

16.4

16

Nr. 6
Oktober 1995
3. Jahrgang

FORUM Supervision

LA 000
F7 S9
6

Herausgegeben
von Gerhard Leuschner
und Gerhard Wittenberger



4
08-8538

FoRuM Supervision

3. Jahrgang, Heft 6, Oktober 1995

Herausgeber:

Gerhard Leuschner und Gerhard Wittenberger

Redaktion:

Oriana Kallabis (Bochum) – Klaus-Peter Krahl (Erzhausen) – Angelica Lehmenkühler-Leuschner (Münster) – Franz Leinfelder (Freiburg) – Inge Zimmer (Marburg)

Ständige Mitarbeiter:

Max Bartel (Biel) – Maria Barutzky-Jürgens (Schwerte) – Annemarie Bauer (Heidelberg) – Thomas Behler (Essen) – Sabine Behrend (Bielefeld) – Annette Bertrams (Kandern) – Werner Bohnert (Gütersloh) – Albert Bremerich-Vos (Aachen) – Ursula Dennig (Bochum) – Paul Fortmeier (Bergisch-Gladbach) – Renata Fox (Düsseldorf) – Elisabeth Gast-Gittin-ger (Neuenbürg) – Jörg Gogoll (Marburg) – Elfi Gorges (Krefeld) – Bernadette Grawe (Warburg) – Katharina Gröning (Essen) – Antonius Holz (Haltern) – Angela Klüsche (Freiburg) – Mechtild Midderhoff (Köln) – Eva Motamedi (Darmstadt) – Jürgen Peters (Düsseldorf) – Sabine Reese (Bergisch-Gladbach) – Renate Reuß-Schroeder (Klein-Wesenberg) – Helmut Schlosser (Göttingen) – Michaela Schumacher (Köln) – Siegfried Sommer (Emden)

Redaktionsanschrift:

FORUM SUPERVISION, Emsstr. 58, 48145 Münster

Verantwortliche Redakteure für Heft 6:

Klaus-Peter Krahl, Im Weidenbusch 8, 64390 Erzhausen
Sabine Reese, Haferbusch 24, 51467 Bergisch Gladbach

Verantwortlich für die Rubrik „Neue Projekte“:

Dr. Werner Bohnert, Isselhorster Str. 384, 33334 Gütersloh

Verantwortlich für die Rubrik „Rezensionen“:

Thomas Behler, Lohmühlental 37, 45276 Essen

Erscheinungsweise und Bezug:

FORUM SUPERVISION erscheint halbjährlich (März und Oktober).

Preis des Einzelheftes: DM 18,-

Jahresabonnement: DM 28,- (2 Hefte)

Das Abonnement verlängert sich jeweils um 1 Jahr, wenn es nicht bis zum 31.12. des laufenden Jahres gekündigt wird.

Bestellungen nimmt jede Buchhandlung entgegen oder der Verlag.

Verlag:

edition diskord, Schwärzlocher Str. 104/b, D-72070 Tübingen

Herstellung:

Satz: Computer-Schreibbüro Anne Schweinlin, Tübingen

Druck: Fuldaer Verlagsanstalt

© 1995 edition diskord, Tübingen

ISSN 0942-0045



Inhalt

Vorwort

Klaus-Peter Krahl und Sabine Reese

2

Beiträge

Angelica Lehmenkühler-Leuschner

„Berufliche Sozialisation“: Die soziale Strukturierung der beruflichen Entwicklung

4

Agnes Drexler-Budde

Berufsbiographie und Verselbständigung in lebensgeschichtlich bedeutsamer Umgebung

20

Klaus-Peter Krahl

Machtkampf und Einsicht – der supervisorische Blick auf die Berufssozialisation als Hilfe in der beruflichen Arbeit

34

Ulrike Luxen/Ingrid Trautmann-Werkshage/Albert Weber

Supervision und Industrie. Gedanken zur Begegnung zweier Kulturen, aufgezeigt am Beispiel der Berufsausbildung der Volkswagen AG

42

Jutta Wegener

Leitung und Kontrolle als Strukturmerkmale demokratischer Institutionen

63

Erdmute Bartsch/Mario Bodel/Gerhard Dahle/Heike Düwell/Jürgen Makulik/Bernhard Münning/Ernst Trillmich

Die politische Dimension von Supervision. Bericht über eine Fachtagung

80

Paul Fortmeier

Auswertung von Supervisionsprozessen im institutionellen Kontext. Ein Praxismodell

95

Neue Projekte

Verena Sommerfeld

Unterwegs. Erfahrungen einer Supervisorin in den neuen Bundesländern

105

Briefwechsel

116

Rezensionen

118

Nachlese

133

Redaktionshinweis

135

AutorInnen

137

Vorschau

139

Veranstaltungen

140

UB BIELEFELD
160/4267155+1



06.06

Vorwort

Leben
ist wie Zeichnen
– aber ohne Radiergummi
(Grafitto)

Viele Fragestellungen im beruflichen Handeln in der Supervision sind nicht allein aus persönlichen oder Beziehungs-Problematiken heraus verstehbar, sondern bedürfen dazu auch der Erhellung des Hintergrunds der Sicht- und Handlungsweisen in der beruflichen Entwicklung.

Berufliche Sozialisation und Supervision – dieses Thema impliziert verschiedene Blickrichtungen: die der SupervisorInnen auf ihre eigene berufliche Entwicklungsgeschichte; die der SupervisandInnen auf ihre berufliche Sozialisation und nicht zuletzt die der SupervisorInnen auf die Berufssozialisation der SupervisandInnen. Diesen Blickrichtungen wollen wir Raum geben.

Als generalisierte Erörterung schreibt *Angelica Lehmenkühler-Leuschner* eindrücklich über die Einflüsse der verschiedenen Sozialisationsebenen auf berufliches Handeln und damit auch auf supervisorisches Handeln. Sie unterscheidet dabei Sozialisation „vor dem Beruf, für den Beruf und durch den Beruf“. Sie macht an Praxisbeispielen den Prozeß der Entwicklung der Berufsrolle fest, deren Analyse in der Supervision gleichzeitig Teil des Professionalisierungsprozesses beruflichen Handelns ist.

Eine sehr anschauliche und persönliche Sichtweise über die Zusammenhänge von lebensgeschichtlich bedeutsamer Umgebung und Berufsbiographie stellt *Agnes Drexler-Budde* in ihrem Artikel dar. Ein Kreislauf schließt sich, wenn jemand aus seiner Heimat auszieht, um einen Beruf zu erlernen, und wieder zurückkehrt, um die gelernte Profession hier auszuüben. Sie kehrt als eine andere Person wieder, bringt fremdes Gut mit und knüpft gleichzeitig an Vertrautes an. Die andere Seite der gleichen Medaille beschreibt *Verena Sommerfeld* unter der Rubrik ‚Neue Projekte‘. Sie stellt sehr eindrucksvoll heraus, welche Bedeutung das Herantragen von Supervision – als bekannte Profession – in ein ‚fremdes Land‘ – dort unbekannte Profession – hat. Da gilt es schon genau zu schauen, „welches Klima dort herrscht, welche Kleidung die richtige und welches Gepäck notwendig ist“.

In dem Beitrag von *Klaus-Peter Krahl* wird deutlich, welchen Nutzen der supervisorische Blick auf die Berufssozialisation der Beteiligten in

verworrenen institutionellen Situationen haben kann, die von Machtgerangel gekennzeichnet sind.

Wir wollen dem Prozeß der Professionalisierung von Supervision selbst in diesem Heft auch insofern Rechnung tragen, daß neben langjährig in der Berufspraxis von Supervision stehenden KollegInnen und Kollegen auch solche zu Wort kommen, die als SupervisorInnen erst am Anfang dieser Berufsarbeit stehen.

In der Supervision als Begleitung eines Prozesses treffen ja häufig die Kulturen verschiedener beruflicher Entwicklungen aufeinander. Mit diesem Gedanken der Begegnung beschäftigen sich *Ulrike Luxen*, *Ingrid Trautmann-Werkshage* und *Albert Weber* über die Darstellung der Veränderung des beruflichen Ausbildungsprozesses in einem Automobilwerk und zeigen dabei Ansätze für supervisorisches Handeln auf.

Auch das Thema ‚Berufliche Sozialisation und Supervision‘ ist nicht denkbar ohne die politische Dimension von Supervision als (unter anderem) Klärungsprozeß zwischen Fremd- und Selbstbestimmtheit menschlichen Handelns, insbesondere fünfzig Jahre nach der Befreiung der Europäer von totalitärer deutscher Bestimmtheit. Daher haben wir den Bericht über eine Fachtagung zu diesem Thema und einen Artikel zu ‚Leitung und Kontrolle‘ aufgenommen.

Der Bericht über eine Fachtagung von *KollegInnen der DGSy-Regionalgruppe Braunschweig* und des *Arbeitskreises Supervision Hannover* gibt einen Einblick, wieviele unterschiedliche Aspekte die politische Dimension von Supervision haben kann. Es wird deutlich, wie die persönliche Biographie und die gesellschaftlichen Bedingungen in Wechselwirkung miteinander stehen.

Eine eher theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Demokratie in Institutionen‘ erfolgt in dem Artikel von *Jutta Wegener*. Hier geht es um das Zusammenspiel von Leitung und Kontrolle sowohl von oben nach unten als auch in umgekehrter Richtung.

Als abschließenden Beitrag stellt *Paul Fortmeier* ein Modell vor, wie die Auswertung von Supervisionsprozessen unter Berücksichtigung des Dreiecks ‚Träger – SupervisandInnen – SupervisorIn‘ aussehen kann. Wesentlich geht es dabei darum, die Anonymität der SupervisandInnen zu schützen und gleichzeitig der Institution eine Rückmeldung über die Auswirkungen der Supervision zukommen zu lassen.

Sabine Reese

Klaus-Peter Krahl

„Berufliche Sozialisation“: Die soziale Strukturierung der beruflichen Entwicklung

Zusammenfassung: Die Analyse der beruflichen Sozialisation ist ein notwendiger Bestandteil jeder Supervision. In diesem Artikel wird eine „kognitive Landkarte“ zur beruflichen Sozialisation erstellt, indem Gedanken zur beruflichen Sozialisation nach drei Wahrnehmungsschwerpunkten strukturiert werden: Berufssozialisation als Sozialisation vor dem Beruf, Sozialisation für den Beruf und Sozialisation durch den Beruf. Die Kenntnis des Zusammenspiels dieser Sozialisationsphasen ermöglicht es, Supervisanden in der Entwicklung ihrer Berufslaufbahn genauer sehen und verstehen zu können.

SupervisorInnen befassen sich in jeder Supervision mit berufsspezifischen Lernprozessen. Man kann sagen: Berufliche Sozialisation steht in der Supervision thematisch im Mittelpunkt und findet gleichzeitig prozessual statt.

Was ist unter beruflicher Sozialisation genau zu verstehen, was wird damit umschrieben und thematisiert?

Berufssozialisation ist der Prozeß des Aneignens von Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Orientierungen und Deutungsmustern, die in der Arbeit eingesetzt werden können (vgl. Heinz 1980). Berufliche Sozialisation bezieht sich sowohl auf die Sozialisation für den Beruf (in Familie, Schule und Berufsausbildung) als auch auf die Sozialisation im Beruf (durch die Arbeitstätigkeit selbst). Berufliche Sozialisation ist also auch Einführung in berufliche Positionen und Vertrautwerden mit zentralen Haltungen und Werten der beruflichen Rolle. Um den verschiedenen Rollen einer Position gerecht zu werden, müssen soziale Lernprozesse stattfinden, damit die entsprechenden Kenntnisse und normativen Orientierungen angeeignet werden können. Es kann dabei nie gelingen, mit sämtlichen Rollen vertraut zu werden, sie sind oft nicht klar definiert und auch zu zahlreich. Deshalb sind die normativen Orientierungen und die zentralen Werte, die einer Berufsrolle zugrundeliegen, besonders wichtig. Sie sind handlungsleitend und strukturieren auch beruflich unvertraute Situationen.

Die im Arbeitsprozeß gemachten Erfahrungen in bestimmten Arbeitsorganisationen haben im gesamten Lebenszusammenhang bewußtseinsbildende und persönlichkeitsverändernde Auswirkungen. In der Supervision werden sowohl die persönlichkeitsfördernden Wirkungen der Berufstätigkeit deutlich (Herausforderungen zum Lernen neuer, komplexer Rol-

len (Differenzierungsprozesse) als auch die Deformierungen, Einengungen und Behinderungen („déformation professionnelle“). Der Beruf hat einen wesentlichen Einfluß auf die „soziale Persönlichkeit“. In sozialen Bezügen erfahren wir, wer wir sind und nach welchen Kategorien wir andere einordnen. Ich beziehe mich hierbei auf Goffman, der den Terminus „soziale Identität“ als Kategorisierung von Personen gebraucht, die durch soziale Einrichtungen geprägt werden. Durch diese Prägungen werden wir befähigt, uns antizipatorisch auf unser Gegenüber einzustellen. Wir nehmen vorweg, was uns in der sozialen Begegnung wahrscheinlich erwartet an Verhaltensweisen, Eigenschaften, Merkmalen von der Art des Berufs (vgl. Goffman 1967, S. 10). Die Vorstellungen von sozialer Persönlichkeit entwickeln wir nicht nur für andere, sondern auch für uns selbst. Unser Bild der eigenen „sozialen Persönlichkeit“ setzt sich zusammen aus Bildern der gegenwärtigen und zukünftigen Positionen oder Rollen, die wir erfahren haben oder anstreben. Das heißt, es ist auch wichtig, wie wir uns in Zukunft sehen wollen. Wer eine neue Position übernimmt, der verändert seine soziale Persönlichkeit. Er sieht sich anders und bekommt von anderen neue Attribute zugeschrieben. Wenn wir uns beruflich verändern möchten, eine neue Stelle suchen oder eine andere Berufswahl treffen wollen, versuchen wir, etwas zu finden, das mit den Persönlichkeitsattributen, die wir uns zuschreiben, und den Charakteristika der auszuwählenden Position harmoniert. Die Prägungen durch unsere früheren Rollen und Positionen finden ihren Niederschlag in unserer sozialen Persönlichkeit ebenso wie unsere „Träume“ und beruflichen Zielvorstellungen.

Die Analyse der beruflichen Sozialisation ist ein notwendiger Bestandteil jeder Supervision. Sie kann entweder explizit kontraktiert werden (z. B. bei Fragen beruflicher Neuorientierungen) oder geschieht implizit auf einer diagnostischen Ebene. Zur Sensibilisierung für dieses Thema habe ich Gedanken zur beruflichen Sozialisation nach drei Wahrnehmungsschwerpunkten strukturiert, die als Bezugssystem für das Verständnis von Supervisanden in ihrer Berufslaufbahnentwicklung dienen können. Die drei Wahrnehmungsschwerpunkte sind abgeleitet aus dem Vorverständnis von beruflicher Sozialisation als Folge vorausgegangener Sozialisationsprozesse. Entsprechend der engen Verknüpfung von familiärer, schulischer und beruflicher Sozialisation unterteile ich den Prozeß der beruflichen Sozialisation in drei zeitlich unterschiedene Phasen:

1. Berufliche Sozialisation vor dem Beruf

Damit sind vorausgegangene Sozialisationsprozesse gemeint, die auf einen bestimmten Beruf vorbereiten und die mit der Berufswahl abge-

schlossen sind. Manche Autoren nennen diese Phase latente Sozialisation oder antizipatorische Sozialisation.

2. Sozialisation für den Beruf

Damit ist die spezielle Ausbildung (Lehre oder Studium) als Vorbereitung und Voraussetzung für den Beruf gemeint.

3. Sozialisation durch den Beruf

Dieser Prozeß bezieht sich auf die Sozialisation durch die Arbeitsorganisation und die institutionellen Erfahrungen, die die berufliche Rolle formen und verfeinern.

Im folgenden werde ich diese drei Wahrnehmungsschwerpunkte zur beruflichen Sozialisation erläutern.

1. Zur Sozialisation vor dem Beruf

Wie jemand zu seinem Beruf kommt, gehört m. E. zu den wichtigsten Lebensentscheidungen – wenn man bedenkt, wieviel Zeit des Lebens beruflich verbracht wird, wie stark das Privatleben davon beeinflusst ist, und wie sehr das eigene Selbstbewußtsein damit verknüpft ist. Die Berufswahl steht am Ende der vorberuflichen Sozialisation und ist kein punktuell Geschehen, sondern ein Prozeß über Zeit. In der supervisorischen Arbeit erschließt sich oftmals gegenwärtiges Verhalten von Supervisanden, wenn man versteht, welche latente Sozialisation den einzelnen zu einem bestimmten Beruf hingeführt hat, welche inneren Voraussetzungen in der familiären oder schulischen Sozialisation geschaffen wurden und wodurch sich die ersten Motive für eine bestimmte Berufswahl oder den Ausschluß verschiedener Berufe entwickelten. Die (Vor-)Bilder, nach denen Berufe gewählt werden, stehen im Zusammenhang mit der eigenen Schichtzugehörigkeit und dem erlebten sozialen Umfeld. Hier wird der erste Selektionsprozeß vorbereitet: „Bezüglich des Einflusses der sozialen Herkunft kann man wohl generell sagen, daß solche Berufe von ihren Attributen her die Jugendlichen anziehen, deren soziale Hintergrundqualifikationen sie sich in der Sozialisation in Familie und Schule angeeignet haben“ (Daheim 1977, S. 34). Auch die Wertvorstellungen, die Eltern ihren Kindern vermitteln, lassen manche Berufe naherücken, manche fern. Der häufige Kontakt mit Menschen, deren Beruf man beeindruckend findet, ist z. B. ein Aspekt latenter Sozialisation. Diese heimlichen Sozialisatoren können besonders geliebte Menschen gewesen sein, mit denen man sich identifizierte, oder Personen, deren Berufsausübung in irgendeiner Weise eindrucksvoll war. Mitunter hat man eine Berufstätigkeit

über Identifikation als lohnend und belohnend erfahren. Auch der umgekehrte Weg der Nicht-Identifikation, der Abgrenzung (auf keinen Fall einen solchen Beruf innehaben wie ...) kann eine spätere Berufswahl vorbereiten.

In der vorberuflichen Sozialisation der *Familie* werden also Basisorientierungen und Grundmuster gebildet, auf die in der beruflichen Sozialisation zurückgegriffen werden können, so daß die berufliche Sozialisation als eine Art Nachsozialisation verstanden werden kann. Es wird angeknüpft an die Wertstandpunkte der Familie, die verinnerlichten sozialen Normen und die familiär geprägte Persönlichkeitsentwicklung.

In der Familie werden kulturelle Standards vermittelt, die Voraussetzungen sind, bestimmte Arbeitsrollen übernehmen zu können. Der „kulturelle Kode“ wird als unbewußtes Hintergrundwissen in jeder Arbeitsorganisation mobilisiert. Soziale Hintergrundmerkmale wie Sprache, Kleidung, Bewegung, Körpersprache sind als Symbolsysteme wirksam, z. B. in Bewerbungssituationen. Hier ist nicht allein die Fachkompetenz ausschlaggebend, sondern die Selbstdarstellung mit einem breiten Verhaltensrepertoire, in dem ein spezifischer, kultureller Kode ausgedrückt wird. „Die Weite oder Enge und die Komplexität dieses Repertoires ist der entscheidende Faktor, der über den Erfolg in beruflichen Karrieren entscheidet“ (Windolf, S. 5).

In der Familie entscheidet sich auch, ob die zukünftige Arbeit als zentrales Lebensinteresse, notwendiges Übel oder lediglich als ein Tätigkeitsbereich neben Familie und Freizeit verstanden wird und welche Energie, Kraft und Leistungsmotivation in den Beruf investiert wird. Auch die berufliche Kreativität von Supervisanden, ihre Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, ihre Gestaltungsfähigkeiten, ihre Autonomiebedürfnisse, Abhängigkeitsängste usw. sind zum großen Teil die Folge familiär geprägter subjektiver Strukturen.

Die Supervisandin Petra, 35 Jahre alt, stammt aus einer Arbeiterfamilie. Sie war eine gute Schülerin, und die Lehrer ermunterten sie zu einer weiterführenden Bildung, was den Eltern angenehm und fremd zugleich erschien. Auf dem Wege zum Abitur brach sie in der 11. Klasse das Gymnasium ab, weil alles viel zu lange dauerte, bis man endlich Geld verdienen könne. Darin waren sich die Eltern und sie einig. Statt einer Lehre als Verkäuferin, wie die Eltern wünschten, machte sie auf Empfehlung des Pfarrers ein Praktikum im Kindergarten. Dieser Weg führte sie dann zur Fachschule, wo sie die Ausbildung zur Erzieherin ohne Schwierigkeiten durchlief. Auch im Anerkennungsjahr nach der Ausbildung war sie eine geschätzte Zweitkraft im Kindergarten. Man hatte nach dem Anerkennungsjahr keine Stelle frei, obwohl man sie gerne danach behalten hätte. Alle dachten, Petra werde ohne Schwierigkeiten anderswo eine Stelle als Erzieherin finden. Sie bewarb sich aber nicht, sondern nahm am Wohnort der Eltern eine Arbeit als Verkäuferin im Supermarkt an. Drei Jahre später war ihr diese Arbeit so unangenehm geworden, daß sie sich in einer Kindertagesstätte bewarb und

dort als Zweitkraft eingestellt wurde. Kurze Zeit später mußte sie die Gruppenleiterin für längere Zeit vertreten. Alle waren mit Petras Arbeit auch in der Gruppenleiterinnenrolle sehr zufrieden. Als eine solche Stelle in der Einrichtung frei wurde, konnte sich Petra darauf nicht bewerben. Sie hatte Bedenken, ob sie das schaffen könnte. Als Gruppenleiterin sei sie für Elternabende und Elterngespräche verantwortlich, wo sie sich besonders im Umgang mit „Studierten“ oder „Akademikern“ immer sehr unsicher fühlte. Sie könnte sich nicht so gut ausdrücken. Auf Befragen meinte sie, sie sei sich auch nie sicher, wie sie sich für einen Elternabend anziehen solle. Im Hintergrund stehend, als „Zweitkraft“ fühlte sie solche Unsicherheiten nicht. Niemand in der Einrichtung verstand das, weil man doch aufgrund der mit ihr gemachten Erfahrung ihre Fähigkeiten, vor allen Dingen im Umgang mit den Kindern und den Kolleginnen, einzuschätzen wußte. In der Supervision konnten wir allmählich herausarbeiten, daß Petra als einzige in der Familie das Abitur machen konnte. Sie hatte Angst, ihre Zugehörigkeit zu ihrer Familie zu verlieren. Diese Trennung wäre zu tief gewesen. Gleichzeitig hatte sie aufgrund ihrer Intelligenz und ihres Wunsches, als Frau selbstständig zu werden, einen inneren Drang zu einem „besseren“ Beruf. Hier war die Erzieherinnenausbildung die Kompromißbildung. Am Ende ihres Anerkennungsjahres zeigte sich der gleiche Konflikt: eine erfolgreiche Bewerbung als Erzieherin wäre im doppelten Sinne die Entfernung aus der Nähe des Elternhauses gewesen. Petra konnte das zu diesem Zeitpunkt nicht und wurde Verkäuferin wie andere Töchter aus der Nachbarschaft in der Arbeitersiedlung. Und wieder begann der Wunsch nach Aufstieg, dem sie nach drei Jahren folgen konnte, mit der Bewerbung um eine Erzieherinnenstelle. Kaum hatte sie diese Stelle, wurde der Aufstieg zur Gruppenleiterin gebremst. Der Ambivalenzkonflikt wiederholte sich.

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie die familiär geprägten subjektiven Strukturen – die Werthaltung der Supervisorin, ihre Wünsche und ihre Ängste – ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten beeinflussen und wie in der supervisorischen Arbeit an der Berufsrolle der Supervisorin diese Hintergründe verstehend fokussiert werden.

Die nächstwichtigste Institution, die für den Beruf sozialisiert, ist die *Schule*. Sozialisatorisch wirksam sind nicht nur die Lerninhalte, sondern auch die Art, wie gelernt wird und die institutionellen Bedingungen, die das Lernen strukturieren. Von den institutionellen Bedingungen der Schule möchte ich zwei hervorheben, die die Sozialisation berufsrelevanter Haltungen besonders sichtbar werden lassen.

Eine zentrale institutionelle Bedingung der Schule ist das System der regelmäßigen Leistungsbeurteilung. Leistungsrituale wie Klassenarbeiten, Tests, Prüfungen, Zeugnisse bestimmen den Verlauf des täglichen Interaktionsprozesses in der Schule. Durch die Leistungsrituale werden SchülerInnen gewöhnt, sich regelmäßigen Leistungskontrollen zu unterziehen. Das erfordert gezielte Vorbereitungsarbeit, strukturiertes, geplantes Arbeitsvorgehen und eine ergebnis- und leistungsorientierte Haltung – die für den Erfolg in vielen Arbeitsorganisationen oft bestimmend ist. Gleichzeitig impliziert die Teilnahme an den Leistungsritualen die Akzeptanz und Bindung an das Grundprinzip der Leistung. Erfolg und Ansehen von SchülerInnen sind das Ergebnis davon, daß sie die leistungsorientierten Normen in ihre soziale Identität übernommen haben.

In vielen kleinen Ritualen des schulischen Alltags wird in regelmäßiger Wiederholung symbolisch die Bedeutung von Leistung und Ordnung demonstriert. Zum Beispiel sind auch schulische Sportfeste, die Spaß- und Freizeitcharakter haben, die symbolische Darstellung einer generellen Orientierung am Leistungsprinzip und zeigen eine Verbundenheit mit der „Leistungsgesellschaft“. Hier sind Merkmale gefragt wie Wettbewerbssinn, Disziplin, körperliche Leistungsstärke und Zielgerichtetheit, Attribute, die auch für gesellschaftliche Arbeitsprozesse kennzeichnend sind.

Eine weitere institutionelle Struktur der Schule ist die Art der Zeitplanung und -gestaltung. Der Stundenplan ist das Symbol für die Regelmäßigkeit und Vorausssehbarkeit der Arbeitsgestaltung. Sozialisatorisch wird der Wert von Regelmäßigkeit, Berechenbarkeit und Zuverlässigkeit vermittelt. Der schulische Rahmen mit seiner zeitlich und hierarchisch gegliederten Struktur sozialisiert für die Einbindung in eine auch hierarchisch strukturierte Arbeitsorganisation, so daß schulische und berufliche Sozialisation meist kontinuierlich ineinander übergehen. Diese jahrelang trainierten Handlungen werden zu verinnerlichten Haltungen, zu Einstellungen gegenüber Arbeit und Zeitökonomie.

Welche spezifischen Sozialisationserfahrungen aus dem Bereich Schule bringen Supervisorinnen mit, die bis in ihre berufliche Situation hinein wirksam sind? Die persönliche und soziale Identität sind oft nicht im Gleichgewicht. Mangelndes Leistungszutrauen oder Leistungsängste, konflikthafte Beziehungen zu Autoritäten, zu Vorgesetzten und Kollegen werden in der Supervision thematisiert und auf dem Hintergrund der Sozialisationsgeschichte verstehbar.

Wellendorf hat die Entwicklung der persönlichen und sozialen Identität im Zusammenhang mit der schulischen Sozialisation differenziert und ausführlich dargestellt. In seinem Konzept der Identität als Balance geht er davon aus, daß immer wieder ein Gleichgewicht gefunden werden muß zwischen persönlicher Identität (so zu sein wie kein anderer) und sozialer Identität (so zu sein wie die anderen, den sozialen Rollenerwartungen zu entsprechen). Er greift dabei zurück auf Goffmans Unterscheidung zwischen „persönlicher“ Identität (das Individuum ist einzigartig und in seiner Lebensgeschichte unverwechselbar) und „sozialer“ Identität (eine Person ist zugehörig zu verschiedenen Rollensystemen mit entsprechenden Rollennormen und Identitätsmustern). Die kollektiven, „sozialen“ Identitätsmuster, die institutionell angetragen und in vielen Ritualen geprägt werden, stellen oft die persönliche Identität in Frage. Supervision ist ein Reflexionsort, wo inkompatible Rollenverpflichtungen erkannt und zu einem neuen Gleichgewicht ausgesteuert werden können.

2. Sozialisation für den Beruf

Die Berufsausbildung als Teil der beruflichen Sozialisation knüpft an die vorberufliche Sozialisation an und koordiniert die hier erworbenen Orientierungen mit den Qualifikationen, Einstellungs- und Verhaltensstandards, die für die jeweilige Berufstätigkeit für notwendig gehalten werden. Der Lehrling beobachtet z. B. den Meister und ältere Kollegen, wie sie berufliche Aufgaben lösen, und zwar nicht nur im technisch-instrumentellen Bereich, sondern auch im sozialen, kommunikativen Bereich: wie geht man mit Kunden um, wie verhält man sich im Team, wie redet man mit Angehörigen anderer Berufe? Der Lehrling nimmt die Normen auf, die das alltägliche berufliche Handeln bestimmen. Er nimmt Unterschiede wahr zwischen den Ansprüchen und Idealen seiner Berufsgruppe und der tatsächlichen Berufswirklichkeit. Er lernt die „Berufsgeheimnisse“ kennen und sieht seinen Beruf nicht mehr mit „Laien“augen. Er entwickelt ein berufliches Selbstbild.

Die Berufsausbildung zielt auf die Veränderung von Persönlichkeitseigenschaften, so daß im Laufe des Ausbildungsprozesses ein „berufliches Selbstkonzept“ entsteht und die Identifizierung mit der Berufsrolle als der erfolgreiche Abschluß der Ausbildung verstanden wird.

In Studien zur beruflichen Sozialisation von Angehörigen der Professionen wird besonders deutlich, daß in der Vorbereitung auf die Übernahme der Berufsrolle nicht nur spezielles Wissen vermittelt wird, sondern auch grundlegende Einstellungen, die das berufliche Handeln steuern. Es gibt z. B. Untersuchungen, daß für den Beruf des Arztes das Training von Unsicherheitstoleranz wesentlich ist. Die stete Konfrontation mit Ungewißheit ist charakteristisch für diesen Beruf. Den komplexen Krankheiten steht ein vergleichsweise beschränktes Wissen gegenüber. Trotz der Unsicherheit und der Gewißheit, daß das objektive Wissen unvollständig ist oder man selbst nicht über das vorhandene Wissen vollständig verfügt, müssen Entscheidungen getroffen werden. Die Bewältigung von Ungewißheit ist also eine wichtige Fähigkeit, die innerlich zur Verfügung stehen muß. Ich sage innerlich, weil in der Regel Ärzte nach außen einen sicheren Eindruck machen müssen, um das Vertrauen der Patienten nicht zu verlieren. Sie lernen in ihrer Berufssozialisation somit, Unsicherheitspannungen innerlich zu bearbeiten im Unterschied zu manchen Berufen im sozialen Bereich, wo Unsicherheiten in der sozialen Beziehung ausgedrückt und bearbeitet werden. Typisch für die ärztliche Sozialisation ist, daß sie möglichst früh über die Komplexität des ganzen Fachgebietes orientiert werden und auf Grenzen und unerforschte Gebiete aufmerksam gemacht werden. Auch in der klinischen Ausbildung lernen die Medizin-

studenten, daß sie trotz aller Anstrengungen nur einen bescheidenen Teil des notwendigen Wissens zu erfassen vermögen. Gleichzeitig beginnen sie, sich als Arzt zu fühlen, wenn sie die Tätigkeiten des Arztes ausüben. Sie lernen, Ungewißheit als Aspekt der Berufsausübung anzunehmen. Es werden ihnen sowohl Ungewißheitssituationen erspart durch eine Reihe von Sicherheitsmechanismen (z. B. bestimmte ärztliche Tätigkeiten nicht allein auszuführen) als auch unsichere Situationen zugemutet. Coombs (1978) beschreibt die Dynamik des ärztlichen Sozialisationsprozesses als einen schrittweisen Anpassungsprozeß an das Berufsbild des Arztes. Faktoren, die in diesem Prozeß eine Rolle spielen, sind z. B. das informelle Beziehungsnetz des jeweiligen Studentenjahrgangs und älterer Kommilitonen, Ausbildungsetappen mit jeweiligen Leistungsprüfungen, die auf das zu erwerbende Selbstbild „Arzt“ hinweisen. Im Laufe der Ausbildung bilden sich professionelle Affekte und Orientierungen heraus, die sich von der Idealisierung der Arztrolle und dem Laienverständnis unterscheiden. Zu dieser Orientierung gehört u. a. ein flexibles und distanzierendes Umgehen mit persönlichen Gefühlen gegenüber Krankheit und Tod. Auch das Aushalten von Unsicherheiten und Ambiguität ist Folge der beruflichen Sozialisation.

In der Sozialisation für den Beruf gibt es verschiedene Stufen der subjektiven Entwicklung. In einem Forschungsprojekt über Krankenschwestern (vgl. Davis 1966, in: Lüscher 1968) wurden verschiedene Phasen subjektiver Sozialisationserfahrungen beobachtet, die Davis in einem Sechs-Phasen-Modell zusammengefaßt hat. Obwohl dieses Modell – wie alle Modelle – eine Vereinfachung komplexer Zusammenhänge impliziert, lassen sich aus dieser Verallgemeinerung Anregungen für die supervisorische Arbeit entnehmen. Wenn es darum geht, die Berufsentwicklung eines Supervisanden zu verstehen, geben diese modellhaften Kategorien Hilfen zur Exploration und Einordnung.

1. Phase: Verlust der anfänglichen Unschuld

Die erste Phase ist gekennzeichnet durch das Aufeinandertreffen von den laienhaften Vorstellungen über Beruf und Ausbildung und den Realitäten der Berufsausbildung. Die mitgebrachten Berufs- und Ausbildungsbilder sind oft von ganz anderen Idealen bestimmt, die in der erlebten Praxis nicht oder nur teilweise bestätigt werden, weil sie für das Normensystem der Arbeitsorganisation nicht angemessen sind.

Krankenschwestern, die als Berufsbild die Vorstellung mitbringen, den Menschen helfen zu wollen und persönlich nahe Beziehungen herzustellen, werden lernen, sich in der Arbeit um eine ausgeprägte affektive Neutralität zu bemühen. Sie lernen auch, daß institutionelle Anforderun-

gen mehr im Mittelpunkt stehen als das Bild vom Helfen. Solche Diskrepanzen werden oft als massive Enttäuschung erlebt und können zu einer ernsthaften Krise führen.

