwork-Kurse in Form einer Sommerakademie durch, an der Dozent*innen in der Sozialen Arbeit und andere Interessent*innen, meist Vertreter*innen der Wohlfahrtsverbände teilnahmen. Nachdem sich die Teilnehmer*innen nachdrücklich für eine Fortsetzung dieser Weiterbildung ausgesprochen hatten, willigte Lowy ein, ein solches Angebot zu entwickeln, das sich konzeptionell im Rahmen des Groupworkstudiums im MSW an der Uni Boston orientierte. Allerdings gab es eine Bedingung von Lowy:

Er würde die Weiterbildung nur dann durchführen, wenn sie supervisorisch begleitete Gruppenprojekte beinhaltet. An dieser Bedingung drohte das Projekt zu scheitern. Leuschner erinnert sich daran, dass es zu dieser Zeit im Deutschen Verein und der Victor-Gollanz-Stiftung Supervisionsangebote gab. Außerdem praktizierten Praktiker Gruppensupervision unter der Überschrift „Praxisberatung“. Auch Cora Baltussen bot in der Akademie für Jugendfragen casework-Seminare an, fallorientierte Reflexionsseminare, in denen Einzelsupervision stattfand – unter der Überschrift „Seminar“ finanziert. Bei den Geldgebern bestand jedoch eine große Skepsis gegenüber dem Angebot „Supervision“. Leuschner spricht von „Prinzenerziehung“ und „Einzelnachhilfe“, die der Supervision nachgesagt wurden. Lowy ließ sich nicht auf eine andere Überschrift ein. Ohne Gruppenprojekte mit begleitender Supervision, die auch so genannt würde, stände er nicht zur Verfügung. In monatelangen Verhandlungen gelang es Gerhard Leuschner das Angebot, so wie Lowy es wünschte, durch einen neuen Haushaltstitel „planerische Verfügungsmittel für neue Lernformen“ zu finanzieren.

Leuschner spricht davon, dass damit zum ersten Mal in Deutschland Supervision als eigene Lernform finanziert wurde und sieht darin den Beginn der Institutionalisierung

von Supervision. Denn die Teilnehmer*innen der Kurse nahmen dieses Lernformat mit in die eigenen Häuser und setzten es auch in die dortigen Lehrpläne.

Allerdings fehlten in Deutschland noch entsprechend ausgebildete Supervisor*innen. Die musste man zunächst mit Hilfe von Baltussen und Wieringa aus den Niederlanden „anheuern“. Lowy vermittelte deutsche Absolventen des MSW in USA.

Ab 1969 führte die Akademie dann erste Weiterbildungen in Supervision und angewandter Gruppendynamik durch, die den supervisorischen Nachwuchs in Deutschland hervorbrachten. Dies wäre ohne die beschriebene Grundsteinlegung nicht möglich gewesen, erinnert sich Leuschner.

Zur Person und seinem Eindruck auf ihn spricht Leuschner von einem hochengagierten fachlichen Lehrer mit beispielhafter professioneller Haltung. So las er alle Auswertungen der Gruppenprozesse der Teilnehmer*innen, z.T. 60 Seiten lang und bewertete sie und war auf diese Weise immer über den fachlichen Stand des Lernens der Teilnehmer*innen informiert. Gegenüber den Lernenden hat Lowy nie seine Leiden unter dem Nationalsozialismus erwähnt und ihnen damit, auch ihm gegenüber möglichst großen Entwicklungsraum gelassen.

Seine Frau Ditta erinnert sich darin, dass er während der Aufenthalte in Deutschland auch im Sommer nie Hemden mit kurzen Ärmeln getragen habe.

„Ich habe gelernt, die Versuchung zum Hass und zur Rache zu besiegen, weil niemand ein neues Leben auf Hass und Rache aufbauen kann.“ (Kersting 1995: 8)

Einer der Teilnehmer der Zusatzausbildung an der Akademie für Jugendfragen war 1967 Heinz Kersting, damals noch katholischer Priester, später Hochschullehrer und Gründungsvorsitzender der DGSv 1985. Kersting bezeichnete Lowy als „Brückenbauer über den Atlantik“.

In den Augen von Kersting sorgte Lowy für einen Wissenstransfer. Er konnte schwere, ungewohnte Stoffe prägnant und einleuchtend auf den Punkt bringen. Mit den Inhalten, die vieles Gewohnte und Eindeutige in Frage stellte, löste er einen „Konfrontationsschock“ aus, den er durch seine menschlich warme Art, die am Lernenden und seinem Leben interessiert war, ausglich. Schon Anfang der 70er Jahre bezog er sich auf die Systemtheorie und die frühen Schriften Luhmanns. Er gab den Lernenden die Freiheit, sich auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und mit Hilfe eigenen Denkens selbst neu zu definieren. Dies geschah, wie es einem Gruppenarbeiter entspricht, im kollegialen Austausch.

„Selten habe ich einen Wissenschaftler erlebt, bei dem der Inhalt seiner Botschaft so identisch war mit der Art, in der diese Botschaft vermittelte....“ (Kersting 1997:334)

Kersting promovierte bei Lowy. Sein Konzept der Gruppensupervision orientierte sich stark an dem Supervisionskonzept von Lowy. Er arbeitete eng mit ihm zusammen, z.B. über eine Partnerschaft beider Hochschulen (Mönchengladbach und Boston), gründete und leitete das „Louis-Lowy- Institut für Beratung und Supervision“ in Herzogenrath.

4 Lowys Konzept von Supervision als agogischer Lehr-Lernprozess

Ich beziehe mich bei diesen Ausführungen auf Lowys 1977 im Verlag Haus Schwalbach veröffentlichtes Konzept „Supervision : Ein agogischer Lehr- und Lernprozeß.“

Lowy bezieht sein Supervisionskonzept auf Sozialarbeit, als deren historisch gewachsenen Bestandteil Supervision in den USA gesehen wurde und immer noch wird. Ausdrücklich erwähnt er, dass Supervision auch für andere Berufe verwendet werden könne, d.h. dass sein Konzept entsprechend auf andere Berufsgruppen angepasst werden könne.

Supervision dient der persönlichen Auseinandersetzung mit der beruflichen Rolle des Sozialarbeiters im Hinblick auf die Arbeit mit dem Klientensystem – ob Einzelner, Familie, Gruppe(klein oder groß) oder Organisation.

Ziel von Supervision sei, den Berufsausübenden zu integriertem beruflichem Handeln zu befähigen, d.h. seine berufliche Persönlichkeit und die Aufgaben der Praxis in Einklang zu bringen.

Dieses Handeln soll folgende Bezugspunkte haben:

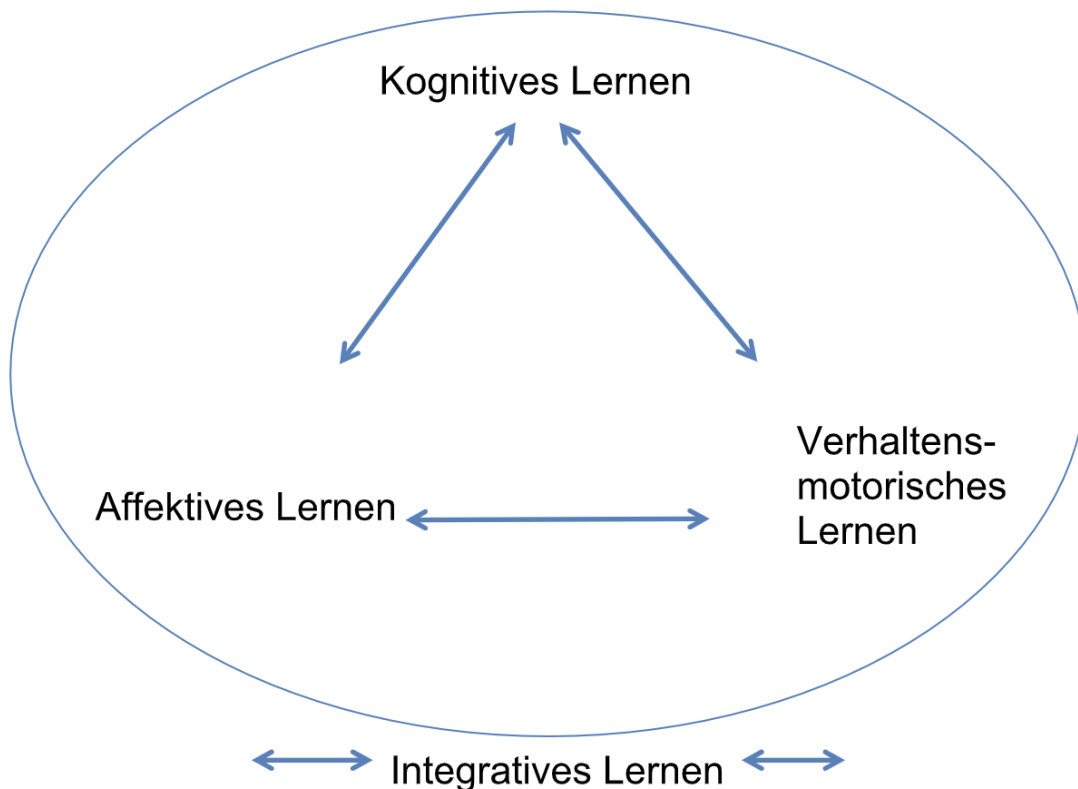
- Es geht um die systematische Durchführung eines Veränderungsprozesses mit dem Klientensystem -agogisch
- Der Umgang miteinander ist partnerschaftlich
- Reflektiertes bewusstes Handeln, das mit theoretischem Wissen und Kenntnissen über die eigene Person verknüpft wird
- Wertgebundenes Handeln (Berufsethik) auf dem Hintergrund von Normenkonflikten zwischen Gesellschaft, Trägern, Institutionen, Berufsstand und Klientensystemen
- Einflussnehmendes Handeln in Bezug auf soziale Strukturen und Prozesse, die dem Wohl des Klientensystems entgegenstehen und deshalb der Veränderung bedürfen.

In seinen theoretischen Bezügen spielen zum einen der amerikanische Pragmatismus mit seinem Wissenschaftsverständnis(John Dewey u.a.), sein Bezug auf Freud und analytische Entwicklungstheorien, die sein Menschenbild beeinflussen(z.B. Erikson), als auch ein starker Bezug auf Kurt Lewin, also eine sozialpsychologische Ausrichtung(stärker pädagogisch/lernzentriert als therapeutisch-analytisch) und Niklas Luhmann und systemtheoretische Verstehensweisen von Entwicklung eine Rolle. Lowys eigene Entwicklung lässt hier Abgrenzungen und Neuorientierungen erkennen. Insgesamt würde ich von einem integrierten Konzept sprechen, wie es z.B. 20 Jahre später in Schweden(Bernler/Johnsson) vorgelegt wurde. Den Überbau bildet ein kommunikationstheoretisches Verständnis. Das Konzept bildet umfassend die Komplexität des Supervisionsprozesses ab und ist doch gut verständlich auf den Punkt gebracht.

Lowy legt seinem Konzept einen eklektischen lerntheoretischen Rahmen zugrunde. Dieser bezieht sich auf unterschiedliche lerntheoretische Ansätze, die er als 3 Komponenten benennt:

1. Kognitives Lernen, bei dem es sich schwerpunktmäßig um intellektuelles Verstehen und Wissensaufnahme handelt.. Es zielt auf das Strukturieren eines Wissensgebietes und die Einsicht in Zusammenhänge.

2. Affektives Lernen, bei dem emotionelle Anteile der Lernenden und bisherige Lebenserfahrungen stark berücksichtigt werden. Erlebtes wird reflektiert und verknüpft oder neu orientiert
3. Verhaltensmotorisches Lernen, in dem das Tun und Handeln der Supervisand*innen im Mittelpunkt stehen, das also stark pragmatisch und experimentell ausgerichtet ist. Durch Üben, hauptsächlich beim Erwerb spezifischer Fähigkeiten, z.B. Gesprächstechniken, soll es zu Verhaltensveränderungen kommen.
4. Integriertes Lernen, in dem die drei vorgenannten Elemente miteinander verbunden werden. Hier korrespondieren Inhalts- und Beziehungsaspekte und eine „pluralistische lerntheoretische Orientierung...“ entspräche auch „der Vielfalt von Zielen, Lernstilen und Persönlichkeiten“



Die theoretische Begründung des eigenen Handlungskonzepts soll den Supervisand*innen offen und transparent zur Verfügung gestellt und miteinander verhandelt werden.

Damit Supervisor*in und Supervisand*in im Dschungel von Erwartungen und Ansprüchen ihren gemeinsamen Weg finden, plädiert Lowy dafür, „fortlaufend Lerndiagnosen zu erstellen, welche lernfördernde und lernhemmende Elemente aufzeigen sollen“. Dabei geht er von folgendem Menschenbild aus:

1. Die Supervisand*innen sind als Lernende sich selbst steuernde emanzipierte Personen, die selbst Verantwortung für den Lernprozess übernehmen
2. Unterschiedliche Lebenserfahrungen bilden für die Lernenden eine Ressource

3. Die Übernahme neuer (Berufs-)rollen wirkt motivierend bezogen auf Verhaltensveränderungen
4. Erwachsene suchen als Lernende eher problemlösende Modelle, die sie mit ihrer Alltagspraxis verknüpfen.

Der Lern- und Veränderungsprozess vollzieht sich integrativ, interaktiv und wechselseitig in 6 Schritten, die er sich in Form einer Spirale vorstellt:



1. Erstellen oder Entwickeln des Bedürfnisses nach Veränderung – Einlassen auf die Beziehung
2. Erstellen einer vorläufigen Lerndiagnose, Lernzielsetzung – Klärung gegenseitiger Erwartungen
3. Planen einer Interventionsstrategie – Kontrakt ist geschlossen, Beziehung gefestigt
4. Umsetzung der Interventionen mit Hilfe unterschiedlicher Modalitäten: interpersonal (u.a. Übertagung-Gegenübertragung, Rolle, Umgang mit Macht, Autorität, Abhängigkeit...); didaktisch (z.B. Rollenspiel, Literatur, Film; Lernumwelt-Institutionen u.a.); Zeit(u.a. Pausen, Terminierung, Rhythmus); Kommunikationsform (z.B. Beobachten, mündlich oder schriftlich berichten..)
5. Auswerten des Supervisionsprozesses anhand der Lerndiagnose – Spiegelphänomene etc.
6. Stabilisieren, generalisieren und Transfer des Lernens – Perspektivenfindung

Sein Konzept sah er als möglichen Baustein einer theoretischen Fundierung von Supervision.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Konzeptes befand er im europäischen Raum eine größere Bereitschaft der kritischen Auseinandersetzung mit Supervision, ihren Wertvorstellungen und ihren manifesten und latenten Funktionen innerhalb der Gesellschaft als es in den USA und England der Fall war. (Lowy, L. 1977)

5 Fragen

5.1 Was ist aus Lowys Konzepten und Ideen geworden?

Das Werk von Kersting (Lehre, Veröffentlichungen, Verbandsarbeit..) und seinem systemisch-konstruktivistischem Verständnis von Supervision ist von Lowy angeregt und geprägt. Es lebt im Aachener Institut fort.