2. Phase: Ausdrückliches Erkennen der Diskrepanzen

Das Erkennen der Diskrepanzen zwischen Berufsidealen und konkreten Anforderungen führt zu einer inneren Auseinandersetzung mit der Enttäuschung und den eigenen Zielvorstellungen. Zweifel, die richtige Berufswahl getroffen zu haben, müssen bearbeitet werden. Wenn Wege gefunden werden, die Zweifel und Diskrepanzen zu überwinden, wird der Entschluß, die Ausbildung (dennoch) fortzuführen, bekräftigt und es beginnt die nächste Phase.

3. Phase: Anpassung an Ausbildungserwartungen

In dieser Phase wird versucht, die tatsächlichen Berufsanforderungen zu beachten. Es gibt ein Bemühen, mit viel Einfühlungsvermögen die Erwartungen der Ausbilder, auch implizite Erwartungen, herauszufinden und diesen Erwartungen gerecht zu werden.

Die durch Laienvorstellungen geprägten Bilder des Berufs werden allmählich als falsch angesehen. Die Rollenerwartungen der Lehrer werden probeweise übernommen. Auch erfolgreiche Klassenkameraden dienen als Rollenmodelle und geben Orientierung. Hier gibt es dann einen fließenden Übergang zu Phase 4.

4. Phase: Rollensimulation

Es wird versucht, durch fachlich richtiges Handeln den institutionellen Rollenerwartungen zu genügen. Gleichzeitig entstehen Spannungen, weil es nach wie vor eine Entfremdung von sich selbst gibt. Diese Spannungen werden kleiner, je erfolgreicher das praktizierte Verhalten ist, und es entwickelt sich eine zunehmende Bereitschaft, die dem Rollenhandeln zugrundeliegenden Werte für sich als gültig anzunehmen. Diese Phase heißt Rollen-Simulation, weil es noch keine verinnerlichte Rolle gibt. Bei der Rollen-Simulation wird gleichzeitig Unsicherheit und Entfremdung von sich selbst erlebt. In dieser inneren Anspannung findet ein Auseinandersetzungsprozeß statt, ob man die nun vertraut gewordene Rolle als Teil von sich akzeptieren kann.

5. Phase: Provisorische Verinnerlichung

In diesem ersten Prozeß der Verinnerlichung der normativen Orientierung der Berufsrolle spielt die Fachsprache eine wesentliche Rolle. Das Gefühl, nicht mehr Laie zu sein, wird stabilisiert, indem man sich in der

Fachsprache verständigt. Diskussionen mit Peergroups über Lehrer und erfahrene Rollenmodelle wirken sozialisationsfördernd, indem sie zunehmend Klarheit verschaffen über die Rollen, mit denen man sich identifiziert. Dabei werden positive und negative Rollenmodelle festgelegt.

6. Stabile Internalisierung

Diese Phase unterscheidet sich von der vorhergehenden nur durch den Grad der Integration der Berufsrolle mit den sie festlegenden Werten.

Der Auseinandersetzungsprozeß, die berufliche Rolle als Teil von sich zu akzeptieren, wirkt in diesem Phasenmodell wie ein kontinuierlicher, linear verlaufender Prozeß, der mit der stabilen Verinnerlichung des beruflichen Selbstkonzepts abgeschlossen ist. In der Praxis sind diese Entwicklungen meist nicht so stromlinienförmig.

Hier fällt mir eine Supervisandin ein, die eine stabile Berufsrolle als Fachärztin für Anästhesie in einem Krankenhaus gefunden hatte. Sie arbeitete seit über 13 Jahren in diesem Krankenhaus und wurde immer unzufriedener in ihrem Beruf. Ihr ärztliches Selbstverständnis hatte Risse bekommen, die Aggressivität der ärztlichen Arbeit machte ihr zunehmend zu schaffen. Die in der Ausbildung erworbenen nötigen Schutzhaltungen wie Distanz und Gefühlsabstinenz funktionierten nicht mehr. Bei der ständigen Konfrontation mit lebensbedrohlichen Krankheiten und Sterben konnte sie sich kaum noch schützen vor vielen Angstphantasien, die in ihr ausgelöst wurden durch krebserkrankte Patienten auf der Intensivstation. Bei Ähnlichkeiten mit sich oder ihrer Familie konnte sie die Patienten nicht mehr genug von sich fernhalten, und sie verstrickte sich in Identifikationen. Eine Frau in ihrem Lebensalter mit Brustkrebs löste immer wiederkehrende Ängste aus, wann es sie wohl treffen würde. Bei jungen Patienten konnte sie die Gedanken nicht fernhalten, ihrer Tochter könne es ähnlich ergehen; bei älteren Patienten, die eine Operation nicht überlebten, quälten sie Gedanken, wann sie sich von den eigenen Eltern verabschieden müsse. Jeden Tag brauchte sie ihre ganze Kraft, um dem in der Arbeit erlebten Elend und Leid etwas gegenüberzustellen, z. B. sich mit der Arbeitskollegin ein besonders schönes Essen auszuwählen, beim gemeinsamen Tee eine Kerze anzuzünden oder nach der Arbeit und trotz Übermüdung in ein Fitnesscenter zu gehen, um schöne, gesunde Körper zu sehen und sich selbst zu pflegen. Diese „magischen“ Handlungen halfen jedoch nur kurzzeitig, die beruflichen Bedrohungsgefühle abzuwehren. Sie entwickelte dann über Fortbildungen im Bereich Akupunktur und Naturheilkunde für sich einen Weg, ihre berufliche Rolle so zu verändern, daß sie ihre Bedürfnisse nach hoffnungsvollem menschlichen Kontakt, nach Schönheit und Sanftheit oder nach Natürlichkeit nicht mehr unterdrücken mußte. Obwohl sie in dem Krankenhaus eine bald unkündbare Stellung hatte, verließ sie ihre Arbeitsstelle und wagte den beruflichen Neubeginn in einer Gemeinschaftspraxis, in der sie jetzt ihr ärztliches Selbstverständnis weiter ausdifferenziert.

Zusammenfassend möchte ich sagen, daß sich für die Entwicklung stabiler Berufsrollen verschiedene Lernperioden abwechseln: eine Zeit der Zerstörung laienhafter Vorstellungen über die Berufsrolle geht einer Zeit der Rollensimulation voraus, die von einem Prozeß allmählicher Integration der verschiedenen Rollenbestandteile begleitet wird, bis eine stabile Verinnerlichung erreicht ist.

nerlichung des beruflichen Selbstkonzepts erfolgt ist. Die Stufen der subjektiven beruflichen Entwicklung verlaufen jedoch nicht immer gleichförmig, scheinbar stabile Verinnerlichungen werden brüchig, und die Suche nach einem beruflichen Selbstkonzept, das mit der persönlichen Identität in Einklang zu bringen ist, beginnt erneut.

Ich komme nun zum dritten Sozialisationschwerpunkt:

3. Sozialisation durch den Beruf

Die berufliche Prägung erfolgt durch die Praxis des Arbeitsfeldes. Nach der Ausbildung erleben junge Berufstätige oft einen Realitätsschock. Die mitgebrachten Berufsbilder werden mit sehr unterschiedlichen institutionellen Erwartungen konfrontiert. Das berufliche Selbstgefühl wird dabei empfindlich getroffen. Das Gefühl, wieder ganz am Anfang zu stehen, entspricht der sozialen Notwendigkeit, sich einer erneuten Sozialisation unterziehen zu müssen. Um in der neuen Institution bzw. Organisation Fuß fassen zu können, ist ein Prozeß der Anpassung erforderlich, der spezifisch durch die Bedingungen der Organisation geprägt ist. Dabei gibt es einen verborgenen „Lehrplan“, der sich auf den Arbeitsprozeß selbst und die Kooperationsbeziehungen bezieht. Die alltägliche Einordnung in die Struktur der Arbeitsorganisation hat eine sozialisatorische Wirkung. Durch die Zusammenarbeit mit anderen wird ein inneres Verhaltensmodell gelernt: „Die Struktur der Arbeitsorganisation, die formalen und informellen Kooperationsbeziehungen in der Arbeit, die diffusen Interaktionsrituale usw. bilden das Modell, an dem gelernt wird“ (Windolf 1981, S. 3).

Ein Beispiel dafür ist die berufliche Sozialisation des Lehrers, die in drei verschiedenen Phasen verläuft und für viele andere Berufe typisch ist.

1. Phase:

Die berufsspezifische Ausbildung außerhalb der Berufspraxis ist das Studium. In dieser Sozialisationszeit für den Beruf werden nicht nur spezielles Wissen erworben, sondern auch idealtypische Bilder vom Lehrerberuf. Die Vorstellungen von der Berufsrolle, wie Lehrer sein sollten, haben jedoch keinen verbindlichen, handlungssteuernden Charakter. Sie sind eher an den eigenen Idealen orientiert. So wollen die meisten Lehrer-Studenten liberale Lehrer werden mit viel Verständnis für ihre Schüler, zu denen sie sich eher symmetrische, gleichberechtigte Beziehungen vorstellen.

2. Phase:

Die Sozialisation durch die Arbeitsorganisation Schule beginnt mit der Referendariatszeit, die wie ein Initiationsritus in die Berufsrolle einführt (ähnlich wie bei Ärzten das Assistenzjahr, bei Rechtsanwälten das Referendariat, bei Priestern das Vikariat, bei Sozialarbeitern das „Anerkennungsjahr“). Während dieser Zeit lernt der angehende Lehrer, sich unter den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule zu bewegen: den Unterricht als pädagogische Autorität zu gestalten, nicht nur didaktisch geplantes Wissen zu vermitteln, sondern auch Kontrollmaßnahmen bezüglich schulischer Regeln durchzuführen, auf dem Hintergrund des Autoritätsgefälles die Beziehung zu den Schülern aufzunehmen und dabei bestimmte Spielregeln einzuhalten, die hierarchischen Strukturen der Schule zu beachten, den Kontakt zu älteren Kollegen angemessen zu gestalten, dabei die herrschenden Interaktionsordnungen und Rituale zu beachten und sich auf diese Weise in die Arbeitsorganisation einzugliedern. Gleichzeitig findet ein innerer Auseinandersetzungsprozeß statt in bezug auf Anpassungsnotwendigkeiten, Unterwerfungszwänge, Entfremdungsgefühle und die Suche nach Gestaltungsspielräumen. Die Beschreibung eines solchen Auseinandersetzungsprozesses, wie er häufig bei angehenden Lehrern zu finden ist, habe ich mit Vergnügen bei Windolf gelesen:

„Im geheimen verachtet er seine Kollegen. Er möchte niemals so ein Drill-Sergeant werden wie sie. Im Unterricht versucht er nachgiebig zu sein, er behandelt die Jungen als Gleichberechtigte. Aber das geht nicht, weil sie ihn hochnehmen. Er stellt einen Riß in der Panzerung des Systems dar, das sie unterdrückt. Zunächst betrachtet er den Kampf um Kontrolle der Schüler als Spiel. Das tun die Jungen auch. Dann wird er müde. Seine Kollegen feixen. Der Schulleiter scheint ihm merklich kühler ‚Guten Morgen‘ zu sagen. Ein Spiel ist ein Spiel, denkt der junge Lehrer. Aber die Rabauken scheinen seine Grenzen nicht zu kennen. Und ihm bleibt am Ende des Schultages keine Energie, noch irgend etwas Vernünftiges zu tun. Nachdem er die erste Ferienwoche im Bett verbracht hat, beschließt er, das zu tun, was ihm ein freundlicher Kollege nahegelegt hat – den Rabauken zu zeigen, daß er der Herr im Haus ist! In einem Jahr etwa, wenn er sich nicht für einen Weggang qualifiziert hat, ist der junge Lehrer ein Drill-Sergeant wie seine Kollegen“ (zitiert nach Windolf 1981, S. 145).

In dieser humorvoll-pointierten, vielleicht auch etwas überpointierten Beschreibung wird deutlich, wie der institutionelle Anpassungsprozeß interaktionell strukturiert ist und welche subtilen institutionellen Sanktionen sowohl von Kollegen als auch Schülern auf die Berufspersönlichkeit einwirken.

3. Phase:

Der Lehrer hat sich die Normen seiner Berufsrolle zu eigen gemacht. Er weiß, welche Regeln er unbedingt einzuhalten hat, mit welchen Normen

er identifiziert ist, wo es Verhaltensspielräume gibt und wo nicht. Die wesentlichen Normen, die während des Referendariats stark kontrolliert wurden, sind verinnerlicht. Der Lehrer, der im Unterricht kaum kontrollierbar ist, weil er immer allein arbeitet, hat die institutionelle Kontrolle in sich selbst.

Auch in der Ausbildung von SupervisorInnen läßt sich eine sozialisatorische Entwicklung, wie sie in dem Phasenmodell skizziert ist, wiederfinden. Übersetzt auf den Professionalisierungsprozeß von SupervisorInnen könnte man folgende Phasen zusammenfassen:

1. Phase:

Die Supervisionsausbildung muß in zwei Teile gefaßt werden, weil die Zulassungsvoraussetzungen einen umfangreichen Qualifikationsanteil darstellen: ein sozialwissenschaftliches Hochschul- oder Fachhochschulstudium mit anschließender fünfjähriger Berufspraxis, eine umfangliche praxisbegleitende beraterische Methodenausbildung und eine etwa zweijährige Eigenerfahrung als SupervisandIn sind erforderlich, um zu einer Supervisionsausbildung an einem in der DGSv anerkannten Ausbildungsinstitut zugelassen zu werden. Je nach gesellschaftlichem Ansehen und nach Identifikationsgrad mit dem Herkunftsberuf wird die dann folgende Supervisionsausbildung eine Zusatzausbildung (z. B. Psychologin und Supervisorin) oder eine neue Ausbildung und damit ein Wechsel in die Profession SupervisorIn. Die Prägestkraft des Erstberufs, seine Werte, Normen, Inhalte, Ziele, Haltungen und Methoden kommen in der Supervisionsausbildung in Konfrontation zu den Essentials des neuen Berufes (vgl. Lehmenkühler-Leuschner 1989). Besonders in der Lehrsupervision wird deutlich, daß die mitgebrachten Berufsrollen in der Sozialisation zum(r) SupervisorIn eine zentrale Rolle spielen: „Wie ist der Ausbildungskandidat durch seine bisherige Ausbildung und seine Berufstätigkeit geprägt? Was sind seine sich daraus ergebenden Grundeinstellungen der Wahrnehmung? Und wie läßt sich seine Sicht von Person und Sozialem weiterentwickeln?“ (Leuschner 1990, S. 114) Die Analyse und Reflexion der vorausgegangenen Berufssozialisation gehören zum wichtigen Bestandteil des Lernens in der Lehrsupervision. Beispiele für die Analyse spezifischer Berufsprägungen sind anschaulich dargestellt bei Leuschner 1990. Er beschreibt hier, wie die Rollenbilder der Herkunftsberufe Sozialpädagogen/Sozialarbeiter, Psychologen, Soziologen, Diplompädagogen und Theologen in das Lernen der SupervisorInnen einmünden.

2. Phase:

Nach Abschluß der Ausbildung lernen junge SupervisorInnen, sich in ihrer neuen Rolle in den verschiedensten Arbeitsorganisationen zu bewe-

gen. Die zweite Phase ist nicht formell berufsständisch geregelt wie bei Lehrern oder Rechtsanwälten, es scheint sich jedoch immer mehr durchzusetzen, daß sich junge SupervisorInnen ein berufliches Bezugssystem suchen wie eine Balintgruppe, in der sie ihre Arbeit kontrollieren lassen und auf diese Weise mit erfahrenen Kollegen ihre berufliche Sozialisation fortsetzen und stabilisieren. Die Entwicklung eines professionellen Habitus bedarf des ständigen Vergleichs in einer professionellen Bezugsgruppe (vgl. Lehmenkühler-Leuschner 1993). Hier werden die Anforderungen an die SupervisorInnenrolle, die in den verschiedenen Arbeitsorganisationen erlebt werden, in Bezug gesetzt zu den professionellen Rollenvorstellungen, bestätigt, verworfen, modifiziert: Die „soziale Persönlichkeit“ als SupervisorIn wird weiterentwickelt.

Die Entwicklung der professionellen Rollenvorstellungen sollte nicht von berufsfremden Personen begleitet werden. Bei der beruflichen Sozialisation unter Anleitung einer(s) Balintgruppenleiter(s)in scheint mir in diesem Zusammenhang wichtig, daß der/die Balintgruppenleiter(in) auch ein(e) erfahrene(r) Supervisor(in) ist. Ein(e) Balintgruppenleiter(in) anderer beruflicher Herkunft kann selbstverständlich Beziehungsdiagnosen bearbeiten. Er/sie kann jedoch nicht unmittelbar zur Identitätsfindung für den Supervisionsberuf beitragen, weil er/sie selbst kein(e) Supervisor(in) ist und somit kein Berufsmodell sein kann. Für die Identitätsentwicklung von SupervisorInnen gilt in Analogie zu der Feststellung der Ärzteschaft, „Ärzte können nur von Ärzten ausgebildet werden“, die These: „SupervisorInnen können nur von SupervisorInnen aus- und weitergebildet werden.“

Ich komme nun auf den Anfang meiner Überlegungen zurück: Die Analyse der beruflichen Sozialisation ist ein notwendiger Bestandteil jeder Supervision. Es ist wichtig zu verstehen, welche beruflichen Sozialisationserfahrungen unsere Supervisanden mitbringen, welche Prägungen durch die Arbeitsorganisation sie erfahren haben. Wie paßt ihr in Familie und Schule erworbener kultureller Kode in ihre Arbeitsorganisation? Im berufsspezifischen Sozialisationsprozeß werden die Verhaltensstrukturen eingeübt, die der Tradition und der Kultur der Arbeitsorganisation entsprechen. Ist der mitgebrachte Habitus des Supervisanden sehr abweichend von den Prämissen der Organisation, sind erhebliche Sozialisationsanstrengungen zur Integration erforderlich. In der Regel verfügt die Arbeitsorganisation über eine Reihe von Sanktionen, um solche Anpassungsleistungen – die Konversion eines Habitus – zu erzwingen. Die Sanktionen, die den Sozialisationsprozeß beeinflussen, können positiv sein wie die Eröffnung neuer Erfahrungsbereiche, in Aussicht stellen von Privilegien oder Steigerung des sozialen Ansehens und kollegialer Zu-

wendung, sie können auch als negative Verhaltenskontrolle wirken bis hin zur Kündigung.

In der Supervision haben wir häufig mit Supervisanden zu tun, die sich in ein neues Berufsfeld einarbeiten wollen und dabei die damit verbundenen Schwierigkeiten in der Supervision lösen wollen. Ein Ziel von Supervision ist es dann, mit den Supervisanden daran zu arbeiten, genügend Frustrationstoleranz zu entwickeln gegenüber Diskrepanzen zwischen eigenen Erwartungen und denen von Kollegen und Vorgesetzten. Gleichzeitig gilt es herauszufinden, inwieweit eigene Positionen oder Rollenvorstellungen reflexiv in Beziehung gesetzt werden können zu denen von Kollegen und Vorgesetzten. Gemeinsame Aufgabe ist es auch, Mißerfolge oder Rückschläge kritisch zu analysieren und daran zu arbeiten, wenn Mißerfolge einen starken Entmutigungscharakter haben. Eine wichtige Frage ist für mich, ob berufliche Spielräume gesehen und ausgestaltet werden können. Das kann meines Erachtens nur gelingen, wenn Supervisanden die dritte Sozialisationsphase durch die Arbeitsorganisation als Selbstverständlichkeit akzeptieren können und eine Beweglichkeit in diesem Lernprozeß oder Einfädelungsprozeß entwickeln. Supervision dient dabei als Katalysator, um vorausgegangene Sozialisationsprozesse in ihrem Verlauf und ihrer Wirkung bewußt zu machen und die in den verschiedenen Institutionen erworbenen Anpassungs- und Abwehrmechanismen im Hinblick darauf zu reflektieren, inwieweit die alten adaptiven Strukturen immer noch angemessen sind, ob bestimmte Teile der persönlichen Identität verloren gegangen sind, oder ob sie zu wenig in die soziale Persönlichkeit integriert sind.

Anschrift der Verf.: Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Emsstr. 58, 48145 Münster

Literatur

- Daheim, H. (1967): Berufssoziologie. In: Daheim, H. u. a.: Beruf; Industrie; sozialer Wandel in unterentwickelten Ländern (= Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 8, 2) Stuttgart.
- Goffman, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.
- Goffman, E. (1973): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt.
- Heinz, W. (1980): Berufliche Sozialisation. In: Handbuch der Sozialisationsforschung, Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hgg.). Weinheim.
- Lehmenkühler-Leuschner, A. (1989): Rollenlernen in der Lehrsupervision. In: Lehrsupervision – Beiträge zur Konzeptionsentwicklung, Boettcher, W./Leuschner, G. (Hgg.). Aachen.

- Lehmenkühler-Leuschner, A. (1993): Professionelles Handeln und Supervision. Eine Einführung in professionssoziologische Grundlagen. In: Forum Supervision, Heft 2.
- Leuschner, G. (1989): Aspekte einer Konzeption von Lehrsupervision. In: Lehrsupervision – Beiträge zur Konzeptionsentwicklung, Boettcher, W./Leuschner, G. (Hgg.). Aachen.
- Lüscher, Dr. K. (1968): Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Stuttgart.
- Wellendorf, F. (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim.
- Windolf, Paul (1981): Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus. Stuttgart.
- Windolf, Paul (1981): Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus. Stuttgart.

Agnes Drexl-Budde

Berufsbiographie und Verselbständigung in lebensgeschichtlich bedeutsamer Umgebung

Niemand sucht aus

Man sucht sich das Land seiner Geburt nicht aus,
und liebt doch das Land, wo man geboren wurde.

Man sucht sich die Zeit nicht aus, in der man die Welt betritt,
aber man muß Spuren in seiner Zeit hinterlassen.

Seiner Verantwortung kann sich niemand entziehen.

Niemand kann seine Augen verschließen, nicht seine Ohren,
stumm werden und sich die Hände abschneiden.

Es ist die Pflicht von allen zu lieben,
ein Leben zu leben,
ein Ziel zu erreichen.

Wir suchen den Zeitpunkt nicht aus, zu dem wir die Welt betreten,
aber gestalten können wir diese Welt,
worin das Samenkorn wächst,
das wir in uns tragen.

(Aus: Gioconda Belli, Wenn du mich lieben willst)

In der Supervision geht es immer auch um Biografien in Institutionen. Institutionelle Biografien geben uns Auskunft darüber, wie und warum sich Institutionen so entwickelt haben, was sie dadurch ermöglichen und verhindern. Persönliche Biografien über SupervisandInnen und KlientInnen geben Auskunft darüber, warum diese Menschen so geworden sind, warum sie unter verschiedenen Dingen gerade so leiden und warum sie etwas so gut und anderes weniger gut oder gar nicht entwickeln konnten, warum sie heute so und nicht anders agieren.

Ich persönlich habe, wie wir alle, verschiedene mich prägende Institutionen durchlebt, von der Familie, in die ich hineingeboren wurde, bis hin zu meiner heutigen institutionellen Wirklichkeit als freiberufliche Supervisorin; bin geworden, wie ich heute bin.

Wenn ich also hier über meine Berufsbiografie schreibe, so kann das für mich nur eine Beschreibung und Auswertung meiner eigenen Institutionsgeschichte sein, und diese beginnt in meiner Familie und geht weiter über Schule, Freizeit und die unterschiedlichen Berufe. Siller spricht mich sehr an, wenn er sagt: „Besonders aber in dem Fall wird jemand gefragt, wer er sei, wenn er aus der Dorfordnung ausgebrochen ist und sich einer

anderen Ordnung angeschlossen hat (...). In diesem Fall wird er nicht nur von anderen gefragt, er wird sich selber fragen müssen, ob er noch der Mensch desselben Namens ist, wie er in seinem neuen Lebensentwurf sein früheres Leben bewältigt hat, wie er ‚ich‘ sagen kann“ (Hermann P. Siller, Diakonia, 26. Jg., 1/1995).

Ich werde also im folgenden mein Werden und Wachsen in meinem Umfeld erzählen und versuchen herauszuarbeiten, was sich dadurch als meine Art, den Beruf der Supervisorin zu gestalten, herauskristallisiert hat.

Meine Geschichte

Geboren wurde ich in einem kleinen Dorf in Altbayern als 4. Kind auf einem kleinen Bauernhof. Vor unserem Haus stand eine Linde, und vor der Linde gabelte sich die Dorfstraße. Der eine Weg führte ins Nachbardorf, der andere auf die Felder. Rechts von unserem Haus war eine wunderschöne Wiese, die in eine Sumpfwiese überging, und ich konnte dort im Frühling und Frühsommer wunderschöne Blumensträuße pflücken. Hinter dieser Wiese begann ein hügeliger Wald, in dem wir Kinder „Räuber und Gendarm“ spielten. Direkt hinter unserem Haus war ebenfalls ein Wald, und links von unserem Haus hatten sich Flüchtlinge aus dem Riesengebirge und aus Oppeln Häuser gebaut.

Heute lebe ich in einem noch kleineren Dorf in Oberfranken. Hinter dem Haus, in dem ich wohne, beginnt der Wald, links neben dem Haus und vor dem Haus ist eine Wiese ...

Viele Ähnlichkeiten – und dazwischen liegt prägende Lebensgeschichte, liegen Biografie, Beruf und Selbständig-Werden.

Meine Eltern

Mein Vater war ein schöner und großer Mann, er war der Älteste von elf Geschwistern. Seine Mutter war bei der Geburt von Zwillingen gestorben. Die Schwester meiner Großmutter erbarmte sich der neun mütterlosen Kinder und heiratete meinen alkoholabhängigen und lebensuntüchtigen Großvater. Sie selbst brachte ein Kind mit in die Ehe, und gemeinsam mit meinem Großvater hatte sie noch ein Kind. Mein Vater war 11 Jahre, als seine Mutter starb, und ich denke, mit ihrem Tod war seine Kindheit zu Ende. Er mußte Verantwortung für das Wohl der kleineren Geschwister übernehmen. Am eindringlichsten sind mir seine Erzählungen von den gemeinsamen Mittagessen in Erinnerung: Wenn es z. B.

Fleisch gab, durfte jedes Kind einmal mit der Gabel ein kleines Stückchen Fleisch nehmen; langte es ein zweites Mal hin, bekam es eins auf die Finger. Satt sein im umfassenden Sinn empfand er immer als ein besonderes Geschenk.

Meine Mutter war die Jüngste von acht Kindern. Sie ist im selben Dorf aufgewachsen wie mein Vater. Sie hatten zu Hause einen mittleren Bauernhof und waren eine bescheidene, unauffällige Familie mit „schulisch gescheitern Kindern“. Am besten ist mir von meiner Mutter in Erinnerung, daß ihre Mutter für sie zu früh starb. Meine Mutter war damals gerade 13 Jahre alt, und ich glaube, danach war alles Beschützende, Weibliche für sie weg.

Meine Familie und meine „Flüchtlingsoma“

Meine Eltern heirateten unmittelbar nach dem Krieg. Mein Vater war 40 und meine Mutter 29 Jahre. Ich denke, es war keine Liebesheirat, sondern eine Vernunfthe. Keiner wollte allein leben. Im gleichen Jahr noch kam meine älteste Schwester zur Welt. Nach einer weiteren Schwester wurde dann endlich der erwünschte Sohn geboren. Ihm gehörte die Liebe meiner Mutter.

Ich kam dann als ungeplante „Zugabe des Lebens“ zur Welt, und so wurde noch vor meiner Geburt eine Flüchtlingsfrau auf den Hof geholt, die für mich, meine Geschwister und das Haus zuständig war. Für meine Entwicklung war diese „Flüchtlingsoma“ bis zu ihrem Tod sehr wichtig. Sie vermittelte zum einen immer Vertrauen und Sicherheit, zum anderen war sie in unserem System zugleich fremd und herausfordernd. Niemand konnte mir so schöne Geschichten erzählen und so schön Heimat- und Kirchenlieder vorsingen wie sie. Wenn sie erzählte und sang, konnte ich immer einschlafen. Meine „Flüchtlingsoma“ war aber auch eine sehr stolze Frau. Sie war die einzige, die meinem Vater (so würde ich heute sagen) sein Verhalten spiegelte und scharf mit ihm über seine Verhaltensweisen und das, was sie dazu dachte, diskutierte und die er in der Regel auch ernst nahm. Eine dieser Debatten führte dazu, daß meine „Oma“ und mein Vater sich nicht einigen konnten und sie entschied, da ihr diese Frage zu wichtig war, unser Haus zu verlassen. Sie zog in ein kleines altes Häuschen ein paar Häuser weiter. Ich glaube, als 6jährige war ich damals sehr böse auf sie, weil sie mich einfach verlassen hatte, und ich mußte sie wohl auch sehr bestraft haben, indem ich sie nicht mehr besuchte usw., denn in meiner Erinnerung spüre ich in der Folge sehr viel Werben ihrerseits um mich, so daß ich bald wieder eine neue Sicherheit

in unserer Beziehung fand. Sie war nach wie vor meine Ansprechpartnerin für Lebens- und Schulfragen, und verstand ich eine Aufgabe nicht oder wollte etwas nicht mehr zu Ende bringen, so hielt sie mich nachhaltig und geduldig an, meine Pflichten zu erfüllen. Mit ihr machte ich auch meine 1. Reise. Sie führte mich sozusagen in die Welt ein. Als ich 10 Jahre alt war, starb meine „Oma“. Mit ihr starb für mich viel Wärme, Liebe und Güte, und das hatte auch für meine schulischen Leistungen Folgen.

Meine „Flüchtlingsoma“ war mir also in vielerlei Hinsicht Lehrmeisterin. Sie stand zu ihren Gefühlen und zu ihrem Denken; ich erlebte sie immer als eine Frau mit Standpunkt. Ihr Standpunkt ging über Hauswies, unser Dorf, hinaus. Sie lehrte mich, Einsamkeit zu ertragen, Meinungen und Gedanken mit Herz und mit Kopf zu prüfen.

Veränderungen nach dem Tod meiner „Flüchtlingsoma“

Es fiel mir nach dem Tod meiner „Flüchtlingsoma“ schwer, mich in meine Familie zu integrieren. Mir fehlte meine „Oma“, zu der ich kommen und der ich mich anvertrauen konnte, und mir fehlte die Frau, die nur für mich da war. Meine Mutter erlebte ich besetzt von meinem Bruder, und ich rivalisierte mit ihm ständig um die Gunst meiner/unserer Mutter. Viele für mich demütigenden Niederlagen, erinnere ich mich, waren verbunden mit dem Gefühl: So sehr ich mich auch bemühe und anstrengte, ich werde meinen gewünschten Platz bei meiner Mutter nicht finden! So orientierte ich mich verstärkt an meinem Vater. Dieser war gerne unterwegs und besuchte Leute. Er liebte die Geselligkeit, und es gefiel uns beiden, wenn die Leute ihn fragten, ob er heute mit seiner Enkeltochter unterwegs sei. Aber ich glaube, meinem Vater wären nie Fragen gekommen wie: Was ist für meine Tochter wichtig? Wozu hat sie Lust? Was braucht sie? Für ihn war seine Lust ausschlaggebend, und ich konnte mich „anhängen“. An meine beiden großen Schwestern habe ich in dieser Lebensphase wenig Erinnerungen, außer daß ich viel hinter ihnen herlief und ihnen deswegen auch häufig sehr lästig war.

Ich glaube, hier entstand mein Grundgefühl, das mich viele Jahre in allen Gruppen begleitete: daß ich die Jüngste bin, nichts kann und mich folglich sehr, sehr anstrengen muß, um einen/meinen Platz zu bekommen.

Nach dem Tod meiner „Flüchtlingsoma“ war ich notgedrungen mehr zu Hause. Jetzt war es an der Zeit, mich mehr einzubinden in den Haus-, Hof- und Feldalltag. Ich bekam feste Arbeiten übertragen, mußte mehr mit aufs Feld, auch deswegen, weil eine meiner Schwestern mit einer Berufsausbildung begann und somit zu Hause ausfiel.

Aber ich verbinde mit dieser Zeit auch einige sehr lebendig Hof- und Feldgeschichten. Zum Beispiel saß ich eine Nacht mit meiner Mutter im Schweinestall, um beim Ferkeln einer Sau behilflich zu sein, d. h. die neugeborenen Ferkel aus der Schleimhaut zu befreien und sie unter das Rotlicht zu tragen, und das alles zum großen Teil schweigend. Einmal habe ich zum Leidwesen meiner Eltern die kleinen schmutzigen Ferkel wie kleine Kinder in der Badewanne gebadet. Dieses Bad mußten leider einige Ferkel mit dem Leben bezahlen. Das verübelten mir meine Eltern sehr, und ich bekam deswegen viele Schuldgefühle.

Am meisten Spaß machte mir als Kind das Ernten der Kartoffeln, zum einen deswegen, weil ich nicht nur jede Menge Kartoffeln fliegen sehen konnte, wenn ich hinter dem Kartoffelroder herlief, und ganze Mäusenester durch die Luft flogen und die Mäuse flohen; mit den kleinen nackten Mäusen spielte ich gerne. Und zum anderen brachte jeder aufgeklaubte volle Korb 10 oder 20 Pfennige, und ich und mein Bruder klaubten um die Wette, um möglichst viel an einem Nachmittag zu verdienen. Mit meinem Vater mußte/durfte ich alle Samstage während der Kartoffelzeit, und in den Ferien jeden Tag, morgens um 6 Uhr mit einem Wagen voller Kartoffeln in die Stadt fahren, um diese mit ihm in den Straßen von Augsburg zu verkaufen. Während der Kartoffelzeit stand immer ein großes Geldglas im Haus, und jeder – auch wir Kinder – konnten uns ungefragt bedienen.