Der Begriff des „Lernens“ taucht zwar als Umschreibung von Supervision in den folgenden Jahrzehnten auf, auch im Begriff der Lehrsupervision, aber noch 1998 schreibt van Kessel, dass *„offensichtlich das Lernen in der deutschen Supervisionstheorie nicht sehr geachtet...ja sogar eine negative Konnotation zu haben scheint...“* (van Kessel 1998:47). Es scheint, als würde Lernen als Kränkung empfunden, etwas „Noch – Nicht – Können“, „Noch-Nicht-Beherrschen“ wird als Makel empfunden. Van Kessel spricht davon *„dass Lernen... als Einengung erlebt“* wird, da es *„nicht mit Arbeit und der dazugehörigen Anerkennung durch Status und Entlohnung verknüpft“* ist (ebd.).

Dagegen spielt die lerntheoretische Orientierung im sog. niederländischen Supervisionsmodell (Haan, Hanekamp, van Kessel) eine entscheidende Rolle. Der Supervisionsprozess wird als Lernweg, unterteilt in unterschiedliche Lernschritte, an denen das Fortschreiten des Lernprozesses als Hervorbringen neuer Orientierungen abzulesen ist. Supervision wird als agogische Tätigkeit begriffen. Die Art des Lernens in der Supervision wird als „Reflexions- und Integrationsfähigkeit“ Teil der professionellen Fähigkeiten. Damit geschieht „deutero-learning“ im Sinne von Bateson oder „double loop learning“ wie Argyris es nennt.

Interessanterweise taucht der Begriff des „Lernens“ in Deutschland dann im Zusammenhang mit lernenden Organisationen wieder auf und im Zuge der „Coaching-Welle“. Hier hat der Begriff Lernen anscheinend keinen faden Beigeschmack. Eingebunden in Methoden der Organisationsberatung,-entwicklung, des modernen Managements, als Führungs- und Karriereberatung scheint die Rolle der/des Lernenden eher akzeptabel. Auch weil jetzt Bildung zunehmend eine Ware wird? Weil wir lebenslang nebenberuflich und möglichst schnell qualifizierende Abschlüsse sammeln, die in der Dynamik der sich verändernden Arbeitswelt ein Überleben wahrscheinlicher machen?

2009 erscheint eine Ausgabe der Zeitschrift „Supervision“ zum Thema „Lernen und Verlernen“. In keinem der Artikel findet sich ein Verweis auf Louis Lowy.

Wieso ist Lowys Modell in Vergessenheit geraten? Dazu einige Hypothesen:

Weil er Sozialarbeiter war und diese Profession in Deutschland wenig gilt?

Weil deutsche Supervisor*innen sich eher an psychotherapeutischen Modellen orientierten?

Weil die Individualisierung gemeinschaftliches Lernen vernachlässigte und nur noch das eigene neu erfundene zählte?

Handelt es sich um eine Verleugnung der eigenen Vergangenheit und den damit verbundenen Scham- und Schuldgefühlen?

Gehörte Lowy für die 68er der Elterngeneration an, mit der man nichts mehr zu tun haben wollte?

Die Akademisierung von Berufen im Zuge des Bologna-Prozesses, die mit der Verdichtung von Studiengängen und „Patchwork-Berufsidentitäten“ verknüpft ist, verkürzt Lernzeiten und damit auch die Intensität von Lernprozessen. Verbindlichkeit von Gruppenzusammenhängen ist schwieriger zu organisieren. Lehrende werden zunehmend als Coach bezeichnet und Praxisanteile z.B. im Studium der Sozialen Arbeit haben abgenommen. Aus Erschöpfung und Überforderung entsteht z.T. eine gewisse Reflexionsmüdigkeit,

Wird Supervision noch als Lern- und Veränderungsprozess verstanden?. Wenn ja, welche Bedingungen braucht es, damit nachhaltiges Lernen stattfinden kann? Wenn es die Bedingungen nicht hergeben, arbeiten wir als Supervisor*innen dann noch professionell?

An dieser Stelle wären Forschungsarbeiten wünschenswert, die diesen Fragen nachgehen.

5.2

Lowy hat gemeinsam mit Irmgard Schönhuber, nach Auskunft von Kersting, *„in Deutschland im Unterschied zum Modell Supervision in den angelsächsischen Ländern das Konzept eines von außerhalb der Institution kommenden, nicht mit Leitungsfunktionen in der Institution betrauten Supervisors entwickelt und favorisiert...“*. Sie kamen zu dem Schluss, *„auf Grund der Diagnose der andersgearteten gesellschaftlichen Entwicklung und der anders verlaufenden Professionalisierung der Sozialarbeit in der Bundesrepublik Deutschland (Belardi 1994: 188)*. Diese Auskunft lässt allenfalls Vermutungen zu, was damit gemeint sein könnte:

Befanden sich in Führungspositionen in den Institutionen Ende der 60er Jahre noch zu viele Personen, die schon in der Nazi-Zeit Funktionsträger waren?

War die Autoritätshörigkeit in der deutschen Gesellschaft zu der Zeit noch groß und auf der anderen Seite eine nachwachsende Generation, die jegliche Autorität ablehnte?

Zeichnete sich für die Sozialarbeit schon ab, was sich bis heute als „Kolonialisierung durch die Bezugsdisziplinen“ bezeichnen lässt? War die Dominanz der Bezugsdisziplinen gegenüber der Sozialarbeit so stark, dass in Leitungsfunktionen eher berufsfremde Personen saßen?

Jedenfalls scheint Lowy dem Modell der externen Supervision in Deutschland im Unterschied zu den USA größeres Veränderungspotential zugeschrieben zu haben. Haben sich diese Hoffnungen erfüllt?

Was Lowy damals vielleicht noch nicht ahnte, war, dass damit eine neue eigene Profession entstand, ein eigenes System, das sich sehr bald vom System der Sozialen Arbeit abkoppelte, nicht mehr Bestandteil dessen war und zunehmend andere interessante und auch lukrativere, profitablere Felder in den Blick nahm.

Auf der anderen Seite verlor die Soziale Arbeit unter der Bedingung der Ökonomisierung ihre Orientierung an Kommunikation und Beziehung zunehmend an die Orientierung an Effizienz und Technisierung.

An dieser Stelle entsteht die Frage, was beide Systeme mit der Ablösung voneinander gewonnen und verloren haben?

Und noch etwas: wenn die Benennung eines Angebotes dazu führen kann, es zu institutionalisieren und damit neue Wirklichkeiten zu schaffen, kann es dann auch die umgekehrte Entwicklung geben? Können andere Bezeichnungen auch zum Verschwinden des einmal Dagewesenen führen?

5.3

Zum Schluss möchte ich noch auf einen weiteren Aspekt von Lowys Arbeit zu sprechen kommen: sein Engagement bezogen auf die Arbeit mit alten Menschen und der Umgang der Generationen miteinander. Lowy spricht vom „*sense of being linked with the community as a universal human need*“ (Lowy in Gardella, 2011: 6) - das Verbundensein mit der Gemeinschaft als ein universales menschliches Bedürfnis.

Wie geht die Profession der Supervision mit ihren Wurzeln, ihren Vorfahren um? Welche Form der Erinnerungskultur möchte sie pflegen, um damit professionelle Identität zu bilden? Welchen Raum/Ort, welche Art der Würdigung stellt sie den vorausgehenden Generationen und ihrem Wissen zur Verfügung? Und wie stellt sie sich selbstkritisch dem Prozess von Kontinuität und Veränderung? Gibt es auch eine lernende Profession? Was geschieht mit dem Wissen, das eine Profession über die Zeit entwickelt?

Die Zeitzeugen des Krieges und der Nazi-Zeit sterben oder sind schon tot.

In einer Gegenwart, in der Brücken abgebrochen und willkürlich Grenzen gezogen, in der das Wohl Einzelner über das Gemeinwohl gestellt wird, in der Menschenrechte infrage gestellt werden und in der kulturelle Errungenschaften und Umgangsweisen unter Menschen ohne massive Gegenwehr beschädigt und zerstört werden, sind 3 Fragen unserer Profession zentral:

Wo kommen wir her? Wo wollen wir hin? Und warum wollen wir überleben?

Lowys Weltanschauungen, seine hohe Professionalität, sein Menschenbild mit einem tiefen Glauben an die Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen und der menschlichen Gemeinschaft, die er auf seinen existentiellen Lebenserfahrungen gründete, und seine Aufrufe zu kritischem, auch selbstkritischem Engagement können uns und nachfolgenden Generationen Orientierung und Hilfe sein.

„Nichts gehört der Vergangenheit an, alles ist noch Gegenwart und kann wieder Zukunft werden.“ (Fritz Bauer, 1964)

Literatur

- Bauer, Fritz: „Kriegsverbrecherprozesse und politisches Bewußtsein“, auszugsweise, abgedruckt in Die Tat, 7.3.1964, S. 12.
- Belardi, N. (1994): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung, Paderborn: Junfermann
- Bernstein, S./Lowy, L. (1969): Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg i. Breisgau: Lambertus-Verlag
- Bernstein,S/Lowy, L (1975):Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg i. Breisgau :Lambertus-Verlag
- Greenhouse Gardella, L. (2011): The Life and Thought of Louis Lowy, Social Work through the Holocaust, New York: Syracuse University Press
- Kersting, H. (1975): Kommunikationssystem Gruppensupervision. Aspekte eines Lernlehrverfahrens, Freiburg i. Breisgau : Lambertus-Verlag
- Kersting, H. (1995): Lowy, Louis-Brückenbauer über den Atlantik und bedeutender Lehrer der deutschen Sozialarbeiter
- Kersting, H. (1997): Gruppensupervision als angewandte Soziale Gruppenarbeit in: Nebel/Woltmann-Zingsheim(Hrsg.) Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen, Aachen:Wissenschaftlicher Verlag des Institus für Beratung und Supervision Aachen
- Kersting, H. (1997):Meine Geschichte mit dem Social Groupwork in: Nebel/Woltmann-Zingsheim(Hrsg.) Aachen: Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen, Wissenschaftlicher Verlag des Institus für Beratung und Supervision Aachen
- Lowy, L. u.a.(1971): Der ältere Mensch in der Gruppe, Freiburg i. Breisgau: Lambertus-Verlag
- Lowy, Bloksberg, Walberg(1971): Integrative Learning and Teaching in Schools of Social Work, New York: Association Press NY
- Bock, T./Lowy, L. (1974): Lehrplanentwicklung für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, Freiburg i. Breisgau : Lambertus-Verlag
- Lowy, L. (1977): Supervision : Ein agogischer Lehr- und Lernprozeß (in: Supervision-ein berufsbezogener Lernprozeß, Verlag Haus Schwalbach)
- Lowy,L. (1981): Soziale Arbeit mit älteren Menschen, Ein Lehrbuch, Freiburg i. Breisgau: Lambertus-Verlag
- Lowy, L. (1983): Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissenschaft im anglamerikanischen und deutschsprachigen Raum, Freiburg i. Breisgau: Lambertus -Verlag)
- Van Kessel, L. (1998): Theorie und Praxeologie des Lernens in der Supervision. Einige Bausteine aus niederländischer Sicht,in: Berker/Buer(Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung, Münster: Votum Verlag
- Weigand, W. (2007): Zurück zu den Anfängen-Zur Geschichte der Supervision in Deutschland, Zeitschrift Supervision Band 2.2007, S.5-13
- Bauer, Fritz in: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Band 28, Heft 4, Seiten 306–313, ISSN (Online) 2365-9890, ISSN (Print) 2192-4848, DOI: <https://doi.org/10.1515/fjsb-2015-0430>.

Manuela Roth-Vormann

Die Gruppentheorie von S.H. Foulkes für eine supervisorische Praxis

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Theorie Foulkes. Nachdem die theoretischen Grundlagen dargelegt wurden, soll gezeigt werden, inwiefern die Theorie Foulkes interessant für die Supervision ist und dort ihre Anwendung finden kann. Bevor Wesentliches der Theorie Norbert Elias für diese Arbeit vorgestellt wird, wird Freuds Begriff der Übertragung im psychoanalytischen Konzept im Folgenden kurz umrissen. Im Anschluss daran findet in einem nächsten Abschnitt der Gedanke der Interdependenz bei Norbert Elias (Figurationstheorie) Platz, um sich dann dem gruppenanalytischen Verstehen des Konzepts Foulkes zu widmen. Der fünfte Absatz wird dem Theorie-Praxis-Transfer gewidmet, bevor abschließende Bemerkungen die Ausarbeitung beenden.

1 Einleitung

In der Teamsupervision begegnen dem Supervisor unterschiedliche Gestalten von Teams. Ähnlich wie in der Gestalttheorie, nach der sich Gruppen nach spezifischen Prinzipien bilden, bilden sich nach S.H. Foulkes Gruppen oder Teams, indem ihre Mitglieder Beziehungsgestalten reproduzieren, die sie aus ihren lebensgeschichtlichen Erfahrungen in der Familie kennen und zutiefst verankert haben. Ihr selbstverständliches So-sein sowie die Bedeutung normierter Symbole vollziehen sie ständig erneut in ihren Kontakten miteinander – wobei auch Änderungen üblich sind. Der verbale als auch der handlungsaktive Austausch verbindet die Teammitglieder als Netzwerk ebenso wie Projektionen oder Abwehrhaltungen. Dabei werden Affekte in jeder Situation des miteinander Umgehens geweckt, so dass Beziehungskonflikte unvermeidbar sind. Letztendlich ist der Mensch nur im Plural denkbar (Norbert Elias) und Kontakt und der Wunsch des Dazugehörens ein menschliches Verlangen. Hier wird Foulkes Grundhaltung, „daß menschliche Psychologie niemals auf das isolierte Individuum beschränkt bleiben darf“ (Foulkes 2016: 185), in der Tradition Norbert Elias deutlich, womit er „die theoretische Trennung von Individuum und Gruppe“ aufhebt (Gröning 2010: 62).

Foulkes entwirft seine Theorie in der Tradition zweier großer Theorien: der Figurationssoziologie Norbert Elias und der Psychoanalyse Sigmund Freuds. Im Sinne Norbert Elias wird der Einzelne nicht losgelöst von anderen Menschen, von Gruppe oder Gesellschaft verstanden, sondern in der Interdependenz mit anderen Akteuren. Unbewusste und bewusste kommunikative Handlungen zeigen sich in Abhängigkeit interdependenter Verflechtungen in Gruppenprozessen. In der Tradition Freuds denkend, wonach das Phänomen der *Übertragung* menschliche Beziehungen begleitet und beeinflusst, macht Foulkes dieses Phänomen für Gruppenprozesse nutzbar. Danach vollziehen sich unbewusst Formen der Übermittlung frühester familiärer, unverarbeiteter und nicht integrierter Sozialisationserfahrungen über unbewusst problematische Sprachhandlungen im sozialen Miteinander. Insofern zeigt sich die Frage nach der

Bedeutung dieser Interdependenzen in der Supervision recht selbstverständlich, da sich mannigfache Verflechtungen in Gruppen/ Teams zeigen, die nicht selten zu Konflikten führen. Diese erweisen sich häufig als Anlass, um Supervision in Teams zu initiieren. In der Supervision kann es dann darum gehen, Sprachmuster in der Gruppe oder im Team auf latente Spannungen und dahinterliegende Motive in der Übertragungssituation zu hinterfragen und zu erkennen. Insofern werden Wiederholung und Widerstand bzw. Abwehrverhalten sowie Übertragungen als diagnostisches Instrumentarium bedeutungsvoll und geben Hinweise, die es in der Folge zu übersetzen und in Sprache zu bringen gilt.

2 Freuds Begriff der Übertragung

Sigmund Freuds psychoanalytischer Begriff der *Übertragung* hängt mit der Entwicklung der Psychoanalyse als Erkenntnismethode seelischer Vorgänge zusammen und versteht sich als unbewusstes Geschehen zwischen Patient und Therapeut (Boeger 2009: 31 f). Jedoch vollzieht sich der Prozess der *Übertragung* nicht allein in der therapeutischen Behandlungsmethode. *Übertragungen* sind in allen menschlichen Beziehungen zu finden und spielen insofern eine wesentliche Rolle im supervisorischen Kontext. Auch zeigen sich Institutionen als Übertragung auslösend (Gröning 2006: 64-65).

Die „Übertragung ist eine Wiederholung, eine Neuauflage einer alten Objektbeziehung.“ (König 1998: 12). Als „Wiederkehr des Verdrängten“ (Freud 1933; Nachdruck 2012) wird auf eine aktuelle Person im Jetzt gefühlsmäßig so reagiert, „[...] als sei sie eine Person aus der Vergangenheit“ (König 1998: 12). Die Reaktion auf die Übertragungsperson ist dann inadäquat und nur im Hinblick auf die sich immer wiederholende Re-inszenierung einer frühen und prägenden Objektbeziehung zu verstehen (Greenson 1973: 163f-165). Selbst wenn die übertragende Person ihre Gefühle in dieser aktuellen Situation wahrnimmt, spürt sie die Unverhältnismäßigkeit ihrer Reaktion nicht. Die *Übertragung* bemüht Mechanismen der *Abwehr* und der *Verschiebung* (ebd.: 163) und die auf Personen in der Vergangenheit bezogenen Abwehrhaltungen (Triebimpulse, Wünsche, Phantasien etc.) verschieben sich immer wieder auf Personen in der Gegenwart - da die eigentlich gemeinte Person nicht konfrontiert werden kann. Auslöser für Übertragungen sind Menschen in bestimmten Situationen oder Rollen, die für den Übertragenden bedeutungsvoll erscheinen (ebd.: 166). Die Übertragung ist sowohl als Widerstand gegen die Erinnerung zu verstehen (ebd.), wie als Zwang zur Wiederholung. Getragen wird die unbewusste und angstbesetzte Wiederholung traumatischer Erlebnisse von der unbewussten Hoffnung, traumatisierende Gefühle, wie der Ohnmacht, in aktuellen Situationen bewältigen zu können (ebd.: 189f).

Die Psychoanalyse zeigt die Bedeutung der frühen Objektbeziehungen im Hinblick auf die innere Objektrepräsentanz (Introjektion) eines Menschen in der eigenen Psyche – d.h., die psychische Struktur eines Menschen entwickelt sich im Kontext bedeutender Beziehungen (König 1995: 23f; 1998: 20f). Spätere Ansätze zeigen, dass neben einer inneren Objektrepräsentanz auch affektvolle Interaktionserfahrungen mit Bezugspersonen in der psychischen Struktur abgebildet werden (Bettighofer 1998: 43). Hier spricht man von Interaktionsrepräsentanzen, welche folgerichtig Interaktions-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster bestimmen.

In der Gruppenanalyse vollzieht sich ein Wandel vom Individuum als Mittelpunkt, von dem psychische Prozesse ausgehen (Freuds Ansatz), hin zur Gruppe als Zentrum. Seelische Prozesse gelten als von der Gruppe organisiert (Bosse 2005: 14-15). „Psychoanalyse hat die Bedeutung der frühen Objektbeziehungen und den genetischen Ursprung aller seelischen Krankheiten aus den Konflikten dieser frühen Objektbeziehungen gezeigt. Alle späteren Objektbeziehungen beruhen auf Übertragungen und sind, von der Entwicklung des Einzelnen her gesehen, Wiederholungen der ursprünglichen Objektbeziehungen.“ (Foulkes 2016: 11). Die Überzeugung, dass das Individuum nicht losgelöst von der Gesellschaft gesehen werden kann, übernimmt Foulkes von Norbert Elias.

3 Norbert Elias – Interdependente Beziehungen

In Norbert Elias Zivilisationstheorie wird das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuen als umfassende Theorie der Menschheitsentwicklung sowohl soziologisch als auch psychologisch und psychoanalytisch im Sinne Freuds dargestellt. Seine Erkenntnis, dass Gesellschaft und Individuum nicht getrennt werden kann, impliziert, dass Triebe der Menschen eingepasst werden und insofern nicht nur biologisch, sondern, als Schicksal des Menschen, soziologischen Charakter haben (Treibel 2008: 18). In Folge dieses langfristigen psychogenetischen¹ Umwandlungsprozesses äußerer Bedingungen zu inneren Zwängen werden das Handeln der Menschen sowie deren Affekte verändert (Elias 1999: 47-48). Es sind also die Verflechtungen der Menschen, die Interdependenzen, die Elias Theorie bestimmen und die Foulkes gruppentheoretisches Konzept maßgeblich beeinflussen. Verflechtungen begreift Elias als „das ganze Verhältnis von Individuum und Gesellschaft“ infolge des ständigen Werdens des Menschen innerhalb einer Gesellschaft (ebd.: 46).

Entsprechend führen mit der Entwicklung der Menschen zunehmende Interdependenzketten zu immer massiverer Selbstüberwachung, so dass aus Fremdzwang zunehmend Selbstzwang erwächst. Soziogenetisch betrachtet heißt das, dass nicht das Außen für Veränderungen sorgt, sondern die Beziehungen, die zwischen den Menschen sind und die sich ändern (Elias 1999: 43). Es geht um den „[Der] Zusammenhang der Funktionen, die die Menschen füreinander haben, er und nichts anderes ist das, was wir Gesellschaft nennen.“ (Elias 1999: Vorwort). Mensch und Gesellschaft befinden sich in einem prozesshaft interdependenten Abhängigkeitsverhältnis, sich gegenseitig beeinflussend. Ihr Verhältnis repräsentiert ihre kollektive Entwicklungsdynamik. Während das Individuum sich selbst allein durch Differenz und Abgrenzung zu anderen als Individuum legitimiert (Ich-Identität), zeigt sich die Wir-Identität in einem gemeinsamen kollektiven Unterbau der Verwobenheit (Elias 1999: 210). Eine Verwobenheit zwischen Sozialem und Psychischem, nämlich „wie sich durch Zuordnungen und Begrenzungen gebildete soziale Figurationen im Fühlen und Denken der Menschen niederschlagen, die sich in diesen sozialen Räumen bewegen – dies bis hin zur individualisierten Selbstsicht heutiger Zeit, die letztlich auch nichts anderes ausdrückt als eine spezifische Form des Eingebundenseins in eine solche soziale Figuration“ (Brandes 2005, 9). Der Begriff der ‚Figuration‘ wird zentral und bezeichnet Muster wechselseitig voneinander abhängiger Interdependenzen (Elias 2014, 151ff). Dabei gestalten sich vorherrschende und erkennbare Interdependenzen in kleinen Figurationen

¹ Psychogenese ist ein Begriff Elias für die individuelle Seite der Entwicklung (vgl. Treibel 2008, 19)

aus der Zugehörigkeit zu größeren, zeitlich gewachsenen Figurationen, so dass Verflechtungen (und Zwänge der Figurationen, die menschliches Verhalten erklären) über das Vorstellbare hinaus wirken (Elias 1993: 267).

Elias Theorie bietet die soziologische Grundlage für die im folgenden dargelegte Gruppenanalyse S.H. Foulkes, der allerdings nicht darlegt, welche Bestandteile kulturell geprägte Gruppengeschehen konkret ausmachen und in der Folge den Machtaspekt, der nach Elias für Veränderung in der Gesellschaft zuständig ist, nicht explizit beschreibt. Foulkes ging es in erster Linie darum, seine gruppensystemische Auffassung von Individuum und Gesellschaft zu assoziieren. Um den Aspekt der Veränderung zu betrachten, lenkt Foulkes die Aufmerksamkeit auf „[...] unterschiedliche Ebenen der Kommunikation mit unterschiedlichen Zeitrhythmen“ (Scholz 2005: 8).

4 S.H. Foulkes – psychoanalytisches Verstehen von Gruppen

S.H. Foulkes (1898-1976), deutscher Psychiater und Psychoanalytiker, ist neben Wilfried R. Bion maßgeblicher Begründer der Gruppenpsychotherapie. Foulkes Arbeiten sind von der Freud'schen Psychoanalyse, der Gestaltpsychologie als auch der Soziologie beeinflusst (Hoffmann 2009: 204; Foulkes 2016: 13-15). Zwar beeinflussen Bions psychoanalytische Arbeiten Foulkes Denken. Aber im Gegensatz zu Bion, der das Individuum als ein Gruppenwesen und „[...] die Gruppe als eine einer Person ähnlichen Ganzheit“ betrachtet (Hoffmann 2009: 210), versteht Foulkes die „[...] Gruppe primär als Abbild der Gesellschaft, ihrer Besonderheiten, ihrer Widersprüche und ihrer Konflikte.“ (ebd.: 204).

Mit der Erkenntnis aus der Psychoanalyse und der Beziehungserfahrung zwischen Therapeut und Klient, dass sich aus dem „[...] biologischen und dem kulturellen Erbe des Menschen ein Konflikt entwickelt“ (Foulkes 2016: 185), argumentiert Foulkes, dass menschliche Psychologie nicht auf das isolierte Individuum beschränkt sein kann (ebd.). Soziales und Psychisches zeigen sich miteinander verbunden und können nicht in „cartesischer Isolierung“ gedacht werden (Gröning 2010: 62). Mit Elias prozessorientierten Figurationssoziologie im Hintergrund entwickelt Foulkes ein Gruppenanalyseninstrument (vgl. Hoffmann 2009: 204; Brandes 2005: 9), mit welchem Verhalten des Individuums im Gruppengeschehen Bedeutung erfährt (Foulkes 2015a: 7). Es geht im Wesentlichen um die Beziehung des Individuums zur Gruppe und umgekehrt (ebd.: 22) und um den affektiv-emotionalen Gehalt unbewusster Prozesse. Diese dienen dem Supervisor als Arbeitsgrundlage (vgl. Rudnitzki 2015: 5). Foulkes geht es um unbewusste und alte Konflikte, die, als Ergebnis internalisierter früher und nicht integrierter schmerzlicher Erfahrungen in der Kindheit, in der Gegenwart immer noch wirken. Störungen des Einzelnen werden als Ergebnis nicht gelungener Kommunikation mit anderen betrachtet (Hoffmann 2009: 210/204).

4.1 Netzwerk, Kommunikation und Matrix

Die Gruppe betrachtet Foulkes als Netzwerk sozialer Beziehungen, in welchem das Individuum als Knotenpunkt fungiert (Foulkes 2016: 174; Hoffmann 2009: 210). Im Kontext dieses Netzwerkes werden Besonderheiten und Konflikte in Gruppen sowie ihre entstandenen Spannungen im Interaktionsprozess auf internalisierte interdependente Zusammenhänge zwischenmenschlicher Bezüge zurückgeführt. Der Einzelne wird im

Gesamtkontext als Symptomträger verstanden. Er ist auf Grund von Konflikten im Hinblick seiner Entwicklung und sozialen Umgebung zu verstehen (Foulkes 2016, 33). Jedes Ereignis in der Gruppe wird vor dem Hintergrund der Interdependenzen eines Netzwerkes, von sich gegenseitig bedingenden und beeinflussenden Interaktionen, in dem eine Person sich befindet, verstanden. Mit dieser Perspektive auf Gruppen zeichnet sich Kommunikation als ein für Menschen gemeinsam existierendes und permanent zunehmendes Netzwerk aus, das als Grundlage für Leben und Genese verstanden wird (Foulkes 2015b: 24). Diese hypothetische Kommunikations- und Beziehungsvernetzung bezeichnet das Theoriekonzept der Matrix. Als „Mutterboden“ finden hier alle dynamischen Prozesse und Ereignisse ihren Ort für Sinn und Bedeutung (ebd.: 10; Foulkes 2016: 33; vgl. Hoffmann 2009: 205). In der Gruppenmatrix wirken die Psychodynamik des Individuums und die sozialen Unterschiede sowie die Gruppeninteraktionen auf verschiedenen Ebenen des Bewusstseins reziprok miteinander (Foulkes 2016: 38; Hoffmann 2009: 205).

Während die individuelle Matrix das intrapsychische Moment des „individuellen Geistes“ und seine genetische Bestimmtheit in den Vordergrund stellt, versteht sich die Grundlagenmatrix als eine relativ statische Vorstellung von kollektiven Ideen. Kulturelle, ethische und linguistische Muster sowie Werte, Normen und Glaubensorientierungen bestimmen das Leben sowie den menschlichen Habitus. Die dynamische Matrix bezeichnet den Hintergrund, auf dem „...es verschiedene Niveaus von Kommunikationen“ gibt. Sie „... besteht aus sich ständig verändernden Elementen, wie sie in einer Gruppe aus dem intensiven interpersonalen Austausch, großer Vertrautheit und den dort stattfindenden transpersonalen Prozessen resultieren“ (Hoffmann 2009: 205; Foulkes 2015a: 10).

Alles, was in der Gruppe geschieht, betrifft nicht allein den Einzelnen, sondern immer auch die ganze Gruppe. Die Gruppe durchdringt das Individuum und bestimmt es bis ins Letzte (Foulkes 2016: 32/66). Somit finden kommunikative Gruppenprozesse gleichzeitig auf unterschiedlichen und nicht im selben Ausmaß in Anspruch genommenen Ebenen statt (aktuelle Ebene, Übertragungsebene, projektive Ebene sowie primordiale Ebene (ebd.: 33). Grundsätzlich ist dabei typisch, dass „Individuen [wiederholen] ihre alten Verhaltensweisen in der Gruppe, insbesondere nicht abgeschlossene, ungelöste, internalisierte Konflikte“ wiederholen (ebd.: 34).

Foulkes Gruppenmatrix ermöglicht zwei Sichtweisen auf Gruppen, die für den supervisorischen Kontext und die Wahrnehmung von Gruppen interessant sind, nämlich „die Perspektive der Gruppe als Ganzes und die Perspektive der Gruppe als Netzwerk von Einzelnen“ (Gröning 2010: 62).