Besonders schön, aufregend und spannend fand ich immer die Ereignisse, bei denen die Leute im Dorf und die Verwandtschaft zum Helfen kamen. Das war z. B. der Fall, wenn die Dreschmaschine bei uns auf dem Hof war, wenn die Gänse gerupft wurden, an Allerheiligen, wo alle Geschwister meiner Eltern zu uns zu Besuch kamen, oder an den Nachmittagen im Winter, wo der Tisch und die Bank zum Herd getragen wurden und die Nachbarn zum Ratschen, Reden, Klären kamen. Das waren für mich die Nachmittage und Abende, wo ich mit großen Augen und Ohren dasaß und den Familien- und Dorfgeschichten lauschte, wo von Hitler und dem 2. Weltkrieg gesprochen wurde, wo man die eigene Haltung dazu darlegte, wo Kriegsgeschichten erzählt, dörfliche „Verräter“ benannt wurden, wo über das nahe Konzentrationslager Dachau geredet wurde und darüber, wieviel jeder davon wußte bzw. wissen wollte.

Aber im großen und ganzen war es eine „sprachlose“ Zeit, eine Zeit, in der Mitarbeit gefordert war, meine Fragen aber keinen Platz hatten und unbeantwortet blieben.

Wenn ich darüber nachdenke, welchem Frauen- und welchem Männerbild ich in meiner Familie begegnet bin, so denke ich, es gab viele tüchtige, starke Frauen – meine Großmütter wurden von meinen Eltern immer

als sehr tüchtige Frauen erwähnt. Von meinen Großvätern wurde mir nie mit dem gleichen Respekt berichtet. Auch meine Mutter war eine äußerst tüchtige Frau, die arbeiten konnte und arbeitete wie ein Mann. Das mußte sie auch, denn mein Vater hatte auf Grund einer Armverletzung nur eine arbeitstüchtige Hand. In der Öffentlichkeit präsentierte sich meine Mutter nur in der Dorfracht, und zu der gehörte ein Kopftuch. Ich kann mich auch nicht an Zärtlichkeiten bzw. Alltagszärtlichkeiten zwischen meinen Eltern erinnern. Ich erinnere mich nur an Tüchtigkeit als Kriterium, mehr von der Frau verwirklicht als vom Mann gelebt. Meinen Vater habe ich in seinen Unternehmungen und Beziehungen als sehr lustvoll erlebt, aber das fand außerhalb der Familie statt.

Das Dorf

Für mich hatte das Dorf immer auch einen Großfamiliencharakter. Die einzelnen Familien wurden in Zeiten der Not und Krise gestützt. Ich kannte alle, und alle kannten mich; das gab mir als Kind sehr viel Schutz und Geborgenheit. Wenn zu Hause über mehrere Tage „dicke Luft“ herrschte, konnte ich mich bei den Nachbarn immer für ein paar Stunden erholen.

In der Dorfgemeinschaft gab es viele verbindende Rituale und Normen, was wer wann wie tut. So war es immer Aufgabe der Kinder, die Kühe im Sommer auf die Weide zu treiben und am Abend zum Melken wieder heimzutreiben. Es war verbindlich, daß am Samstagnachmittag ab 14 Uhr die Straße gekehrt wurde, und es war klar, daß, wenn es einen Sohn auf dem Hof gibt, dieser ihn erbt und nicht eine ältere Schwester, und es war klar, daß jeder am Sonntag in die Kirche ging und daß sich alle Kinder im Mai und Oktober täglich eine halbe Stunde vor Beginn des Rosenkranzes zum Spielen trafen, und es war klar, daß die Mädchen sich erst mit 14 Jahren die Zöpfe abschneiden lassen durften, und es war klar, daß die Großeltern in einem Austragshaus auf dem Hof leben und nach Möglichkeit auch zu Hause sterben, so wie es klar war, welche Aufgaben Frauen haben und wie sie sich zu benehmen haben. So gab es z. B. bei unseren Nachbarn, die einen großen Hof hatten, in der riesig großen Küche einen Kinder- und Frauentisch und daneben einen Männertisch, an dem der Bauer und die Knechte saßen. Die Themen an den Tischen waren ganz unterschiedlich. Am Männertisch wurde die anstehende Arbeit besprochen, der Frauen- und Kindertisch servierte das Essen und versorgte die Kinder. Diese Normen, Werte und Rituale wurden nicht hinterfragt, sie waren selbstverständlich. Die Sanktion, das Gerede bei Mißachtung – auch das war geregelt.

Und trotzdem gab es im Dorf uneheliche Kinder; die „Erzeugermänner“ waren in der Folge „Saubären“, die eigentlich Schlimmen und Geächteten aber waren die Frauen. Ein Mann im Dorf sprach, wenn er von Frauen redete, nur von den „leeren Büchsen“. Keine Frau habe ich im Dorf jemals so über einen Mann sprechen hören.

In meinem familiären und dörflichen Umfeld konnte ich nur zu einer tüchtigen und tugendsamen Menschenfrau heranwachsen, und auch das hatte Auswirkungen. Zu Beginn der Pubertät wurde ich sehr dick und in meiner Wirkungsweise somit wenig weiblich. Frau sein – auch sexuelle Frau sein in diesem Umfeld – erschien mir unmöglich. Die Rolle des „kämpferischen Neutrums“ erschien mir da schon attraktiver, und so bekam ich in der Folge auch ganz viele männliche „Spitznamen“.

Die Flurbereinigung

Die Flurbereinigung erschütterte für mich als Kind meine heile Dorfwelt. Sinn und Ziel der Flurbereinigung ist es, die Äcker der Bauern so zu bündeln, daß Gerechtigkeit zwischen Bündelung und Verteilung der guten und weniger guten Böden entsteht. Mein Vater war von seinen Freunden im Flurbereinigungsvorstand, als es um die Vergabe der Äcker ging, sehr enttäuscht; er erlebte den Vorstand als nur an sich und nicht an die Allgemeinheit denkend, er erlebte und erfuhr viel Ohnmacht und ihm gegenüber sehr viel Macht. Alles, was bisher an Beziehungssicherheit da war, zerbröckelte, und das ganze Dorf stand vor einem Scherbenhaufen. Die Familien sprachen nicht mehr miteinander, mein Vater konnte nicht mehr schlafen, führte Selbstgespräche, und ich wußte nicht mehr, ob ich meine Freundinnen noch mit nach Hause bringen durfte, konnte.

Schule und Beruf

Die Bedeutung von Schule und Beruf erlebte ich bei meinen Eltern sehr ambivalent, was zum einen damit zu tun hatte, daß der Bauernhof viel Arbeit machte, zum anderen konnte sich meine Mutter als geglücktes Leben nur ein Leben als Bäuerin oder Klosterfrau vorstellen. Bei meinem Vater erlebte ich das anders. Der war viel unterwegs, und ich denke, er wollte gerne, daß ich einen anständigen Büroberuf erlerne.

Ich selbst wußte damals eigentlich nur, daß ich nicht ins Kloster gehen wollte. So ging ich dann nach der Hauptschule, wie damals alle Mädchen im Dorf, auf die Haushaltsschule; die schadet nicht, und man lernt

dort, einen (Bauern-)Haushalt zu führen. Aber ich stellte fest, daß mich das nicht erfüllte, und so suchte mein Vater für mich eine Lehrstelle als Industriekauffrau. Das gefiel mir schon besser. Ich lernte viele gleichaltrige Mitlehrlinge kennen, und mit einer von ihnen befreundete ich mich. Diese Freundin hatte viele Jungenbeziehungen und eine für mich schreckliche Biografie. Sie klaute, probierte Drogen aus, sie war schön, hilfsbereit und klug. Sie fragte mich nach einem Jahr Lehre, ob ich nicht Lust hätte, parallel zur Lehre die Berufsaufbauschule zu besuchen, um die Mittlere Reife nachzumachen. Da ich mir nicht sicher war, ob ich ein Leben lang Industriekauffrau sein mochte, ging ich mit auf die Berufsaufbauschule.

Ich glaube, ab diesem Zeitpunkt habe ich wieder für mich entschieden. Bis dahin habe ich mehr die Möglichkeiten, die meine Eltern für mich dachten, erprobt.

Hier lernte ich einen ganz neuen Typus von Lehrerinnen kennen. Es waren Lehrerinnen, die mich ernst nahmen, die kollegial mit mir/uns umgingen, Interesse an uns zeigten und uns Mut machten zum nächsten Schritt und mit denen wir auch viel Spaß hatten. Ich hatte und habe z. B. immer noch Schwierigkeiten mit der Interpunktion, und diese Schwäche blockierte mich lange Zeit beim Schreiben. Eine dieser Lehrerinnen war Deutschlehrerin, und ich erzählte ihr von meiner Schwierigkeit; sie antwortete mir: „Machen Sie nur Ihre Kommas, wo Sie glauben, daß sie hingehören! Es ist Ihre Sprache und Ihr Ausdruck und Ihre Schwerpunktsetzung, die Sie damit ausdrücken.“ Das war für mich ein großes Stück Befreiung.

Die katholische Landjugendbewegung

Über meine Schwester lernte ich parallel zu meiner Lehrstelle eine überregionale Landjugendgruppe kennen, in der wir viel diskutierten über die Sinnhaftigkeit des Lebens auf dem Lande, wo vieles von dörflichen Wert- und Moralvorstellungen hinterfragt wurde, und in der wir uns ständig über unser persönliches, christliches und politisches Denken und Handeln auseinandersetzten. Mit einem „Feature“ zogen wir im Landkreis von Kirchengemeinde zu Kirchengemeinde und diskutierten mit Pfarrern, Bürgermeistern und Bürgern aus den Gemeinden darüber, wie eine zukünftige Kirchengemeinde und politische Gemeinde für Jugendliche aussehen soll und kann. Ich denke, in und mit dieser kirchlichen Landjugendgruppe habe ich politisch denken und handeln gelernt.

Nicht die Kirche im Dorf, aber die kirchliche Jugendarbeit in meiner überregionalen Gruppe sowie auf Diözesanebene, wo ich viele Selbst-

erfahrungskurse und Gruppenleiterkurse besuchte, ließ mich vieles hinterfragen und sprengte zunehmend mein Denken und Handeln. Eigentlich konnte ich mir nur vorstellen, durch einen kirchlichen Beruf sowohl an einer besseren kirchlichen als auch politischen Gemeinde zu arbeiten. Anfang der 70er Jahre (die verspäteten 68er Ausläufer auf dem Lande) beschäftigten wir uns in der Landjugend mit den Jugendlichen des Landes, mit ihren Lebenssituationen. Das Jahresthema wurde abgeschafft, und die Gestaltung unserer eigenen Lebenssituationen trat in das Zentrum unseres Arbeitens und Denkens.

Das Studium

Hatte ich bisher das Gefühl, in viele Dinge „hineingerutscht“ zu sein, so war nun die Entscheidung, Religionspädagogik und kirchliche Bildungsarbeit zu studieren, eine Entscheidung, die total gegen den Willen meiner Eltern geschah. Es war meine bewußte Entscheidung. Wieder lernte ich profilierte Professorinnen kennen, die meine Entwicklung, mein Denken und auch mein kirchenpolitisches Denken und Verhalten entscheidend prägten. Die Männer waren schon auch gut, aber sie hatten einfach nicht die „Klasse“ wie die Frauen.

Parallel zum Studium kandidierte ich als Diözesanvorsitzende in der Landjugend und arbeitete im Landesvorstand mit. Diese Studienzeit war für mich eine sehr intensive und wichtige Zeit. Während der Woche studierte ich, an den Wochenenden arbeitete ich bei der Landjugend mit Jugendlichen oder im Diözesanvorstand. Wir träumten und „bastelten“ herum, wie eine neue kirchliche Gemeinde aussehen soll und kann, die für uns lebenswert ist; wir „bastelten“ an einer Gesellschaft mit Werten herum, die verantwortlich mit Menschen, der Umwelt und den Dingen umgeht, und es war uns immer wichtig, welcher Macht wir uns dabei bedienen, wie wir miteinander umgehen. Wir veranstalteten Pfingsttreffen mit Workshops zu den unterschiedlichen Fragestellungen, die uns im Verband beschäftigten, gingen in die Gemeinden und gestalteten mit den Leuten dort die Osterliturgie und diskutierten mit ihnen über ihre Lebenssituation.

Bildungsreferentin bei der katholischen Landjugend

Beflügelt durch diese Erfahrungen entschied ich mich, als Bildungsreferentin bei der Landjugend zu arbeiten. Meine Arbeitsbedingungen empfand ich optimal im Vergleich zu dem, was ich bisher als Industriekauffrau

kennengelernt hatte. Ich/wir konnten in Absprache mit dem ehrenamtlichen Vorstand größtenteils selbständig unsere Schwerpunkte setzen. Im bischöflichen Jugendamt hatten wir einen sehr charismatischen, feinfühligsten Chef, der gern bei uns mitarbeitete und unsere Arbeit wertschätzte und die familiäre Art des Umgangs sehr mochte. Wir waren in unserer Angepaßtheit sehr profiliert und anerkannt – zumindest in unserer Diözese.

Einen Knick bekam für mich meine Beziehung zur Kirche auf zwei Ebenen: Der eine geschah auf der Landesebene, wo der Landespfarrer bzw. alle anwesenden Pfarrer durch ihr Veto ein gesellschaftspolitisches Grundsatzpapier verhinderten, der andere betraf uns Hauptamtliche in der Diözese: Es war die Einführung der Stechuhr, die unsere Arbeitszeit dokumentieren und kontrollieren sollte. In langen Debatten versuchten wir diese zu verhindern. Letztlich stützte uns in dieser Frage auch unser Chef nicht mehr. In mir wurde dadurch mein „Familiengefühl“ zur Kirche verletzt; ich erlebte mich in meine Schranken gewiesen, und diese waren das Arbeitgeber/Arbeitnehmerin-Verhältnis. Erst kämpfte ich massiv dagegen, aber langsam akzeptierte ich die neue Wirklichkeit. Für mich war sie sehr heilsam, denn zum einen profitierte ich auf der materiellen Ebene, weil ich jetzt jede Überstunde abrechnen konnte, und zum anderen begriff ich langsam das Arbeitgeber/Arbeitnehmerin-Verhältnis, reflektierte meine Rolle in der Kirche, meine Möglichkeiten, meine Mitgestaltungs- und Machtmöglichkeiten und bekam zunehmend ein Gefühl für Zufriedenheit und Unzufriedenheit: Wie gut muß ich als Frau in der Kirche sein, um eine gleichwertige Position wie die männlichen Kollegen zu erhalten? Welche Rolle denkt mir die Kirche zu? Was gibt die Kirche mir als Frau, uns Frauen? Das waren Fragen, die sich nicht mehr verdrängen ließen und die ich für mich zu beantworten begann. Es waren Fragen, die mich zu mir selber führten, zu meiner Autorität, zu meinen Ansprüchen, losgelöst von der Kirche. Parallel zu dieser Entwicklung begann ich eine Zusatzausbildung für methodisches Arbeiten mit einzelnen und mit Gruppen. Hier konnte ich vieles, was in mir brüchig geworden war, klären und mich neu in der Institution definieren und bewegen. Kann und will ich noch als Hauptamtliche – egal wo – in der Kirche arbeiten? Das Leben, mein Verlieben gab eine Antwort auf diese Frage: Ich verliebte mich in einen Mann, mit dem ich in der Kirche nicht „salonfähig“ war. Als ich schwanger wurde, veröffentlichten wir unsere Beziehung, heirateten – und damit war meine „Kirchenkarriere“ beendet.

Mein inneres Abschiednehmen von der Kirche dauerte sehr lange, und ich erlebte es sehr schmerzhaft. Ich mußte meine Fluren in der Kirche bereinigen. Es galt, Spreu vom Weizen zu trennen – auf allen Ebenen, durch

meine ganze Geschichte hindurch. Gleichzeitig war ich berufslos, in meiner bisherigen Profession war ich nicht mehr vermittelbar, hatte eine Tochter und erlebte mich wieder ziemlich abhängig – jetzt von meinem Mann.

Als Supervisorin zurück ins Dorf

Gemeinsam folgten wir der Empfehlung, die wir in der 1. Zusatzausbildung erhalten hatten, und begannen mit der SupervisorInnenausbildung. Mein Ziel war es, mir neben meiner Rolle als Familienfrau ein freiberufliches „Standbein“ aufzubauen. Ich glaube, ich war eine tüchtige Supervisorinnenlehrlingsfrau, die sich mutig in Beziehungen riskierte. Im geschützten Rahmen der Lehrsupervision war mein Frau-, Mutter-, Fachfrau-Sein, sowohl die Supervisionsprozesse als auch mein sehr reales Frau- und Mutter-Sein betreffend, immer wieder Thema.

Gegen Ende der SupervisorInnenausbildung zogen wir in das Dorf, in dem ich heute wohne, nach Untergreuth. In der ersten Zeit haben mir alle Bauern ihre Ställe gezeigt. Bis zum heutigen Tag war ich aber noch nicht in allen Häusern unseres Dorfes. Ich hatte hier keinen „professionellen Namen“, und so hatte ich anfangs viel Zeit für die Familie. Unsere Familie hat sich erweitert. Eine Tochter habe ich geboren, die gleich wieder starb, und ein Jahr später wurde unser 1. und fünf Jahre später unser 2. Sohn geboren. Eine intensive Zeit, in der uns viel Freude, aber auch Trauer zuteil wurde!

Neben dieser intensiven Zeit als Familienfrau kam ich wieder mit meiner Dorfgeschichte in Kontakt. Wenn ich nachmittags mit den Kindern spazierenging, hatte ich z. B. immer das Gefühl, ich sei furchtbar faul, denn zu meiner Dorfgeschichte gehörte, daß frau nachmittags nicht spazierengeht, sondern auf dem Feld arbeitet – egal, ob man Kinder hat oder nicht. Manchmal fühlte ich mich als Frau wie gelähmt in diesem Dorf, und es dauerte eine Zeitlang, bis ich meine Sprache, meine Fragen und meine Antworten auf mein heutiges Leben im Dorf fand.

Daß ich nach Untergreuth gekommen bin, ist zum einen Zufall, und zum anderen sind die Zufälle vielleicht auch immer Notwendigkeiten. In meinem Heranwachsen habe ich zumindest nach dem Tod meiner „Flüchtlingsoma“ in einem Klima gelebt, in dem gearbeitet und geschafft wurde, aber keine bzw. wenig Zeit war, um Fragen zu stellen und meine Situation zu klären. Meine Lebensfragen klarer zu bekommen, meine Antworten darauf zu entdecken, das war meine Antriebsfeder für all mein Engagement und Tun, durch alle Ausbildungen hindurch. Zwei Lebenssätze haben mich in dieser Zeit begleitet. Einen habe ich bei Camillo Torres ge-

funden: „Seinem Gewissen kann kein Mensch entfliehen. Er trägt es stets bei sich (...), und es ist stärker als sein Verlangen nach Liebe.“ Der andere ist mir aus der Bibel zugefallen. Ich habe ihn einmal und nie mehr wiedergefunden, und er heißt: „Noch einmal werde ich alles durchrütteln und durchschütteln, damit das Unerschütterliche bleibe.“ Meine Lebensfragen und diese Sätze waren und sind meine Begleiter bei meiner fortschreitenden „Flurbereinigung“. Flurbereinigungen führen normalerweise zur Verselbständigung, denn wenn ich meine inneren und äußeren „Fluren“ begehe, entdecke ich meine momentanen Begrenzungen, die Qualität und Beschaffenheit des Bodens und was ich derzeit darauf anbauen kann bzw. welche Zusätze ich reichen muß, damit er seine Qualität steigert, und ob dies ethisch für mich verantwortlich ist. Aber ich entdecke auch die Bestände, sehe die Früchte, das Unkraut, die schützenden Hecken ... die angrenzenden Nachbarn und meine Beziehung zu ihnen. Ich mag dieses Flurbereinigungsbild auch in meinen professionellen Arbeiten, weil alle SupervisorInnen in der Supervision ihre „Fluren“ im professionellen Bereich abgehen, ihre Beziehungen zu ihrer eigenen Qualität, zu ihren Machtwünschen, Veränderungswünschen, Kompetenzen und Inkompetenzen ... überprüfen wollen, dahinterschauen wollen und nach geeigneter Nahrung in diesem professionellen Setting suchen.

Mein Zurückgehen auf ein Dorf sehe ich ganz stark unter dem Aspekt, mein „Dazugelertes“ mit meinen Wurzeln zu verbinden und meine Äcker wieder „zusammenzuschauen“.

Das heißt für mich auch Verselbständigung. Verselbständigung drückt für mich durch die Vorsilbe „Ver-“ aus, daß aktiv etwas geschieht, daß etwas verbunden wird: in diesem Fall der Weg vom Noch-nicht-selbständig-Sein hin zum Selbständig-Sein; es ist der Weg von der Abhängigkeit hin zur Autonomie. Ich denke, da bin ich immer wieder „mitten drin“. Zum einen befinde ich mich in der Lebensmitte, bin in vielem selbständig, weil ich vieles aus meiner Geschichte für mich geklärt habe und mit ihr zu mir stehen kann, meist mein persönliches und berufliches Handeln begründen kann, und dennoch begreife und erlebe ich mich in vielen Dingen als professioneller und als Lebens-Lehrling.

Konsequenzen für die Tätigkeit als Supervisorin

Ich denke, wer wie ich in einer sprachlich kargen Umgebung groß geworden ist, hat andere Wahrnehmungsantennen entwickeln müssen. Für mich sind z. B. optische Eindrücke ganz wichtig geworden: Wie jemand reinkommt, wie jemand sitzt, die Stimmlage. Das vermittelt mir einen

„Stallgeruch“ sowohl von der Institution, in der meine SupervisandInnen arbeiten und wie sie sich darin bewegen, als auch von den familiären Bedingungen, in den SupervisandInnen herangewachsen sind.

Die in der jeweiligen Ursprungsinstitution Familie und in den Folgeinstitutionen erlernten Muster aufzudecken, sie mit dem heutigen Verhalten in der jetzigen Institution zusammenzuschauen und die Parallelitäten zu erkennen führt dazu, daß SupervisandInnen ihr „Ich“, ihre Berufsrolle klarer und präziser im „Wir“ der KollegInnengruppe und der Institution erkennen können und das, was einander bedingt, sehen können. Die Klarheit über die Rolle innerhalb der Institution macht den Kopf frei für Veränderung da, wo sie notwendig und erwünscht wird.

Ich bemühe mich in der Supervision um eine einfache, nüchterne, konkrete und bildhafte Sprache. Die intellektuell begabten SupervisandInnen möchte ich mit „ihrer Erde“ in Verbindung bringen, und die allzusehr an der Erde verhafteten SupervisandInnen möchte ich das „Träumen und Fliegen“ lehren. Lernen werden sie es nur, wenn ich das wertschätze, was sie können, und sie mit der jeweils anderen Seite der Medaille konfrontiere.

Wichtig ist mir in meiner Arbeit, daß SupervisandInnen „ihre Erde“ finden, trotz aller Höhenflüge am Boden bleiben und einen adäquaten Umgang mit ihren Abhängigkeiten, Unabhängigkeiten und Möglichkeiten erlernen.

Wenn Bauern oder Bäuerinnen als stur gelten, so würde ich mich als dem Bäuerinnenstand entstammende Supervisorin als liebevoll und hartnäckig beschreiben: liebevoll im Mich-Hineinfühlen, im Nachfühlen dessen, was SupervisandInnen erleben, und hartnäckig und liebevoll in der Konfrontation, im Fordern des anstehenden Schrittes.

Abschließendes

Auch für viele meiner SupervisandInnen ist mein Dorf wichtig. Alle erwähnen in der Supervision und in ihren Auswertungen z. B. das Dorf, die Weiher, die Natur, den Dreck auf der Straße ... Einige fotografieren Bilder des Jahresablaufs in Untergreuth. Viele Bilder – Dinge, die mir nicht unbedingt ins Auge fallen – habe ich von SupervisandInnen schon erhalten, und da das Dorf nicht groß ist, prägen sich auch manche Dorfgesichter ein.

Zusammenfassung

Beim Schreiben dieses Artikels und in der Diskussion mit meinen Kolleginnen aus der Regionalgruppe wurde mir ganz deutlich bewußt, daß

Verselbständigung eigentlich Aussöhnung mit der eigenen Geschichte ist. Ich muß nicht alles toll finden, was ich erlebt habe und was mir das Leben zugemutet hat, aber ich kann das wertschätzen lernen, was ich gerade durch die Bedingungen, die mir meine Geschichte bot, besonders gut entwickeln konnte und was, weil es so war, wie es war, auf der Strecke bleiben mußte, nicht gelernt werden konnte. Hoffnungsvoll bleibt, daß es noch viel zu lernen gibt.

Als ich meiner Schwester von diesem Artikel erzählte, war ihr Kommentar: „Hoffentlich machst du uns nicht schlecht!“ Ich entdecke immer mehr, daß ich meine Geschichte mag. Insofern ist dieser Artikel vielleicht auch ein Liebesbrief an meine Geschichte.

Anschrift der Verf.: Agnes Drexl-Budde, Untergreuth 16, 96158 Frensdorf

Machtkampf und Einsicht – der supervisorische Blick auf die Berufssozialisation als Hilfe in der beruflichen Arbeit

Zusammenfassung: Anhand eines Beispiels zeigt der Autor auf, wie in einer unverständenen, konflikthaften Situation aus dem Berufsalltag eines Erziehungs- und Sozialwissenschaftlers mit der weiteren Berufsqualifikation des Supervisors Verstehens- und Klärungsprozesse entwickelt werden, wenn in der institutionellen Situation der supervisorische Blick auf die berufliche Sozialisation der Akteure gelenkt wird. Dabei wird zunächst das Feld der interagierenden Institutionen und Personen beschrieben, die Entwicklung des Konflikts mit den Ebenen Macht, Einfluß, Geld aufgezeigt und seine Eskalation geschildert. Wie es gelingt, den supervisorischen Blick als Steuerungshilfe für die Bearbeitung der Konfliktszene in das Geschehen selbst zu integrieren, wird deutlich über die Fokussierung der Analyse auf die Ebene der Berufssozialisation der Akteure. Nicht verschwiegen werden auch die ‚Reste‘, wobei nicht Konfliktbeilegung, sondern aktive Umgangsweise damit das Ziel der Fokussierung ist.

Viele SupervisorInnen arbeiten weiterhin in ihren Herkunftsberufen und sind dort mit den alltäglichen Fragen des Berufsvollzugs beschäftigt. Dabei ist die Anwendung supervisorischer Qualifikationen auf die Berufssituation für die Klärung unverständener Arbeitssituationen nützlich – wie wir in unserer anderen Berufsrolle als SupervisorInnen wissen. Nur – gerade in solchen unverständenen Arbeitssituationen fällt uns dies oft nicht ein. An einem Beispiel möchte ich zeigen, welche weitreichenden potenziellen Konsequenzen es haben kann, wenn es uns in solchen Arbeitssituationen gelingt, die Berufsrolle des Herkunftsberufs und die der SupervisorIn zu integrieren.

Das Feld

Der Akteur ist von Haus aus Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, Anfang Vierzig, und hat seine Supervisorenausbildung seit drei Jahren abgeschlossen. Er arbeitet als Abteilungsleiter bei einer bundeszentralen Institution der u. a. Fort- und Weiterbildung und ist für die Koordination eines bundesweiten Projekts der Jugendhilfe und Gesundheitsprävention zuständig. Ich nenne ihn Herrn Günther. An dem Projekt sind verschiedene öffentliche und freie Träger der Wohlfahrtspflege mit Einrichtungen der Jugendhilfe beteiligt, in denen Fortbildungsmaterialien zur Gesund-

heitsförderung unter Handlungsforschungsgesichtspunkten entwickelt werden sollen. Finanziert wird das Projekt aus Mitteln des Bundes. Die Abwicklung liegt bei einer nachgeordneten Behörde des entsprechenden Bundesministeriums; die Projektdurchführung bei o. g. Fort- und Weiterbildungsinstitution. Projektaufsicht hat ein Beirat, in dem Vertreter der genannten Beteiligten und weitere Fachleute sitzen.

Nicht unwichtig ist die Entstehungsgeschichte des Projekts: Die nachgeordnete Bundesbehörde hatte Jahre zuvor in Eigenregie Fortbildungsmaterialien entwickelt, die von den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe abgelehnt wurden. Über den Bund wurde erreicht, daß diesmal das Projekt von der bundeszentralen Fort- und Weiterbildungsinstitution fachlich durchgeführt wird. Das Projektdesign ist vorab in dem nun als Beirat fungierenden Gremium über viele Auseinandersetzungen zwischen der Bundesbehörde und den Fachleuten der Jugendhilfe entwickelt worden. Herr Günther war in diesem Zeitraum jedoch noch nicht eingestellt. Er und sein Projektträger übernahmen quasi ein Pflegekind, bei dem die Behörde noch mitreden möchte.

Herr Günther als Projektkoordinator bei der projektdurchführenden Institution entspricht auf der Seite der projektfördernden Behörde deren stellvertretendem Direktor; ich nenne ihn Herrn Heinrich. Er sitzt mit der zuständigen Referentin seiner Behörde für diesen Bereich im Projektbeirat, welcher die Projektplanungen, die Zwischenberichte und den Endbericht sowie die entwickelten Materialien annehmen muß; also Einfluß hat auf das siebenstellige Finanzvolumen des Projekts und seine inhaltliche Umsetzung.

Der Konflikt

Die schon bis hier deutlich gewordene Grundkomponente einer institutionellen Kränkung beim Finanzmittelgeber ist nachzuvollziehen: das von den Fachverbänden als nicht ausreichend angesehene, unter Behörden-eigenregie entwickelte frühere Produkt stellt eine Hypothek dar, deren Ablösung nur über klare Betonung der Eigenständigkeit des neuen Produkts gelingen kann. Die dafür notwendige Anerkennung der Eigenständigkeit erfordert ein Differenzierungsvermögen, welches ein hohes Maß an Akzeptanz von Andersartigkeit beinhaltet.

Die Andersartigkeit des neuen Projekts liegt u. a. in einer sozialwissenschaftlichen Vorgehensweise, die die beteiligten Personen in den Einrichtungen der Jugendhilfe als Subjekte einer gesundheitsförderlichen Arbeit mit Kindern substanziell im Prozeß einer handelnden Forschung einbezieht. Ihnen werden nicht von außen entwickelte Präventionskonzepte

präsentiert und deren Anwendung im Sinne empirischer Wirkungskontrolle abgenötigt, sondern in einem situationsanalytischen Prozeß werden die Interpretationen von gesundheitsförderlicher oder -hinderlicher Lebenswirklichkeit von Kindern und Erwachsenen heute entwickelt, in pädagogisches Projekthandeln in den beteiligten Einrichtungen der Jugendhilfe weiterentwickelt und diese vielfältigen Prozesse über Dokumentationen in das Projektziel – die Entwicklung von Fortbildungsmaterialien zur präventiven Gesundheitsförderung in Einrichtungen der Jugendhilfe – überführt. Damit wird für die unmittelbar Beteiligten (Kinder, Eltern dieser Kinder, sozialpädagogische Fachkräfte, TrägervertreterInnen der Einrichtungen) die Projektbeteiligung selbst zu einem Veränderungsprozeß im Sinne einer gewollten präventiven gesundheitsfördernden Jugendhilfearbeit.

Herr Günther vertritt diese Projektklinie im Projektbeirat. Er hat dabei die Unterstützung der VertreterInnen der Verbände der Wohlfahrtspflege wie auch der Fachinstitutionen. Er weiß, daß er den VertreterInnen der Bundesinstitution, insbesondere Herrn Heinrich, die Hypothek ablösen möchte über eine gute fachliche Arbeit, über weitestgehende Kooperation, über klare richtlinienkonforme Projektmittelabrechnung. Er weiß auch, daß er und Herr Heinrich sich als Institutionenvertreter begegnen, also auch Fragen von Macht, Einfluß und Balance dessen im Auge zu behalten sind.

Ganz auf Kooperation eingestellt, werden alle öffentlichkeitswirksamen Informationen aus dem Projekt dem Projektbeirat zur Kenntnis gegeben. Im Projektdesign ist außerdem eine ‚Projektinformation‘ als Multiplikationsinstrument schon während der Projektlaufzeit vorgesehen, die bei Fachleuten der Jugendhilfe und der Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Jugendhilfe und Gesundheitsförderung eine Neugier auf den Projektendbericht und die Materialien des Projekts wecken soll. Diese ‚Projektinformationen‘ sollen also bewußt projektübergreifend gestreut werden. Schon in der ersten Projektbeiratssitzung gelingt es Herrn Heinrich, diese von ihm selbst im Vorfeld des Projekts mit abgestimmte Vereinbarung dahingehend zu verändern, daß die ‚Projektinformationen‘ nur zur internen Informationsverbreiterung unter den beteiligten Fachkräften in den sozialpädagogischen Einrichtungen verwendet werden, was mit Hinweis auf zu veröffentlichende Zwischenberichte des Projekts von den Beiratsmitgliedern akzeptiert wird. Schon hier wird das Thema Machtverschiebung deutlich; ebenso Inkompatibilitäten in den Konzepten der Vorgehensweise zwischen ‚außengesteuert‘ und ‚mitbestimmt‘. Wegen der Notwendigkeit zu sparsamer Haushaltsführung wird vereinbart, daß die inhaltliche Erstellung der ‚Projektinformationen‘ beim Projektkoordinator liegt, die technische Herstellung in der Hausdruckerei der Bundesbehörde geschehen soll.

Die ‚Projektinformation Nr. 1‘ wird über dieses Verfahren projektintern veröffentlicht. Die Nr. 2 ist in Vorbereitung. Es ist Krieg im Golf im Nahen Osten; und die Frage nach präventiver Gesundheitsförderung in Einrichtungen der Jugendhilfe stellt sich plötzlich auf einer weiteren Ebene: Durch die Raketenangriffe der Iraker auf Israel und die Diskussion um Terroranschläge z. B. an europäischen Flughäfen oder der Einsatz biologischer Kampfstoffe in der Trinkwasserversorgung von Balunzcentren wird die Bedrohung der körperlichen, seelischen und sozialen Dimensionen der menschlichen Gesundheit real, denn das Thema ist nicht von der Lebenswirklichkeit der sozialpädagogischen Einrichtungen fernzuhalten. Das will auch die Projektgruppe nicht. Sie will die Wahrheit nicht verdrängen; Emotionen, Ängste und Sorgen der Kinder und Erwachsenen zulassen und öffentlich machen, die Fragen zum Umgang mit den fragenden Kindern, Eltern wie Fachkräften; auch die kindliche Persönlichkeit ernst nehmen.