Als manifeste Schicht der Gruppenmatrix zeigt sich die Arbeits- oder Realebene; eine Ebene, die als ‚Wirklichkeit‘ der Gruppe beschrieben wird (ebd.: 63). Die unbewussten Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern sowie Übertragungen finden auf der Primärebene statt. „Hier wiederholen und reinszenieren sich zumeist Kommunikationsmuster und Erlebensweisen aus der Herkunftsfamilie. Adressat für die Übertragungen sind Mitglieder der Gruppe oder auch die Leitung.“ (ebd.). Eine dritte Schicht versteht sich als Tiefenebene der Matrix, als „[...] Gruppe als Ganzes, als Raum und Körper“ (ebd.). Übertragungen, die hier stattfinden, sind Übertragungen auf die Gruppe als archaische Mutterfigur. So können sich Gruppenangehörige in einer Gruppe

geborgen fühlen – wie in einem mütterlichen Uterus – oder sich ängstlich und von der Gruppe verfolgt fühlen (ebd.).

Als Grundproblem auf der manifesten Arbeits- und Realebene sind sowohl die aktuellen und realen Beziehungen Gruppenangehöriger im sozialen Leben untereinander zu nennen (Hoffmann 2009: 25) sowie, als zweites, das Grundproblem der frühen vergangenen Kindheitserfahrungen: „[...] das zweite Grundproblem bezieht sich auf das Verhältnis zur elterlichen Autorität, welche in der primordialen Führer-Imago repräsentiert wird und korrespondiert mit der vergangenen, infantilen, ursprünglichen Realität“ (Foulkes 2016: 84; vgl. Hoffmann 2009: 25). Hier kollidieren Vorstellungen von der eigenen Befriedigung von Bedürfnissen mit den Einschränkungen, die die Gruppe fordert. Es geht sowohl um die Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander als auch um die zur Gruppe als Ganzes.

Die Primärebene betrifft primitives und infantiles Verhalten (Hoffmann 2009: 25), welches sich in Abhängigkeit innerfamilarer Sozialisation bildet (Sandner 2013: 35). Jedes Familienmitglied agiert im Rahmen seiner internalisierten Rolle in Abhängigkeit einer stärkeren oder schwächeren Position im primären und eigenartigen Interaktionsfeld. In der Folge gestalten sich erneut altbekannte und konflikthafte Interaktionsformen in Gruppengeschehen im Jetzt, was zu Schwierigkeiten führt, wenn „[...] alte Konflikte, welche sich aus internalisierten traumatischen, schmerzlichen und unverarbeiteten Erfahrungen begründen lassen“ in aktuellen Bezügen noch wirksam sind (Hoffmann 2009: 26). So wiederholt jedes Individuum ständig inkorporiert primäre Verhaltensweisen in aktuellen Gruppenbezügen und projiziert erlebte Reaktionen der Primärgruppe in die Mitglieder der neuen Gruppe und „[...] versucht quasi immer wieder dasselbe Stück zur Aufführung zu bringen.“ (Sandner 2013: 35). Die unbewusste Idee dahinter ist das tiefe Bedürfnis, die anderen Gruppenangehörigen zum bekannten Verhalten und damit zur ursprünglichen Matrix zu bewegen. Derart entsteht immer wieder ein neues Beziehungsnetzwerk entstehend aus den „[...] von jedem Einzelnen mitgebrachten verinnerlichten Interaktionssysteme[n]“ (ebd.: 35-36). Es entsteht mit Hilfe des unbewussten und bewussten Abwägens und einer ständigen Kommunikation der Gruppenangehörigen eine neue Matrix. Hinter und auf dieser Bühne vollziehen sich Handlungen einzelner, die einen Sinn dann erhalten, wenn sie in Verbindung mit der Matrix gebracht werden (ebd.: 36) – wobei die unbewussten emotionalen Kommunikationsprozesse in strukturierten Arbeitsgruppen nicht sofort zu erkennen sind, da sie von Zielen verdeckt sind (ebd.).

Im Interaktionsprozess verändert sich die Matrix der Gruppe ständig. Sind zunächst Mechanismen der Übertragung das bestimmende Moment in der Figuration der Beziehungen, entstehen zunehmend bewusste Beziehungen. „Die Gruppe wird zur Stellvertretergruppe für die frühe Primärgruppe, in ihr können die emotionalen Realitätsprüfungen vorgenommen werden, die in der Primärgruppe nicht oder nur unzureichend möglich gewesen waren“ (ebd.). Jetzt scheint es möglich, ein neues Bewusstsein über eigene Bedürfnisse zu erlangen, sich darüber verständigen zu können, ohne sich von Unbewusstem weiter bestimmen zu lassen. Dennoch wirkt Widerstand in diesem Beziehungsgeflecht der Einsicht und dem Korrekturwunsch entgegen. Hier spricht Foulkes aber von keinem individuellen Widerstand der sich einspielt, sondern von einem jeweils für ein spezifisches Problem in einer spezifischen Gruppe kollektiven Gruppenwiderstand (ebd.: 37).

Mit dem Konzept der Resonanz verdeutlicht Foulkes, dass nicht nur eine unbewusste Kommunikation zwischen den Angehörigen einer Gruppe herrscht, sondern dass sie dazu auch selektiv ist (Foulkes 2016: 31). Intuitiv reagiert bzw. antwortet ein Individuum auf spezifisches kommunikatives Verhalten „passender“ Menschen. Resonanz meint nicht eine unbewusste Kommunikation, sondern eine selektiv passende Reaktion (ebd.).

Spiegelreaktionen sind im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Resonanz zu sehen, wobei hier Mechanismen wie Identifikation, Gegenidentifikation und Projektion als Elemente der Spiegelreaktionen verstanden werden (Foulkes 2016: 58). Im Gruppenprozess mit Gleichwertigen können die „unterdrückten Teile seiner selbst“ oder Teile „seiner selbst“ (Sandner 2013: 38) in den anderen projiziert und auch gesehen werden. Über eine Spiegelung erkannter Ängste oder Bedürfnisse von gleichwertigen Gruppenmitgliedern, die miteinander freies Reden und darüber Verstehen ermöglichen, kann ein Veränderungsprozess angeregt werden (Foulkes 2016: 58). Dem Einzelnen wird deutlich, dass er mit seinen Ängsten nicht allein ist, sie sogar mit anderen teilt, was die Reduzierung von Ängsten zur Folge hat (ebd.: 58-59). Die Wirkung der Erleichterung bezüglich Angst- oder Schuldgefühle erreicht alle Gruppenangehörige, auch diejenigen, die nur zuhören, über das Phänomen, sich in den Anderen wiederzuerkennen. In der Konfrontation wird deutlich, wie das Selbst von Anderen gesehen wird (ebd.).

4.2 „Hier und Jetzt“

In der Gruppe geht es nicht darum, biografische oder lebensgeschichtliche Hintergründe aufzuklären. Wesentlich ist zu betrachten, „[...] wie sich der jeweilige Teilnehmer im Kontext der Gruppe verhält. Welche Aktionen und Reaktionen sind ihm möglich, was kann er wahrnehmen und was muss er abwehren?“ (Sandner 2013: 38). Gelingende oder nicht Kommunikationsmuster zeigen, welche Muster der Kommunikation die Matrix der Gruppe zulässt oder welche gehemmt werden. „Dabei sind im Hier und Jetzt der Gruppe sowohl spezifische Schwierigkeiten als auch das gesamte Interaktionssystem der Gruppe beobachtbar, in dem ganz bestimmte Dinge abgewehrt und andere gefördert werden, je nach der Konstellation, die durch die Grundproblematik der einzelne Teilnehmer und durch die ständige Kommunikationen dieser Teilnehmer in der Gruppe entsteht und die Matrix, das Netzwerk der Kommunikation darstellt“ (ebd.).

4.3 Zusammenfassung

Foulkes „Behandlungsobjekt“ ist die Gruppe mit ihren interdependenten Beziehungen und kommunikativen Handlungen und Störungen (Hoffmann 2014: 26). Die klassischen Begriffe Übertragung und Widerstand aus der Psychoanalyse werden im gruppenanalytischen Setting insofern relevant, als in der Supervision Szenen Einzelner Bedeutung im Kontext von interdependenten Gruppensituationen, ihrer Matrix, verstanden werden. Einzelne Teammitglieder sind Knotenpunkte eines Kommunikationsnetzes, in dem Unbewusstes im Kommunikationsprozess zwischen den Gruppenangehörigen sichtbar werden (ebd.: 27). Es geht um das gesamte Verhalten des Menschen in der Gruppe (Foulkes 2016: 86). Kommunikation ist weniger ein Prozess sondern ein für Menschen gemeinsam existierendes und zunehmendes Netzwerk, welches als Grundlage für das Leben verstanden werden kann (Foulkes 2015 b, 24).

Im Folgenden soll ein Fallbeispiel einer Teamsupervision demonstrieren, wie Störungen im Team über das Konstrukt „Kultur“ als das Gemeinsame sowie als das Differenten wahrgenommen wird und bewusste und unbewusste Kommunikation darüber im Dienste einer ganz anderen Fragestellung bzw. Thematik geschieht. Der latente Zweck kommunikativen Handelns wird zunehmend deutlich.

5 Transfer – Bedeutung für die Supervision

5.1 Das Team und die Matrix

Die Leiterin, Frau V., die den Aufbau des Teams der Sozialpädagogischen Familienhelfer_innen unter sich hat, erklärt der Supervisorin, dass ihr multikulturelles, gruppenähnliches Team nicht pünktlich sein könne und dies nur unter höchster Anstrengung lerne. Auch müsse auf die Hierarchie insofern geachtet werden, als die männlichen Mitarbeiter im Team zuerst angesprochen werden müssten, wenn es nicht zu Misstimmungen kommen solle. Sie beschreibt im Vorgespräch das „Team“ als schwierig insofern, als „viele Kulturen aufeinanderprallen“ würden. Es sei für sie sehr schwer gewesen, die Mitarbeiter_innen überhaupt zu Pünktlichkeit bewegen zu können. Frau V. ist zu diesem Zeitpunkt die einzige Person in diesem Feld der Organisation, die sich das Merkmal der gebürtigen deutschen Frau ohne Migrationshintergrund zuschreiben kann.

Frau V. wünscht Teamsupervision zur Konsolidierung eines Teams, innerhalb eines bereits existierenden Arbeitsbereichs SpFh (Sozialpädagogische Familienhilfe). Die Mitarbeiter_innen der SpFh waren bislang autark, d.h. ohne Leitung, für die Organisation in diesem Bereich tätig. Frau V. ist ebenso neue Mitarbeiterin bei diesem Arbeitgeber und verfügt über ein ausgeprägt reichhaltiges Netzwerk in der Stadt. Sie befindet sich mit ihrem Alter von Mitte 60 Jahren ein Jahr vor ihrer Pensionierung. Ihr Habitus, der kulturell Etablierten, erlaubt ihr selbstverständlich anzunehmen, dass sie die Deutungsmacht habe und wisse, was „richtig“ sei. Dies wird in einer Eingangsszene über die Beschreibung der Unpünktlichkeit des Teams manifest. Kollektiv wird mit dem Merkmal „Kultur“ Unpünktlichkeit allen Mitarbeiter_innen negativ konnotiert zugeschrieben. Die Idee ist ein effektiv arbeitendes Team unter einer Leitung/Koordinatorin zu etablieren.

Das erste Setting findet im Anschluss an eine Teamsitzung statt, so dass Frau V. anwesend ist, als die Supervisorin eintritt. Frau V. bietet der Supervisorin ihren Platz vor Kopf des Tisches an und lacht mit dem Team zum Thema Stuhlkreis. Ja, das mit dem Stuhlkreis sei schwierig, das wolle sie mir schon mal sagen. Alle lachen.

Die Matrix des gruppenähnlichen Teams setzt sich aus 13 Teilnehmenden in der Supervision zusammen. Frauen-dominiert befinden sich vier Männer unter den Teilnehmenden. Gemein ist allen die berufliche Tätigkeit als Sozialpädagogische Familienhelfer_innen (SpFh) im Angestelltenverhältnis des Vereins. Es ist ein altersheterogenes Team (zwischen 25 und 45 Jahren), wobei die bis 30jährigen Mitarbeiter_innen überwiegen. Im Weiteren zeigt sich das Merkmal der unterschiedlichen Herkunft/Nationalität als typisch im Team: gebürtige Türken_innen, Griechinnen, Polinnen, Italienerin, Franzose, Argentinierin, Marokkanerin und Britin, mittlerweile auch eine Deutsche. Bis auf zwei Teilnehmerinnen haben die

Mitarbeiter_innen das Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik absolviert. Eine Teilnehmerin hat Jura studiert, die andere ist ausgebildete Erzieherin. Die Mitarbeiter_innen arbeiten nicht im Teamverbund in einer Institution, sondern einzeln in den Haushalten der Familien der sich auffällig zeigenden Heranwachsenden, so dass der Jugendhilfedienst nach dem Sozialgesetzbuch VIII (SGB) §31 Hilfe zur Erziehung in Form der Sozialpädagogischen Familienhilfe anordnet. Der gemeinsame Nenner, den alle Teilnehmenden an der Supervision teilen, manifestiert sich in einem Kulturbegriff. Das Wissen um die Zusammensetzung einer Gruppe, ihre Aufgaben und Ziele weisen auf den Charakter und das Verhalten der Gruppe hin und ermöglichen Aussagen über unbewusste Prozesse (Foulkes 2015a: 8).

Das Team begegnet der Supervisorin (Autorin) mit dem Narrativ von (m)einer Vorgängerin, einer „deutschen Supervisorin“, die als „korrekt“ und als Frau erzählt wird, die „nicht lachen“ könne. Diese habe nicht „gepasst“ und sei „typical german“ gewesen. Ausgestattet mit stereotypen Attitüden einer „Deutschen mit absoluter Pünktlichkeit“, habe sie unmittelbar nach der supervisorischen Einheit mit „wehenden Fahnen“ die Räume verlassen. Fehlender Humor und wenig Spontanität werden ihr zugeschrieben. Lachen müsse aber sein. Außerdem habe diese darauf bestanden, dass ein Stuhlkreis gestellt werden müsste, und dass sie ihn bei ihrem Eintreffen vorfinde. Das Team artikuliert nicht nur im Erst-Setting, dass es nicht bereit sei, einen Stuhlkreis zu stellen, geschweige denn in ihm zu arbeiten.

Im Sinne des Foulkes'schen Hier-und-Jetzt-Prinzips, dass die aktuellen kommunikativen Handlungen in der Supervision relevant sind und weniger die vergangenen ursprünglichen (Foulkes 2016: 186-187), geraten die Prozesse der Kommunikation und das Gemeinsame, als allgemeiner Hintergrund in den Mittelpunkt der Beobachtung, „da diese Prozesse zur gleichen Zeit das gesamte Feld der Gruppe und das Individuum einschließen und umfassen“ (Foulkes 2015b: 22). Das Gemeinsame, was wiederum im gleichen Maße Differenzierung erzeugt, wird über eine Idee von „Kultur“ erzeugt. Die Supervisorin wiederum überlegt zunächst, wie Heterogenität /Diversität im Team besprochen werden kann.

Norbert Elias ersetzt den Begriff der Kultur mit dem Begriff der Zivilisation, worüber weniger Normatives, sondern Entwicklungsprozesse in Raum und Zeit in den Vordergrund gestellt werden und menschliches Verhalten neu verstanden werden kann. Sprachliches Handeln soll im supervisorischen Prozess bezüglich ihrer Deutungsmuster mit überlieferten Vorstellungen problematisiert und, wenn die Übersetzung gelingt, verändert werden. Der Prozess des Verstehens ist mühevoll – verinnerlichtes „Wissen“ und internalisierter „Glauben“, entstanden über die regelmäßige Lebensweise selbst sowie mithilfe der normativen und ideellen Voraussetzungen dieser Handlungen, ist nur schwer (wenn überhaupt) auszuschleichen. Bourdieu spricht vom relativ stabilen, zwar nicht determinierten, jedoch schwer veränderbaren Habitus. Veränderung kann aber über einen Verstehens-Zugang vollzogen werden. Das heißt, die Supervisorin muss verstehen und sich (Alltags-)Logiken erklären. Dabei hilft die professionelle Kompetenz des Szenischen Verstehens, die im Wiederholungszwang entstehende Abwehr sowie Widerstände erkennen und deuten zu können. Die unbewussten Prozesse, die manifest oder bewusst in der Gruppe geschehen, bedürfen in der Folge in der Supervision der Übersetzung in bewusste Bedeutungen – was die Herausforderung für die Supervision darstellt. Das Individuum muss sich selbst dieser Bedeutung bewusst und fähig werden, „...sein Verhalten zu ändern, wo es in Schwierigkeiten führt“ (Foulkes 2015a: 7).

Mit Foulkes die Realebene der Gruppenmatrix denkend, wird mit der kollektiven Differenzkategorie Kultur und ihrer Stereotypisierung (Pünktlichkeit, typical german[...]) einerseits Zugehörigkeit, andererseits Differenz markiert. Diese Beziehung zeigt sich kollektiv in der Gesamtmatrix des gruppenähnlichen Teams bis hin zur Leitung. Andererseits zeigt sich genau darin der latente Zweck der kommunikativen Muster. Als interdependenter Netzwerk-Widerstand, der von den überwiegenden Mitarbeiter_innen aktiv und verbal gezeigt wird, lehnen alle Mitarbeiter_innen die ehemalige Supervisorin ab, ebenso auch die Mitarbeit, indem sie keinen Stuhlkreis stellen wollen. Die destruktive Dynamik wird in der Realzeit ergänzt darüber, dass sie die neue Supervisorin erst einmal überprüfen bzw. sich ihr gegenüber ebenfalls widerständig zeigen. „Wir stellen keinen Stuhlkreis“ – sowie die Überprüfung, inwiefern die neue Supervisorin auch typisch deutsche Anteile verkörpert und zeigt.

Die wiederum bemängelte Unpünktlichkeit aller Mitarbeiter_innen von Seiten der Leitung auf der Realebene zeigt ebenso die stereotype Zuschreibung kultureller Unterschiede – wesentlich aber ist der Hinweis auf einen tiefergehenden Konflikt ersichtlich. Im Sinne eines Teambildungs-Prozesses (Auftrag der Supervision), in dem ein effektiv arbeitendes Team herausgebildet werden soll, wird auf ein tief internalisiertes Deutungsmuster wie Kultur zurückgegriffen und eine erstrebenswerte Lebensweise fremdkritisch als kollektives Problem von Seiten der Leitung vorgestellt.

5.2 Transfer und Übersetzung

Mit dem eingeführten Kulturbegriff scheint es zunächst um eine Phantasie von Fleiß und Disziplin zu gehen, die in Abhängigkeit von einem nicht wertfreien Kulturbegriff (Reckwitz 2000) gesehen wird und Differenz markiert. die in der Supervision Korrektur erfahren kann. Kollektive Normvorstellungen, so scheint es zunächst und die auf beide Seiten (Leiterin und Team) anzutreffen sind, setzen beim Team Abwehrmechanismen frei: Es stellt keinen Stuhlkreis und schafft es, die „deutsche“ und „korrekte“ Supervisorin ‚hinauszujagen‘. Auch begegnet das Team der neuen Supervisorin mit den ähnlichen Ansichten. So scheint zunächst das Ziel in der Supervision, normative Konzepte in den Denkmustern gegen rationale zu stellen.

Mit dem Konzept der Übertragung werden Hinweise als Abwehrmechanismen wahrgenommen, die auf tiefergehende Prozesse hinweisen. Es entsteht die Idee, dass die Gruppe am liebsten die Leiterin hinaustreiben will. Übertragen wird dieser Wunsch auf die Supervisorin. Theoretisch und praktisch geht es beim Betrachten der Gruppenprozesse auf der Basis der „Figur-Grund-Beziehung“ um die Beziehung des Individuums zur Gruppe und umgekehrt (Foulkes 2015 b: 21-22). Dabei kann das Individuum im Vordergrund und die Gruppe im Hintergrund fokussiert werden oder andersherum, die Gruppe im Vordergrund und die Reaktion des Individuums im Hintergrund. Mit dem Fokus auf das Individuum im Vordergrund erscheint die Leiterin als diejenige, die habituell Distinktion erzeugt und Widerstände im Team hervorruft. Diese manifestieren sich am Symptom der kulturellen Unterschiede. Die Aussage, das Team sei unpünktlich, hebt das Problem als Zuschreibung auch im Sinne einer pars-pro-toto-Verzerrung hervor. „Alle“ Teammitglieder seien unpünktlich, was dem kulturellen Hintergrund zugeschrieben wird, während auf der etablierten Seite (Leitung) Pünktlichkeit als positiv konnotierte Eigenschaft sich selbst zugeschrieben wird. Darüber hat die Leitung die Definitionsmacht zu bestimmen, was Pünktlichkeit bedeutet und

welches „Wissen“ grundsätzlich zum Tragen kommen soll. Es entstehen Widerstände im Team, da es unbewusst einerseits die Machtquelle akzeptiert und die latent intendierte Höherbewertung bzw. den Vorrang des etablierten Wissens (Pünktlichkeit) der Leitung intuitiv annimmt, darüber aber andererseits die eigene Minderwertigkeit angehaftet wird. Die Interpretation bezüglich der Machtrate nach Elias bringt die Frage nach Abhängigkeit hervor, die dem Team einseitig in Richtung Leiterin erscheinen mag. Das Team erlebt die Leitung machtvoll, worüber es eine Störung auf der Ebene der professionellen gegenseitigen Anerkennung erlebt. Das Team erfährt wenig Anerkennung und Lob für gute Arbeit und weiß oft nicht, was es gut oder richtig macht bzw. was der einzelne/die einzelne gut gemacht hat. Das Team wünscht sich Fallsupervision, auch um Anerkennung zu erfahren. Die Bedürftigkeit des Teams wird darüber deutlich.

Aus der Aussage, dass kein Stuhlkreis gestellt werde, kann geschlossen werden, dass die Leitung zu dominant ist und in der Übertragung die supervisorische Situation bzw. die Supervisorin stellvertretend Verweigerung erfährt. Verweigern will sich das Team der Leiterin, Frau V. gegenüber. Das Team rückt (bewusst und unbewusst) zusammen und versteht sich – ob der Heterogenität – zusammenhängend und tendenziell einheitlich gegen die Leitung. Einerseits schafft es das Team, über die Problematik zu sprechen, andererseits erleben sie die Dominanz der Leitung als unantastbar, so dass sich Aggressivität einzelner Teilnehmende im Team und in den Settings zeigen. Die aufgestaute Aggression, die sich im Grunde (unbewusst) gegen die Leitung richtet, sucht sich ihren Weg in der Gruppe bei einzelnen Teilnehmenden, so dass die gestörte Struktur im Team die Arbeit gefährden lässt. „Kohäsion entsteht durch eine bewusste oder unbewusste Einigung der Gruppe auf eine Koordinierung der libidinösen, aggressiven und narzißtischen Kräfte der Gruppenmitglieder“ (Bosse 2005: 27). Darüber findet in der Supervision einerseits produktiv eine Auseinandersetzung mit dem Arbeitsthema statt, indem z.B. die Fallsupervision haltende, heilende Anerkennung zu geben vermag. Andererseits regrediert das Team kollektiv über Aggression und Trotz, indem es keinen Stuhlkreis stellen und in ihm arbeiten will. Die Aggression, die sich eigentlich gegen die Leiterin richtet, richtet sich stellvertretend gegen die Supervision und Supervisorin (typical german). Unbewusst gibt es ein Bündnis der Abwehr.

6 Schlussbetrachtung

Es konnte in diesem Beitrag gezeigt werden, wie mit Hilfe der Dynamik der Interaktion auf der Ebene der Gruppenmatrix in der Supervision Konflikte erkannt werden konnten. Dabei wurde der Konflikt nicht individualisiert aus nur einem Teammitglied heraus erkannt, was zu einer sehr eingeschränkten Sicht auf ein Problem geführt hätte. Konflikte, so konnte gezeigt werden, leisten Hinweise auf die figurale Interdependenz der Menschen bzw. der Mitglieder einer Gruppe/eines Teams. Dabei spielen sowohl unbearbeitete Konflikte aus der Vergangenheit des Einzelnen eine Rolle im aktuellen Geschehen/Konflikt, wie die gegenwärtig entstandene Situation (im Team) aufgrund der Interdependenz selbst. Jeder/jede Einzelne, jeder/jede Professionelle trägt die eigenen Beziehungsgeflechte und -muster in die Gruppe. Diese wiederum bilden ständig neue Netzwerke und Resonanzen. So wurde deutlich, dass Konflikte im Team oder mit der Leitung aus zahlreichen Verflechtungen resultieren – und nicht allein auf eine Person reduziert werden können. Manifeste Themen – hier im Rahmen des Konstrukts Kultur – bestimmten auf der Realebene das Denken, und das Konstrukt „Kultur“, als Symptom im Gruppenprozess aufgefasst, verwies auf latente und unbewusste Bedeutungen. Der zu

verstehende Sinn zeigte sich in der Supervision also latent in der Gruppenmatrix – über unbewusste Sprachhandlungen, die im Teamgeschehen interdependent miteinander verwoben sind, und die es zu verstehen galt. Im oben genannten Beispiel wurde mit dem Konstrukt „Kultur“ ein Gemeinsinn geschaffen, der das Team einerseits zusammenwachsen und zusammenhalten ließ, andererseits Differenz erzeugte. Die bewusste, wie die unbewusste Anwendung des Konstrukts Kultur verschleierte das eigentliche Thema in dem gruppenartigen Team, was Widerstände hervorrief. Es manifestierte sich symptomatisch an vermeintlich kulturellen Unterschieden und zeigte sich letztlich in der Übertragung/Projektion auf die supervisorische Situation bzw. die Supervisorin. Widerständig wurde kein Stuhlkreis gestellt, wurde das Setting unterlaufen und die Supervisorin geprüft. Auch zeigte sich, wie dominant übernommene Gewissheiten, die tief verankert und internalisiert sind, wirken und wie sie als Erklärungsmuster selbstverständlich gedacht und eingesetzt werden. Dies konnte im Kontext des Widerstandes des Teams, welcher sich in den Vordergrund drängte und die Arbeit beschädigte, mit dem Foulkes'schen Matrixkonzept verstanden werden. Unbewusste Anteile bewusster Sprachhandlungen wurden deutbar, so dass aus dem „Gemeinsamen“, dem spezifischen Gruppengefühl und den (widerständigen) Sprachhandlungen, das unbewusste Thema identifiziert wurde, welches in der Folge in der Supervision Raum finden und übersetzt in den Konflikt transformiert werden sollte: „Ziel der Gruppenanalyse ist es, bisher nicht Mitteilbares in sprachliche Ausdrucksformen zu übersetzen“ (Gröning 2010: 63).

Die Foulkes'sche Sichtweise bietet für den supervisorischen Prozess eine Möglichkeit, Gruppenprozesse zu verstehen und die latente Bedeutung hinter gemeinsamen bewussten und unbewussten Sprachhandlungen sowie kollektiven (Sprach-)Mustern identifizieren zu können. Gefühle, die in der Übertragungssituation merkbar werden, sind in der Supervision Türöffner um zu verstehen. Erwähnenswert erscheint noch der Aspekt, dass es in der Supervision gelingen muss, mit Hilfe einer entstehenden vertrauensvollen und haltenden Basis (im Sinne Bions mit der Supervisorin als fehleroffenes Ersatzobjekt, das unzerstörbar ist und bleibt) die Gleichwertigkeit der Teilnehmenden – ob der Heterogenität – herauszuarbeiten. Die Gleichwertigkeit der Teilnehmenden des Teams ermöglicht freies Reden und der Einzelne kann sich verstanden fühlen. Darüber wird dem Einzelnen deutlich, dass er mit seinen Ängsten nicht allein ist, sie sogar mit anderen teilt, worüber die Reduzierung von Ängsten möglich wird, da es leichter ist, Probleme der anderen auch bei sich als verdrängte Probleme zu erkennen. Dies kann zu einer Haltung führen, die Veränderungen bei sich selbst und folgerichtig dann auch im Umgang mit Anderen hervorrufen.

Der vorliegende Artikel hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit in der Anwendbarkeit des Foulkes'schen Ansatzes. Es sollte beispielhaft gezeigt werden, wie der Ansatz in der Supervision genutzt werden kann. Hierzu diente ein Beispiel aus der supervisorischen Praxis.

Literatur

- Bettighofer, S. (1998): Übertragung und Gegenübertragung im therapeutischen Prozess. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer Verlag.
- Bosse, H. (2005): Die Bedeutung des Wir in der Gruppenanalyse, in: Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision, Gruppenanalyse. 15. Jahrgang, Heft 1, Heidelberg: Mattes Verlag, S. 13-40.
- Brandes, H. (2005): Grenzen und Grenzverletzungen in Gruppen, in: Brandes, H. (Hrsg.): Grenzen und Grenzverletzungen in Gruppen, Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 9-18.
- Boeger, A. (2009): Psychologische Therapie- und Beratungskonzepte. Theorie und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Elias, N. (1990, 1. Auflage): Norbert Elias über sich selbst, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Elias, N. (1999, 4. Auflage): Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Elias, N. (2014, 12. Auflage): Was ist Soziologie?, Weinheim und Basel: Beltz Juventa-Verlag.
- Foulkes, S.H. (2015a): Zugang zu unbewussten Prozessen in der gruppenanalytischen Gruppe, in: Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision. Gruppenanalyse. 25.Jahrgang, Heft 1, Heidelberg: Mattes Verlag, S. 7-19.
- Foulkes, S.H. (2015b): Ein kurzer Überblick über therapeutische Prozesse in gruppenanalytischer Psychotherapie, in: Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision. Gruppenanalyse. 25.Jahrgang, Heft 1, Heidelberg: Mattes Verlag, S. 20-25.
- Foulkes, S.H. (2016, 3. unveränderte Auflage): Gruppenanalytische Psychotherapie. Der Begründer der Gruppentherapie über die Entwicklungsstationen seiner Methode in Theorie und Praxis, London: Dietmar Klotz GmbH in der SichVerlagsgruppe.
- Freud, S. (2012, 1. Auflage. Nachdruck des Originals von 1933): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Paderborn: Outlook Verlag GmbH.
- Greenson, R. R. (1973): Technik und Praxis der Psychoanalyse, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Gröning, K. (2010): Gruppenwissen und Gruppentheorien. Studienbrief der Universität Bielefeld.
- Gröning, K. (2006, 1. Auflage): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Hoffmann, C. (2009, 1. Auflage): Disziplinschwierigkeiten in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- König, K. (1995): Widerstandsanalyse. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- König, K. (1998): Übertragungsanalyse. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Eine Typologie des Kulturbegriffs, Weilerwist: Velbrück (S. 64-90).
- Rudnitzki, G. (2015): 25 Jahre Gruppenanalyse – Assoziationen zur Zeitschrift unseres Instituts, in: Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision. Gruppenanalyse, 25. Jahrgang, Heft 1, Heidelberg: Mattes Verlag (S. 4-6).
- Sandner, D. (2013): Die Gruppe und das Unbewusste, Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
- Scholz, R. (2005): Warum Foulkes' Konzept der Grundlagenmatrix sinnvoll ist, in: Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision. Gruppenanalyse, 15.Jahrgang, Heft 1. Heidelberg: Mattes Verlag (S. 5-11).
- Treibel, A. (2008, 1. Auflage): Die Soziologie von Norbert Elias. Eine Einführung in ihre Geschichte, Systematik und Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag.