Daher ist in den ‚Projektinformationen Nr. 2‘ ein Beitrag vorgesehen, in dem eine der regionalen ProjektmoderatorInnen ein Interview mit dem deutschen Vizepräsidenten der Internationalen Ärztevereinigung gegen den Atomtod führt um die o. g. Fragen. Auch erscheinen soll ein ‚Offener Brief‘ der TeilnehmerInnengruppe einer Fortbildung im Projekt, die sich mit Fragen einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung befaßt, just in der Woche, als der Golfkrieg begann.

Die ‚Projektinformation‘ geht zur technischen Fertigstellung an die Adresse der Bundesinstitution. Es kommt ein Brief zurück, daß Herr Heinrich die beiden genannten Artikel herausgenommen haben möchte; so würde er den Druck nicht freigeben. Herr Günther ist ärgerlich, möchte verstehen, kann dies jedoch nicht; der Konflikt ist nun offen. Er denkt sofort an die möglichen weiteren Verschiebungen von Macht und Einfluß zwischen den beiden Institutionen. Aber auch: Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dieser Machtintervention der Person des Herrn Heinrich und möglicherweise spezifischer Anteile eines deutschen autoritären Charakters auf der Folie der Geschichte zwischen Deutschen und Juden?

Wie es auch sei, der Konflikt bedarf der Bearbeitung, nicht allein wegen der Veröffentlichung der ‚Projektinformationen‘. Glücklicherweise steht die nächste Projektbeiratssitzung an.

Die Eskalation

Die Beiratssitzung beginnt. Der Versuch von Herrn Günther, den Konflikt auf der Ebene der formalen Vereinbarungen zu klären und die ver-

abredete Arbeitsteilung wiederherzustellen, die Machtverschiebung wieder auszubalancieren, schlägt fehl. Herr Heinrich bezieht vielmehr eine erweiterte Kampfposition („aha, es geht um Krieg, um Sieg und Niederlage“, denkt Herr Günther), indem er mitteilt, daß die beiden Artikel herauszunehmen seien. Die allermeisten Beiratsmitglieder sind so perplex, daß es ihnen die Sprache verschlägt. Herr Günther, um institutionelle Sicherung bemüht, bringt den zugrundeliegenden Sachverhalt im Kontext der Entwicklungsgeschichte der Projektentstehung auf den Punkt und benennt die inhaltliche Einflußnahme über die vertraglichen Absprachen hinweg als das, was sie ist, eine Zensur, und möchte die Beiratsmitglieder ein Votum herbeiführen lassen.

Herr Heinrich wird grau im Gesicht. Er bezichtigt Herrn Günther der Subversion, indem er ausgerechnet ein Interview mit ‚diesem‘ Arzt (einem Mitglied einer als unbotmäßig bekannten Organisation) verbreiten wolle. Auch müsse geprüft werden, ob die Finanzmittel nicht gestoppt werden müßten, wenn solche Fortbildungen damit finanziert würden, auf denen ‚solche Aufrufe‘ verfaßt würden; schließlich solle es in diesem Projekt um präventive Gesundheitserziehung gehen und nicht um Politik.

Stille. Damit ist die Macht (des Geldes) eindeutig ergriffen, denkt Herr Günther, und er denkt weiter an die institutionell weiter zu beschreitenden Wege, um das Projekt zu sichern. Dabei denkt er auch an die offensichtliche Sprachlosigkeit fast aller Beiratsmitglieder, und was denn zu tun sei, um deren fachlich kompatible Position mit der der Projektgruppe und seiner eigenen zur Einflußnahme zum Tragen zu bringen. Abstand gewinnen; es ist sowieso Mittagspause.

Der supervisorische Blick als Steuerungshilfe

Herr Günther, Herr Heinrich und ein Sozialpädiater des Beirats betreten den Speiseraum. Ein Tisch ist noch frei; die anderen Plätze sind so besetzt, daß diese drei zusammen den Tisch nutzen müssen, wollen sie etwas dort essen. Sie setzen sich, und der Mediziner spricht Herrn Heinrich ob seiner wohl undifferenzierten Sicht über den Arztkollegen der ‚Internationalen Ärzte gegen den Atomtod‘ an und merkt an, daß Herr Günther mit seiner Beschreibung der Zensur zutreffend die Situation gekennzeichnet habe. Auch könne man über den Zusammenhang oder Nicht-Zusammenhang von gesundheitlicher Prävention in der sozialpädagogischen Arbeit und Politik durchaus geteilter Meinung sein. Das Geschütz der Finanzstreichung entbehre dabei jeglicher Grundlage.

Während der Fachmann für Krankheit mit seinem ganzheitlichen sozialpädagogischen Blick für Gesundheit spricht, denkt Herr Günther an

berufliche Fachlichkeit. Die Heftigkeit der Reaktion von Herrn Heinrich ist ihm noch immer unverständlich. Und der Vorwurf der Subversion einem Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, der am Frankfurter Institut für Sozialforschung in der Tradition eines Horkheimer, Adorno und Mitscherlich studiert hatte, der außerdem dem aufklärerischen Handeln als Supervisor verpflichtet ist, das sitzt noch. Dabei fällt ihm ein, daß er gelesen hatte, Herr Heinrich sei von Beruf Volkswirt. Das gäbe einen Anknüpfungspunkt, denkt er und spricht Herrn Heinrich daraufhin an.

Die gedankliche Brücke stellt er darüber her, daß die Volkswirtschaft im Studium der Soziologie einen nicht unwesentlichen Teil eingenommen hatte, daß es jedoch während der Zeit der Studentenbewegung und in der Folge auch den ‚Kampf der Linien‘ zwischen den mehr ökonomisch orientierten Sozialwissenschaftlern und den mehr sozialpsychologisch-politisch orientierten gegeben habe. Herr Günther verband dies mit einer selbstkritischen Anmerkung über vorschnelle Urteilsbildung, die sich im Laufe beruflicher Entwicklungsprozesse durchaus differenzieren lasse.

Herr Heinrich sieht auf und erwidert: „Ach, Sie haben auch in Frankfurt studiert?“ Beide beginnen ein Gespräch über die berufliche Entwicklung. Es stellt sich heraus, daß Herr Heinrich Volkswirtschaft in Frankfurt studiert hatte, dabei aber auch das Interesse an soziologischen Fragen mit entwickelt hat, auch bei Horkheimer und Adorno gehört hatte. Beruflich hat er all dies verbunden in der Arbeit als Journalist, die er achtzehn Jahre lang machte, bevor er seine jetzige Tätigkeit in der Bundesinstitution aufnahm, deren Hauptaufgabe die Erstellung von Publikationen ist.

Herr Günther sieht plötzlich klarer und versteht nun die Eskalation des Konflikts besser: einem Journalisten, der studentenbewegt die aufklärerischen Gedanken eines Th. W. Adorno als Leitmotive für sein berufliches Handeln aufgenommen hat, dessen berufliche Arbeit Offenlegung ist, sein Tun als Zensur zu werten, muß Affekte hervorrufen. Als er diese Gedanken Herrn Heinrich vermittelt, entspannt sich dessen Gesicht, und er interessiert sich seinerseits für die berufliche Entwicklung von Herrn Günther.

Nun ist es auch möglich, über den den Konflikt auslösenden Sachverhalt zu reden und dies unter Einbezug des dritten Mannes am Tisch von der Ebene der Abwehr auf die der Abgrenzungen zu bringen, die Beweggründe von Herrn Heinrich für seine Position zum Herausnahmewunsch der beiden Artikel besprechen zu können, die mit Positionen innerhalb der Institution von Herrn Heinrich zu tun haben und die Abhängigkeit einer nachgeordneten Bundesbehörde verdeutlichen. Am Ende der Mittagspause steht Herr Heinrich auf, gibt Herrn Günther die Hand und sagt: „Übrigens, das mit der Subversion nehme ich zurück!“

Die Beiratssitzung geht weiter. Herr Heinrich bittet ums Wort und macht den Tenor des Gesprächs am Mittagstisch deutlich, entschuldigt sich für sein vorheriges aufbrausendes und nicht der Sache dienendes Verhalten und nimmt den Vorwurf gegenüber Herrn Günther öffentlich zurück. Herr Günther überlegt dabei, was er zur Gesichtswahrung von Herrn Heinrich als Kompensation anbieten könnte und schlägt vor, die beiden Artikel als gesonderte ‚Projektinformation‘ nur den beteiligten Fachkräften in den sozialpädagogischen Einrichtungen des Projekts zugänglich zu machen. Diesem Vorschlag wird von den Beiratsmitgliedern erleichtert zugestimmt; damit ist es möglich, auch die weitere Projektperspektive zu besprechen. Hierbei äußern sich nun die Beiratsmitglieder zustimmend für die von Herrn Günther vorgeschlagene Planung. Der von Herrn Heinrich vorher angedrohte Finanzierungsstopp wird als ‚nicht zutreffend‘ protokollarisch verzeichnet.

Reste

Die weitere Herausgabe der nächsten ‚Projektinformationen‘ verlief nach dem verabredeten Modus; es gab keine weiteren inhaltlichen Interventionen. Das Projekt konnte erfolgreich zu Ende gebracht werden; die folgenden Zwischenberichte und der Endbericht wie die erstellten Materialien wurden vom Projektbeirat jeweils angenommen bei Stimmenthaltung der Referentin aus der Bundesbehörde. Was bleibt, ist die Erleichterung bei Herrn Günther, ein Millionenprojekt mit viel Energieeinsatz durch widrige Gewässer und stürmische Fahrt sicher in den Hafen gebracht zu haben. Die Herausgabe der ‚Materialien‘ ist allerdings nicht über diese Behörde gefördert worden. Das zeigt, daß die Hypothek des Kontraktsettings der Projektentwicklung nicht abgetragen werden konnte. Es bleibt aber für Herrn Günther auch die wichtige Erkenntnis, daß der supervisorische Blick auf die berufliche Sozialisation von agierenden Personen im institutionellen Handeln einen wesentlichen Klärungsbeitrag leisten kann. Ich ziehe daraus den Schluß, daß die Profession Supervision ein sich rechnender begleitender Anteil jeglicher beruflicher Arbeit, in der es um menschliche Beziehungen in sich begegnenden Strukturen geht, sein sollte.

Anschrift des Verf.: Klaus-Peter Krahl, Im Weidenbusch 8, 64390 Erzhausen

Literatur

- Adorno, Th. W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.
 Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (Hg.) (1986): *Gesundheitserziehung aus sozialpädagogischer Sicht*. Bonn.
 Glaser, K./Krahl, K.-P. (1991): Überlegungen zu einer theoretischen Grundlegung von regionaler Fortbildung. In: *Regionale Fortbildung in der Kinder- und Jugendhilfe, Materialien für die sozialpädagogische Praxis Nr. 21*; herausgegeben vom Deutschen Verein für öff. u. priv. Fürsorge. Frankfurt a. M.
 Heigl-Evers, A. (Hg.) (1979): *Lewin und die Folgen*. Zürich.
 Sennett, R. (1985): *Autorität*. Frankfurt a. M.
 Wahl u. a. (1982): *Wissenschaftlichkeit und Interessen – Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung*. Frankfurt a. M.

Ulrike Luxen/Ingrid Trautmann-Werkshage/Albert Weber

Supervision und Industrie

Gedanken zur Begegnung zweier Kulturen,
aufgezeigt am Beispiel der Berufsausbildung der Volkswagen AG

Zusammenfassung: Ausgehend von drei Fabrikorganisationsmodellen wird die Fabrikkultur dargestellt und angerissen, welche Konsequenzen dies für die supervisorische Tätigkeit im industriellen Feld hat. Am Beispiel der Einführung eines neuen Qualifizierungskonzeptes in die Berufsausbildung bei der Volkswagen AG werden die Schwierigkeiten des Transformationsprozesses dargestellt und Ansätze für supervisorisches Handeln aufgezeigt.

Einleitung

Supervision entwickelte sich aus der Sozialarbeit. Erst seit kurzem gerät die „fremde Kultur“ Wirtschaft in das Blickfeld der Supervision. Dabei gilt es, sich dem neuen Feld anzunähern und es schrittweise verstehen zu lernen. Hilfreich war es uns dabei, die Grundlagen zu erarbeiten, auf denen die Kultur aufbaut.

Fabrikkultur ist geprägt durch Taylorismus und Fordismus. Seit neuestem zeichnet sich ein Wandel in der Fabrikkultur ab; lean-production mag dafür als Beispiel dienen. Diese Bewegung wollen wir aus supervisorischer Sicht darstellen. Unser erkenntnisleitendes Interesse ist dabei, die Normen, Werte, Regeln der Fabrikkultur zu verstehen und am Beispiel des Transformationsprozesses der Berufsausbildung bei Volkswagen darzustellen, was geschieht, wenn sich diese Kulturen begegnen.

Fabrikkultur

Taylorismus

Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915) war ein nordamerikanischer Ingenieur, der sich vom Lehrling über den Meister zum Betriebsleiter und Unternehmensberater hocharbeitete. In seinem Hauptwerk „Grundsätze der wissenschaftlichen Betriebsführung“ (deutsche Übersetzung 1913) stellte er als *Ziele eines effektiven Betriebsablaufs* heraus: *stete Vervollkommnung der Produktionsmittel und Arbeitsverfahren, straffe Organisa-*

tion von Zeitabläufen innerhalb der Betriebsorganisation sowie *Trennung von Planung und Ausführung* von Arbeitseinheiten. Auf diese Weise sollte die Produktivität erhöht werden.

In ausgedehnten Studien und Beobachtungen von Arbeitern bei deren Tätigkeit fand Taylor einen Weg, die Arbeitsleistung zu steigern. Er zerlegte die Arbeitsgänge in einzelne Schritte und setzte sie „optimal“ im Sinne einer Produktivitätssteigerung zusammen. Die „Kopfarbeit“, die Arbeiter bisher leisten mußten, indem sie ihren Arbeitsablauf selbst planten, wird bei Taylor einem Leiter übertragen, der für Planung und Verbesserung der Arbeitsdurchführung die Verantwortung übernimmt. Damit wird der Arbeiter zum rein ausführenden Organ von Anweisungen seiner Vorgesetzten. Das beinhaltet, daß *Planung und Kontrolle durch die Leitung* eine zentrale Bedeutung erhalten und den Arbeitern die Initiative und Kontrolle entzogen ist. Arbeitsabläufe werden maschinenähnlich „optimiert“. Der Arbeiter soll zum willenlosen Objekt seines Anleiters werden. Ein Arbeiter erledigt nicht mehr den gesamten Arbeitsvorgang, sondern ist *hochspezialisiert* auf einen Teil davon. Damit werden seine Handlungen schneller und sicherer, er *verliert aber den Blick für das Ganze*. Seine sonstigen Kompetenzen werden nicht mehr gebraucht und sind damit entwertet. Als Anreiz für schnelles und gutes Arbeiten wird ein Lohnzuschlag ausgesetzt.

Dieses System beruht auf dem *Menschenbild*, ein Arbeiter sei zu *dumm*, um seine Arbeit, die so einfach ist, daß sie von einem „intelligenten Gorilla“ ausgeführt werden könnte, selbst optimal zu planen. *Taylor trennte strikt Kopf- und Handarbeit* und ging davon aus, daß diese dann, verteilt auf verschiedene Personen, in friedlichem Einvernehmen zusammenarbeiten würden.

Die für damalige Zeit revolutionären Gedanken von Arbeitszerlegung und Optimierung der Arbeitsabläufe, Auswahl der geeigneten Arbeiter und deren Leiter sowie Motivieren (durch Lohnzuschlag) gelten sicher in ihren Grundzügen auch heute noch und werden angewandt.

Fordismus

Henry Ford (1863 - 1947) gründete 1903 die Ford Motor Company in Detroit, die er zur größten Automobilfabrik der Welt machte.

Das von Ford geschaffene Fabrikorganisationsmodell, Fordismus genannt, ist eine *Weiterentwicklung des Taylorismus*. Gemeinsam ist beiden die Trennung von Arbeitsplanung und Ausführung und die Zergliederung in immer kleinere Arbeitsschritte. Im Gegensatz zu Taylor, der an den

„one best way“ der Arbeitsorganisation glaubte, geht Ford von der Prämisse aus: „*Alles läßt sich noch besser machen, als es bisher gemacht worden ist*“ (*Dynamik des Ziels*).

Während Taylor sich noch primär mit der Rationalisierung handwerklicher Arbeit befaßte, wandte Ford diese Prinzipien konsequent in der industriellen Fertigung an. Seine Planung zielt darauf ab, die Produktion zu vervollkommen, um aufgrund reduzierter Stückkosten durch Preisenkung neue Käufer zu finden und die Produktion steigern zu können. Seine Beschränkung auf wenige Produkte hat Massenproduktion zur Folge. Die konsequente Mechanisierung der Produktion, die Fließbandarbeit und das Denken in Großserien führen zwangsläufig zu immer größerer Arbeitsteilung und Spezialisierung. Im Unterschied zu Taylor kann Ford durch die Einführung des Fließbandes auf persönliche Kontrolle der Arbeiter hinsichtlich ihrer Arbeitsleistung verzichten, ebenso auf Akkordlohn. Wer die Leistung am Fließband nicht erbringt, wird vom Arbeitsplatz entfernt.

Während Taylor glaubte, die Arbeiter allein mit einem guten Akkordlohn motivieren zu können, bezog Ford weitere *Motivationsfaktoren* ein wie *überdurchschnittliche Löhne, Fabrikhygiene, Unfallschutz, Vorschlagsrecht* und überhöhte das Ganze durch eine Ideologie der Werks-gemeinschaft. Fabrikhygiene bedeutet saubere, helle und gut gelüftete Fabrikräume, in denen die Arbeiter, wie Ford glaubte, besser und lieber arbeiteten; Unfallschutz schaltet einerseits einen Störfaktor im Arbeitsablauf aus und senkt damit die Betriebskosten, andererseits motiviert es die Arbeiter. Die Arbeiter wurden darüber hinaus stärker in den Rationalisierungsprozeß einbezogen, indem sie aufgefordert wurden, Verbesserungsvorschläge einzubringen, wobei jeder Vorschlag tatsächlich geprüft wurde.

Ford unterschied die Menschen in zwei Gruppen: einerseits die *schöpferischen, fanatisch ihrer Tätigkeit verbundenen, zum Aufstieg prädestinierten Persönlichkeiten* („bei Tag müßte er an sie denken und nachts von ihr träumen“) und andererseits die *bloß ausführende, dumpf am Erwerb orientierte Majorität der Arbeiter* („seine Arbeit vergessen in dem Augenblick, da die Fabrikglocke ertönt“), die keine Verantwortung übernehmen, sondern geführt werden wollen. Bedingt durch die komplexe und spezialisierte Arbeitsstruktur müssen die Arbeiter nach Ford in strenger Disziplin geführt werden, da sonst Chaos (Eigeninitiative am Fließband kontraproduktiv) ausbreche.

Das tayloristisch-fordistische Modell geriet Ende der 70er Jahre in eine Krise, weil weitere Produktivitätssteigerungen immer höhere Kapitalinvestitionen erforderten, was gegenüber der japanischen Konkurrenz zu Wettbewerbsnachteilen führte, und dadurch die Profite senkte.

So war es folgerichtig, sich nach anderen Ansätzen umzusehen, die man in der japanischen Lean-Production (japanische Automobilindustrie) gefunden zu haben glaubte.

Exkurs: Untersuchungen und Erkenntnisse der Arbeits- und Sozialpsychologie

Während Taylorismus und Fordismus noch in ihrer Blüte standen und das Denken und Handeln in Fabrikorganisationen bestimmten, liefen in den USA und in England im Rahmen der sozialpsychologischen Forschung Untersuchungen, die ganz neue Aspekte zutage förderten.

Als erstes sind hier die sog. *Hawthorne-Experimente* in den 20er und 30er Jahren zu nennen. Hawthorne ist der Sitz der Western Electric Company, die einen Forschungsauftrag an das Industrial Research Department der Harvard University vergeben hatte (E. Mayo). Sollte ursprünglich untersucht werden, ob die Verbesserung der Beleuchtung im Arbeitsraum die Arbeitsleistung steigert, so zeigte sich, daß diese Bedingung keinen Effekt hatte, aber dafür andere Faktoren die Arbeitsleistung entscheidend beeinflussten. Als die *wesentlichen leistungssteigernden Variablen* wurden gefunden: *die Motivation zur Zusammenarbeit innerhalb der Arbeitsgruppe*, die aus einer Ansammlung einzelner Arbeiterinnen eine Gruppe machte, und die *freiwillige, d. h. die durch Überzeugung und Gespräch bewirkte Teilnahme am Experiment*. Demgegenüber erwiesen sich andere Variablen (z. B. Einführung von Pausenzeiten und Zwischenmahlzeiten) als nicht entscheidend für die Arbeitsleistung.

Auf Organisation übertragen bedeutet das: Es kommt weniger auf die äußeren Bedingungen der Arbeit an als vielmehr auf die Motivation zur Zusammenarbeit, die Identifikation mit der Arbeit und die Güte der Kooperation innerhalb der Arbeitsgruppen. Dies gilt nicht nur für kleine Einrichtungen, sondern auch oder sogar vor allem für große Institutionen.

Weiterhin wurde im Rahmen der *Hawthorne-Studien* herausgefunden, daß die Arbeitsleistung der Gruppe die Leistung des einzelnen beeinflusst.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis war, daß die Effektivität stark vom *Verhältnis zwischen Leitung und Arbeitsgruppe* abhängig ist. Je besser, d. h. offener und vertrauensvoller dieses Verhältnis ist, desto besser ist auch die Arbeitsleistung. Dies gilt zum einen im Hinblick auf die Arbeitsgruppe, die um so besser arbeitet, je mehr sie sich von der Leitung anerkannt und informiert fühlt, und zum anderen für die Leitung, die um so effektiver arbeitet, je mehr sie von der Gruppe als Autorität anerkannt ist.

Bedeutungsvolle Ergebnisse erbrachten die Arbeiterbefragungen (sog. Unterredungen) – diese fokussierten subjektive Befindlichkeiten und Erlebnisweisen von Situationen am Arbeitsplatz und kollegiale Beziehungen –, die im Rahmen der *Hawthorne*-Studien durchgeführt wurden. Sie zeigten, daß „Unterredungen“ (gemeint sind die nach einem bestimmten Muster durchgeführten Befragungen) ein wirksames Mittel sein können, Belastungen loszuwerden, daß Unterredungen dazu dienen können, den Kontakt des einzelnen zu seinen Kollegen herzustellen und zu verbessern, daß Befragungen die Zusammenarbeit und die Beziehung zur Leitung verbessern können.

Dies legt nahe, daß diese Befragungen, in denen es nicht so sehr um objektive Tatsachen, sondern um subjektive Erlebnisweisen und Befindlichkeiten ging, Vorläufer supervisorischen Handelns im industriellen Kontext sind, jedenfalls schon Elemente von Supervision beinhalten.

Die zweite wichtige Studie wurde vom *Tavistock Institute of Human Relations* in Zusammenarbeit mit *Glacier Metal* bei London ab 1948 durchgeführt (Jenkins). *Hauptanliegen* des damaligen Generaldirektors Wilfred Brown war die *Demokratisierung des Betriebes*. Diese zeigte sich z. B. darin, daß er einen Betriebsrat einführte, der mit realen Machtbefugnissen ausgestattet war. Erstaunlicherweise ergab sich daraus eine Stärkung der Position des Managements, da es nun sozusagen mit der Legitimation von der Basis ausgestattet war.

Grundgedanke bei Tavistock war der *soziotechnische Organisationsbegriff*. Dieser besagt, daß die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Technik bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Produktivitätsfragen betrachtet werden müssen, um zu größtmöglicher Effektivität zu gelangen. Eine wesentliche Erkenntnis bestand darin, daß *Organisationen dann am leistungsfähigsten sind, wenn sie auf kleinen Arbeitsgruppen aufbauen, die Autonomie besitzen*, wie am Beispiel der Organisation von Arbeitsgruppen im Kohlebergbau bewiesen wurde.

Schlanke Produktion oder lean production

Sowohl durch die Rezession als auch durch die japanische Konkurrenz bedingt, sind westliche Unternehmer bestrebt, das von den Japanern erfolgreich durchgeführte Konzept der lean production auf hiesige Verhältnisse zu übertragen. Lean production setzt nicht nur auf Massenfertigung, um den Gewinn zu erhöhen, sondern legt das Augenmerk auf die *Minimierung des Aufwandes*, der zur Herstellung erforderlich ist. Die Ziele lassen sich in der Faustregel zusammenfassen: *die Hälfte des Personals*

in der Fabrik, die Hälfte der Produktionsfläche, die Hälfte der Investition in Werkzeuge, die Hälfte der Zeit für die Entwicklung eines neuen Produkts.

Im Vergleich zu den europäischen und amerikanischen Konkurrenten ergeben sich deutliche Unterschiede. Jeder Mitarbeiter muß *Lernbereitschaft und Flexibilität zeigen, bereit sein mitzudenken, Verantwortung zu übernehmen*, in einem Team zu arbeiten, innerhalb des Teams *unterschiedliche Tätigkeiten zu verrichten* und mit dem Team *neue Aufgaben zu übernehmen*. Für den Mitarbeiter werden die Aufgaben abwechslungsreicher, vielseitiger, neue kommen hinzu – die Arbeit wird interessanter und anspruchsvoller (Kombination von job enlargement, job enrichment, job rotation).

Von Bedeutung ist ein *mitarbeiterorientierter, partizipativer Führungsstil*. Mitarbeiter müssen fair behandelt werden, nicht nur als untergeordnete Befehlsempfänger. Schlanke Produktion ist ohne Kaizen nicht denkbar. Kaizen bedeutet die ständige *Verbesserung unter Einbeziehung aller Mitarbeiter*. Fehler werden als Chancen zur Verbesserung angesehen. Sowohl Führungskräfte als auch Mitarbeiter müssen bereit sein, Fehler zuzugeben, anstatt sie zu vertuschen. Grundsatz ist: *Kurzfristig Fehler machen zu dürfen führt dazu, daß langfristig Fehler vermieden werden*. Wechsel in andere Abteilungen verbreitert die Kenntnis des Mitarbeiters über die Gesamtproduktion und beugt zugleich dem Abteilungsegoismus vor.

Für die Mitarbeiter bedeutet Gruppenarbeit in der lean production sowohl bezüglich der arbeitsinhaltlichen Seite als auch der Mitentscheidungsmöglichkeiten eine wesentliche Verbesserung gegenüber der bisher starren tayloristischen Organisation der Arbeit und des Betriebes. Für die Umsetzung ist in erster Linie ein anderer Umgang miteinander notwendig. Führungskräfte müssen den Anfang machen, den Prozeß in Gang bringen.

Die Bedeutung von Taylor, Ford und lean production. Kritische Würdigung

Taylors und Fords Gedanken prägen bis heute die Fabrikorganisation und -kultur. Arbeitszerlegung, Rationalisierung, Fließbandarbeit sowie die Entwicklung des Roboters waren auf diesem Hintergrund möglich. Auch die bürokratische Hierarchie in der Industrie, die wegen der Einhaltung des von Taylor propagierten „einen richtigen Weges“ notwendig war, hat hier ihren Ursprung. Die Studien von Hawthorne und Tavistock zeigten

jedoch, daß wesentliche Grundannahmen des tayloristisch-fordistischen Denkens nicht ohne weiteres tragfähig sind.

Neue Gedanken treten in den Ansätzen der lean production zutage. Die Konkurrenz in der Massenproduktion erfolgt auf dem Wege der Minimierung der Produktionskosten. Lean production stellt eine intelligentere, d. h. ökonomischere, weil den menschlichen Faktor einbeziehende Antwort auf diese Wettbewerbssituation dar.

Gefragt ist in post-tayloristischen Produktionsmethoden der selbständig denkende, verantwortungs- und lernbereite, flexible Mitarbeiter, der zu Teamarbeit befähigt ist. An die Stelle möglichst präziser Arbeitsteilung tritt Denken in Zusammenhängen („vernetztes Denken“), an die Stelle getrennter Anleitung und Ausführung tritt Eigenverantwortlichkeit, Hierarchien werden als Folge davon abgeflacht, es geht um Kontrolle und Zielerreichung nach Vorgaben. An die Stelle des Einzelkämpfers am Fließband tritt Teamarbeit. Damit ist ein Wertewandel verbunden; Gehorsam, Fleiß treten zurück zugunsten von Selbständigkeit, Kreativität und Teamfähigkeit.

Überlegungen des Supervisors vor der Begegnung mit der Industriekultur

Begibt sich der Supervisor in die Industriekultur, so wird er auf Menschen treffen, die in der tayloristisch-fordistischen Tradition großgeworden sind. Bereits die Tatsache, daß er in dieses Feld eingeladen ist, weist auf einen Kulturwandel hin. Daraus ergibt sich folgende Spannung: *Einerseits gelten noch die tayloristischen Grundprinzipien, andererseits bedeutet allein das Faktum der Einladung, daß es in dieser Fabrikkultur eine Ahnung von einem anstehenden Wandel gibt.* Das löst u. a. auch Angst vor der Veränderung aus. In dieser Situation muß nun der Supervisor damit rechnen, daß *seine Kultur*, ein weiteres Novum, von den Mitgliedern der Fabrikkultur als *Bedrohung* empfunden werden kann. Insofern der Supervisor als Transformationsagent – gegebenenfalls auch als Agent der Leitung – gesehen wird, stellt er als Vertreter seiner Kultur eine personifizierte Bedrohung der hergebrachten Normen und Werte dar. Deswegen kann er zur *Projektionsfläche für die Ängste und Hoffnungen der Betroffenen* werden.

Insbesondere Supervisoren mit wenig Felderfahrung kann es passieren, daß ihr Konzept Irritation und Abwehr auslöst. Das bedeutet immer eine *Kränkung für den Supervisor* und kann die Gefahr in sich bergen, mit eigener Abwehr zu reagieren. *Der Supervisor muß diese Reaktion ver-*

stehen und etwa als Übertragung deuten, um seine professionelle Handlungsfähigkeit zu behaupten. Eigene Abwehr kann als Ausdruck von Angst vor der Begegnung mit der für ihn neuen Kultur oder als Gegenübertragung gedeutet werden, und muß bearbeitet werden.

Der Supervisor muß sich ferner klarmachen, daß Supervision im industriellen Kontext nicht primär persönliches Wachstum zum Schwerpunkt haben kann. Vielmehr geht es nach O. Neuberger um folgendes: „Personalentwicklung ist die Umformung des unter Verwertungsabsicht zusammengefaßten Arbeitsvermögens“ (S. 3) oder nach O. Hürter auf dem Münchener Supervisionstag 1994: „Supervision in der Wirtschaft“: *„Der Mensch ist Mittel. Punkt.“ Kann ein Supervisor dies nicht mit seiner persönlichen Einstellung vereinbaren, sollte er keinen Supervisionsauftrag in der Industrie annehmen.*

Als Beispiel für einen Transformationsprozeß ist im folgenden die Einführung eines neuen Qualifizierungskonzepts in die Berufsausbildung der Volkswagen AG dargestellt. Darin sind die Schwierigkeiten des Prozesses, besonders die Widerstände der Beteiligten, aufgezeigt und Ansatzpunkte für supervisorisches Handeln dargelegt.

Von der „Anweisungskultur“ zur „Verhandlungskultur“ in der Berufsausbildung: eine Transformationsaufgabe

Die Organisation der Berufsausbildung bis 1987

Gelernt wird in einem differenzierten *Lehrgangssystem* analog zur Arbeitszerlegung im Taylorismus/Fordismus, das fast so zersplittert ist wie der Fächerkanon in der Schule, wo die Fächer neben- bzw. nacheinander gelehrt werden. *Die Ausbilder arbeiten als Spezialisten* für bestimmte Lernabschnitte, Fachgebiete.

Im Grundlehrgang werden die Grundlagen der Metallbearbeitung wie Feilen, Bohren vermittelt. Dabei wird neben Übungsstücken für den Schrott ein Werkstück erstellt, z. B. ein kleiner Schraubstock. Im Aufbaulehrgang werden diese Fertigkeiten vertieft. Anschließend geschieht die Ausbildung in Fachgruppen für jeweils 2 bis 6 Wochen, z. B. Drehen oder Fräsen usw., unterbrochen durch den Einsatz in der betrieblichen Ausbildung. Es werden Übungsstücke gefertigt, die anschließend in den Schrott wandern.

Nützliche Auftragsarbeiten kommen eher selten vor, vor allem weil die Lerninhalte nicht wie geplant darin enthalten sind. Parallel zur praktischen Ausbildung gibt es Unterricht in der *Werksschule*, in dem teilweise

der Stoff der Berufsschule aufgearbeitet wird. Gesteuert wird die Ausbildung durch einen zentral erarbeiteten Versetzungsplan, der sicherstellt, daß die Lerninhalte vermittelt werden und die Ausbildungsstationen ausgelastet werden.

Ein Bild mag die Funktionsweise dieser Berufsausbildung verdeutlichen: So wie in der Fabrik das Blech über die Bearbeitungsstationen Preßwerk, Rohbau, Lackiererei, Endmontage zum Auto wird, so wird der Lehrling in der Berufsausbildung auf die Facharbeiterprüfung vorbereitet. Nacheinander durchläuft er verschiedene Ausbildungsstationen, wo ihm von Spezialisten jeweils das Besondere des Ausbildungsabschnitts vermittelt wird.

In diesem System hat selbsttätiges Lernen höchstens einen Platz in einer Nische, sind stabile *Arbeits- und Lernbeziehungen* zu Ausbildern nicht vorgesehen.

Ziele, Inhalte und Verfahren des Lern-/Lehrprozesses zwischen Ausbilder und Auszubildenden sind von der Stabsstelle des Zentralen Ausbildungswesens ausgearbeitet und als Loseblattsammlung den Ausbildern zur Verfügung gestellt. Abweichungen sind nicht zulässig, es sei denn, sie werden in einem aufwendigen und umständlichen Verfahren durch die Zentrale als für alle verbindlich festgelegt. Abweichungen kommen natürlich vor, doch sie haben den Ruch des Dissidententums und werden geduldet oder nicht.