Heike Friesel-Wark

Entweihung und Scham- Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen

Buchrezension

Rezension Katharina Gröning (2014): „Entweihung und Scham- Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen“. Frankfurt a. M.: Mabuse-Verlag

Das Standardwerk „Entweihung und Scham – Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen“, mittlerweile in umfassend überarbeiteter 6. Auflage erschienen, durchdringt die Vielschichtigkeit, die Implikationen und Herausforderungen eines konsequent verstehenden interaktionsanalytischen Zugangs zur professionellen Pflege insbesondere hochaltriger und dementer Menschen. Die Autorin Katharina Gröning vertieft und erweitert im Kern die Analyse von Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen um bedeutsame soziologische Dimensionen sowie um eine stärkere psychoanalytische Akzentuierung bindungstheoretischer und objektbeziehungstheoretischer Aspekte. Den inhaltlichen Schwerpunkt bilden die beiden neu eingefügten Kapitel über den Zeitantagonismus in der Pflege und die klassische und moderne schamtheoretische Analyse und Durchdringung herausfordernder Pflegesituationen unter Einbezug relevanter körpersoziologischer Erkenntnisse. Besonders hervorzuheben ist darüber hinaus die von der Autorin in Kapitel fünf geleistete Entfaltung eines sozialphilosophischen und arbeitstheoretischen Zugangs zur Pflege als menschliches Tun, welches den engen Zusammenhang von Pflege und Würde besonders hervorhebt. Diese drei Kapitel, die den Nukleus der stark überarbeiteten 6. Auflage bilden, sollen im Folgenden bezogen auf zentrale Erkenntniszusammenhänge näher beleuchtet werden.

Im Kapitel über den Zeitantagonismus in der Pflege würdigt die Verfasserin die Bedeutung der sozialen Beschleunigungstheorie von Hartmut Rosa für die Herausbildung eines veränderten Zugangs zum Zeiterleben im Kontext von Pflege und Gesundheitsberufen. Die Autorin entfaltet den Zusammenhang von Zeit-Haben und sozialer Des-Integration in Kontrastierung zu Zeitstress und Hektik als Ausdruck von Erfolg, Potenz und Tatkraft. In Abgrenzung zu individualisierenden, psychologischen Stresstheorien der 1990er Jahre, die den Zusammenhang von Rationalisierung und Lebenswelt als individuelles Phänomen im subjektiven Stresserleben verorten, entwickelt Gröning einen Zugang zu geschlechtlichen, institutionellen sowie schamtheoretisch relevanten Perspektiven von Pflege und Zeit, die im Leser nachhaltig wirken. Zeiterleben und der professionelle und achtsame Umgang mit Zeit wird so zu einer pädagogisch relevanten Sinn- und Strukturierungs-Kategorie des eigenen professionellen Tuns, dessen Reflexion für die Beziehungsgestaltung und das pflegerische Handeln sehr bedeutsam sind.

Die Lektüre von „Alter und Scham“ regt eine bewusste Auseinandersetzung mit herkömmlichen Vorstellungen von Scham als individuellem Problem bzw. als bloße biografische Zuschreibung an. Grundlage hierfür bietet die sensible Heranführung des Lesers an relevante schamtheoretische Aspekte, die sich in ihrer Systematik gestalthaft

zu einem „Ganzen“ zusammenzufügen. Es wird förmlich erlebbar, welche intrapsychischen und sozialen Schamkonflikte Nackt-Sein und Entblößung, der Verlust von Kontrolle und Beherrschung, das sich in den Vordergrund drängen des naturhaften Körpers mit dem Fortschreiten des Alters und der Zunahme von Gebrechlichkeit bedeuten. Es hat mich nachdenklich gemacht, dass diese vermeintlich doch so profane Dimension unserer Kreatürlichkeit im Pflegealltag und in der Sozialen Arbeit beständig unbewusst gemacht oder behavioristisch disziplinierend „wegrationalisiert“ werden.

Das Kapitel „Über die Pflege“ liefert einen konsequent ethischen Blick auf Pflege als lebensbejahende, angstmindernde, Würde und Anerkennung herstellende Profession, die einen aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive sehr wertvollen gesellschaftlichen Beitrag im Sinne von Zivilisierungsarbeit leistet.

Das Buch besticht durch die weder skandalisierende noch wertend-moralisierende, dafür fundierte, schonungslose wissenschaftliche Analyse der für die Pflegebeziehung bedeutsamen Dimensionen im „Dreieck von Verlust, Angst und Schamerfahrung“ (ebd.: 21). Es entlässt den Leser nicht so ohne weiteres, es regt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität im Umgang mit hilfebedürftigen Menschen an, und ist deshalb auch von großem Wert für die Soziale Arbeit mit (psychisch) kranken und gebrechlichen Menschen.

Jenseits von Ökonomisierung, Beschleunigung, Rationalisierung und einem manageriellem Pflegehabitus (diese Ebenen und deren Tragweite gleichwohl in ihre Analyse einbeziehend), macht Katharina Gröning in eindrücklicher Weise deutlich, dass die Kunst zu pflegen in der Fähigkeit wurzelt, sich auf das Gegenüber einzulassen und eine Begegnung zuzulassen. Die Autorin verdeutlicht, dass die Fähigkeit, den Naturkörper in einen Gesellschaftskörper zu verwandeln (vgl. ebd.: 13), dort entsteht, wo sich Theorie und Praxis verschränken: Der systematische Einbezug sozialtheoretischer Dimensionen seelischen, lebensweltlichen und soziologischen Verstehens ist grundlegend für die angemessene und taktvolle Sensibilität für Scham- und Entweihungsthemen.

Es geht einem mitunter sehr nahe, wenn Katharina Gröning ungeschönt und analytisch präzise Herabsetzungen, Beschämungen und Phänomene der Entmenschlichung in der Pflege beleuchtet. Zwischendurch ertappt man sich dabei das Buch weglegen zu wollen...Scham geht unter die Haut, dieses Buch auch!

Hans-Peter Griewatz

Reifungsprozesse und fördernde Umwelt

Buchrezension

Winnicott, D.W. (2006): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Diese Rezension ist ein Plädoyer dafür, „Klassiker“ zu lesen. In der Philosophie ist dies selbstverständlich, wie dies in anderen Wissensfeldern, z.B. der Psychoanalyse gehandhabt wird, entzieht sich meiner Kenntnis. Meine Vermutung ist, dass dies sehr unterschiedlich geschieht. Ein Klassiker der Supervision ist bisher (noch) nicht geschrieben worden. Vielleicht ist dies auch gar nicht mehr möglich angesichts der Ausdifferenziertheit dieses Feldes. In meiner Supervisionsweiterbildung sollten wir Anna Freuds „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ (1936) und von Erving Goffman „Asyle“ (1961) lesen. Welchen Sinn hat es also heute noch, sich mit einem Klassiker zu beschäftigen, wenn wir Ernst nehmen, dass es sich hierbei nicht bloß um das „Steckenpferd“ eines altmodischen und konservativen Romantikers handelt? Wie kann und wie soll man Winnicott heute noch lesen? Welche Bedeutung hat er bzw. könnte er für Supervision und Beratung sowie für Pädagogik und Soziale Arbeit haben?

Honneth stellt in seiner Habilitationsschrift „Kampf um Anerkennung“ (angenommen 1992, erschienen 1994) die Theorie der Objektbeziehung in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen über die Formen wechselseitiger Anerkennung in Bezug auf die Form der „emotionalen Zuwendung“ (Honneth 1994: 151). Hierbei nennt er Donald W. Winnicott als einen wichtigen Protagonisten, der seine Theorie der Anerkennung empirisch stütze, und er bezieht sich unter anderem auf Winnicotts „Reifungsprozesse und fördernde Umwelt“. Hier habe Winnicott versucht, „seine Arbeiten aus der Perspektive eines psychoanalytisch eingestellten Kinderarztes (zu verfassen), der im Rahmen der Behandlung von psychischen Verhaltensstörungen Aufschlüsse auf die ‚hinreichend guten‘ Sozialisationsbedingungen von Kleinkindern“ (ebd.: 158) gewinnt. Kern der Argumentation ist, dass das Kleinkind nicht isoliert und unabhängig betrachtet werden darf, sondern von Beginn an in seiner Intersubjektivität bzw. in seiner Interdependenz wahrgenommen werden muss. Auf einer wissenschaftlichen Sitzung der Britischen Psychoanalytischen Gesellschaft hatte Winnicott in einer Diskussion gesagt: „Es gibt den Säugling gar nicht!“ (Winnicott 2006: 50). Damit meinte er, dass der Säugling ohne die „mütterliche Fürsorge“ (ebd.: 51) gar nicht existieren kann. Winnicott interessierte die Ich-Werdung des Menschen schon in einem sehr frühen Stadium der Entwicklung des Säuglings in seiner absoluten Abhängigkeit zur Mutter. Den Begriff „infant (Säugling)“ verwendet er in seiner ursprünglich-etymologischen Bedeutung: als „nicht sprechend“ (ebd.: 51). Daher kann aus seiner Perspektive nicht im eigentlichen psychoanalytischen Sinne von Verdrängung in dieser frühen Phase gesprochen werden. Dies wirft begriffliche und methodische Fragen in der Psychoanalyse auf: Wie kann die Lücke, der Spalt, die Leerstelle, der Zwischenraum zwischen der Beobachtung des Säuglings und der hermeneutischen Rekonstruktion in der Erwachsenenanalyse geschlossen werden? Dieser Frage möchte ich hier an dieser Stelle nicht weiter nachgehen. Nur so viel: Die

beiden Französischen Clacier und Kalmanovitch charakterisieren Winnicotts Arbeitsweise als „autochton phänomenologisch“ (Clacier, Kalmanovitch 1984, zit. n. Ludwig-Körner 1992: 221). Obwohl Winnicott behauptete, „seine Konzepte über die kindliche Entwicklung weniger aus der Baby-Beobachtung, sondern vielmehr aus der Erfahrung von Übertragung und Gegenübertragung in der analytischen Arbeit mit Erwachsenen gewonnen zu haben“, ist es jedoch „anzunehmen, daß (!) er zwischen beiden Zugängen (Psychoanalyse, Kinderbeobachtung) hin und her pendelte“ (ebd.: 221). Winnicott selbst schreibt im dritten Kapitel von „Reifungsprozesse und fördernde Umwelt“, dass er „etwas über das Kind aussage, und nicht in erster Linie über Psychoanalyse“ (Winnicott 2006: 47).

Auchter arbeitet das Konzept von Winnicott aus der Perspektive der Psychotherapie für die Supervision aus. Er hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten insbesondere mit der Herausarbeitung der Aktualität von Winnicott für die Therapie verdient gemacht. Zudem würdigt er Winnicott als politisch denkenden Psychoanalytiker und nimmt seine Theorien als Folie zur Erklärung gesellschaftlicher Desintegrationsdynamiken (Auchter 2012). Auf der Tagung zur „Reflexiven Supervision“ des weiterbildenden Studiengangs Supervision und Beratung in Bielefeld am 12. März 2015 hebt er in einer Art 'vergleichender Analogie' die Bedeutung von Winnicotts Konzept des „Holding“ für die Supervision und Beratung hervor und unterscheidet – auf Winnicotts Konzept fußend - verschiedene Formen des Haltens. Neben dem archaischen Halten als einer Fiktion von „verlorenem Paradies“ (Auchter 2015: 29) im „vorgeburtlichen Stadium“ (ebd.) unterscheidet er das primäre und das sekundäre Halten (Auchter 2015: 29 ff.). Diese Unterscheidung bezieht sich einerseits auf Winnicotts Begriff der natürlichen Haltung einer „*primären Mütterlichkeit*“ (ebd. kursiv im Original) im primären Halten und andererseits auf die spätere Entwicklung der „Individuation“ (ebd.: 31), die Winnicott als „Personalisierung (personalization)“ (ebd.) bezeichnet, im sekundären Halten. Analog für die Supervision bedeutet dies, dass sie einen haltgebenden Rahmen für eine erfolgreiche Gestaltung des Supervisionsprozesses schaffen sollte. Deshalb sei es sinnvoll und geboten, dass Supervisor_innen eine haltende Haltung ausbildeten, die sich in Zugewandtheit, im Aushalten destruktiver Gefühle sowie im Spiegeln und in vorsichtigem Deuten zeige.

Wer nun war Donald W. Winnicott? Donald W. Winnicott (1896 – 1971) gehört neben Anna Freud, Melanie Klein, Rene Spitz und John Bowlby – um nur die bekanntesten zu nennen – zu den großen Psychoanalytiker_innen der Kindheit im 20. Jahrhundert. Er gehört zu der ersten Generation nach Sigmund Freud und den Pionieren der Psychoanalyse, in England zur so genannten „middle group“ der Britischen Psychoanalytischen Vereinigung“ (List 2016: 84). Winnicott begann seine umfangreiche publizistische Tätigkeit 1926, und sie hielt bis zu seinem Tod 1971 an. Seine Bücher bestehen hauptsächlich aus Aufsätzen und Vorträgen, die Winnicott zu vielfältigen Anlässen und bei unterschiedlichsten Professionsgruppen gehalten hat. In diesen Vorträgen setzt sich Winnicott kritisch mit seinen Vorgänger_innen sowie seinen Zeitgenoss_innen auseinander, insbesondere mit dem 'Übervater' Sigmund Freud, dessen Theorien er immer wieder als Ausgangspunkt nimmt, um seine eigenen Theorien und Begrifflichkeiten zu schärfen: So auch in dem vorliegenden Buch, das erstmalig 1965 unter dem Titel „Maturational Processes and the Facilitating Environment“ erschien, 1974 erstmals unter dem oben genannten Titel in Deutschland und erneut 2006 im Psychosozial-Verlag veröffentlicht wurde, zum Beispiel in den ersten drei Vorträgen zu „Psychoanalyse und Schuldgefühl“, „Die Fähigkeit zum Alleinsein“ und „Die Theorie

von der Beziehung zwischen Mutter und Kind“. Den größten Einfluss insgesamt hat sicherlich Melanie Klein auf ihn ausgeübt. Er setzt sich mit Melanie Kleins und Anna Freuds verschiedenen Theorien (hier über die Abwehrmechanismen im Kindesalter) auseinander, hier im zweiten Teil in seinem Vortrag zur „Kinderanalyse in der Latenzperiode“. In seinen Schriften sind durchweg immer ein lebendiges Ringen um die richtige psychoanalytische Beschreibung und Deutung der Phänomene zu spüren. Das Buch ist in zwei Teile unterteilt: der erste Teil ist als „Abhandlung über die Entwicklung“, der zweite als „Theorie und Technik“ betitelt. Diese Untertitel deuten schon darauf hin, dass der erste Teil eher grundlagentheoretisch orientiert ist, während der zweite Teil sich eher mit der Praxis der Psychoanalyse (in) der Kindheit auseinandersetzt – beide Teile können jedoch nicht strikt getrennt werden, sondern verweisen aufeinander.