Die zentrale Lernmethode ist die *Vierstufenmethode*. Der Ausbilder macht vor – der Auszubildende macht nach – der Auszubildende übt – der Ausbilder kontrolliert. Ergebnis dieser Ausbildung sind (zu) oft selbständige, unsichere und initiativlose Jungfacharbeiter. Die Rolle des Ausbilders ist die des Fachmanns für Inhalte („Experte“) und des Kontrolleurs. Die Rolle der Vorgesetzten besteht darin, Vorstellungen und Aufträge von „oben“ an die Ausbilder weiterzugeben, die Verwaltungsarbeiten zu erledigen und zu kontrollieren, d. h. die Ausbilder auf Abweichungen von der Norm aufmerksam zu machen sowie als „Fachmann“ die Technik zu beherrschen.

Eine Verständigung über Ziele, Inhalte, Verfahren, das Festlegen von Prioritäten und die Kontrolle der Zielerreichung ist zwischen Ausbildern und Vorgesetzten in den seltensten Fällen notwendig, nur bei Auftragsarbeiten, die die Routine durchbrechen. Eine tatsächliche Kooperation zwischen Vorgesetzten und Ausbildern hängt weitgehend vom individuellen Geschick der Vorgesetzten ab, ihre Rolle als (auch!) Helfer und Informationsgeber auszufüllen. Dabei stehen sie in Konkurrenz zu den informellen Führern, die die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach Vertretung gegenüber der Macht und Schutz vor ihr repräsentieren.

Karrieremuster in der Berufsausbildung

Wer Ausbilder geworden ist, hat den wichtigen Schritt vom Facharbeiter, meist im Schichtdienst, zum Angestellten getan. Nach einem Jahr hat er sein Facharbeitereinkommen leicht übertroffen durch das durchschnittliche Ausbildergehalt. Ein weiterer Aufstieg mit entsprechender Gehaltserhöhung ist möglich durch den Karriereschritt zum Werklehrer oder zum Spezialisten für einen besonders anspruchsvollen Fachlehrgang, wie z. B. Hydraulik.

Die Meister werden ebenfalls aus Ausbildern rekrutiert, wie die Werkstattleiter sich wieder aus den Meistern rekrutieren.

Auch die Bildungsleiter kommen aus der Berufsausbildung, z. T. aus der Zentrale. Einflüsse von außen, Außenseiter mit anderen Erfahrungshintergründen gibt es nicht.

Das implizite *Menschenbild* sieht so aus: Der „einzig beste Weg“ ist allen bekannt, aber da der Mensch oft uneinsichtig ist, eigensinnig, selten an der Arbeit interessiert, sondern in erster Linie am Geldverdienen mit möglichst geringem Aufwand, muß er in seinem Verhalten kontrolliert und gelenkt werden.

Norm: Es ist nichts zu verhandeln, Rechte und Pflichten sind festgelegt, wenn jeder seine Arbeit tut, wie vorgeschrieben, läuft alles optimal. Ein Arbeits-Bündnis von Partnern kann es nicht geben. Bei Konflikten ist eigentlich nur Unterwerfung unter die mit besserer Einsicht ausgestatteten Autorität angesagt.

Werte: Funktionieren, Pflichterfüllung, Gehorsam.

Un-Wert: Beziehungen zwischen Personen sind entweder „Wegwerfbeziehungen“, wie in der Lehrgangsausbildung, oder sie stören durch die Macht informeller Gruppen den Arbeitsablauf.

Die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe und das Volkswagen-Qualifizierungskonzept

Seit den 80er Jahren war abzusehen, daß die Grenzen des in diesem System hergestellten „Produkts“, nämlich die Facharbeiter, den Anforderungen der Produktion zunehmend nicht mehr genügten: Mit hohem Kostenaufwand wurden zum einen Menschen in Berufen ausgebildet, die zumindest in dieser Zahl nicht mehr gebraucht werden würden, zum anderen wurde es immer kostenaufwendiger, den letzten Stand der Technik für unproduktive Lehrarbeiten in Lehrwerkstätten bereitzustellen, und zum dritten kamen die Jungfacharbeiter derart wenig selbständig in die

Fabrik, daß sie eine längere Eingewöhnungs- und Einarbeitungszeit brauchten. Deshalb ergänzte die Bildungsleitung der Volkswagen AG die ab 1988 gesetzlich vorgeschriebenen neuen Berufsbilder und Ausbildungsinhalte durch ein eigenes VW-Qualifizierungskonzept.

Die vom Facharbeiter geforderten Kompetenzen sind:

- selbständige Handlungsfähigkeit, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit, Durchführungsfähigkeit, Kontroll- und Bewertungsfähigkeit. Diese Kompetenzen sollen entwickelt werden durch „*ausbilderunterstütztes Selbst- und Gruppenlernen*“, d. h. durch Teamarbeit von jeweils sechs Auszubildenden.

Mit den hauptsächlichen Inhalten wie Planung von Arbeitsschritten, Abstimmung der Nutzung von Maschinen und Geräten, Koordinieren von Arbeiten, sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Stärken von Initiative und Engagement, Übernahme von Verantwortung für die eigene Ausbildung, kooperatives Arbeitsverhalten, Beurteilen-Können von Abläufen, Zeitökonomie und Bewerten der Qualität. „Am Anfang bringen sich die Ausbilder stärker in die Lern-, Planungs- und Organisationsphase ein; dann überlassen sie den Auszubildenden mehr und mehr Gestaltungsspielräume und achten auf den Überblick über die Lernprozesse,“ lautet die Soll-Vorstellung des Qualifizierungskonzepts. Dabei sollen Gruppenarbeit und Leittextmethode an die Stelle der 4-Stufen-Methode treten.

Das bedeutet eine *neue Rolle für die Ausbilder*: Mit Lernprozessen vertraut, sollen sie zu Beratern beim *Selbst- und Gruppenlernen* werden.

Um stabile Personenbeziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden zu ermöglichen, wird ein Auszubildender während seiner gesamten Ausbildungszeit durch ein Ausbildungsteam betreut.

Die Ausbilder steuern im Team den Ausbildungsgang. Zu diesem Zweck ist eine Teamkonferenz von wöchentlich 2 Stunden eingerichtet, in der Organisationsfragen und berufspädagogische Fortbildung erarbeitet werden.

Das *implizite Menschenbild* sieht so aus: Wenn die subjektiven und objektiven Bedingungen gegeben sind, ist der Mensch bereit und fähig, Verantwortung zu übernehmen und Initiative zu ergreifen.

Werte: Selbständigkeit, Selbstverantwortung, lebenslanges Lernen, Zusammenarbeit und faire Konflikte lösen.

Der Transformationsprozeß

Dieses Qualifizierungskonzept bedeutete, daß die Leitung des Bildungswesens der Berufsausbildung die Aufgabe gestellt hatte, sich selbst als

Organisation zu einer posttayloristischen „Verhandlungskultur“ zu wandeln.

Bei dieser Aufgabe gab es Anknüpfungspunkte: Führungsphilosophie des Unternehmens ist ein Modell „kooperatives Führen selbständiger Mitarbeiter“ mit dem Kernbereich, daß die Vorgesetzten Aufgaben und Zuständigkeiten an ihre Mitarbeiter delegieren und den dazugehörigen Grundsatz, die Mitarbeiter in Entscheidungsprozesse einzubeziehen.

Dementsprechend wurden die Ausbilder über die anstehenden Änderungen informiert, Teams zusammengestellt und die Lehrwerkstätten so umgebaut, daß die räumlichen Voraussetzungen für die Gruppenarbeit der Auszubildenden und Ausbilder vorhanden waren. Als neue Arbeitsweise wurde für die Ausbildungsteams festgelegt, wöchentlich eine Teamkonferenz durchzuführen, in der organisatorische und pädagogische Fragen behandelt werden sollten und außerdem Zeit sein sollte für die berufspädagogische Fortbildung durch Ausbilderkollegen, sogenannte Multiplikatoren. Zusätzlich wurde ein Projektteam für die Fortbildung der Multiplikatoren und die Teamentwicklung zusammengestellt.

Die ersten Erfahrungen: Verunsicherung durch die neuen Ausbildungsverfahren und die neue Rolle

Im ganzen ergab sich ein Bild, in dem sich viele Ausbilder verunsichert zeigten über ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen in der Ausbildungsarbeit sowie über die Entwicklungsrichtung, die mit dem Qualifizierungskonzept und dem Modellversuch für die Berufsausbildung eingeschlagen worden war.

Eigentlich hatte mit solchen Erscheinungen gerechnet werden müssen. Qualifizierungskonzept und Selbstqualifizierung im Modellversuch stellten einen derart umfangreichen Wandel in den Anforderungen an die Ausbildungstätigkeit dar, daß eine reibungslose Umsetzung „von heute auf gleich“ realistischlicherweise nicht zu erwarten stand.

Die bis zur Einführung des Qualifizierungskonzepts sicher beherrschten Methoden und Verfahren in der Interaktion der Ausbilder mit den Auszubildenden waren verlassen worden; die neuen Verfahren mußten von den Ausbildern selbst erst in einem mühsamen Prozeß von Versuch und Irrtum erlernt werden. Kein Wunder, daß Resignation zu beobachten war. Zeitweise beschränkten sich Ausbilder auf die Verwaltung des bestehenden Zustandes, eine Entwicklung im Sinne des Qualifizierungskonzepts war jedenfalls immer weniger zu beobachten.

Vor allem die Schwierigkeiten von schwächeren Auszubildenden, mit der neuen Freiheit und Verantwortung im Selbstlernsystem sinnvoll um-

zugehen, führten vielen Ausbildern ihre eigene Begrenzung vor Augen, nämlich die Auszubildenden systematisch zum Selbstlernen und zur Gruppenarbeit anzuleiten und die Fähigkeit und Bereitschaft dazu bei ihnen zu entwickeln.

Damit verbunden war die Kränkung, eine gestellte Aufgabe „nicht zu können“, was einen starken Bruch mit dem Selbstbild „Ausbilder als bester Fachmann“ bedeutete. Sich selbst als Lernende zu begreifen, als „Noch-Nicht-Könnende“, war eine neue und zunächst hart anmutende Herausforderung für viele Ausbilder.

Diese Kränkungen wurden zum Teil in Form von Auseinandersetzungen zwischen „Bewahren“ und „Erneuern“ in den Ausbildungsteams agiert und führten in manchen Fällen zu Konflikten und zur Blockade der Zusammenarbeit in Teams.

In der Folge wuchs die Tendenz, sich selbst zu entlasten und „die Rahmenbedingungen“ sowie das Qualifizierungskonzept für diesen schwer erträglichen Zustand verantwortlich zu machen.

These 1:

Kultureller Wandel in Arbeitsorganisationen bedeutet, daß die davon Betroffenen gewohnte Strategien professionellen Handelns aufgeben und sich neue Strategien aneignen müssen.

Mit diesem Lernprozeß ist zunächst notwendigerweise die Kränkung verbunden, etwas nicht zu gut zu können. Da unbearbeitete Kränkungen Regression und Widerstand produzieren, müssen die Betroffenen ihre Situation reflektieren und verstehen können, um sich auf diesem Wege ein neues Selbstverständnis als Lernende zu erarbeiten. Geschieht dies nicht, ist der Lernprozeß in Gefahr zu scheitern.

Gewinner und Verlierer

Für die unteren Vorgesetzten, die Meister, brachte die Teamorganisation einen Karriereknick, ebenso für die Werklehrer, da die Vermittlung von Theorie bedarfsorientiert in Zukunft aus dem Team heraus erfolgen sollte. Diese Personengruppen wurden damit „abgestuft“ zu normalen Ausbildern, wenn auch ohne Verlust ihrer höheren Gehaltsgruppe. Zum Teil sahen sich die Werklehrer den Anforderungen der praktischen Berufsausbildung nicht mehr gewachsen, sie hatten oft mehr als fünf Jahre nur noch Theorie vermittelt, mancher Meister sah sich jetzt den Menschen ausgeliefert, mit denen er vorher in seiner Funktion latente und manifeste Konflikte hatte.

Teamarbeit der Ausbilder

1. Wie kommen wir zu Entscheidungen?

Sehr bald stellte sich heraus, daß Fragen der Berufsausbildung sehr unterschiedlich eingeschätzt werden konnten. Den „einen besten Weg“ gab es nicht mehr. Ein Modell, an dem man Kompromißfindung oder Konsensentscheidungen lernen konnte, war nicht in Sicht, für die Vorgesetzten war das Führen von Teams eine Aufgabe, auf die sie überhaupt nicht vorbereitet waren. So kam es vor, daß in manchen Teams *Mehrheitsentscheidungen* durch Abstimmungen wie im Parlament getroffen wurden, in denen die Aufgaben verteilt wurden und festgelegt wurde, was geschehen soll und was nicht. Die Integration von Minderheiten war so nicht möglich, das Binnenklima vieler Teams von gegenseitigen *Kränkungen und einem permanenten Machtkampf* geprägt.

2. Sind wir alle gleich?

Im Qualifizierungskonzept war vorgesehen, daß die einzelnen Ausbilder sich vom Spezialistentum zu einer möglichst breiten Beherrschung verschiedener Fachgebiete entwickeln sollten. Viele Ausbilder verstanden: „Jeder macht alles.“ Das machte Angst. Andererseits sollte es keine Vorrechte geben, weil „das Team“ für alle Aufgaben zuständig ist. So gab es eine große Scheu, die unterschiedlichen persönlichen Kompetenzen offenzulegen und für die Arbeit des Gesamtteams zu nutzen. In der Konsequenz suchte jeder Ausbilder für sich eine Nische zu finden, die er vor dem Team für sich reservierte. Jeder Blick auf ein anderes Arbeitsgebiet konnte das labile Gleichgewicht der Interessen und der Machtverteilung in Frage stellen. Konflikte wurden so zwar weiträumig vermieden, Initiativen und Diskussion des gemeinsamen Ausbildungsverständnisses konnten jedoch nicht stattfinden. Das Resultat war, daß ein notdürftiges Verwalten des bestehenden Zustandes erreicht wurde, eine Entwicklung abgeschnitten wurde.

Mit diesem Zustand war keiner zufrieden; die Kränkungen und Frustrationen entluden sich gegenüber Vorgesetzten und den Mitarbeitern des Projektteams, die auf eine z. T. erbitterte Abwehr der Ausbilder gegen diejenigen Qualifizierungsmaßnahmen stießen, die Entscheidungsfindung zum Gegenstand hatten und deshalb die problematischen Punkte des Teamlebens berühren mußten. Der einzige Punkt, in dem eine scheinbare Einmütigkeit bestand, war die Abwehr gegenüber den Vorgesetzten. Im Zweifelsfall konnte ein Ausbilder immer sagen: „Das kann ich nicht

entscheiden, da muß ich erst das Team fragen“, was den Vorgesetzten hilflos zurückließ. In den Teams selber stieß der Vorgesetzte oft auf Abwehr („Da haben *wir* keine Kapazitäten frei. Das können *wir* nicht leisten.“), gegen die er keine Chance sah. Er sah sich dann gezwungen, auf Anordnungen des Bildungsleiters zurückzugreifen.

In Rollenspielen auf den Seminaren stellte sich der Sachverhalt so dar, daß bei der kleinsten Unklarheit oder Meinungsdivergenz die Teammitglieder sofort ihrem Kollegen zur Seite traten, worauf der Vorgesetzte seine Bemühungen verstärkte, was den Konflikt eskalieren ließ: die Fronten verhärteten sich, bis es zum Austausch persönlicher Angriffe kam. Ohne Entscheidung ging man dann im gegenseitigen Groll auseinander, um am nächsten Tag das gleiche Problem wieder bearbeiten zu müssen. Es ließ sich eine „Jammerkultur“ beobachten, in der man sich gegenseitig an der Arbeit hinderte, die wenigen Erfolge der eigenen Arbeit niederklagte und weitere Erfolge der Arbeit verhinderte.

Diese Phänomene waren bemerkenswerterweise nicht zu beobachten in den Werken, in denen die Meister als Person akzeptiert waren, weil diese schon vor der Einführung des Qualifizierungskonzepts ihre Mitarbeiter an den Entscheidungen beteiligt hatten. Abweichend vom Konzept, daß die Teamsprecher durch die Teammitglieder gewählt werden sollten, hatte der Bildungsleiter für die Anfangsphase in Absprache mit dem Betriebsrat ehemalige Meister als Teamsprecher eingesetzt. Die Ausbilder konnten in diesen Teams an die vertraute Form ihrer Tätigkeit anknüpfen und Schritt für Schritt in der Umsetzung des Qualifizierungskonzepts vorgehen.

In diesen Teams mit einem ehemaligen Meister als Moderator war viel mehr möglich an sachorientierter Diskussion, gemeinsamer Entscheidung, Konsensfindung.

These 2:

In der besonders komplexen Situation zu Beginn eines Transformationsprozesses kann Leitung die Komplexität für die Betroffenen durch Übernahme von Entscheidungen reduzieren und dadurch bei ihnen Kapazitäten für Lernprozesse freisetzen. Supervisorische Unterstützung der Leiter ist deshalb eine besonders wirksame Intervention bei Transformationsprozessen.

Erste Erfahrungen mit Gruppenarbeit der Auszubildenden

Die Schwierigkeiten in der Teamarbeit der Ausbilder spiegelten sich in den Schwierigkeiten wider, die Auszubildende beim Gruppenlernen und

-arbeiten hatten. Ähnlich den Vorgesetzten der Ausbilder, die keine Erfahrung im Umgang mit Teamarbeit hatten, sahen sich die Ausbilder zunächst hilflos den Anforderungen gegenüber, die Auszubildenden zur Gruppenarbeit anzuhalten.

Ein Beispiel:

Ein Ausbilderteam vergibt den Auftrag der Werkstattreinigung abwechselnd an jeweils eine Sechsergruppe von Auszubildenden. Da nichts geschieht, sieht sich ein Ausbilder gezwungen, kurz vor Feierabend zu der Gruppe hinzugehen und an einzelne Auszubildende entsprechende detaillierte Anweisungen zu geben. Das funktioniert.

Die Szene wiederholt sich mit steigender Frustration der Ausbilder an mehreren Tagen, bis diese entsprechend enttäuscht vor jedem Feierabend Einzelaufträge geben.

Im Gespräch mit den Ausbildern ergab sich das Bild, daß diese Sechsergruppe sich nicht als eine Gruppe mit gemeinsamer Verantwortung fühlte. TEAM wurde ironisch definiert als Toll, Ein Anderer Macht's. Es wurde vereinbart, einen anderen Weg zu versuchen. Der sah so aus, daß ein Ausbilder den Auszubildenden die Aufgabe noch einmal erklärte und von den Auszubildenden einen schriftlichen Plan forderte, wer für welchen Abschnitt der Werkstatt persönlich zuständig sein soll. Außerdem sollten sie einen Koordinator bestimmen, der von der Gruppe den Auftrag erhält, seine KollegenInnen an die Arbeit zu erinnern und der dafür zu sorgen hat, daß man sich gegebenenfalls hilft. Der Ausbilder vereinbarte außerdem die Form der Kontrolle der Reinigungsarbeiten mit den Auszubildenden. Seitdem klappt das Werkstattreinigen deutlich besser, zur Entlastung aller Beteiligten.

Auswirkungen auf das Projektteam

Sobald offenbar wurde, daß die herkömmliche Qualifizierung nicht die erwarteten und geforderten Ergebnisse hervorbrachte, begann ein Konflikt zwischen den Mitgliedern, die sich als „Nur-Trainer“ gemäß dem offiziellen Auftrag verstanden und anderen Mitgliedern, die sich ihren Auftrag als den eines „Prozeßbegleiters und Organisationsentwicklers“ umdefinierten. Diese Auseinandersetzungen wurden ohne Supervision geführt, quasi mit Bordwaffen, weshalb die Auseinandersetzungen zum Teil dramatisch-konfrontativ agiert wurden, womit die Chancen schwanden, den Konflikt zu reflektieren und (auch) als gemeinsamen Lernprozeß zu verstehen.

Insoweit bildete sich die Situation vieler Ausbilderteams im Projektteam ab: Die unvermeidlichen Klärungsprozesse und Konflikte im Spannungsfeld individueller Bedürfnisse, Wünsche, Ängste gegenüber den neuen Anforderungen konnten nur sehr langsam und mit großem Aufwand an Energie konstruktiv bearbeitet werden.

These 3:

Die Transformation einer Institutionskultur erfordert angesichts der Widersprüchlichkeit und Komplexität des Transformationsprozesses ein hohes Vermögen zur Selbstreflexion bei den organisationsinternen „change-agents“. Ohne Selbstreflexion besteht die Gefahr, daß die Widersprüche ausagiert werden, was zu Arbeitsblockaden, zur Stagnation und damit zum Scheitern des beabsichtigten Wandels führen kann.

Arbeit, Ziele und Arbeitsbeziehungen verhandeln lernen: ein Organisationsentwicklungsprojekt

Nachdem das Projektteam sich dazu durchgerungen hatte, in Ergänzung der Seminartätigkeit Besuche bei den Ausbilderteams in den Lehrwerkstätten zu machen und sich die Ausbildungspraxis im Detail anzusehen, ergab sich ein differenziertes Bild der Szene.

Erfolge werden nicht wahrgenommen

Bei allen Schwierigkeiten hatten viele Ausbilder zunächst auf „ihren persönlichen“ Ausbildungsgebieten in kleinen Schritten Entwicklungen eingeleitet, auf die sie eigentlich hätten stolz sein können. Unklar blieb den Ausbildern, inwieweit diese Aktivitäten mit dem Qualifizierungskonzept übereinstimmten. Sind diese eigenmächtigen Änderungen vereinbar mit den Vorstellungen der Bildungsleitung und des Projektteams?

Aus dieser Unsicherheit heraus wurden „offiziell“ gegenüber den Mitgliedern des Projektteams vor allem die Schwierigkeiten herausgestellt. Man erlebte sich gegenüber den Ansprüchen des Modellversuchs und des Qualifizierungskonzepts als nicht genügend und kam sozusagen vorbeugend um mildernde Umstände bei der Beurteilung der eigenen Ausbildungstätigkeit ein.

Zusätzliche Verunsicherung durch unterschiedliche Vorgehensweisen

Die vielfältigen Ansätze zur schrittweisen Umsetzung des Qualifizierungskonzepts in die Praxis und damit zur schrittweisen Ablösung der vertrauten Methoden und Verfahren wurden auf den Seminaren zwischen

den Ausbildern aus verschiedenen Werken ausgetauscht. Das bunte Bild von Altem und Neuem verwirrte jedoch zusätzlich. Was ist Teil des Qualifizierungskonzepts und steht als solches nicht zur Disposition, was kann und darf anders gehandhabt werden? Für Menschen, die es gewohnt waren, nach detailliert festgelegten und für alle verbindlichen Verfahren zu arbeiten, konnte das nur ein Beitrag zur zusätzlichen Verunsicherung sein: Kann jetzt jeder machen, was er will?

Ein Organisationsentwicklungsprojekt zur Steuerung der Ausbildungstätigkeit

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, beschlossen die Bildungsleiter auf Vorschlag aus dem Projektteam, mit Hilfe eines verbindlichen Katalogs überprüfbarer Ziele den Vorgesetzten und den Ausbilderteams „Werkzeuge“ für eine Steuerung der Ausbildungsarbeit an die Hand zu geben. Damit war gemeint, daß die Beteiligten sich ein gemeinsames Problemverständnis über den Stand der Ausbildungsarbeit erarbeiten, Stärken und Schwächen feststellen, Prioritäten festlegen sowie Ziele und entsprechende Maßnahmen vereinbaren. Diese Arbeitsschritte fanden in den Ausbilderteams und zwischen Teams und Vorgesetzten statt und wurden von Mitgliedern des Projektteams moderiert.

Erkenntnisse aus dem Projekt

Die Auswertung der Erfahrungen der Projektteammitglieder aus der Moderation dieser Gespräche brachte ein im Ganzen einheitliches Bild der Schwierigkeiten, mit denen sich die Betroffenen bei der Umsetzung des Qualifizierungskonzeptes (und damit beim Übergang von der einen zur anderen Ausbildungskultur) plagten. Es waren folgende Problembereiche: Die Ausbilder konnten von der Zentrale vorgeschlagene Lernprojekte dann akzeptieren, wenn sie die Vorschläge als Unterstützung und nicht als Anweisung deuteten und Änderungen nach eigenen Kriterien vornahmen, zum Beispiel mehr Lernzielkontrollen, präzisere Maßvorgaben, Reduktion des Umfangs.

Von zentraler Bedeutung war hierbei offenbar, daß die Teams selbst tätig werden und ihre Verantwortung gegenüber den zu vermittelnden Lernzielen und Lerninhalten wahrnahmen. Art und Umfang der Änderungen spielten erst in zweiter Linie eine Rolle.

Diese Erfahrungen zeigten wieder einmal, daß die Arbeitszufriedenheit dann steigt, wenn die Betroffenen ihre Arbeitsbedingungen selbst gestalten können – und es auch tun.

Die Schlüsselqualifikation *Selbständigkeit* wurde als statische Größe und nicht als Entwicklungsprozeß gesehen.

Wenn Auszubildende sich den Anforderungen des Selbstlernens zunächst nicht gewachsen zeigten, herrschte bei Ausbildern oft Ratlosigkeit, die sich sinngemäß so äußerte: „Die Schwachen können wir im Selbstqualifizierungskonzept nicht genügend stützen.“

Es war dann ein Drang zu beobachten, unreflektiert betreuungsaufwendige Verfahren zu wählen in dem Sinne, daß der Ausbilder selbst die Ausbildungsschritte vormacht, während der Auszubildende nachmacht und übt, also von der geforderten Eigenaktivität der Auszubildenden abzugehen.

Die Möglichkeit, in kleineren Schritten mit entsprechend geänderten Selbstlernunterlagen und gezielter Hilfestellung vorzugehen, z. B. durch häufigere Kontrolle und Abnahme der Leistung der Auszubildenden, wurde zunächst nicht gesehen.

Hier lag offensichtlich ein Defizit an berufspädagogischer „Feinmechanik“ vor. Das heißt, daß Ausbildern Kenntnisse und Erfahrungen fehlen, die es ermöglichen, eine gezielte Diagnose zu stellen und gezielte Interventionen zu planen.

Im Zusammenhang mit der *Entwicklung von Fähigkeit und Bereitschaft zur Gruppenarbeit* wurde von Ausbildern die Neigung schwächerer Auszubildender beklagt, sich in Gruppenarbeiten an die Stärkeren anzulehnen und unreflektiert deren Ergebnisse zu übernehmen.

Bei Nachfragen stellte sich heraus, daß z. T. Phantasien über das Verhalten der Auszubildenden die Szene bestimmen, d. h. es war unklar, inwieweit dieses Verhalten typisch für eine große Zahl von Auszubildenden war, ob es sich um vereinzelte Beobachtungen handelte oder ob es eigentlich um die Angst des Ausbilders vor Kontrollverlust geht.

In diesem Zusammenhang gab es das Mißverständnis, Gruppenarbeit bedeute, daß der Ausbilder die Azubis ohne Leistungsabnahme bzw. -kontrolle arbeiten lassen müßte. In dieser Interpretation bedeutete „Selbständigkeit“ und „Gruppenarbeit“ für die Auszubildenden immer auch „allein gelassen werden“.

Es gab drei Aspekte dieser Problematik:

1. Die Leitungs-Rolle des Ausbilders bei der Gruppenarbeit in der Berufsausbildung war nicht allen Ausbildern klar.
2. Es waren z. T. deutliche Defizite zu beobachten an gezielter Vorbereitung von Gruppenarbeit der Auszubildenden durch die Ausbilder und an reflektierter und geplanter Begleitung durch die Ausbilder.
3. Offensichtlich fehlten Kenntnisse und Erfahrungen, mit denen Ausbilder in die Lage versetzt werden, systematisch Lernprozesse für Auszubildende auf dem Gebiet der effektiven Gruppenarbeit in Gang zu setzen, zu begleiten und zu evaluieren.

Es waren Unklarheiten und daraus entspringende Mißverständnisse und Enttäuschungen in der *Zusammenarbeit zwischen Vorgesetzten und Ausbilderteams* zu beobachten. Im Kern drehte es sich immer um die Frage: „Wer hat wann welche Stufen im Entscheidungsprozeß?“, d. h. wer hat bei welchen Aufgaben/Problemen die Entscheidungsbefugnis und damit die Verantwortung?

Das eigentliche Problem war der Umgang mit dieser Unklarheit. Es gab die Tendenz, daß nicht verstandene Konflikte in diesem Feld von Ausbildern (wie von Mitarbeitern in einer Organisation überhaupt) oft vorschnell als Charaktereigenschaften der Vorgesetzten gedeutet werden, als z. B. autokratisches Verhalten interpretiert werden. Diese Phantasien über die Handlungsmotive von Vorgesetzten (und in vergleichbaren Situationen auch von Teamkollegen/Innen) führten dazu, daß man sich aus dem Wege ging. So konnte nicht mehr geklärt, ausgehandelt, verabredet werden, und der Vorgesetzte sah sich gezwungen, direktiv zu handeln. Oft zu dessen eigener Enttäuschung über seine Mitarbeiter.

Innerhalb von Teams führten solche nicht ausgetragenen Konflikte zu Arbeitsblockaden.

Gegenüber Dritten äußerte sich dies als Klagen über die unzulängliche Einrichtung der Welt im allgemeinen und der Berufsausbildung im besonderen. Für die Klageführenden brachte das den scheinbaren Vorteil mit sich, daß man Einwände als „praxisfern“ leicht abtun konnte und man außerdem mit der „selbsterfüllenden Prophezeiung“ immer Recht behielt, weil einer Klärung ja aus dem Wege gegangen wird. Allerdings brauchte in dieser Konstellation das eigene Verhalten nicht überprüft, geschweige denn geändert zu werden.

In einer solchen „Nicht-Verhandlungskultur“ war gemeinsames Arbeiten nur schwer möglich, sie war Ursache und Signal für nicht bearbeitete Konflikte.

Diese Konstellation aufzulösen, Mitarbeiter und Vorgesetzte gezielt miteinander ins Gespräch zu bringen, die Phantasien zu „erden“, zu ersetzen durch die realen Handlungsziele und Beweggründe der Beteiligten und damit die Konflikte soweit zu klären, daß Vereinbarungen über Vorgehensweisen herbeigeführt werden können, war das wesentliche Ziel bei der Moderation der Auswertungsgespräche.

These 4:

Leiten ist eine besonders wichtige Arbeitsbeziehung. Ohne die Entwicklung eines Selbstverständnisses der Leitungstätigkeit im Sinne der neuen Kultur bleibt Transformation in einer technisch verstandenen Strukturform stecken. Reflexion der Leitungstätigkeit, und zwar von Leitern und

Geleiteten gleichermaßen ist deshalb eine notwendige Bedingung, kulturellen Wandel gelingen zu lassen.

Anschriften der Verf.: Ulrike Luxen, Im Klufert 1, 71404 Korb
Ingrid Trautmann-Werkshage, Malmsbacherweg 3, 90571 Schwaig 2
Albert Weber, Im Remenfeld 4, 38104 Braunschweig

Literatur

- Antoni, Conny H. (Hg.) (1991): Gruppenarbeit in Unternehmen. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, Stuttgart.
- Hagen, Rudolph (1993): Westliche Verhältnisse berücksichtigen. Über die Komplexität von schlanker Produktion und Kaizen. In: Personalführung, Heft 3, S. 244 - 249.
- Konrad, Thomas (1969): Analyse der Arbeit, Möglichkeiten einer interdisziplinären Erforschung industrialisierter Arbeitsvollzüge, Stuttgart.
- Jenkins, David (1975): Job Power. Demokratie im Betrieb, Reinbek bei Hamburg.
- Mayo, Elton (1949): Probleme industrieller Arbeitsbedingungen, Frankfurt a. M.
- Neuberger, Oswald (1991): Personalentwicklung, Stuttgart 1991.
- Opaschowski, Horst W. (1993): Auf dem Wege zur Arbeitswelt 2000. Von der Pflichterfüllung zur Lebenserfüllung. In: Personalführung, Heft 3, S. 232 - 237.
- Taylor, Frederick W. (1977): Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung, herausgegeben von Walter Volpert und Richard Vahrenkamp. In: Döring, Klaus W.; Thomas, Helga; Voigt, Wilfried und Volpert, Walter (Hgg.): Berufliche Bildung und Berufspolitik, Weinheim.
- Volkswagen Projektteam Ausbilderqualifizierung (1994): Kontinuierliche und kooperative Qualifizierung und Selbstqualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern. Abschlußbericht Modellversuch, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung.

Jutta Wegener

Leitung und Kontrolle als Strukturmerkmale demokratischer Institutionen

Zusammenfassung: Im folgenden Aufsatz wird der Versuch unternommen, die institutionellen Strukturmerkmale Leitung und Kontrolle auf die ihnen innewohnenden demokratischen Möglichkeiten zu untersuchen. In idealtypischer Weise werden dazu die Interdependenz von Leitung und Kontrolle, die Notwendigkeit der Kontrolle ‚von oben nach unten‘ als auch der Kontrolle ‚von unten nach oben‘ ebenso dargestellt wie der Zusammenhang zwischen den strukturellen Gegebenheiten einer Institution und den Anforderungen an die Diskursfähigkeit ihrer Mitglieder. „Demokratie“ wird dabei als eine Kultur der Teilhabe verstanden, die alle institutionellen Bereiche durchdringen sollte.

Die folgenden Überlegungen, die ursprünglich im Rahmen einer Gruppenabschlußarbeit zur Supervisionsausbildung¹ entstanden sind, unternehmen den Versuch, die institutionellen Strukturmerkmale *Leitung* und *Kontrolle* unter dem Aspekt *Demokratie* zu beleuchten. Die Idee zu dieser Abschlußarbeit entstand auf dem Hintergrund der rechtsextremen Übergriffe im Jahr 1992. Ich selbst habe bemerkt, daß mich die Auseinandersetzung mit diesem Thema seither nicht losgelassen hat und daß meine Arbeit als Supervisorin mit Teams und mit Gruppen von Kindergartenleiterinnen auch von der Frage geprägt ist, wie sich *demokratische Strukturen* in vorgegebenen Rahmenbedingungen entwickeln, mit funktionalen Abläufen verbinden und im konkreten Arbeitsalltag mit Leben füllen lassen.

Hier wird versucht, ein *Modell* einer demokratischen Institution zu entwerfen. Dabei wird die Interdependenz von Leitung und Kontrolle dargestellt, die Notwendigkeit, daß Kontrolle in beide Richtungen erfolgen muß (nicht nur top down, sondern auch bottom up), und auch gezeigt, daß demokratische Strukturen auf die Diskursfähigkeit ihrer Mitglieder angewiesen sind.

Da meine Ausführungen ein Modell beschreiben, fehlen die Ausformungen einer konkreten Institution. Das ist einerseits ein Mangel – vieles

¹ Leitung und Kontrolle – Demokratieverständnis und Supervision (1993): Abschlußarbeit im 6. Supervisionskurs, Fortbildungsinstitut für Supervision e. V., Münster, vorgelegt von Barbara Bauer, Brigitte Danzeisen-Bührle, Helga Gramlich, Monika Jonas, Eva Maaß, Jutta Wegener.

wird sehr abstrakt und zu wenig anschaulich erscheinen. Andererseits sehe ich hier aber auch einen Reiz: Es ist möglich, die einzelnen Aspekte auf vertraute Institutionen zu übertragen, um so einerseits die Tauglichkeit des Modells für gerade diese Institution zu bedenken, andererseits vielleicht auch zu überprüfen, wie hier die Handhabung von Leitung und Kontrolle zu mehr oder weniger Demokratie beiträgt. Grundsätzlich möchte ich auch dazu anregen, sich mit den eigenen Vorstellungen, wie eine Institution „sein sollte“, und ihrem Einfluß auf die eigene Arbeit auseinanderzusetzen.

In der Vorstellung dieses Modells findet Supervision nicht in einem wertfreien Raum statt, sondern ist selbst sowohl Teil einer Kultur demokratischer Teilhabe, wie sie auch ihr Instrumentarium zur Wegweisung und Wegbereitung zu demokratischen Strukturen und Umgangsformen zur Verfügung stellt (vgl. Leuschner, o. J.).

Bei dem folgenden Text, den ich ausdrücklich als einen Versuch kennzeichne, als eine erste Annäherung, handelt es sich um meinen Teil der Abschlußarbeit in leicht überarbeiteter Fassung.

Demokratie als Kultur der Teilhabe

Nach Wolfgang Abendroth kann ein Staat „nur dann (und nur in dem Maße) als demokratisch bezeichnet werden, wenn (bzw. indem) er einen möglichst großen Teil seiner Bürger an der politischen Willensbildung beteiligt und dem Prinzip nach jedem Bürger die Chance bietet, sich in diese Willensbildung einzuschalten“ (Abendroth 1965, zit. nach Zimpel 1975, S. 213). Iring Fetscher zählt „das Recht auf Teilhabe an der Gestaltung des Gemeinwesens“ zu den wichtigsten Menschenrechten (Fetscher 1975, S. 195). Diese Teilhabe muß heute auch die „Teilhabe an der bewußten Gestaltung der sozialen Verhältnisse“ umfassen, um die „Herrschaft der Experten“ zu kontrollieren (a. a. O., S. 204 f.).

Wirksame Teilhabemöglichkeiten beruhen nach Gisela Zimpel auf ökonomischer Chancengleichheit, die sie vor allem als Chancengleichheit in der wirtschaftlichen Verfügungsgewalt beschreibt und für die sie eine Demokratisierung der ökonomischen Planung zugrundelegt (vgl. Zimpel 1975, S. 221 f.). Ziel der Demokratisierungsprozesse muß es nach ihrer Meinung sein, die Selbstbestimmungsmöglichkeiten für immer weitere Schichten und Klassen der Bevölkerung in ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Fragen zu vergrößern, d. h. Teilhabe im Sinne einer „partizipatorischen Demokratie“ bezieht sich auf die gesamten Lebensverhältnisse.

Neben der politischen Wirkung solcher Teilhabe ist jedoch auch die politische Motivation bedeutsam: ‚Vernünftige Entscheidungen‘ sollten bewußte Entscheidungen sein, die aus einer rationalen, aufgeklärten und verantwortlichen Haltung heraus getroffen werden. Horkheimer beschreibt diese Teilhabe so: „Was die Zustimmung der Bürger im Zeitalter der Manipulation wirklich bedeutet, hängt von ihrer persönlichen Verfassung, der Art ihrer Erziehung und Bildung, der Differenziertheit ihres Empfindens, der Unabhängigkeit ihres Urteils ab. Selbständiges Denken, exakte Phantasie, Identifikation mit anderen, der Wille zur richtigen Gesellschaft gehören zu den subjektiven Qualitäten, die von der Macht zu wecken, zu verbreiten und zu fördern sind, wenngleich sie mit ihr in Konflikt geraten können, ja eben deshalb“ (Horkheimer 1962, zit. nach Zimpel 1975, S. 214). Hier sind also zum einen die Fähigkeiten angesprochen, die jedes Individuum erwerben sollte, um wirksam teilhaben zu können, zum anderen aber auch die gegenseitige Bezogenheit von ‚Machthabenden‘ und ‚Machtunterworfenen‘.

Brandt forderte, „daß die Demokratie nicht auf einen noch so wichtigen Bereich – wie den staatlichen – beschränkt bleiben, daß sie nicht auf Rationen gesetzt werden kann, sondern daß sie das gesamte gesellschaftliche Leben erfassen muß. Demokratie ist, aus dieser Sicht, ein fortwährender Prozeß – eine Aufgabe, an deren Verwirklichung unablässig zu arbeiten ist“ (Brandt, zit. nach Braun-von der Brélie 1986, S. 185). Hier findet sich Lewins Gedanke, daß Demokratie eine Form ist, die „mit jeder Seite der Kultur verbunden ist“ (Lewin 1953, S. 68), ebenso wieder wie bei Boudon und Bourricaud, die eine Gesellschaft als demokratische beschreiben, in der „die Machtausübung an bestimmte Bedingungen hinsichtlich der Definition der kollektiven Ziele und der Beteiligung der Mitglieder der Gruppe an deren Definition sowie deren Umsetzung in die Praxis gebunden ist“. Das bedeutet Diskussions- und Entscheidungsverfahren, „in denen die kollektiven Zwänge so weit wie möglich ausgehandelt und legitimiert werden“. Ziel ist die „Schaffung eines ‚Klimas‘ gegenseitiger Information und gegenseitigen Verständnisses, in dem sich Solidarität oder zumindest Toleranz zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft zu entwickeln vermag und das die Gefahr der Ausbeutung durch die Regierenden und des Machtmißbrauchs systematischer Kontrolle unterwirft. So interpretiert stellt die Demokratie eine Form der Leitung beliebiger Organisationen dar, die vermittels der Anerkennung des Rechts aller Arten von Interessen und Meinungen, sich Gehör zu verschaffen und sich an der Willensbildung zu beteiligen, die Distanz zwischen Regierenden und Regierten verringert“ (Boudon/Bourricaud 1992, S. 71).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Demokratie – übertragen auf die Frage von Leitung und Kontrolle in Institutionen – folgende Aspekte umfaßt:

- Legitimation der Machtausübung
- Teilhabe an Entscheidungsprozessen
- Teilhabe an der Definition von Zielen
- Aushandeln kollektiver Zwänge
- Klima gegenseitiger Information (Transparenz)
- Klima gegenseitigen Verständnisses (Toleranz)
- systematische Kontrolle von Macht

Der blinde Tanz zur lautlosen Musik

„Es gibt sichtbare Ordnungen in der Welt, das heißt, es gibt beobachtbare Phänomene oder Prozesse, und hinter diesen sichtbaren Ordnungen gibt es einen unsichtbaren Prozeß der Organisation, der Ordnungen kreierte, erhält, transformiert und wieder auflöst. Die sichtbare Ordnung ist der beobachtbare Tanz. Die unsichtbare Organisation dahinter sind die Choreographie, nach der getanzt wird, und die Musik. Da diese Organisation meistens nicht bewußt wahrzunehmen ist, ist die Musik lautlos, und da wir am Tanz oft nicht bewußt teilnehmen, ist der Tanz blind“ (Gunter 1987, S. 11).

Für mich beschreibt diese Metapher in einem eindrücklichen Bild, wie wir uns oft in sozialen Systemen bewegen und erleben, wie wir vom System bewegt werden, gleichzeitig Teil und (Mit)SchöpferIn des Systems sind, ohne daß wir aber unsere Einflußmöglichkeiten wirklich wahrnehmen (im doppelten Wortsinn).

Umgekehrt lebt aber eine (nach demokratischen Spielregeln geordnete) Institution davon, daß ihre Mitglieder die Spielregeln kennen und anwenden, daß das einzelne Mitglied ebenso wie das System als Ganzes Kenntnis und Anwendung dieser Spielregeln (Kompetenz und Performanz) zur Grundlage der gegenseitigen Beziehung machen.

Goffmann (1973) beschreibt die Beziehung zwischen einer formalen instrumentellen Organisation und ihren Mitgliedern wie folgt: „Die Organisation schreibt auch vor, was als offiziell anerkannter Maßstab des Wohlergehens, als gemeinsame Werte, als Anreiz oder als Strafe zu gelten hat. Dieses Konzept geht über einen bloßen Vertrag bezüglich der Beteiligung hinaus und betrifft die Natur oder das soziale Sein des Teilnehmers. Diese impliziten Imagines stellen ein wichtiges Element der von jeder Organisation aufrechterhaltenen Werte dar, unabhängig davon, wie

leistungsorientiert oder unpersönlich diese sein mag. Den sozialen Arrangements einer Organisation liegt also eine sehr umfassende Konzeption des Mitglieds zugrunde – und nicht nur in seiner Eigenschaft als Mitglied, sondern vielmehr in seiner Eigenschaft als Mensch“ (a. a. O., S. 177).

Explizit formuliert Goffmann hier lediglich die Anforderungen, die an ein Mitglied einer sozialen Entität gestellt werden; die komplementäre Struktur auf seiten der Institution ist implizit mitzudenken, da diese ja die Voraussetzung für die an das Mitglied herangetragenen Definitionen seiner Identität ist. Goffmann betont nachdrücklich, daß es dabei nicht so sehr auf die explizite, verbale Ideologie des Managements der Organisation ankommt, sondern vielmehr gerade auch auf das Handeln des Managements, da sich darin zeigt, welche Vorstellungen das Management von den die Handlungen betreffenden Personen hat (vgl. a. a. O., S. 182). (Management soll hier gesehen werden als die Repräsentanz der Organisation, da davon auszugehen ist, daß die Identifikation mit Zielen und Definitionen der Organisation steigt, je höher die übernommene Verantwortung und damit auch Bindung an die Organisation ist.)

Für eine Institution, die nach demokratischen Prinzipien geleitet werden soll, bedeutet das bisher gesagte, daß die einzelnen Mitglieder demokratische Prinzipien und Verhaltensweisen verinnerlicht haben müssen, aber auch, daß die Organisation diese demokratischen Regeln zur Grundlage ihres Seins machen muß, damit über die daraus abgeleiteten Handlungserwartungen an die Mitglieder diese entsprechende, demokratisch geprägte Selbst-Definitionen entwickeln können. Nur so ist gewährleistet, daß der ‚blinde Tanz‘ möglichst exakt ‚Choreographie und Musik‘ ausdrückt und beide demokratischen Regeln entsprechen.

Nach Wimmer (1989) ist davon auszugehen, daß lebende Systeme sich nach ganz bestimmten Mustern selbst reproduzieren. Sie „reagieren in diesem Verständnis primär auf eigene, selbsthervorgebrachte Systemzustände, ohne von außen direkt und linear beeinflusst werden zu können. Die jeweilige Umwelt schafft zwar ganz bestimmte Bedingungen und ändert diese auch laufend; ob jedoch überhaupt und wenn ja wie ein System darauf reagiert, kann von der Umwelt nicht erzwungen werden. Diese Frage entscheidet sich nach den systeminternen Zuständen, nach den systemeigenen Regeln seiner Reproduktion, nach den Möglichkeiten und Grenzen der Informationsverarbeitung, letztlich nach den Strukturen, die insgesamt vorhanden sind“ (a. a. O., S. 26). Zwischen einem System und seiner Umwelt finden „wechselseitige Beeinflussungsprozesse“ statt, „wobei es stets darauf ankommt zu verstehen, daß selbst noch die Art möglicher Umweltkontakte von den systemintern aufgebauten Potenzen für solche Kontakte abhängt. (...) Gerade für die Entwicklung eines ad-

äquaten Steuerungsverständnisses ist es wichtig zu begreifen, daß auto-poietische Systeme durch ihre internen Strukturen, durch ihre einmal entwickelten Handlungsmuster und Kommunikationsabläufe vorgeben, innerhalb welcher Spannweite sie von ihrer Umwelt angesprochen werden können“ (Wimmer 1989, S. 27).

Da in einer komplexen Organisation Subeinheiten füreinander ebenfalls Umwelten darstellen, gilt für die Kontakte dieser Subeinheiten untereinander das Gesagte in gleicher Weise, auch zwischen verschiedenen Ebenen (vgl. ebd.). Demokratische Kultur in einer Organisation muß also möglichst alle Bereiche umfassen; es erscheint unwahrscheinlich, daß sie auf einzelne Ebenen oder Subeinheiten begrenzt werden kann. Welche Schwierigkeiten sich aus dem Versuch ergeben, Teilbereiche abweichend vom Gesamtsystem zu strukturieren, beschreibt Pühl (1992²) anhand ‚hierarchischer Institutionen mit kooperativer Binnenstruktur‘. Teamprozesse müssen so immer auch auf dem Hintergrund der übergeordneten Leitungsebenen und in Beziehung zu Nachbarteams gesehen werden.

Es ist unmittelbar einleuchtend, daß in diesem Verständnis von Organisationen als sich selbst steuernden Systemen nicht in gleicher Weise zwischen Führenden und Geführten, zwischen Einfluß-Nehmenden und Beeinfluften unterschieden werden kann wie in einer hierarchischen Vorstellung. „Um genau zu sein, muß man sogar viel schärfer formulieren und sagen, daß ein funktional differenziertes komplexes System eine eigenständige innere Ordnung ausbilden muß, die dem Ordnungsprinzip der Hierarchie klar widerspricht“ (Willke 1987, zit. nach Wimmer 1982, S. 26). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Rollendifferenzierung, die nicht nur am Arbeitsauftrag der Organisation (des Teams etc.) orientiert ist, sondern auch an der Notwendigkeit, an der Ausgestaltung demokratischer Kultur und am Zusammenspiel von Leitung und Kontrolle mitzuwirken.

Der Wille zur Macht

„Die, die die menschlichen Angelegenheiten mit philosophischem Blick betrachten, erstaunt nichts mehr als die Leichtigkeit, mit der Viele von Wenigen beherrscht werden können.“ Dieser Ausspruch von David Hume (1711 - 1776, zit. nach Claessens 1992, S. 118) beinhaltet für mich den Kern einer demokratischen Sicht auf Leitung und Kontrolle:

„– Macht ist nicht Eigenschaft einer Person, sondern Merkmal einer Beziehung zwischen mindestens zwei Personen: Eine isolierte Person kann keine Macht ausüben.“

– Macht ist nicht eine absolute Größe. Sie bezieht sich immer auf die Beeinflussungsmöglichkeiten einer Person relativ zu den Widerstandsmöglichkeiten (der Gegenmacht) einer anderen Person“ (Rüttinger, zit. nach Becker/Langosch 1990³, S. 182).

Hier soll *Macht* nach der klassischen Definition von Max Weber (1922) verstanden werden als „die Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“ (Weber, zit. nach Korte 1992, S. 112). Macht ist in diesem Sinne also eine Resultierende aus der relativen Stärke auf der einen und der relativen Schwäche auf der anderen Seite. Analog zu Watzlawicks erstem Axiom – „Man kann nicht nicht kommunizieren“ – sagen Becker/Langosch, daß es keine soziale Situation ohne Macht gibt: „Soziale Macht ist im Zusammenleben der Menschen (in Organisationen) überall – bemerkt oder unbemerkt – wirksam. Macht ist ein alltägliches soziales Phänomen, nicht immer ein ausdrücklich geltend gemachter Einfluß“ (a. a. O., S. 183).

Das bedeutet aber: „Soziale Macht ist keine einseitige Einflußbeziehung, sondern immer eine Beziehung der Beiderseitigkeit. Das Gegenteil von Macht ist nicht Ohnmacht, sondern Abhängigkeit. Demjenigen, der Macht ausübt, entspricht immer jemand, der Macht akzeptiert. Wenn jemand da ist, der führt, muß auch jemand da sein, der sich führen läßt. Wenn jemand etwas verfügt, muß ein anderer da sein, der sich dem fügt“ (ebd.). Und daraus ergibt sich die Perspektive für die Möglichkeit von Kontrolle: „Weil die Macht eine reziproke Beziehung ist, kann sie vom ‚Machthaber‘ wie vom ‚Machtunterworfenen‘ her verändert werden“ (Glasl, zit. nach Becker/Langosch 1990³, S. 183). Dazu ist es aber nötig, daß der ‚Machtunterworfene‘ seinen Part in dieser Beziehung wahrnimmt, d. h. daß er ebenfalls *Willen zur Macht* zeigt und dem ‚Machthaber‘ Schranken in der Machtausübung setzt, um so dessen Chance zu verringern, einseitig Willen durchzusetzen. Lewin bezeichnet das als „Spiel mit verteilten Rollen“, in dem der demokratische „Führer“² (wie der autokratische natürlich auch) seine Rolle nur spielen kann, wenn „die Gefolgsleute bereit sind, ihre Rolle entsprechend zu spielen. Wenn die Mitglieder der Gruppe nicht imstande oder bereit sind, die für die Gefolgschaften in einer Demokratie wesentlichen Verantwortungen zu übernehmen, ist der demokratische Führer hilflos“ (Lewin 1953, S. 83). Ich möchte diese Aussage erweitern: Er ist hilflos, so lange er weiterhin und trotzdem versucht, demokratisch zu führen. Wahrscheinlich bleibt aber der leere

2 „Führer“ wird hier trotz der speziellen Konnotation verwendet, da Lewin selbst diesen Begriff im hier genannten Zusammenhang gebraucht hat.

Stuhl des Gegenspielers (im Sinne von Antagonist) nicht lange unbesetzt – das Vakuum der kontrollierenden Macht wird ausgefüllt werden durch ausübende Macht, die Chance, den eigenen Willen durchzusetzen, steigt, aus den Gegenspielern werden Gegner.

Der „Wille zur Macht“ und zur Übernahme der Rolle des Gegenspielers, sprich die Ausübung von wirksamer Kontrolle, ist auch deshalb so bedeutsam, weil ein demokratischer Führer nicht ein machtloser Führer ist. Im Gegenteil: Lewin weist ausdrücklich darauf hin, „daß starke Führung und wirkungsvolle positive Anwendung der politischen Macht durch die Mehrheit ein wesentlicher Zug der Demokratie ist“ (Lewin 1953, S. 67 f.). Übertragen auf die Beziehungen in einer Organisation bedeutet das, daß eine demokratische Struktur nur da aufrechterhalten oder entwickelt werden kann, wo sich gleich Starke gegenüberstehen. Beide Rollen – die der Leitung und die der Kontrolle – müssen mit Kompetenz ausgestattet sein, und zwar auf der strukturellen wie auch auf der personalen Ebene, damit aus der Interdependenz keine Abhängigkeit wird. Solche Kompetenz auf der strukturellen Ebene bedeutet z. B., daß entsprechende Informations- und Rückkoppelungsschleifen installiert sind, in denen alle Beteiligten die Möglichkeit haben, Abläufe und Ergebnisse kritisch zu beleuchten, in denen die Meinung von Untergebenen angefragt ist (vgl. hierzu auch Lotmar/Tondeur 1991²). Mit Kompetenz auf der personalen Ebene ist gemeint, daß die einzelnen MitarbeiterInnen von ihren persönlichen Fähigkeiten her ihren Teil der Kontrolle wahrzunehmen in der Lage sind.

Diese *Rollen-Interdependenz* kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß beide Rollen am entscheidenden Punkt mit unterschiedlicher Macht ausgestattet sind: Die Untergebenen/Machtunterworfenen wählen sich ihre Vorgesetzten in der Regel nicht selbst, und ebenso können sie sie in der Regel nicht absetzen, wohingegen umgekehrt die entsprechenden Kompetenzen meistens zumindest mittelbar (durch Beurteilung) vorhanden sind. Der realen Macht in ökonomischer, hierarchischer und geschlechtsrollenspezifischer Sicht der einen Seite steht die reale Abhängigkeit der anderen Seite gegenüber. Diese Abhängigkeit erzeugt bei den Machtunterworfenen Angst, die – wenn sie nicht an der Realität überprüfbar ist – verhindert, daß das machtunterworfene Individuum seine Kontrollmöglichkeiten gegenüber der Leitungsseite wahrnimmt, wie gering oder wie umfassend diese auch immer sein mögen. Gleichzeitig scheint es mir wichtig zu sein, daß LeiterInnen diesen Teil ihrer Aufgabe – nämlich Macht haben und diese auch wahrnehmen – auch annehmen; Wieringa (1990) nennt das „den inneren Entschluß, Leiter sein zu wollen“. Diese Klarheit auf der Leitungsseite erleichtert es den „Machtunterworfe-

nen‘, ihre Ängste und Phantasien an der Realität zu überprüfen und ihren Part des Gegenspielers einzunehmen. Anderenfalls besteht die Gefahr, sich im mythischen Nebel des „wir sind alle gleich“ zu verirren.

Die Bindung an den Auftrag

Organisationen bestehen nicht um ihrer selbst willen; sie haben Ziele, Aufträge, sollen die Effizienz ihrer Arbeit nachweisen. Hieraus ergibt sich ein verzweigtes Geflecht von sich wechselseitig beeinflussenden Zielen auf verschiedenen Ebenen, die sich wiederum unterschiedlichen Bereichen zuordnen lassen (vgl. Becker/Langosch 1990³, S. 178 ff.).

Aus allgemeinen Zielvorgaben müssen differenzierte und operationalisierte Teilziele abgeleitet werden, die letztendlich in konkrete Arbeitsaufträge einmünden. Diese umfassen neben dem Ziel ein Maß, an dem die Effizienz meß- oder beobachtbar ist, einen Termin für die Zielerreichung, eine/n Verantwortliche/n und Randbedingungen, die einzuhalten sind (z. B. Kosten) (vgl. Ochsner 1987, S. 20 f.). Aus diesen operationalisierten Teilzielen leiten sich die jeweiligen Maßnahmen ab.

Auch hier greifen Leitung und Kontrolle interdependent ineinander: Bei der Zielentwicklung sind Prioritäten zu setzen, die von allen Beteiligten getragen werden sollten; auch über die Vorgehensweise ist u. U. eine Abstimmung der verschiedenen Ebenen notwendig. Und schlußendlich erlaubt die genaue Zielformulierung auch eine differenzierte Effizienzkontrolle, die nicht willkürlichen Akten und Entscheiden unterliegt, sondern an den Vorgaben nachvollziehbar und ihrerseits meßbar ist. Diese Form der Kontrolle umfaßt sowohl Selbstkontrolle als auch Fremdkontrolle von oben nach unten, umgekehrt aber auch die Kontrolle von unten nach oben und hierbei auch die Information über starke Abweichungen und Unerwartetes, die wiederum einen Prozeß von Analyse und Planung auslösen.

Leitung und Kontrolle lassen sich so als Teile von Regelkreisen darstellen, die aufeinander angewiesen sind, um die Aufträge und Ziele der Organisation zu entwickeln, zu erreichen und veränderten Bedingungen jeweils neu anzupassen. Dabei ist nicht zu vernachlässigen, daß in den verschiedenen Teilbereichen durchaus divergierende Ziele Priorität haben, so daß die Teilziele nicht nur auf den jeweiligen Abteilungsrahmen, sondern auch auf Nachbarbereiche und die Gesamteinstitution Bezug nehmen müssen. Leitung und Kontrolle befinden sich so in einem zusätzlichen Spannungsfeld.

Die *Bindung an den Auftrag* gibt Legitimation in Form einer „sachlichen ‚Kompetenz‘, deren Abgrenzung auf Spezialisierung nach sachlicher

Zweckmäßigkeit und nach den fachlichen Ansprüchen an die Leistung des Beamten beruht“ (Weber 1992, S. 152). Idealerweise sollte auf der Basis dieser Legitimation, wie sie Weber als Grundlage legaler Herrschaft ansieht, „ohne allen Einfluß persönlicher Motive oder gefühlsmäßiger Einflüsse, frei von Willkür und Unberechenbarkeiten, insbesondere ‚ohne Ansehen der Person‘ streng formalistisch nach rationalen Regeln und – wo diese versagen – nach ‚sachlichen Zweckmäßigkeitsgesichtspunkten‘“ verfügt werden (ebd.). Max Weber sieht diese Form von legaler Herrschaft ausdrücklich auch in einem (kapitalistischen) Betrieb als gegeben an, da hier Verträge die Grundlage der Beziehungen bilden.

Aus der Bindung an den Auftrag beziehen sowohl die Leitung als auch die Kontrolle, und zwar von oben nach unten, aber auch von unten nach oben, ihre Legitimation. Damit werden Verbindlichkeit gewährleistet, Beliebigkeit und Willkür begrenzt.

Die Bindung an den Auftrag ist die Grundvoraussetzung, um klare Rollenbeschreibungen und Funktionsdifferenzierungen zu entwickeln. So können Verantwortliche für verschiedene Bereiche klar benannt werden; die Delegation von Arbeitsaufträgen ist nachvollziehbar bzw. hinterfragbar; Rollenklarheit erleichtert Beziehungsklarheit und damit auch die Möglichkeit von Kontrolle.

Auf die Balance kommt's an

Lewin beschreibt 1936 in seinen Überlegungen „Sozialpsychologische Unterschiede zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland“ die Struktur jedes Individuums als aus verschiedenen Schichten bestehend, die in unterschiedlich starker Weise mehr den privaten oder mehr den peripheren Regionen zuzuordnen sind. Diese unterscheiden sich in ihrer Zugänglichkeit für Außenstehende und entsprechen dem mehr öffentlichen Leben (periphere Regionen) oder dem mehr privaten Leben (zentrale Regionen) des Einzelmenschen. Je enger die zentralen Regionen gefaßt sind, desto mehr Gebiete können sich zwischen den verschiedenen Individuen berühren, ohne daß konflikthafte Reibung entsteht. Gleichzeitig ist eine relativ enge Beziehung möglich, ohne daß sich eine tiefe persönliche Freundschaft entwickeln muß. Diese Feststellung läßt sich auf die Gesamtgruppe der Individuen erweitern – je enger die zentralen Regionen des einzelnen, desto mehr ‚öffentliche‘ Bereiche stehen der Gesamtgruppe zur Verfügung. Je mehr Schichten dagegen ‚zugänglich‘ sind, desto mehr ist das Individuum von Veränderungen der sozialen Situation betroffen, da um so mehr Bereiche berührt werden. Ein weiteres Unter-

scheidungsmerkmal betrifft die Schärfe oder Deutlichkeit der Grenze zwischen zentralen, privaten Regionen einerseits und peripheren, öffentlichen Regionen andererseits. Auch scharfe Grenzen können jedoch mit relativ geringer Energie zu überwinden sein, dann entsteht eine relativ große ‚Flüssigkeit‘ im Verhalten. Sind die Grenzen jedoch starr (egal wie scharf sie sind), so ist die Flüssigkeit gering und für die Veränderung des Feldes ein eher hoher Energieaufwand nötig.

Für ein demokratisches System von Leitung und Kontrolle scheint es wünschenswert zu sein, daß es einen großen Bereich der öffentlichen Regionen gibt, die deutlich voneinander getrennt sind. So besteht bei Kritik eine größere Möglichkeit, diese auf sachliche Aspekte zu beschränken und sich nicht in tieferen persönlichen Schichten betroffen zu fühlen. Gleichzeitig ermöglichen deutlich unterschiedene Bereiche, die durch nicht starre Grenzen voneinander getrennt sind, eine größere Flüssigkeit, d. h. eine größere Flexibilität, sich der jeweiligen Situation anzupassen (vgl. Lewin 1953, S. 21 ff.).

In seinem Bericht über „die Lösung eines chronischen Konflikts in der Industrie“ (1944) beschreibt Lewin, wie in einem fortschreitenden Prozeß der Tatsachenfindung die zwei Seiten der Tatsachen in Übereinstimmung gebracht und damit das Problem einer Lösung zugeführt wurden: nämlich die ‚Erfordernisse der Produktion‘ auszubalancieren mit der ‚Natur der Gruppendynamik‘. „Selbst der beste Plan zur Reorganisation der Produktionskanäle ist wertlos, wenn er nicht für die menschlichen Wesen paßt, die in diesem Rahmen zu leben und zu reagieren haben“ (Lewin 1953, S. 199). Voraussetzung dieser (supervisorischen) Vorgehensweise ist, „die psychologische Situation des Einzelnen in Betracht (zu) ziehen, obgleich der Einzelne bei jedem Schritt in seiner Stellung innerhalb der gesamten Gruppe gesehen wird“ (a. a. O., S. 201).

Auch andere Autoren betonen den Zusammenhang zwischen innen und außen, zwischen dem Individuum und seinem Ort im System. Wimmer (1989) benennt die ‚Konstruktion des eigenen Selbst‘ als ‚Ergebnis eines sozialen Aushandlungsprozesses‘ und zitiert Simon und Stierlin (1977): „Somit zeigt sich das Konzept der eigenen Person und ihrer Beziehung zu anderen Menschen als Ergebnis eines Rückkopplungs- bzw. eines sozialen Einigungsprozesses. Darin bestimmt die jeweilige Art der Beziehung, in der wir uns befinden, wie wir uns sehen; wie wir uns sehen, bestimmt wiederum, welche Beziehungen wir eingehen“ (Wimmer 1989, S. 33).

Krappmann (1988⁷) bezeichnet diese Prozesse des Aushandelns mit dem Begriff „Identität“. Diese „ist nicht mit einem starren Selbstbild, das das Individuum von sich entworfen hat, zu verwechseln; vielmehr stellt sie eine immer wieder neue Verknüpfung früherer und anderer Interaktionsbeteiligungen des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnis-

sen, die in der aktuellen Situation auftreten, dar“ (a. a. O., S. 9). Die angemessenen Erwartungen betreffen sowohl die soziale Identität – hier wird verlangt, sich den allgemeinen Erwartungen unterzuordnen – als auch die persönliche Identität – hier gilt es, sich von allen anderen zu unterscheiden. „Es wird also zugleich gefordert, so zu sein wie alle und so zu sein wie niemand“ (a. a. O., S. 78). In jeder Interaktionssituation muß das Individuum eine Balance herstellen auf der horizontalen Ebene – im Hinblick auf die gleichzeitige Beteiligung an mehreren Interaktionsprozessen – und auf einer vertikalen Dimension, die die Zeit umfaßt und in der es gilt, die jeweils verschieden definierten Identitäten in eine Biographie zu integrieren.

Diese Balance findet sich auch in Sievers Konzept ‚Selbstmanagement von Rollen‘: „Im Kontext sozialer Systeme und Organisationen stellt die Rolle insofern das Bindeglied zwischen Person und System bzw. Organisation dar, als die Rolle und damit zugleich auch das Rollenverhalten von beiden Seiten geprägt und beeinflusst wird: Wie jemand seine Rolle ausgestaltet, (...), wird sowohl durch die Aufgabe der jeweiligen Situation und Organisation als auch in ganz entscheidendem Maße dadurch bestimmt, wie die jeweilige Person ihre eigenen Erfahrungen, Gefühle und Kompetenzen in diese Rolle einfließen läßt und welchen Sinn sie selbst mit ihrem Verhalten zu verbinden vermag“ (Sievers 1990, S. 61). Sievers beschreibt die Aufgabe aller MitarbeiterInnen in einer komplexen Organisation als Management-Aufgaben, d. h. als Aufgaben von Leitung und Kontrolle. Für ihn verbinden sich Systembezug, Aufgabenstellung, Bereitstellung entsprechender Ressourcen einerseits mit hinreichend deutlichen Vorgaben für die jeweiligen Rollen innerhalb des Systems und mit der Subjektivität der individuellen Sichtweisen, Vorstellungen usw. andererseits. Er beschreibt vier Management-Ebenen (Rolle, Subsystem, Koordination der Subsysteme und System/Umweltbeziehungen), die von jeder Einzelperson innerhalb der Organisation jeweils in Einklang gebracht werden müssen, wobei die beiden ersten Ebenen jede/n MitarbeiterIn betreffen und die beiden anderen in Abstufung entsprechend Aufgabe und Ort im System.

Innen und außen, Konstruktion des Selbst, Identität, Selbstmanagement von Rollen beschreiben von einem je eigenen Denkansatz her die Tatsache, daß Individuen in jeder Interaktionssituation Zuschreibungen machen und Zuschreibungen unterliegen (hier sei auch noch einmal an das ‚Konzept‘ erinnert, das jede Organisation von ihrem Mitglied hat). Dies gilt gleichermaßen für Personen in Leitungspositionen wie für solche, die geleitet werden.

Damit diese Balance zwischen den angemessenen Erwartungen und den eigenen Möglichkeiten und Vorstellungen gelingen kann, besonders auch,

wenn es um Leiten und Geleitet-werden, um Kontrollieren und Kontrolliert-werden geht, ist es notwendig, Transparenz herzustellen, d. h. z. B. Erwartungen zu veröffentlichen. Gleichzeitig muß es möglich sein, über diese Erwartungen zu verhandeln, also z. B. auch Begründungen zu verlangen und Zumutungen zurückzuweisen. Auf diese Weise geschieht Willensbildung in einem Dialog der Beteiligten, Entscheidungen werden transparent und hinterfragbar, die Leitungsmacht ist eingebunden in ein Wechselspiel gegenseitiger Kontrolle.