Auch wir im „Weiterbildenden Masterstudiengang Supervision und Beratung“ beziehen uns auf die Theorien des „Holding“ (Winnicott) und des „Container-contained“ (Bion) als wichtige Aspekte für das Gelingen supervisorischer Prozesse. Gröning hat die verschiedensten psychoanalytischen Konzepte für die Pädagogische Beratung, Soziale Arbeit und Supervision fruchtbar gemacht. Sie beschreibt, dass Winnicott zurecht aus diesem Grund in den letzten Jahren einen enormen Aufmerksamkeitszuwachs erfahren habe. Begriffe wie 'Übergangsobjekt' und 'Übergangsphänomen' sowie der des 'Möglichkeitsraums' („potential space“) und des Bildes der „Good-enough-mother“ wurden von ihm geprägt und sind heute in den Sprachschatz einer breiten sozialwissenschaftlichen Öffentlichkeit eingegangen. Seine Idee eines potenziellen Raums für die kindliche Entwicklung, der auch Übergangsraum genannt wird, und seine Beobachtung eines interaktiven sozialen Vorgangs zwischen Mutter/Bezugsperson und Kind, den er das Spiegeln oder die Spiegelreaktion genannt hat, haben wesentliche Bedeutung für die Supervisionsprozesse gewonnen. Diese Figur entwickelt auch Werner Sesink in seiner Vorlesung 2002, in der er die Frage nach dem Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik aufwirft. Seine Argumentation ist, dass Pädagogik und Therapie verschiedenen Logiken entspringen und sehr unterschiedlich sind, dass aber „Psychoanalyse ... selbst bildend (sein könne), wenn sie den PädagogInnen ermöglicht, auch im eigenen pädagogischen Handeln wirkende unbewusste Mechanismen aufzuklären und zu reflektieren: ein Beitrag zur Mündigkeit der PädagogInnen“ (Sesink 2002: 17).

Wie oben schon angedeutet, sind wir auf unseren Tagungen und im „Forum Supervision“ in den letzten Jahren immer wieder auf die psychoanalytischen Konzepte des „Containing“ (Bion) und des „Holding“ (Winnicott) in ihrer Bedeutung für das seelische Verstehen in Supervision und Beratung eingegangen (Auchter 2016; Gröning 2015; Gröning 2005). Hierbei spielte die/der Supervisor_in/Berater_in als haltendes 'Übergangsobjekt' eine wichtige Rolle. An dieser Stelle möchte ich jedoch auf zwei andere Aspekte für die Supervision eingehen, die eher Meditationen über Sätze sind, über die ich bei der Lektüre von Winnicotts „Reifungsprozesse und fördernde Umwelt“ 'gestolpert' bin. Sie nehme ich zum Anlass für meine Überlegungen – übrigens wie Winnicott selbst, der sich bewusst undogmatisch aus dem Fundus der Psychoanalyse bedient hat:

1. den Aspekt der Veränderung in Supervisions- und Beratungsprozessen und
2. die Unsicherheit von Weiterbildungskandidat_innen in ihren ersten Supervisionen.

Ausgangspunkt des ersten Aspekts ist eine Stelle aus Winnicotts Buch auf Seite 47. Dort schreibt er, dass Veränderungen sich nur einstellen, „wenn die traumatischen Faktoren auf die dem Patienten eigene Weise in das psychoanalytische Material eingehen und innerhalb der Omnipotenz des Patienten“. Und er fährt fort: „Die Deutungen, die etwas verändern, sind diejenigen (Deutungen: Anmerkung des Verfassers), welche in Bezug auf Projektion gemacht werden können“ (Winnicott 2006: 47). Für die Supervision lese ich dies so, dass in der Supervision nur dort Veränderungen bewirkt werden können, in denen die Supervisand_innen die Deutungshoheit über ihre eigenen Arbeitsbereiche behalten und selbstständig ihre Urteile über ihre Arbeitssituationen formulieren können und dürfen. Fremde Deutungen rufen Insuffizienzgefühle und Kompetenzscham hervor: die Supervisand_innen fühlen sich 'ertappt'! Eine wichtige Ich-Leistung des Kindes – so Winnicott - ist es, dass es zwischen Innen und Außen zu unterscheiden lernt und damit Geheimnisse bewahren kann. Damit erlernt es die wichtigen Fähigkeiten, lügen und unehrlich sein zu können (vgl. auch Winnicotts Ausführungen zum „falschen Selbst“, wo diese Fähigkeit aufgrund von „Gefügigkeit“ in sein Gegenteil umschlägt, als pathologische „Abwehrfunktion“ zum „Schutz des wahren Selbst“ (Winnicott 2006: 173)). Das gilt auch für die Supervision. Respektiere ich die Autonomie der Supervisand_innen nicht, achte ich sie nicht als Rechtspersonen, dann werden sie in der Supervision und Beratung, aber auch in der Therapie zu Objekten pastoraler Macht. Wie viel Geheimnis, wie viel 'innen' dürfen Teams 'für sich behalten' und vor der Supervisor_in verbergen? Die Frage für die Supervision lautet also, in wie weit Deutungen so zur Verfügung gestellt werden können, dass sie einen Reflexionsimpuls auslösen ohne zu beschämen.

Anhand dieser Linien zeigen sich aus meiner Sicht zwei wichtige Unterscheidungen für die Supervision: 1. Reflexion in der Supervision‘ und 2. Reflexion der Supervision.

Die Frage lautet also, in wie weit Gegenübertragungen in der Supervision selbst zur Verfügung gestellt werden dürfen. Das, was auf einer Metaebene zum Beispiel in Form von Balintgruppen oder Kontrollsupervision besprochen, gedeutet und beurteilt werden kann, sollte anhand von Fragen in die Supervision transformiert werden. Gegenübertragungen selbst sollten vorsichtig und taktvoll geäußert werden, um Schamdynamiken zu vermeiden. Voraussetzung ist, dass ein Arbeitsbündnis besteht und die Gegenübertragungen der Reflexion dienen. Abstinenz in der Supervision bedeutet demnach also Abstinenz in der Reflexion der Supervision. Hierfür dienen zum Beispiel ritualisierte ‚Metareflexionen‘ am Ende eines Supervisionsprozesses (Abschied) oder am Ende eines Sinnabschnittes in der Supervision (z.B. das „Blitzlicht“ nach einer Supervision oder die „Zwischenauswertung“ oder „Jahresauswertung“ am Ende eines Jahres). Mit dieser Trennung können gegenseitige Schamdynamiken vermieden werden, die immer wieder in Supervisionen auftreten, wenn Supervisor_innen oder Supervisand_innen sich auf eine Metaebene begeben und Deutungen gegeben und Urteile gefällt werden. Es ist wichtig, aber eben auch nicht immer leicht, diese beiden Ebenen zu erkennen und voneinander zu unterscheiden und zu trennen.

Den zweiten Aspekt beschreibt Winnicott so: dass der „Analytiker in der Ausbildung manchmal bessere Analyse betreibt als ein paar Jahre später, wenn er mehr weiß. Wenn er schon mehrere Patienten gehabt hat, findet er es ermüdend, sich der langsamen Gangart des Patienten anzupassen; er beginnt, Deutungen zu geben, die nicht auf dem Material beruhen, das der Patient am gleichen Tag geliefert hat, sondern seinem eigenen angesammelten Wissen oder auf seiner aktuellen Vorliebe für einen besonderen

Ideenkreis. Der Analytiker mag sehr klug erscheinen, und der Patient mag seine Bewunderung äußern, aber letzten Endes ist die richtige Deutung ein Trauma, das der Patient ablehnen muss, weil die Deutung nicht seine Deutung ist“ (65). Für den Verstehensprozess auch in der Supervision bedeutet dies – ganz im Sinne von Lorenzers „Szenischem Verstehen“ (1995) und Bourdieus „Comprendre“ (Verstehen) als einer „Art intellektueller Liebe“ (Bourdieu 2010: 400) – ein atheoretisches Einlassen oder „Teilnehmen“ (Frommann 1990: 35 ff.) auf die jeweilig einmalige Situation, das am wenigsten – wenn überhaupt – methodisierbar ist. Freud spricht von einer zunächst ungerichteten und ohne Bewertung ausgeübten „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ (Müller-Pozzi 2002: 11).

Nun noch einmal zurück zu Winnicotts „Reifungsprozesse und fördernde Umwelt“. Ähnlich wie Erik H. Erikson hat er keine systematische Theorie verfasst. Soweit ich es überblicke steht diese Arbeit – trotz vieler Erscheinungen zu Winnicott - noch aus, die Peter Conzen (2010) im deutschsprachigen Raum für Erikson schon geleistet hat. Ich habe das Buch 'unsystematisch', auf meine Bedürfnisse bezogen, gelesen. Und die Beschäftigung mit Winnicott hat mir in dreierlei Hinsicht Gewinn gebracht:

1. es hat mir auf einer historischen Ebene deutlich gezeigt, wie Winnicott in der Auseinandersetzung mit den Pionieren und Zeitgenoss_innen der Psychoanalyse seine theoretischen und begrifflichen Instrumente geschärft hat;
2. er hat einen eigenen wichtigen Zugang zum Verständnis von Delinquenz, abweichendem Verhalten und „Psychopathie“ gelegt, der auch noch heute sozialwissenschaftliche Bedeutung beanspruchen kann, auf den ich hier jedoch nicht weiter eingegangen bin und
3. die Bedeutung Winnicotts für die Supervision, mit methodischen und methodologischen Implikationen einhergehen, auf die ich ebenfalls nicht weiter eingegangen bin.

Daher lohnt es sich insbesondere auch für Supervisor_innen, Winnicotts „Reifungsprozesse und fördernde Umwelt“ zu lesen. Leider – und das ist tatsächlich ein Wermutstropfen – scheint der Text von 1974 unverändert und mit vielen redaktionellen Fehlern einfach übernommen worden zu sein. Eine neue Überarbeitung täte also Not. Angesichts der Fülle des Materials wäre natürlich auch eine historisch-kritische Ausgabe wünschenswert.

Literatur

- Apel, K.-O. (1980): Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht. In: Habermas, J; Henrich, D.; Luhmann, N. (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag. S. 7 – 44.
- Auchter, T. (2012): Brennende Zeiten. Zur Psychoanalyse sozialer und politischer Konflikte. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Auchter, T. (2015): „Halte mich fest, aber halte mich nicht fest“. Zur Bedeutung des Haltens im Supervisionsprozess aus psychoanalytischer und psychosozialer Perspektive. In: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 24 (47), S. 26-43.
- Bourdieu, P. (2010): Verstehen. In: Bourdieu, P. et al.: Das Elend der Welt. Studienausgabe, Konstanz: UVK. S. 393 – 429.

- Conzen, P. (2010): Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Frommann, A. (1990): Was ist Beratung? Was geschieht eigentlich in Beratungen? Beratung zwischen Kunst und Methode. In: Brunner, E.J.; Schönig, W. (Hrsg.): Theorie und Praxis von Beratung. Freiburg i.B.: Lambertus. S. 28 – 40.
- Gröning, K. (2015): Theorien des Verstehens in Wissenschaft, Beratung, Supervision, Sozialer Arbeit und Psychoanalyse. In: FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 46. S. 103-114.
- Gröning, K. (2005): Übergänge – konzeptionelle Überlegungen zur Bedeutung der Theorie Donald Winnicotts für die Supervision. In: FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 25. S. 8 – 18.
- Habermas, J. (1994): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- List, E. (2016): Donald W. Winnicott (1896-1971) – Der unorthodoxe 'mütterliche' Psychoanalytiker. In: Conci, M; Mertens, W. (Hrsg.): Psychoanalyse im 20. Jahrhundert. Freuds Nachfolger und ihr Beitrag zur modernen Psychoanalyse. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. S. 83 – 98.
- Müller-Pozzi, H. (2002): Psychoanalytisches Denken. Eine Einführung. 3. erweiterte Auflage. Bern. Göttingen. Toronto. Seattle: Verlag Hans Huber.
- Lorenzer, A. (1995): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.
- Ludwig-Körner, C. (1992): Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.
- Lorenzer, A. (1995): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Moebius, S.; Peter, L. (2014): Strukturalismus, in: Fröhlich, G.; Rehbein, B. (Hrsg.): Bourdieu. Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. S. 20 – 28.
- Sesink, W. (2002): Psychoanalyse und Pädagogik. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie. D.W. Winnicotts. Vorlesungsskript (erschieden unter dem Titel „Vermittlungen des Selbst“, vergriffen). Münster: LIT-Verlag. https://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/psychoanalysepdagogik_sesink.pdf (zuletzt abgerufen 14.10.2018).
- Winnicott, D.W. (2006): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Hans-Peter Griewatz

Bericht von der Konferenz der ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe)

Konferenzbericht vom 07. - 09. Dezember 2018 in Frankfurt am Main (Spenerhaus)

Die Konferenz begann am Freitagabend, den 07.12.2018, mit einem Abendessen zum gemeinsamen Kennenlernen. Die Anzahl der Teilnehmer_innen betrug etwa 50 Personen aus fast allen ANSE-Ländern Europas, Teilnehmer_innen aus Skandinavien (Finnland, Norwegen), Osteuropa (Lettland, Litauen, Estland, Ungarn, Kroatien, Ukraine und Bosnien-Herzegowina) sowie West- und Mitteleuropa (Frankreich, Niederlande, Schweiz, Österreich, Deutschland) waren vertreten.