Unterschiede sind wichtig

Die Art und Weise des Sehens, der Wahrnehmung ist von großer Bedeutung: Jede Beobachtung, aufgrund derer wir eine Bewertung vornehmen, eine Entscheidung treffen, basiert auf der Feststellung von Unterschieden. Es ist also bedeutsam, was uns als Unterschied auffällt, welche *Differenzschemata* (Wimmer 1989) uns zur Verfügung stehen. „Diese Differenzen strukturieren und organisieren die Wahrnehmung der einer Organisation zugänglichen Realität“ (a. a. O., S. 32). Daraus folgt, daß diese Differenzschemata auch festlegen, was Gegenstand der Aufmerksamkeit und damit des Handelns im Zusammenhang von Leitung und Kontrolle wird: „Die Handlung eines Menschen hängt direkt von der Art ab, in der er die Situation auffaßt“ (Lewin 1953, S. 200). Nach Lewin ist deshalb jeder Versuch, Handlungen, Vorstellungen oder Werte eines Menschen zu beeinflussen, nur insoweit erfolgreich, als es gelingt, die Wahrnehmung zu verändern, d. h. die Differenzschemata. Unterschiede sind nicht als (zu bekämpfende) Abweichungen zu sehen, sondern als Reibungspunkte, die Auseinandersetzung und Kommunikation in Gang setzen können mit dem Ziel von Entwicklung und Veränderung.

Krappmann (1988⁷) betont, daß Unterschiede Anlaß und Voraussetzung jeder Kommunikation sind: Bin ich gleich den angemessenen Erwartungen, bricht die Kommunikation zusammen, da es nichts zu verhandeln gibt. Bin ich gänzlich verschieden von diesen Erwartungen meines Gegenübers, gibt es keine gemeinsame Sprache und damit auch keine Kommunikation.

Grundqualifikationen kommunikativen Handelns

Grundlage einer demokratischen Kultur in einer Organisation ist der demokratische Diskurs über Ziele, Vorgehensweisen, Normen etc. Das bedeutet, daß die Mitglieder, um ihre Aufgaben von Leitung und Kon-

trolle wahrnehmen zu können, ‚Grundqualifikationen kommunikativen Handelns‘ ausbilden müssen: Rollendistanz, Normendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung (vgl. Krappmann 1988⁷).

Rollendistanz beschreibt die Fähigkeit des Individuums, aus den angebotenen Erwartungen auszuwählen, um Anforderungen von Rollen negieren, modifizieren und interpretieren zu können. Das bedeutet, daß das Individuum in der Lage sein muß, Normen zu reflektieren und zu interpretieren. Mit der Fähigkeit der Rollendistanz gelingt es dem Individuum, die unterschiedlichsten Rollen mit u. U. jeweils inkongruenten Erwartungen auszufüllen, ohne in einer Rolle die jeweils andere unmöglich zu machen – die eine Rolle wird gewissermaßen durch die anderen interpretiert (vgl. hierzu Krappmann 1988⁷, S. 133 ff.). Es ist unmittelbar einleuchtend, daß diese Fähigkeit zur Rollendistanz es erleichtert, komplexe Situationen aufzulösen. Gleichzeitig hilft dieser ‚Blick aus der Ferne‘, Leitung und Kontrolle als etwas situativ Gegebenes und Notwendiges zu begreifen und nicht als feststehende Eigenschaften anzusehen und damit Möglichkeiten demokratischen Verhandeln zu eröffnen.

Rollendistanz bedeutet auch *Normendistanz*. Diese ist um so eher möglich, je höher die Fähigkeit ist, Umstände von Handlungen zu prüfen, Folgen von Entscheidungen abzuschätzen, auch verbotene Handlungsalternativen bzw. Triebimpulse in Betracht zu ziehen, d. h. Normen mit kognitiven Leistungen im moralischen Urteil zu verknüpfen (vgl. a. a. O., S. 142 ff.). Dies ist aber auch die Voraussetzung für *Empathie*, d. h. für die Fähigkeit, sich in sein Gegenüber zu versetzen. Diese Fähigkeit, die in einem indianischen Sprichwort beschrieben wird mit ‚in den Mokassins des anderen wandern‘, umfaßt sowohl kognitive als auch affektiv-emotionale Anteile. Ein hohes Maß an Empathie ermöglicht, Unterschiede in den einzelnen Rollen wahrzunehmen und auch Verständnis dafür zu entwickeln. Somit ist dies auch wieder Unterstützung des demokratischen Diskurses: Es kann nur über Unterschiede verhandelt werden, die (in der Wahrnehmung) zugelassen und auch als berechtigte anerkannt werden.

Ambiguitätstoleranz bezeichnet die Fähigkeit, Ambivalenzen zu ertragen, die in Interaktionen durch widerstreitende Interessen und Motivationen entstehen und unaufgelöst nebeneinander stehenbleiben. Sie umfaßt damit auch die Fähigkeit, in Interaktionen ein gewisses Maß an durch die Interaktion erzeugter Unbefriedigtheit zu ertragen. Diese Ambiguitätstoleranz gewinnt um so größere Bedeutung, je weniger rigide die Rollen und das System sind, in denen das Individuum sich bewegt. „Wenn Rollen nicht mehr aufgezwungen werden und die Art der Verinnerlichung von Normen eine Interpretation zuläßt, wird jedem Individuum in weit höherem Maße freigestellt, auch abweichende Erwartungen und Bedürfnisse in die Diskussion über einen Handlungskonsens einzubringen.“ Das

bedeutet aber auch die Anforderung, „die Spontaneität, den Wechsel und die Verschiedenartigkeit seiner eigenen Antworten und der der Interaktionspartner auf divergierende Erwartungen“ aushalten zu können (a. a. O., S. 155). Ambiguitätstoleranz vergrößert auch die Möglichkeit der einzelnen, ausgehandelte Kompromisse in das eigene Verhalten zu integrieren, und verringert die Gefahr, in sekundäre Anpassungsmechanismen ausweichen zu müssen (vgl. Goffmann 1973).

Eine Institution, die eine demokratische Kultur pflegt, gewährt ihren Mitgliedern gleichzeitig den notwendigen Raum, die eigene Identität darzustellen: „Aber tatsächlich entfalten kann sich das Individuum, wo die Situationen und ihre Implikationen überschaubar sind, wo Erwartungen modifiziert werden können und Partner vorhanden sind, denen die vorgebrachten Interpretationen wiederum Möglichkeiten bieten, nun ihrerseits auch ihre Identität zu präsentieren“ (a. a. O., S. 169). Die Fähigkeit des Individuums zur *Identitätspräsentation* ist Voraussetzung, sich an den Prozessen des Aushandelns von Zielen, kollektiven Zwängen und Entscheidungen zu beteiligen und hierbei seine Interessen vertreten zu können.

Eine offene Frage: Unterleben in einer Organisation mit demokratischer Kultur?

Bärbel Kern beschreibt in ihrem Aufsatz „Arbeitsgruppen im Industriebetrieb“, wie sich Defizite in hierarchischer Leitung nicht als Effizienzminde- rung auswirken, da diese Planungs- und Kontrollmängel vor Ort unter Umgehung der vorgegebenen traditionellen Betriebshierarchie ausgeglichen werden. Dies geschieht über die Aktivierung kooperativer Beziehungen, die vom einzelnen Arbeitsprozeß aus entstanden sind und quer zur hierarchischen Betriebsorganisation liegen. Kern beschreibt weiterhin, daß diese Kooperationsbeziehungen auch dazu benutzt werden, eine „Art mittlerer Linie“ zwischen erbrachter Leistung und notwendigem Arbeitsaufwand zu finden. „In einem Akt kollektiver Gestaltung der Arbeiter selbst, der in den realen betrieblichen Kooperationsstrukturen zum Ausdruck kommt, werden Arbeitsverfahren gefunden und praktiziert, die oft geschickter und effizienter sind als die Vorgehensweisen, die die Betriebshierarchie vorschreibt; werden sie der skalaren Organisation nicht bekanntgegeben (die sie in Form weiterer Rationalisierung zur offiziellen Arbeitsorganisation zu machen tendiert), so kann dadurch eine betrieblich akzeptierte Leistung mit einem Aufwand erbracht werden, der den Arbeitern ihrerseits akzeptabel erscheint. Die Formen der Kooperation, welche die Arbeiter im Betriebsalltag entwickeln und untereinander praktizieren,

sind insoweit eine ambivalente Erscheinung: Sie sichern dem Management ein Produktionsniveau, mit dem sich dieses zufrieden geben kann und das eventuell gar nicht zu halten wäre, wenn hart nach Vorschrift gearbeitet würde – und sie ermöglicht den Arbeitern, ihre Beanspruchung so zu regulieren, daß das Arbeitsvermögen möglichst wenig Schaden nimmt. (...) Diese Integrationsleistung ist hauptsächlich das Ergebnis einer kollektiven Organisationsleistung von Arbeitsgruppen (...)“ (Kern 1980, S. 215 ff.).

Diese „mittlere Linie“ wäre ja möglicherweise auch die Linie, die als Ergebnis des Aushandelns ‚kollektiver Zwänge‘ zwischen geforderter Produktion und möglicher Arbeitsleistung entstehen würde, die aber so als Bestandteil ‚sekundärer Anpassungsprozesse‘ angesehen werden muß.

„Sekundäre Anpassung stellt eine Möglichkeit dar, wie das Individuum sich der Rolle und dem Selbst entziehen kann, welche die Institution für es für verbindlich hält“ (Goffmann 1973, S. 185). Für mich bleibt die Frage offen, wie ein ‚Unterleben‘, das wohl in jeder Organisation vorhanden ist (Goffmann beschreibt es im Zusammenhang mit einer hierarchischen Institution), also eben auch in einer Organisation mit demokratischer Kultur, wie dieses hier aussieht und welche Auswirkungen es auf die Wahrnehmung und auf die Interdependenz von Leitung und Kontrolle hat.

Grundsätzlich ist jedoch davon auszugehen, daß Mißbrauch individueller Freiheiten, Intoleranz und Zurückhalten von Informationen, d. h. Verhinderung von Transparenz, in einer Institution mit demokratischer Kultur zu den Verhaltensweisen zählen, die Goffmann als ‚zerstörerische‘ Formen sekundärer Anpassung bezeichnet hat (Goffmann 1973, S. 194).

Zusammenfassung

Demokratie als Kultur der Teilhabe basiert auf Kommunikation. Alle Mitglieder einer demokratischen Institution sind an den Prozessen des Aushandelns von Zielen, Normen, Entscheidungen etc. beteiligt. Das bedeutet, daß Fähigkeiten wie Unterscheidungen treffen, Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung ebenso entwickelt werden müssen wie es notwendig ist, rollen- und aufgabenbezogene Differenzierungen und Funktionsbeschreibungen vorzunehmen. Dazu gehört auch die innere Bereitschaft, die jeweiligen Rollen anzunehmen und auszufüllen. Leitung und Kontrolle sind interdependent und an den jeweiligen Auftrag gebunden. Kontrolle findet von oben nach unten ebenso wie von unten nach oben statt. Es ist nicht nur wichtig, daß dem einzelnen Mitglied demokratische Verhaltensweisen und Fähigkeiten zur Verfügung stehen, in gleicher Weise müssen die Strukturen solches Verhalten zulassen bzw. fördern. Das heißt auch, daß jedes Mitglied für seinen Bereich Verantwortung übernehmen muß, daß aber andererseits an die jeweiligen Aufgaben auch die entsprechenden Kompetenzen geknüpft sein müssen. Nicht außer acht gelassen werden darf, daß auch in einer Organisation mit demokratischen Strukturen und demokratischer Atmosphäre reale Machtunterschiede existieren.

sen bzw. fördern. Das heißt auch, daß jedes Mitglied für seinen Bereich Verantwortung übernehmen muß, daß aber andererseits an die jeweiligen Aufgaben auch die entsprechenden Kompetenzen geknüpft sein müssen. Nicht außer acht gelassen werden darf, daß auch in einer Organisation mit demokratischen Strukturen und demokratischer Atmosphäre reale Machtunterschiede existieren.

Anschrift der Verf.: Jutta Wegener, Rosenstr. 11, 66125 Saarbrücken-Herrensohr

Literatur

- Becker, Horst/Langosch, Ingo (1990³): Produktivität und Menschlichkeit, Stuttgart (Enke).
- Boudon, Raymond/Bourricaud, François (1992): Soziologische Stichworte, Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Braun-von der Brelie, Jutta (1986): Demokratisierung. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit, hrsg. vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a. M. (Eigenverlag).
- Caessens, Dieter (1992): Macht und Herrschaft. In: Korte, H./Schäfers, B.: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie, Opladen (Leske + Budrich).
- Fetscher, Iring (1975): Konkrete Demokratie – heute. In: Grube, F./Richter, G. (Hg.): Demokratietheorien, Hamburg (Hoffmann & Campe).
- Goffmann, Erving (1973): Asyle, Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Guntern, Gottlieb (Hg.) (1987): Der blinde Tanz zur lautlosen Musik, Brig (ISO-Stiftung).
- Kern, Bärbel (1980): Arbeitsgruppen im Industriebetrieb. In: Schäfers, B. (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie, Heidelberg (Quelle & Meyer).
- Korte, Hermann (1992): Einführung in die Geschichte der Soziologie, Opladen (Leske + Budrich).
- Krappmann, Lothar (1988⁷): Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart (Klett-Cotta).
- Leuschner, Gerhard (o. J.): Der Teamsupervisor als Leiter des Setting, Arbeitspapier aus dem 6. Supervisionskurs, Münster (Fortbildungsinstitut für Supervision e. V.).
- Lewin, Kurt (1953): Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim (Christian).
- Ochsner, Martin (1987): Persönliche Arbeitstechnik, Bern (Heft 91 von „Die Orientierung“, hrsg. von der Schweizerischen Volksbank).
- Pühl, Harald (1992²): Der Supervisor als Lehrer und Leiter. In: Pühl, H.: Handbuch der Supervision, Berlin (Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess).
- Sievers, Burkhard (1990): Nicht jede Organisation ist eine Kirche. In: Supervision, Heft 17, S. 58 - 64.
- Weber, Max (1992): Soziologie – Universalgeschichtliche Analysen – Politik, Stuttgart (Kröner).
- Wieringa, Cornelis F. (1990): Leiter und Leiterrollen im Sozialmanagement. In: Supervision, Heft 17, S. 50 - 57.
- Wimmer, Rudolf (1989): Ist Führen erlernbar? In: Gruppendynamik, 20. Jahrg., Heft 1, S. 13 - 41.
- Zimpel, Gisela (1975): Zur Neuformulierung des Teilnahmebegriffs. In: Grube, F./Richter, G. (Hg.): Demokratietheorien, Hamburg (Hoffmann & Campe).

*Erdmute Bartsch/Mario Bode/Gerhard Dahle/Heike Düwel/
Jürgen Makulik/Bernhard Münnig/Ernst Trillmich*

Die politische Dimension von Supervision

Bericht über eine Fachtagung im Herbst 1994

Zusammenfassung: Wir leben heute in einer Zeit mit brennenden Zeitproblemen, die auch vor uns als Personen und auch als SupervisorInnen nicht halt machen. In Hannover fand im Oktober 1994 eine Tagung mit dem Titel „Politische Dimension von Supervision“ statt. Vorbereitet von SupervisorInnen, die Spaß an der gemeinsamen Arbeit und an Themen mit persönlichem und fachlichem Interesse haben. Die Mitglieder der Vorbereitungsgruppe und gleichzeitig ArbeitsgruppenleiterInnen stellen hier den Verlauf und thematische Schwerpunkte vor. Wie die politische Dimension wirkt und sich in der Supervision zeigt, war ein Schwerpunkt, ein anderer befaßte sich mit Aspekten des Dreiecks Biografie - Beruf - gesellschaftliche/institutionelle Phänomene. Ergebnisse der Tagung waren, daß es sich persönlich wie auch fachlich lohnt, dieses Thema weiter zu behandeln, daß Gewalt viele Facetten hat, daß supervisorische Arbeit auch im Sinne des politischen Handelns zu verstehen ist und geschlechtsspezifische Differenzierungen entstehen.

Die VeranstalterIn

Die Fachtagung wurde vom Arbeitskreis Supervision Hannover und der Regionalgruppe Braunschweig der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) gemeinsam veranstaltet.

Der Arbeitskreis Supervision Hannover wurde im Mai 1985 gegründet, um überverbandlich berufspolitisch in der Region für Supervision zu werben, den kollegialen Austausch zu ermöglichen und Fachtagungen durchzuführen. Fast alle Mitglieder sind in – unterschiedlichen – Fachverbänden oder Berufsverbänden organisiert.

Die Regionalgruppe Braunschweig der DGSv beteiligte sich das zweite Mal an der Fachtagung in Hannover. Sie wurde 1989 gegründet und ist eine von 28 Regionalgruppen der DGSv im Bundesgebiet. Auch hier wird berufspolitische Arbeit gemacht, findet Öffentlichkeitsarbeit statt und erfolgt kollegialer Austausch.

Die Vorgeschichte zur Fachtagung

Seit 1988 kommen KollegInnen zu den in zweijährigem Rhythmus stattfindenden Tagungen nach Hannover. Die Themensuche und Auswertung der Tagung erfolgt jeweils in einer größeren Gruppe von KollegInnen, während die Themenfestlegung, die Vorbereitung, Durchführung und Arbeitsgruppenleitung von einigen wenigen übernommen wird. Die Tagungsstruktur sah die ersten drei Male vor, daß ein Impulsreferat gehalten wurde mit anschließender Diskussion und von den OrganisatorInnen Arbeitsgruppen zu vertiefenden Fragestellungen geleitet wurden. Die Veranstaltungen boten ein Forum für kollegiale Kontakte und gaben fachliche Impulse. Folgende Tagungsthemen wurden bearbeitet:

- 1988 Supervision in Organisationen (Ref. Prof. Dr. W. Weigand)
- 1990 Supervision auf dem Weg zur Profession (Ref. Prof. Dr. M. Hege)
- 1992 Teamsupervision und Organisationsberatung (Ref. Dr. C. Edding)
- 1994 Politische Dimension von Supervision (Ref. O. Kallabis).

Die Vorbereitung

Auf der Suche nach einem Thema gab es zwei Vorschläge. Einige KollegInnen wollten sich mit der Endlichkeit von Supervision und den Abschiedsphänomenen befassen, andere fesselte die politische Dimension als Thema mehr. Die Festlegung auf das Thema „Politische Dimension von Supervision“ war eine Mehrheitsentscheidung. In der Vorbereitungsgruppe näherten wir uns dem Thema erzählend, erfahrungsorientiert, assoziierend und emotional. Wir tauschten die persönliche Betroffenheit in bezug auf Fremdenhaß und gesellschaftliche Auswirkungen der Rezession aus, wir teilten uns Beispiele mit politischem Zusammenhang aus unserer Supervisionspraxis mit, wir informierten uns über unsere Toleranzgrenzen hinsichtlich unserer Bereitschaft, bestimmte Supervisionsaufträge zu übernehmen. Wir dachten an Rassismus und Neofaschismus, Ausgrenzung von Minderheiten, Umverteilung von Arbeit, Abbau von Sozialleistungen, Klima der Entsolidarisierung, Arbeitsdruck, Zeit- und Geldmangel, aber auch an Elite- und Wirtschaftsförderung.

Wir erinnerten uns an den Zeitschriftenartikel von Gerhard Wittenberger zur „Parteilichkeit oder Neutralität in der Supervision“ (Wittenberger 1974, S. 339), in dem er auf dem Hintergrund der 68er-Bewegung, der

emanzipatorischen Sozialarbeit, der Entstehung von Jugendwohnkollektiven und Kinderläden – aber auch der Berufsverbote – forderte, die Supervision solle subersiv und politisch und somit parteilich für die Arbeit mit SupervisorInnen und KlientInnen sein. Im Jahre 1985 distanzierte er sich von diesem Artikel und sieht SupervisorInnen als „Anwälte des Realitätsprinzips ... (die) ... über ihr Tun politisch sind, nie im direkten ‚Handeln‘ im Supervisionsprozeß“ (Wittenberger 1985, S. 42 - 43). Hans-Bernd Koch stellte die provokante These auf: „Entpolitisierung durch Beratung?“ (Koch 1974, S. 198). Er hielt Supervision für ein entpolitisiertes Beratungskonzept und SupervisorInnen für unpolitische Personen, die nur mit sich und miteinander beschäftigt seien. Aufforderungscharakter hatten für uns die aktuellen rassistischen Gewalttaten in Deutschland und die Erklärung der Herausgeber des FoRuMs Supervision zu „Hoyerswerda - Hünxe - Rostock - Mölln - Solingen: 1943 - 1993: 50 Jahre nach dem Holocaust brennen wieder Menschen in Deutschland“ (Leuschner/Wittenberger 1993, S. 2).

Diese Art des Sammelns und Vorgehens erschien bei einem Zwischenhalt als angemessen angesichts der Größe des Themas, seiner Vielschichtigkeit und angesichts der Verunsicherung, die das Thema auch bei uns bewirkte. Aus dieser Situation und diesem Vorlauf entstanden vier Schwerpunkte, die ihren Niederschlag in der Formulierung der Arbeitsgruppenthemen gefunden haben, um Komplexität zu reduzieren und Differenzen herausstellen zu können. Aus der Einsicht, daß diese vier Teilbereiche nicht das ganze Spektrum des Themas abdecken, haben wir – neben der „Zugpferd-Funktion“ – nach einer Referentin oder einem Referenten gesucht, um zusätzlich einen Rahmen, Orientierung und Möglichkeiten der Verknüpfung der verschiedenen Arbeitsgruppeninhalte mit einem Vortrag zu bieten.

Wir hatten für uns eine neue Tagungsstruktur (erst Arbeitsgruppen, dann Vortrag mit Diskussion) gewählt, weil es uns für das Thema (Politik, Macht, Gewalt oder Gemeinsamkeiten, Basisdemokratie) passend erschien, Abstand von dem Althergebrachten zu nehmen und sich dem Thema über persönliche Sichtweisen und Standpunkte zu nähern.

Als Referentin wählten wir Oriana Kallabis aus Bochum, die uns als kompetente Kollegin seit vielen Jahren bekannt ist. Ihr Vortrag hatte den Titel „Politische Dimension von Supervision. Spannungsbearbeitung durch Standortbestimmung“ und wird in unseren Tagungsbericht nicht einbezogen, weil er gesondert veröffentlicht werden soll.

Zum Abschluß der Vorbereitungsphase waren wir zufrieden und freuten uns auf die Veranstaltung. Nachfolgend sind die Inhalte und der Prozeß der Arbeitsgruppen aus der Sicht der einzelnen ArbeitsgruppenleiterInnen beschrieben.

Granatsplitter Deutscher Geschichte nicht nur in Papas Arm

Arbeitsgruppe 1: Ernst Trillmich und Bernhard Münning

„Anhand von (mitgebrachten?!) Gegenständen, Erinnerungen, Sätzen, Gefühlen ... wollen wir Spuren, die die Zeit des Dritten Reiches in uns hinterlassen hat, einander mitteilen, um so – vielleicht – auch unbewußte Spuren in uns und in unserer supervisorischen Arbeit zu entdecken.“

Aufmerksam wurden wir für dieses Thema durch das Miterleben der Wiedervereinigung und die Beobachtung, daß zeitgleich damit in den Medien Geschehnisse aus dem Dritten Reich sehr viel mehr als sonst zur Sprache kamen. Daneben bewegte uns die Zunahme rechtsradikaler Tendenzen und Übergriffe in unserer Gesellschaft, wir wurden hellhörig auf den Sprachgebrauch in den Berichterstattungen der Medien, der zunehmend Berichten und Darstellungen aus der NS-Zeit, vor allem im Zusammenhang mit der Ausgrenzung und Verfolgung der Juden, glich. Wenn solche Ereignisse, bewußte oder unbewußte Verhaltensweisen und Sprachmuster in der Gesellschaft so deutlich lebendig sind, sollten sie dann nicht auch in unserer Supervisionspraxis vorkommen? Die Wirkungsgeschichte des Dritten Reiches kommt – so unser erster Antwortversuch – so lange nicht in Supervision vor, wie wir uns als SupervisorInnen nicht selbst diesem Thema und unserer eigenen Geschichte damit stellen.

Wir haben Erlebens- und Verhaltensweisen angeschaut, die in unseren Lerngeschichten und in der Arbeit immer wieder wichtig geworden sind: Schweigen, sich verstecken, niemandem weh tun wollen, Persönliches lieber nicht mitteilen, nichts damit zu tun haben wollen ... Nach unterschiedlichen Versuchen des Verstehens und der Annahme eröffnete ihre Verknüpfung mit Geschehnissen während des Dritten Reiches einen Verstehenshorizont und führte zu einer spürbaren Beruhigung. Die Fachtagung zum Thema „Politische Dimension von Supervision“ bot uns Gelegenheit, dieses Thema als ein dazugehöriges zu artikulieren und uns mit FachkollegInnen darüber auszutauschen.

Als im Vorfeld der Tagung deutlich wurde, daß es für unsere Gruppe nur zwei Anmeldungen gab, haben wir überlegt, ob wir unser Angebot aufrechterhalten wollen. Uns bewegte die Frage nach der Effektivität, Unsicherheit mit dem, was wir uns vorgenommen hatten, Neid auf die größeren Gruppen, Enttäuschung und – wieder einmal – die Frage: Vielleicht ist das Thema doch nicht so wichtig?

Es kamen zwei – eine Frau und ein Mann – beide, wie sie sagten, spontan angezogen vom Titel des Gruppenthemas, nicht ganz klar warum, aber ganz sicher, daß dies ihr Thema ist. Wir haben im Gespräch mit den beiden beschlossen: wir bleiben zusammen.

In der konkreten Durchführung hielten wir uns an das, was wir – entsprechend unserem eigenen Zugang – in der Ausschreibung angekündigt hatten. Damit das, was sie/wir mitgebracht hatten, gut aufgehoben war und nicht einfach auf dem Fußboden lag, nahm sich jede(r) einen Bogen Pappe in der Farbe ihrer/seiner Wahl. Das half, die Mitteilungen begrenzt, überschaubar und auch etwas geschützt zu halten. Erinnerungen knüpften an konkreten Gegenständen an, die zumeist mitgebracht worden waren. Wir haben versucht, einander zu verstehen, haben die Schwere gespürt, die allem anhaftet, was wir aus der Nazizeit mit uns tragen, was in uns sitzt wie ein verwachsener Granatsplitter und auch heute noch bei bestimmten Bewegungen schmerzt. Wir haben Verlegenheiten, Trauer, Unsicherheit gespürt und auch die Befreiung, die sich einstellen kann, wenn wir gegen das angelernte Gewissen über das sprechen, wovon wir schweigen sollten.

Am Ende der Gruppenarbeit hatten alle das Empfinden: eigentlich müßten wir weitermachen. Wir konnten nicht auseinandergehen, aber eine konkrete Absprache gelang nicht.

Im Rückblick wird uns deutlich: Wir haben gut daran getan, mit der eigenen Unsicherheit und trotz der kleinen TeilnehmerInnenzahl, die sich schließlich als hilfreich herausstellte, beschwiegene Themen deutscher und der eigenen Geschichte als SupervisorInnen auf einer Tagung Raum gegeben zu haben. Die Gegenstände und Erinnerungen haben im Verlauf des Gesprächs auch Zugang zu Unbewußtem möglich gemacht.

Unsere eigene Praxis der Folgezeit hat gezeigt, daß unsere Sensibilität für das Thema gewachsen ist, auch wenn dieser Transfer in der Gruppe nicht explizit geleistet werden konnte.

Unsere bisherigen Erfahrungen mit dem Thema muten uns an wie die ersten Stufen einer langen Treppe, von der wir noch nicht wissen, wo sie uns ankommen läßt.

Vom Robin Hood zum Don Quichotte oder die (un)heimliche Suche nach Orientierung

Arbeitsgruppe 2: Jürgen Makulik und Wolfgang Rothe

- „Wir möchten Männer dazu einladen, mit uns
– in einer Rückbesinnung dem eigenen beruflichen Werdegang und den Idealen von einst nachzuspüren,
– über Wahrnehmungen und Erfahrungen von Auswirkungen des Sozialabbaus und den damit verbundenen Entwertungs- und Entsolidarisierungsprozessen aus der eigenen Praxis (Sozialarbeit und Supervision) ins Gespräch zu kommen,
– der Frage nachzugehen, wie wir uns in diesem Spannungsfeld dazu verhalten können.“

In der Vorbereitung näherten wir uns einander und dem Thema über unsere berufliche Biographie, da uns die Weite des Themas „Politische Dimension von Supervision“ gleichzeitig einschüchterte und faszinierte. Beruflich sozialisiert mit den 68ern bzw. im Sog dieser Zeit, als diese schon den Marsch durch die Institutionen angetreten hatten und sich in der Zersplitterung depotenzierten, kamen wir jeweils über einen Handwerksberuf mit einem politischen Anspruch zur Sozialarbeit. Studienzeit und die ersten Berufsjahre bestärkten uns in dieser Selbstdefinition. Doch nicht nur die tradierten Ideologien, sondern auch unsere Ideale und Vorbilder verblaßten mit der Realitätsprüfung. Der vermeintliche „Stein der Weisen“ zerbröselte an den restaurativen Gegenkräften und in der Rezession. Desillusionierung, neue Innerlichkeit waren die Schlagworte für die daraus resultierende Befindlichkeit und die Auswirkung war der Rückzug ins Private (Familienphase, Fernreisen, etc.). Über Fortbildungen mit beruflicher und persönlicher Weiterentwicklung fanden wir den Weg zu einer erneuten Hinwendung nach außen. An dieser Stelle schließt sich für uns mit der Vorbereitung dieser Tagung ein Kreis.

Aus unserem Supervisorenalltag beschäftigen uns Themen wie Entwertung und Kränkung der beruflich Handelnden und die Individualisierung ihrer Problemlagen, Sozialabbau und Entsolidarisierung, Verlust von Utopien, Macht- und Ohnmachtserfahrungen, die Einschätzung, daß die Abwesenheit akzeptabler Orientierung Kräfte bindet, Unsicherheit erzeugt und immer wieder Rückzug fördert. Als Pole der Standortsuche entstanden aus dieser rückschauenden thematischen Annäherung die Bilder von *Robin Hood* als strahlende, selbstlose(?) Figur und von *Don Quichotte* als eine an sich und seinen Idealen leidende und tragisch kämpfende Figur.

Angeregt vom Erleben der Vorbereitung einerseits und in der Reflektion der eigenen politischen Entwicklung andererseits entstand die Annahme, daß Männer und Frauen einen sich jeweils unterscheidenden Zugang zur Politik haben. Es erschien uns deshalb spannend, im Kreis von Männern der Frage nachzugehen, ob es einen männlichen Zugang zur politischen Dimension von Supervision gibt. Was wir im nachhinein – avantgardistische politische Personen ausgenommen – bejahen.

Die Arbeitsgruppe streifte erzählend Themen aus der Entwicklung der Teilnehmer, aus dem jeweiligen Supervisionserleben und den derzeitigen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen. Einige der Facetten, die nicht schon oben ausgeführt sind, sollen nachstehend hervorgehoben werden.

Zunächst reizte die angebotene Polarisierung zu einer Auseinandersetzung mit dem strahlenden Held „Mann“. Er läßt im Berufsfeld Federn und läuft Gefahr, zu einer tragischen Gestalt zu werden. Supervision als Standortbestimmung kann für eine gestaltende Ausfüllung der Berufsrolle und Zufriedenheit im Beruf entscheidend sein. Erliegt der Supervisor der Verführung, sich als „strahlender Held“ zu zeigen, beschränkt er die Entwicklungsmöglichkeiten der SupervisandInnen.

Andere Teilnehmer vereinten im Supervisor die Rollen *Robin Hood* und *Don Quichotte*. Diese vorgenommene Polarisierung in Verbindung mit der Reflektion des eigenen Werdegangs zeigte ein Abrücken vom ultimativen Schwarz/Weiß zugunsten der Graustufen. Differenzierung wurde so als Ziel für die Supervisionsarbeit gesehen, ohne dabei das Risiko zu verkennen, nicht nur „weise“ zu sein, sondern auch zu „vergreisen“.

Supervision als aufdeckendes Verfahren macht diffuse und unbewußte Dynamik in Beziehungen und Institutionen transparent, wirkt den Individualisierungstendenzen und Entwertungsprozessen durch Erweiterung des Bewertungsrahmens entgegen; stärkt Selbstverantwortung durch Aufdeckung von Illusionen (ich/wir könnten ja so gut sein, wenn die Rahmenbedingungen anders wären). Die derzeitigen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse sowie die Individualisierung von Problemlagen bewirken Orientierungslosigkeit und Passivität. Die Orientierungssuche braucht „heere Ziele“ und „Spaß dabei“ ebenso wie den Klärungsprozeß.

Die Vorgabe, in dieser Arbeitsgruppe mit Männern zu arbeiten, wurde – unseren einleitenden Ausführungen folgend – als sinnstiftende Eingrenzung erlebt und entgegen unserer Erwartung nicht als Ausgrenzung thematisiert. Inwiefern in der narrativen Annäherung ein männlicher Zugang zur politischen Dimension von Supervision deutlich wird, wollen wir nicht bewerten. Die zur Verfügung stehenden 90 Minuten wurden als ein anregender Prozeß erlebt. Kennzeichnend für das Klima in der Gruppe war die Schlußbemerkung eines Teilnehmers, der gerne vertiefend weitergearbeitet hätte. Der Weg weist auf ein spannendes Feld.

Berührung mit dem Fremden – Faszination und Angst

Arbeitsgruppe 3: *Erdmute Bartsch* und *Heike Düwel*

„Täglich begegnen wir offenen und verdeckten Formen von Rassismus und Gewalt. In unserer Arbeitsgruppe wollen wir uns mit verborgenen Wünschen, Gefühlen und Ängsten in individuellen und kollektiven Zu-

sammenhängen beschäftigen und uns der Angst und der Faszination vor dem ‚Fremden‘ nähern. Unsere Gedanken, Assoziationen und Einfälle bilden das Forum für Verknüpfungen mit unserer supervisorischen Praxis.“

„Wie es begann“

Zu Beginn unserer Auseinandersetzung mit dem Thema waren wir uns fremd. Aus der Vorbereitungsgruppe heraus hatten wir uns als Frauenteam gefunden. Wir sind Frauen im gleichen Alter, sind Sozialarbeiterinnen, arbeiteten im gleichen Praxisfeld, setzen uns berufspolitisch auseinander, orientieren uns an der psychoanalytischen Theorie und arbeiten in freier Praxis und nebenberuflich als Diplom-Supervisorinnen.