Am Samstag, den 08.12.2018, führte Agnes Turner (Wien), Gremienmitglied der ANSE - nach einer Begrüßung durch Paul Fortmeier (Geschäftsführer der DGSv) und Petra Beyer (Vorstand der DGSv) als Gastgeber der Konferenz - in das Thema der Konferenz „Teaching Supervision and Coaching“ ein. Anschließend referierte Dr. Michaela Judy (Wien) über die „ECVision – relevant aspects for the education of supervisors & coaches“. Bei der ECVision handelt es sich um ein Glossar, in dem Standards und Kernkompetenzen für Supervision und Coaching ausgearbeitet wurden, die auch in der Aus- bzw. Weiterbildung Berücksichtigung finden sollen (abrufbar unter: <http://www.supervision-hinsching.de/wp-content/uploads/2012/08/Europ.-Glossar-für-Supervision-und-Coaching.pdf>). Die Kernaufgabe der ECVision besteht darin, Kernkompetenzen zu formulieren, die es ermöglichen sollen, eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Akteure, der verschiedenen Qualitäten, Methoden, Settings und Typen von Supervision und Coaching beschreibbar zu machen. Finanziell unterstützt wurde die Ausarbeitung durch die Europäische Kommission. Strukturlogisch ist diese Entwicklung in den 1999 transnational beschlossenen Bologna-Prozess eingebettet, der auf eine europaweite Harmonisierung von Studiengängen und Studienabschlüssen abzielte und den Begriff der Kompetenz in den Mittelpunkt der Diskussionen rückte. In der anschließenden Diskussion unter den Teilnehmer_innen blieb eine grundsätzliche Kritik am Kompetenzbegriff im Hinblick auf seine zweckgerichtete berufs- und arbeitsmarktbezogene Ausrichtung seit den 1990er im Sinne eines ‚life-long-learning‘ aus. Stattdessen wurde insbesondere sein formaler Charakter kritisiert, der für eine wirklich inhaltliche Auseinandersetzung um Standards und Qualität sowie deren Evaluation nicht taugt. Immer wieder stand die Frage im Raum, ob und wenn ja, wie die verschiedenen Kompetenzen gemessen bzw. evaluiert werden können. In welchem Verhältnis stehen subjektive, selbstreflexive Kompetenzen zu Handlungs- sowie Methoden- und Wissenskompetenzen? Im Kontext von Supervision und Coaching: wie können Selbsterfahrung und ethische Haltung (als personale Kompetenzen), Wissen im Sinne relevanter wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie supervisorische Praxis (als Handlungskompetenz) beurteilt und vergleichbar gemacht werden?

Nachmittags stellten dann Prof. Dr. Stefan Busse und Dr. Ronny Jahn in ihrem dialogisch angelegten Vortrag „Excellent consultation is based on excellent qualification“ die

Ergebnisse der so genannten ‚Entwicklungskommission‘ dar, die von der ‚Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V.‘ (DGSv) berufen wurde, um gemeinsame (Weiterbildungs-)Standards für Deutschland zu formulieren (für Mitglieder der DGSv abrufbar unter: https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2017/11/Exzellente_Qualifizierung_2017_11_16.pdf). In ihrem Vortrag versuchten sie den sehr weiten Kompetenzbegriff der ECVision konkreter zu fassen: Statt des Kompetenzbegriffs verwendeten sie den Begriff des „Professionellen Habitus“, der sowohl professionelle als auch persönliche Kompetenzen erfordert. Der „professionelle Habitus“ besteht in einem sich gegenseitig beeinflussenden Dreieck aus Wissen/Wissenschaft, Handlung/Performance und Reflexion. Im Anschluss an Kant könnte man sagen: Wissen ohne Handlung ist leer, Handlung ohne Wissen ist blind; Wissen ohne Reflexion ist bloße Meinung und Handlung ohne Reflexion ist kopflos und unüberlegt. Eine wichtige Erkenntnis des ersten Tages war es daher, dass Kompetenzen eigentlich sich nur anhand der Handlungspraxis ausweisen lassen und dass sie daher auch nicht quantitativ gemessen werden können (z.B. anhand von Listen oder Fragebögen): Eine Evaluation von Kompetenzen ist nur dialogisch möglich.

Am Sonntag, den 09.12.2018, wurden vormittags dann in Workshops verschiedene Fragen im Hinblick auf die konkreten Erfahrungen der sehr unterschiedlichen Weiterbildungsinstitute erörtert:

1. Wie stellen wir unseren Staff zusammen?
2. Wie werden die Curricula im Hinblick auf Methoden, Settings, Organisationswissen etc. gestaltet?
3. Wie erfolgt die Auswahl der Studierenden und Weiterbildungskandidat_innen?
4. Wie wird mit Krisen umgegangen bzw. wie werden Krisen als Lernbewältigung ‚implementiert‘?
5. Was und wie wird evaluiert?
6. Wie entwickeln wir unsere eigene Organisation?

Auch diese Fragen spielten sich in dem Dreieck von Wissen, Praxis und Selbsterfahrung ab, wobei aus meiner Sicht die Darstellung konkreter Methoden für die Praxis einen sehr großen Raum einnahm. Fragen danach, welches Wissen für die Professionalisierung der Supervision und des Coachings relevant sein müsste, blieben unterbestimmt bzw. reduzierten sich sehr stark auf methodische Übungen für die Praxis. Ebenso wenig wurden Fragen des Settings für die Gestaltung der Curricula thematisch: Fragen, wie eine Weiterbildung unter den Gesichtspunkten verschiedener Settings gestaltet werden sollte, um zu verhindern, dass sich nicht legitime bzw. nicht legitimierbare, pastorale und/oder gouvernementale Machtstrukturen in einem Weiterbildungsinstitut ausbilden, blieben leider offen.

Zum Schluss der Konferenz wurde dann die Frage gestellt, wie die nächsten Schritte aussehen könnten und welche Unterstützung sich die Teilnehmer_innen von der ANSE sowie die ANSE von den Teilnehmer_innen erhofft. Hierbei spielten aus meiner Sicht zwei Punkte eine wichtige Rolle:

1. über die konkreten Curricula in einen Dialog zu kommen, um voneinander lernen zu können;

2. die Planung konkreter Kooperationen, z.B. durch Initiierung von Besuchen oder Einladungen von Dozent_innen zwischen den einzelnen Weiterbildungsanbietenden.

Das nächste Treffen der ANSE wird leider erst wieder im März 2022 stattfinden, und es ist zu hoffen, dass sich einige konkrete Kooperationen bilden werden. Vorher gibt es noch die Möglichkeit der Teilnahme an der ANSE Summer University vom 26. - 30.08.2019 in Bozen/Italien (Informationen hierzu unter: http://www.anse.eu/activities/summer-universitiesdoing_wp_cron=1544468717.5813860893249511718750).

Lars Vogel

Aktuelles aus dem Masternetzwerk

Die beiden regionalen Gruppen des Masternetzwerks trafen sich im vergangenen und in diesem Jahr einmal im Quartal. Zu den jeweiligen Terminen der regionalen Gruppe Nord aus Bielefeld und der regionalen Gruppe Rhein-Ruhr wurde zusätzlich ein gemeinsames Treffen im Anschluss an die Tagung „Reflexive Supervision“ in Bielefeld konstituiert. Der Informationsweg über den E-Mail Verteiler des Masternetzwerks wurde beibehalten. Die regionalen Gruppen sind offen gestaltet, so dass sich Interessentinnen und Interessenten aus dem Masternetzwerk zum jeweiligen Folgetermin anmelden können. Die Teilnehmerzahl der Gruppe Rhein-Ruhr hat sich merkbar erhöht. Die Gruppe Bielefeld war hinsichtlich der Teilnehmerzahl und der Termine stabil.

In der Gruppe Rhein-Ruhr kam es, im Rahmen einer Neukonstituierung, zu einer personellen Änderung. Hans-Peter Griewatz übernimmt die Verantwortung für die Organisation. Er ist als Vertreter der Institution Universität Bielefeld nun in beiden Gruppen anwesend und fungiert bei Gesprächsbedarf als Ansprechpartner bei den Treffen.

Es wurden während der Treffen Diskurse im Schwerpunkt zu den Themen wie Schweigepflicht (insbesondere vor dem Hintergrund der am 25.05.2018 in Kraft getretenen EU-Datenschutzverordnung) sowie, angeregt durch die wissenschaftliche Ausrichtung des Masternetzwerks, zur Habitusanalyse geführt. In der regionalen Gruppe Bielefeld bildete die Diskussion zum Artikel von Volker Dieringer (2017): „Was soll ich wollen? Zur supervisorischen Relevanz der Frage nach dem guten Leben“ einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt.

Das Postulat Supervision als Beruf zu etablieren und folglich Supervision als Profession im gesellschaftlichen Kontext anerkannt zu wissen, ist ebenfalls als programmatischer Schwerpunkt der Masternetzwerktreffen hervorzuheben. Vor diesem Hintergrund wurde eine Diskussion über einheitliche Normen und Standards geführt und die Weiterführung dieser Diskussion für zukünftige Masternetzwerktreffen angeregt. Kornelia Rappe-Giesecke plädiert für eine stärkere Befassung der Supervision mit Corporate Identity-Prozessen. In ihrem hierzu erschienen Aufsatz „Was sind Standards effektiver und qualifizierter Supervision“ (1995), formuliert die Autorin konkrete, praxisrelevante Standards, wie beispielsweise den Dreiecksvertrag sowie das Vorgespräch mit Supervisionsnehmern und deren Vorgesetzten.

Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive entwirft auch Katharina Gröning (2013) in ihrem Buch „Supervision – Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution“ einen Rahmen für bereits beschriebene, beziehungsweise für zukünftige, Standards und Normen. Folgt man Katharina Gröning wird deutlich, dass es ihr Bestreben ist, den Professionalisierungsprozess von Supervision als angewandte kritische Sozialwissenschaft voranzubringen.

Die Akquise von Supervisionsaufträgen ist, insbesondere für die sich im Studium befindenden Supervisorinnen und Supervisoren, ein wichtiges und zentrales Anliegen des Masternetzwerks. Es konnten in diesem Zusammenhang einige Aufträge akquiriert

werden. So wurden beispielsweise im Rahmen der Berufsrollenreflexion bei der Polizei NRW einige Lehraufträge kontraktiert.

Die Suche nach Möglichkeiten der Positionierung und Etablierung des Masternetzwerks im Feld ist ein weiteres zentrales Thema der Treffen. Zu diesem Zweck nahmen Mitglieder des Masternetzwerks an der zweitägigen Fachtagung „Demenzbezogene Beratung im Kontext familialer Pflege“ im Demenz Service Zentrum der Stadt Dortmund teil. Im Rahmen der Veranstaltung konnte das Masternetzwerk als Verbund von Supervisorinnen und Supervisoren vorgestellt werden.

An der Fachtagung in der Tagungsstätte der Evangelischen Kirche von Westfalen Haus Villigst zum Thema „Ich will helfen aber wie? - Wirkungsvolle Beratung und Begleitung in der Schule“ nahm das Masternetzwerk ebenfalls teil und wurde vorstellig.

Am diesjährigen Bundeskongress Soziale Arbeit in Bielefeld zeigte der Master Supervision und Beratung mit einem Informationsstand Präsenz. Es kam zu anregenden Gesprächen und zum Austausch von Kontaktdaten mit Interessentinnen und Interessenten.

Im Kontext von Öffentlichkeitsarbeit wurden darüber hinaus in der Zeitschrift Forum Supervision wissenschaftlich fundierte Artikel von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Masternetzwerks veröffentlicht, die sich theoretisch im Schwerpunkt auf die Inhalte des Masterstudiengangs Supervision und Beratung beziehen.

Auch die Digitalisierung ist ein Thema der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Masternetzwerks. Im Rahmen des letzten Masternetzwerktreffens der regionalen Gruppe Rhein-Ruhr wurde thematisiert, inwiefern eine Onlinevernetzung hilfreich sein könnte. Die Onlinevernetzung wäre zusätzlich zur Internetpräsenz und zum E-Mailverteiler zu installieren. Es wurde die Idee geäußert, eine Liste mit zukünftig zu akquirierenden Organisationen zu konstituieren und diese online für die NetzwerkteilnehmerInnen einsehbar und bearbeitbar zur Verfügung zu stellen. Mit solch einer Liste könnten Überschneidungen bei der Akquise vermieden werden. Daneben wurde diskutiert, inwiefern die Installation und die Durchführung virtueller Masternetzwerktreffen sinnvoll sein könnte, beispielsweise zur Vermeidung langer Fahrtzeiten zu den Treffen. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung des Masternetzwerktreffens konnten diese Themen nicht zu einem konsensuellen Ende hin besprochen werden und das Thema Digitalisierung wurde vertagt.

Als Ausblick für 2019 ist die Vorstellung des Masterstudiengangs und des supervisorischen Angebots des Masternetzwerks durch die Präsenz auf Fachmessen geplant. Die Teilnahme mit einem Messestand an der „Publikums- und Fachmesse für berufliche Weiterbildungen myQ“ in Düsseldorf wurde durch die Kontaktaufnahme zu den Organisatoren initiiert.

Das Masternetzwerk bleibt lebendig und erfolgreich durch die aktive Teilnahme der Mitglieder. Dieser Artikel dient auch der Motivation sich am Masternetzwerk zu beteiligen. Eine rege Beteiligung trägt zur Stabilisierung der Regionalgruppen und zu einem progressiven Masternetzwerk bei.

Literatur

Dieringer, Volker (2017): Was soll ich wollen? Zur supervisorischen Relevanz der Frage nach dem guten Leben? in: Forum Supervision, Jahrgang 25, Heft 50, S. 31-45.

Gröning, Katharina (2013): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Leuschner, Gerhard (2017): Eine Fallgeschichte – zu Kontrakt und Setting in der Supervision, in: Forum Supervision, Jahrgang 25, Heft 49, S. 4-18.

Rappe-Giesecke, Kornelia (1995): Was sind Standards effektiver und qualifizierter Supervision? in: Forum Supervision: Dokumentation der Veranstaltung vom 27.04.1995, Nr. 2 der Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Hannover.

Information der DGSv zur neuen EU-Datenschutz Grundverordnung
<https://www.dgsv.de/2018/05/17/infos-zur-europaeischen-datenschutzverordnung/>

Autor_innenverzeichnis

Austermann, Frank

Dr., Professor an der Hochschule Hannover, Fakultät V, Diakonie, Gesundheit und Soziales. Er lehrt in den Studiengängen „Religionspädagogik und Soziale Arbeit“ und „Soziale Arbeit“, Supervisor (DGSv)

Friesel-Wark, Heike

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld (AG 7: Pädagogische Beratung); Dipl.-Sozialpädagogin, M. Sc. In Addiction Prevention and Treatment, M. A. in Supervision und Beratung, Supervisorin (DGSv).

Kontakt: heike.friesel-wark@uni-bielefeld.de

Griewatz, Hans-Peter

Dipl. Pädagoge; Master of Science Philosophie; Supervisor; wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lecturer am Lehrstuhl ‚Pädagogische Beratung‘ (AG7/Erziehungswissenschaft) an der Universität Bielefeld.

Kontakt: hans-peter.griewatz@uni-bielefeld.de

Homepage: www.supervision-griewatz.de

Roth-Vormann, Manuela

Master-Studentin ‚Reflexive Supervision und Beratung‘; Studium der Bildungswissenschaften; systemische Beraterin und Familientherapeutin; staatl. anerkannte Erzieherin; Betreuung von Studierenden der Fernuniversität Hagen; jahrelange praktische Erfahrungen in Bereichen der Supervision und Beratung in verschiedensten Arbeitskontexten.

Kontakt: info@roth-vormann-supervision.de

Stenzel, Heidrun

Dipl.-Supervisorin, Dipl.-Sozialarbeiterin, Lehrende/Lecturer an der TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften

Kontakt: Langenhagen 49, 33617 Bielefeld

Vogel, Lars