Im Erzählen von Erinnerungen, Erlebnissen und Eindrücken mit dem Fremden näherten wir uns an. Wir tauschten unsere Gefühle und Phantasien nach den Morden von Solingen aus und gingen der Frage der inneren Dynamik von Gut und Böse sowohl in uns als auch in unserer supervisorischen Arbeit nach. Beide haben wir Erfahrungen mit der Angst vor dem Fremden und dem Haß auf das Fremde und wissen, „dies Unheimliche ist wirklich nichts Neues oder Fremdes, sondern dem Seelenleben von alters her Vertrautes, das ihm nur durch den Prozeß der Verdrängung entfremdet worden ist“ (Freud 1919, S. 264). Dies führt uns dazu, immer wieder neu zu fragen, in welchen Situationen wir uns mit Hilfe unserer Haßphantasien auf das Fremde vor unseren eigenen aggressiven Impulsen entlasten und in welchen Situationen wir unseren Projektionen nachgeben oder in der Lage sind, diese zu erkennen und auf das Eigentliche in uns zurückzuführen.

Einen weiteren Zugang suchten wir nach Sigmund Freuds Anregung über die Literatur: E. T. A. Hoffmann (*Der Sandmann*), Johann Wolfgang von Goethe (*Der Zauberlehrling*) und die Bibel (z. B. die Bergpredigt im Evangelium nach Matthäus, Kapitel 5 - 7). In eindrucksvoller Weise wird geschildert, wie das Unbewußte in uns wirkt.

Im Fremden der anderen konnten wir eigenes entdecken und waren gespannt, wie uns in der Arbeitsgruppe das Oszillieren zwischen dem Fremden und dem Eigenen gelingen würde. So überlegten wir, den TeilnehmerInnen einen Assoziationsrahmen durch Geschichten, Bilder und/oder Thesen anzubieten. Es war die Suche nach Orientierung und verbarg unsere Ängste voreinander (können wir konkurrieren, müssen wir konkurrieren) und vor der Aufgabe (uns öffentlich zu zeigen). Je sicherer wir miteinander wurden, um so weniger brauchten wir diese Krücken der Angstminderung.

Wir gingen der Frage nach, was wir an individuellen und kollektiven Ängsten aus unseren Supervisionen kennen: Grenzziehungs- und Ausgrenzungssituationen, Konfrontation mit eigenen Machtbestrebungen und Ohnmachtsgefühlen, unser Erleben mit Menschen anderer Szenen, anderer Sichtweisen sowie Menschen aus fremden Kulturen. Die Vielfalt unserer Vorbereitung faszinierte uns und wir nutzten unsere Erfahrungen konzeptionell.

In drei Schritten wollten wir den TeilnehmerInnen unser Thema anbieten,

- indem wir „... zusammentragen, was an Personen und Dingen, Sinnesindrücken, Erlebnissen und Situationen das Gefühl des Unheimlichen in uns wachruft“ (Freud 1919, S. 244),
- wir uns „den verhüllten Charakter des Unheimlichen aus einem allen Fällen Gemeinsamen erschließen“ (Freud 1919, S. 244),
- den Transfer auf unsere supervisorische Praxis gemeinsam erarbeiten.

„Was daraus wurde und uns weiter bewegt“

Wir leiteten eine Arbeitsgruppe, von dessen Titel und Beschreibung sich Frauen angesprochen fühlten. Die Exklusivität unserer Beziehung wurde mit dem Beginn der Gruppenarbeit unterbrochen, es drängte sich eine Vielzahl von anderen Beziehungen und Beziehungswünschen zwischen uns. Dieses führte bei uns zu einer kurzfristigen Entfremdung. Wir fühlten uns von dem Unvorhersehbaren (wie uns die Umsetzung unserer Konzeption mit einer Gruppe von 20 Teilnehmerinnen gelingen wird) in unserer beruflichen Identität bedroht, z. B. durch Rivalität, die Heterogenität in der Gruppe, die Dynamik des Fremden der anderen und die eigenen unbewußten Anteile. „An der Grenze zum Fremden ist die Identität in Frage gestellt. So ist die Identitätsfrage immer nur die andere Seite der Fremdheitsfrage“ (G. Böttcher, S. 195).

Im ersten Schritt unseres Kennenlernens begannen wir das Eigene und Fremde einander näher zu bringen, um Berührung, Austausch und Auseinandersetzung zu ermöglichen. Es gab graduelle Unterschiede vom miteinander vertraut sein bis zum miteinander fremd sein. Dieses vielschichtige Beziehungsgeflecht blieb unbenannt. Die angebotenen Informationen hatten einen sachlichen und grenzziehenden Charakter. Gefühle von Rivalität, Neid, Scham, Haß, Liebe, Zuneigung, Vertrauen und Nähe wirkten im verborgenen.

Teilnehmerinnen erzählten von individuellen und angstausslösenden Erlebnissen, die prägende abwehrende Einflüsse früherer Erfahrungen

annehmen ließen und die situative Dynamik in der Arbeitsgruppe widerspiegeln. Die kollektiv empfundene Bedrohung vor dem Fremden und die unbewußte Abwehr der Fremdenangst konnten durch Zulassen der Gefühle begrenzt werden und wurden bewußt, indem wir Wiederholungsmuster erkannten. Wechselseitige Bedingungsfaktoren zwischen Politik, Rassismus, Gewalt, Männergewalt, eigenem Schweigen, Scham, Frauenmacht und -ohnmacht wurden am Beispiel erarbeitet. Die Verknüpfung mit persönlichen, gesellschaftlichen und professionellen Sichtweisen gelang über den Blick auf die Phänomene von verdeckter Gewalt.

Einige Kolleginnen berichteten von gelungenem und auch nicht gelungenem supervisorischem Handeln. Die Anforderungen an die supervisorische Leistung werden als hoch angesehen. Entlastung fand u. a. darüber statt, daß es Arbeitssituationen gibt, in denen auch erfahrene Kolleginnen erst über die Reflektion auf das Eigentliche kommen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität findet Platz in Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen, in Kontrollsupervisionen und Balintgruppen. Für den Umgang mit den Fremden – die Gegenübertragung ist als Diagnosemittel hilfreich – sind identitätsfördernde und kompetenzerweiternde Interventionen eine Hilfe. Oftmals gelingen hier auch neue Faszinationen.

Einige Teilnehmerinnen sagten, mit Mann wäre der Gruppenprozeß ein anderer geworden. Frau hätte sich weniger getraut, persönliche Anteile zu veröffentlichen. Das Fremde – der Mann – wurde abgewehrt, erscheint als Aggressor, solange das eigene konflikthafte Fremde noch unbewußt verborgen bleibt. Diese Haltung – die unreflektiert blieb – zeigt auf, „wie beharrlich die Spaltung und Polarisierung der Geschlechter in der Struktur unserer Individualität weiter besteht. Die Zähigkeit dieser Struktur aufzudecken, heißt, sich mit der Ursünde einer der oder dem anderen verweigerten Anerkennung auseinanderzusetzen und die verlorene Spannung zwischen dem Selbst und anderen wiederzufinden“ (J. Benjamin 1993, S. 83).

Eine andere Spannung bestand in dem Nähe-Distanz-Gefüge in der Arbeitsgruppe. In Gruppen mit einem feststehenden Programm entsteht leichter ein Wir-Gefühl als in Gruppen, die sich gemeinsam suchend auf den Weg machen. Wir waren als Arbeitsgruppenleiterinnen zugleich Kolleginnen und boten real oder unbewußt nicht für alle Teilnehmerinnen den Schutz einer Autorität. Infolgedessen kam es zu zwei Situationen in der Gruppe, in denen Teilnehmerinnen durch Leitungsinterventionen aktiv wurden. Durch das Machen wird das Selbst stabilisiert und die Angst vor der nicht ausreichenden Autorität der Leiterinnen abgewehrt. In diesem Spannungsfeld treffen sich Autonomie- und/oder Abhängigkeitsphantasien wie auch tatsächliche Autonomiebestrebungen und Abhängigkeitsverhältnisse.

Verknüpfungen mit unserer supervisorischen Praxis sind an einigen Stellen geglückt. Es gilt, Entfremdungsprozesse durch Benennung des Verdeckten, des Verborgenen, aber dennoch Spürbaren rückgängig zu machen. In der Arbeitsgruppe konnten individuelle und gesellschaftliche Aspekte im Umgang mit dem Fremden mitgeteilt werden, der Blick auf eine differenzierte Sichtweise der professionellen Ebene und auf unsere innere supervisorische Haltung erfolgte nicht. Hier blieb eine politische Dimension von Supervision unberührt. So mußte jede Teilnehmerin den Transfer der Anregungen und Empfindungen ein Stück für sich allein machen. Hilfreich wäre eine Pause gewesen, um die Eindrücke und Gefühle wirken zu lassen und in einer weiteren Arbeitseinheit den Transfer einzuleiten.

Trocken Brot macht Wangen rot – Die politische Dimension von Supervision im institutionellen Kontext

Arbeitsgruppe 4: *Mario Bode und Gerhard Dahle*

„Eine Ethikdiskussion läßt sich in fetten Zeiten leicht führen – aber was bleibt übrig von den aufklärerischen und emanzipatorischen Ansprüchen in kargen Zeiten der Rezession? Windige Aufträge, Einsparungen, Flexibilität, Anpassung – das werden Stichworte sein für den selbstkritischen Austausch von Erfahrungen.“

„Wie es begann“

In der Vorbereitung zu unserer Arbeitsgruppe sind wir von folgenden aktuellen Beobachtungen und Fakten ausgegangen:

1. Zunehmend leerer werdende Kassen produzieren Ängste und Befürchtungen.
2. Sie verschärfen den Druck auf Supervisandinnen und Supervisanden und schaffen Unsicherheiten.
3. Gerade Sozialarbeiter-Supervisorinnen und Supervisanden erleben die Auswirkungen hautnah, zumal wenn sie sich bis in eigenes Supervisionshandeln fortsetzen.

Neben diesem „inneren Druck“ sehen wir auch einen mehr „äußeren Druck“. Er entsteht durch Kürzungsabsichten seitens unserer Auftraggeber, d. h. Honorare werden gedrückt und ein Prozeß wird von z. B. 12 auf 10 Sitzungen reduziert. Entsprechend wächst der Konkurrenzdruck,

z. B. spürbar, wenn sich eine Gruppe 5 Supervisorinnen oder Supervisorinnen „kommen läßt“, um ja die richtige Wahl zu treffen. Viele von uns Kolleginnen und Kollegen Supervisoren verändern und verstärken die Akquisition.

„Was daraus wurde“

Als Arbeitsgruppenleiter haben wir uns auf das Setting der Gesamtveranstaltung bezogen, in der ja bewußt die Arbeitsgruppen an den Anfang gestellt wurden. Auf diese Weise konnten wir den Kontext und das Thema des Tages reduzieren und mit unseren persönlichen Erfahrungen beginnen. Ein Rollenspiel als Input von uns pointierte die zwei Positionen: zum einen die aggressiv am Markt werbenden Freiberufler (oder die Freiberuflerinnen) und zum anderen der Verrat witternde Sozialarbeiter-Supervisor (oder die Supervisorin) mit den höchsten (Wert-)Maßstab der kollegialen Kooperation und der Unabhängigkeit eines Freiberuflers (einer Freiberuflerin). Aus dieser Gegenüberstellung entwickelte sich eine lebendige und engagierte Diskussion, aus der wir einige Fixpunkte darstellen, an denen sich politisch verantwortliches Handeln in der Supervision festmachen läßt:

- Der Supervisor (die Supervisorin) sorgt für die Transparenz des eigenen Supervisionskonzeptes. Er (sie) verringert damit die Gefahr, sich jeder Supervisions-Nachfrage anzupassen.
- Der Supervisor (die Supervisorin) setzt sich mit den Institutionszielen auseinander und bewertet sie für sich. Das erfordert vor allem mehr Klarheit beim Dreiecksvertrag über die Inhalte des Auftrages.
- Der Supervisor (die Supervisorin) achtet darauf, daß nicht scheinbar moralisch bessere Haltungen in der Supervision (z. B. aus der Sozialarbeit) eingenommen werden, die auf tradierten oder unkritisch übernommenen politischen Vorstellungen basieren.
- Der Supervisor (die Supervisorin) spürt die Konsequenzen der Selbstinszenierung (wer Supervision als Supermethode verkauft – „bekommt die Rechnung“ und erzielt letztlich Frustrationen, Enttäuschung, Wut). Darum verspricht ein guter Supervisor (eine gute Supervisorin) nur das, was er (sie) einhalten kann.

Am Ende der Arbeitszeit bewegte uns vor allem der schon erwähnte Wirk-Zusammenhang zwischen der Supervisanden- und Supervisandinnen-Situation und unserer eigenen.

Auswertung der Fachtagung

Zu der Fachtagung kamen circa 50 SupervisorInnen aus Niedersachsen und die Arbeitsgruppe Politik der DSGv. Die Tagung wurde mit der Vorstellung der VeranstalterIn, den bisherigen Fachtagungen und mit einer Einführung in unser Thema von Erdmute Bartsch eröffnet. Im Anschluß an diesen gemeinsamen Beginn gingen wir in die Arbeitsgruppen und beendeten diese mit dem Ergebnis, den Dialog über persönliche und professionelle Sichtweisen in Gang gebracht zu haben.

Viele KollegInnen nutzten die Mittagspause mit kaltem Buffet, um arbeitsgruppenübergreifend miteinander ins Gespräch zu kommen oder/ und die Themen der anderen Arbeitsgruppen über die Wandzeitungen aufzunehmen.

Nach der Pause konfrontierte die Referentin das Plenum mit einem komplexen und langen Vortrag. Inhaltlich bot dieser die Herausforderung zur intensiven und konstruktiven Diskussion. Der Vortrag zur Spannungsbearbeitung durch Standortbestimmung löste unterschiedliche Reaktionen aus. Sie reichten von der Identifikation mit der Referentin über deutliche inhaltliche Konfrontationen bis zum Schweigen. In dieser spannungsreichen Atmosphäre war eine Verknüpfung mit den Eindrücken und Anregungen des Vormittags nicht möglich. Die Arbeitsgruppenergebnisse und der Vortragsinhalt blieben isoliert nebeneinander stehen.

Was war geschehen?

In der Planung und Festlegung unseres Tagungskonzeptes kam es zwischen der Referentin und uns als Vorbereitungsgruppe zu beiderseitigen Entwertungen und Kränkungen, die uns erst im nachhinein und in der Summe begreifbar wurden. Die kollegiale Wertschätzung und Akzeptanz standen im Vordergrund, differierende Ansichten wurden vernachlässigt. Es wurden Entscheidungen getroffen, die Arbeitsgruppen wie vorgesehen vor und nicht im Anschluß an den Vortrag stattfinden zu lassen und assoziierend zu den Arbeitsgruppenthemen und nicht an möglichen Thesen des Vortrags zu arbeiten. Daraus ergab sich für die Referentin die Frage, zum Vormittag oder erst zum Vortrag anzureisen.

In der Zusammenarbeit der – sich zu Beginn zum Teil fremden – Mitglieder der Vorbereitungsgruppe gewannen wir Sicherheit und Vertrauen mit- und zueinander (Zitat eines Kollegen: „Zum Schluß war ich zu allem bereit“). Von diesem Prozeß war die Referentin ausgeschlossen, sie war auf sich und ihre Erwartungen, Assoziationen und Gefühle angewie-

sen. Die Spannung war um ein Vielfaches größer, weil es für sie mehrere unbekanntere Faktoren gab. Hier waren wir als Vorbereitungsgruppe gegenüber der Referentin unklar und ließen vieles ungesagt. Wir unterließen es, den Dialog und die notwendige Auseinandersetzung über unsere unterschiedlichen Sichtweisen zu führen, obwohl dies in unserem Sinn eine politische Dimension gewesen wäre.

Unser Versuch, die Fachtagung mit Blick auf die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit konzeptionell zu verändern, verlief nicht glatt, sondern holprig und steinig. Viele Fragen blieben offen, Wesentliches – wie die Verknüpfungen – blieb unvollendet.

Unreflektiert sind bisher die Frau-Mann-Beziehung und das Beziehungsgeflecht in der Vorbereitungsgruppe. Unbeantwortet blieb bisher unsere Hypothese, daß in dem Thema die Machtfrage intendiert ist und in der Folge Männer und Frauen eher getrennte Wege gehen. Uns hat aufmerksam werden lassen, daß

- es als ArbeitsgruppenleiterInnen nur Frauen- oder Männerteams gab,
- eine Arbeitsgruppe als Männergruppe deklariert war und auch so stattfand,
- die von zwei Frauen geleitete Gruppe auch ausschließlich von Frauen ausgewählt wurde.

Sollte es in der Verbindung mit dem Thema Politik matri- oder androphobische Tendenzen bei SupervisorInnen und in der Gesellschaft geben?

Insgesamt haben wir während der Vorbereitung, der Durchführung und der Reflexion vieles und wichtiges auch voneinander lernen können. Die Reflexion der Beziehungsdynamik der Vorbereitungsgruppe ist noch nachzuholen. Auf der organisatorischen und strukturellen Ebene überlegen wir, den Arbeitsgruppen mehr Raum zu geben. Auf der Kontraktierungsebene sollte der wirkliche Dialog geführt werden. Wir wollen uns weiter mit dem Thema „Politische Dimension von Supervision“ auseinandersetzen und planen die nächste Fachtagung für den Herbst 1996.

Anschriften der VerfasserInnen: Erdmute Bartsch, Fundstr. 18, 30161 Hannover
 Mario Bode, Weetzener Str. 6, 30974 Wennigsen
 Heike Düwel, Geysostr. 9, 38106 Braunschweig
 Gerhard Dahle, Auf dem Windmühlenberg 25, 30916 Isernhagen
 Jürgen Makulik, Franz-Liszt-Str. 40, 38106 Braunschweig
 Bernhard Münning, Soltaustr. 17 A, 31141 Hildesheim
 Dr. Ernst Trillmich, Laubaner Str. 21, 31177 Harsum
 OT Borsum.

Literatur

- Benjamin, J. (1993): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt a. M.
- Böttcher, G. (1993): Identität und Fremdheit. In: Streeck, U. (Hg.): Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das „Andere“ in Seele, Körper und Kultur. München. S. 184 - 199.
- Egner, H. (Hg.) (1994): Das Eigene und das Fremde. Angst und Faszination. Solothurn und Düsseldorf.
- Freud, S. (1919): Das Unheimliche. In: Studienausgabe Band 4, Frankfurt a. M. (1970). S. 241 - 274.
- Koch, H.-B. (1974): Entpolitisierung durch Beratung? Aspekte zur Begründung eines Verdachtes am Beispiel der Supervision. In: Neue Praxis, Heft 1/74, S. 198 - 202.
- Leuschner, G., Wittenberger, G. (1993): Erklärung der Herausgeber. In: FoRuM Supervision, Heft 2, Oktober 1993, S. 2.
- Streeck, U. (Hg.) (1993): Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das „Andere“ in Seele, Körper und Kultur. Frankfurt a. M.
- Wittenberger, G. (1974): Neutralität oder Parteilichkeit in der Supervision. In: Neue Praxis Heft 4/74, S. 339 - 343.
- Wittenberger, G. (1985): Supervision eine Sozialtechnologie? Über den Un-Sinn der „Tendenzwende“ in der Supervisionsdiskussion. In: Zeitschrift für Supervision, Heft 8: Politische Dimension von Supervision, S. 37 - 54.

Paul Fortmeier

Auswertung von Supervisionsprozessen im institutionellen Kontext

Ein Praxismodell

Zusammenfassung: Der Verfasser plädiert bei der Durchführung von Supervisionsprozessen in Institutionen, die im Rahmen von Dreieckskontrakten stattfinden, für eine Einbeziehung des Trägervertreters auch in der Auswertungsphase von Supervisionsprozessen. Hierzu stellt er als Praxismodell einen Auswertungsbogen vor, den die Supervisanden/innen ausfüllen und der vom Supervisor in anonymisierter Form als Feedback an den Trägervertreter und an die Supervisanden/innen gegeben wird.

Wenn ich über Aspekte der Beendigung und Auswertung von Supervisionsprozessen in Institutionen sprechen will, erscheint es mir notwendig, zuvor einen kurzen Blick auf den Anfang zu werfen: Zu meinem Supervisionskonzept gehört es, daß ich, wenn ich in Institutionen arbeite, einen schriftlichen Dreiecksvertrag zwischen den Supervisanden/innen, Trägervertreter und mir als Supervisor schließe. Hierin werden die Rahmenbedingungen benannt; insbesondere werden Anzahl, Dauer und zeitlicher Abstand der einzelnen Sitzungen, Honorar, Fahrtkosten, Kündigungsbedingungen, Schweigepflicht, ggf. benennbare Ziele und die Durchführung einer Zwischen- und Schlußauswertung vereinbart.

Die inhaltliche Gestaltung von Dreieckskontrakten bei der Installierung von Supervisionsprozessen in Institutionen wird von Kollegen/innen zwar unterschiedlich gehandhabt. Die grundsätzliche Notwendigkeit eines Dreieckskontraktes ist aber, zumindest in der öffentlichen Diskussion, unbestritten¹.

Genauso unbestritten ist, daß am Ende eines Supervisionsprozesses zusammen mit den Supervisanden/innen die geleistete Arbeit ausgewertet und der Abschied gestaltet wird.

Über die Einbeziehung des Trägervertreters, der Vertragspartner im Dreiecksvertrag ist, in das Auswertungsgeschehen am Ende eines Supervisionsprozesses wird hingegen öffentlich bislang wenig diskutiert. Aus meiner Kenntnis der Supervisionsszene weiß ich, daß die Rolle von Trä-

¹ Vgl. z. B. die Beiträge in supervision 22 (1992), die dem Thema „Kontrakt in der Supervision“ gewidmet sind.

gervertretern am Ende von Supervisionsprozessen im Kontrakt häufig nicht bedacht wird, was offensichtlich manchmal dazu führt, daß Trägervertreter nicht in Beendigung und Auswertung einbezogen werden. Von vielen Kollegen/innen wird dieses als Manko wahrgenommen.

Im Kontrakt sollte darum abgestimmt werden, wie die weitere Arbeitsbeziehung mit dem Trägervertreter im Supervisionsprozeß und besonders an dessen Ende gestaltet werden soll. In der Kontraktgestaltung und in meinem supervisorischen Handeln orientiere ich mich an einer Regel, die von K. Rappe-Gieseke (1994) auf den Punkt gebracht wird: „Verschwiegenheit im Persönlichen, Offenheit im Strukturellen“ (22).

Während im laufenden Supervisionsprozeß häufig kein weiterer Kontakt mit dem Trägervertreter notwendig ist, sollte spätestens am Ende ein konkreter Bezug zwischen den Vertragsparteien hergestellt werden, der den Trägervertreter in die Auswertung und Sicherung der Ergebnisse einbezieht, der zugleich die Intimität und verabredete Schweigepflicht im Persönlichen wahrt und der die Supervisanden/innen in die Verantwortung nimmt, das Ergebnis der Supervision dem Trägervertreter mit Hilfe des Supervisors zu kommunizieren.

Zur Frage, wie der Trägervertreter in die Auswertung einbezogen werden kann, sind mehrere Antworten denkbar: Er könnte an einem Teil der Auswertungssitzung teilnehmen oder es kann ein Gesprächskontakt zwischen Trägervertreter und Supervisor vereinbart werden, möglicherweise unter Hinzuziehung eines oder mehrerer Mitglieder der supervidierten Gruppe oder des supervidierten Teams.

Für den Fall, daß keine dieser Formen möglich ist oder als nicht angemessen erscheint, was zu begründen wäre, schlage ich als *eine* Gestaltungsmöglichkeit die Form eines schriftlichen Feedbacks der Supervisanden/innen an den Trägervertreter mittels eines vom Supervisor zur Verfügung gestellten und anonymisierend bearbeiteten Auswertungsbogens² vor, den ich im folgenden vorstellen will. Welche Variante der Einbeziehung des Trägervertreters in die Auswertung im Einzelfall als sinnvoll erscheint und durchführbar ist, muß im Einzelfall ausgehandelt werden.

Das hier beschriebene Praxismodell entstand vor einigen Jahren, als ein Supervisionsprozeß mit einer Gruppe von Sozialarbeitern/innen und Sozialpädagogen/innen, die in der Familienhilfe einer norddeutschen Großstadt tätig waren, seinem Ende zuzuging und die Auswertungssitzung bevorstand.

Die Familienhilfe war eine Abteilung des Jugendamtes. In dezentralen Dienststellen arbeiteten insgesamt ca. 150 Mitarbeiter/innen. Die Gruppe

bestand aus acht Personen, die in unterschiedlichen Dienststellen tätig waren.

Die Gruppe hatte mich um Supervision angefragt, zu einem Gespräch eingeladen und ihr Interesse an der Zusammenarbeit mit mir erklärt. Ich sagte, daß ich mir die Arbeit mit der Gruppe ebenfalls vorstellen könne, zuvor aber mit denjenigen Kontakt aufnehmen möchte, die die Supervision genehmigen und schließlich auch bezahlen würden. Im Gespräch mit der zuständigen Fortbildungsreferentin stellte sich heraus, daß die Abteilungsleiterin mich als angefragten Supervisor gern kennenlernen wollte. Daraufhin vereinbarte ich einen Termin mit ihr. Bei der Abteilungsleiterin handelte es sich um eine engagierte und erfahrene Sozialoberamtsrätin, die das „Thema Supervision“ noch vor ihrer Pensionierung für ihre Abteilung regeln wollte. Gleichzeitig stand sie Supervision kritisch gegenüber. Aus eigener Erfahrung kannte sie dieses Verfahren nicht, sondern beschäftigte sich damit, weil sie immer wieder mit Wünschen ihrer Mitarbeiter/innen nach Supervision konfrontiert war und ihnen die nötige Unterstützung für ihre Arbeit gewähren wollte. Zur Finanzierung dieses und anderer Supervisionsprozesse sollte auf Abteilungsebene ein Etatposten eingerichtet werden.

Schließlich konnte ein Dreieckskontrakt zwischen der Abteilungsleiterin, der Gruppe und mir geschlossen werden. Die Fortbildungsreferentin, die für die Genehmigung von Supervision und die Zuteilung der entsprechenden Mittel zuständig war, wie auch die Abteilungsleiterin hielten es für sinnvoll, daß Kontrakte zunächst mit der Leiterin geschlossen werden, bis Supervision als Instrument der Beratung beruflichen Handelns in der Abteilung etabliert war. Supervision sollte durch die vertragliche Anbindung auf höherer hierarchischer Ebene aufgewertet werden, zumal die Abteilungsleiterin die Ausgaben für Supervision beim Stadtkämmerer zu vertreten hatte.

Die verabredete Gruppensupervision umfaßte 15 Treffen mit jeweils zwei 90minütigen Sitzungen. Der Supervisionsprozeß lief etwa über anderthalb Jahre. Als er sich seinem Ende näherte, überlegte ich zunächst, die Abteilungsleiterin, die nun kurz vor ihrer Pensionierung stand, zur Auswertung in der letzten Supervisionssitzung oder zu einem Teil der Auswertung einzuladen. Als sich dies als nicht durchführbar erwies, die Abteilungsleiterin aber ihr Interesse an einer Rückmeldung bekundete, verabredete ich mit der Gruppe eine schriftliche Rückmeldung an die Abteilungsleiterin und an die Fortbildungsreferentin, die daran ebenfalls interessiert war.

In dieser Situation setzte ich zum ersten Mal am Ende eines Supervisionsprozesses einen Auswertungsbogen ein.

² Siehe das Beispiel eines Auswertungsbogens im Anhang.

Der Bogen besteht formal aus zwei Teilen: Im ersten Teil können die Supervisanden/innen die Bedeutung der Supervision unter verschiedenen Gesichtspunkten auf einer Skala bewerten. Im zweiten Teil können sie im Klartext zur Supervision Stellung nehmen.

Inhaltlich stelle ich im ersten Teil Aspekte in den Mittelpunkt, die im Rahmen meines Supervisionskonzepts relevant sind.

Ich frage nach der Bedeutung, die die Supervisanden/innen der Supervision für ihre Arbeit mit den Klienten beimessen. Hier unterscheide ich i. d. R. die Ebene der Arbeitsbeziehung, die fachliche Ausgestaltung der Arbeit mit den Klienten und den Umgang mit den Besonderheiten oder Defiziten, die die Klienten zu Klienten machen. Ggf. frage ich hier auch nach relevanten Umwelten, z. B. nach der Bedeutung der Supervision für die Arbeit mit Familienangehörigen von Klienten.

Weiterhin frage ich nach der Bedeutung der Supervision für die Gestaltung und Entwicklung der beruflichen Rollen der Supervisanden/innen sowie nach der Entwicklung der Arbeitsbeziehungen und nach der Entwicklung der Zusammenarbeit der Supervisanden/innen untereinander.

Ein weiterer Fragenkomplex bezieht sich auf das Thema der Kooperation im institutionellen und interinstitutionellen Kontext.

Themen, Problem- und Fragestellungen sowie Zielsetzungen, die kontraktiert wurden oder deren Relevanz sich im Laufe der Zusammenarbeit herausstellte, beziehe ich jeweils in den Fragenkatalog ein.

Im zweiten Teil des Auswertungsbogens können die Supervisanden/innen Auskunft darüber geben, was sie im Supervisionsprozeß als förderlich oder hinderlich erlebt haben. Ferner können sie rückblickend zu Entwicklungen im Supervisionsprozeß Stellung nehmen und vorausschauend das formulieren, was sie als wünschenswerte Weiterentwicklung sehen. Den Schluß bildet eine offene Frage, die die Supervisanden/innen für sonstige Anmerkungen nutzen können.

Wenn ich im Rahmen eines Dreieckskontrakts Supervision in Institutionen gebe, kontraktiere ich heute bereits zu Anfang, daß der Trägervertreter in die Auswertung des Prozesses einbezogen wird: Entweder wird er zu einem Teil der Auswertungssitzung eingeladen oder, falls dies nicht möglich ist, erklären die Supervisanden/innen sich bereit, den Auswertungsbogen auszufüllen.

Konkret läuft das Verfahren so ab, daß ich bereits im Vorfeld der Auswertungssitzung, wenn der Abschied sich abzeichnet, an die in der letzten Sitzung anstehende Auswertung wie auch an den Auswertungsbogen erinnere. In die Auswertungssitzung nehme ich in ausreichender Anzahl kopierte Exemplare des auf die konkreten Fragestellungen des Teams zugeschnittenen Auswertungsbogens mit. Im ersten Schritt werten

wir den Supervisionsprozeß für die Gruppe oder das Team intern aus. Im zweiten Schritt füllen die Supervisanden/innen den Auswertungsbogen aus. Zum Schluß der Sitzung plane ich ausreichend Zeit ein, daß die Supervisanden/innen weitere Erkenntnisse, die ihnen ggf. beim Ausfüllen des Auswertungsbogens in den Sinn gekommen sind, austauschen können.

Die ausgefüllten Bögen nehme ich mit, zähle die Nennungen aus und übertrage das Ergebnis und den Klartext in ein neues Formular des Auswertungsbogens. Exemplare des so anonymisierten Auswertungsbogens bekommen der Trägervertreter und die Supervisanden/innen.

Die Arbeit mit dem Auswertungsbogen ist in der emotional-sozial komplexen Situation von Abschluß und Abschied in einem Supervisionsprozeß plaziert. Einerseits ist die emotionale Belastung des Abschieds wegen der damit verbundenen „gemischten Gefühle“ zu verarbeiten. Andererseits soll noch einmal sachlich und konzentriert gearbeitet werden können. Deswegen bedarf es einer Reflexion dieser Situation.

Bei der Auswertung mit den Supervisanden/innen verdeutlicht ein Rückblick nochmals die Prozeßhaftigkeit der Supervision. Die Reflexion über anfängliche Ziele, über die, die sich im Laufe des Prozesses entwickelt haben, und über die bearbeiteten Themen und Fragestellungen sowie ihre Integration in das alltägliche berufliche Handeln im institutionellen Kontext läßt deutlich werden, welcher Stand erreicht und was offen geblieben ist. Zentrale Themen und Konflikte werden nochmals benannt. Ergebnisse werden festgehalten. Auf die Entwicklung der Beziehungen, die Zusammenarbeit aller im Prozeß Beteiligten und ihrer Rollen wird zurückgeblickt. Die Kooperation mit weiteren relevanten Personen, Teilen der eigenen oder anderen Institutionen wird reflektiert. Als förderlich oder hinderlich Erlebtes kommt zur Sprache. Feedbacks werden gegeben und genommen. Erlebnisse und Erfahrungen werden ausgetauscht. Künftige Perspektiven werden in den Blick genommen.

Zugleich werden Gefühle und Stimmungen aktiviert, die einerseits mit der getanen Arbeit und den besprochenen Themen zu tun haben und die andererseits durch die Situation des Abschieds ausgelöst werden. Die Auswertung kann als strukturierender und gestaltender Teil des Abschieds betrachtet und als Phase des Abschieds am Ende eines Supervisionsprozesses benannt und gestaltet werden.

„Die Beziehung zur Realität konstituiert sich wesentlich über Trennungserfahrungen: die Sonderung von Wahrnehmendem und Wahrgenommenem, von Innen und Außen, Subjekt und Objekt. Dieser Prozeß konfrontiert die Menschen mit einem Phänomen ... dem der gemischten Gefühle. Trennungen sind notwendigerweise mit bejahenden und ver-

neinenden Impulsen verbunden.“ (Becker-Schmidt, R., Knapp, G. A., 1987, 32).

Diese ambivalenten Gefühle und die Notwendigkeit, sie zu verarbeiten, beeinflussen die Prozedurdynamik einer Schlußsitzung. „Deshalb sind Schlußsituationen in Gruppen auch nur beschränkt didaktisch vorab konstruierbar. Die Trennungsdramaturgie ergibt sich immer auch in und aus der aktuellen Situation“ (Geißler, 1992, 67). Ein strukturierter Rückblick, Überblick, Ausblick kann helfen, die Ambivalenzen des Abschieds zu benennen und einen besprechbaren Umgang damit zu finden.

Während das Ausfüllen des Auswertungsbogens einen Teil der Trennungsdramaturgie darstellt, stellt sich die emotionale und soziodynamische Situation im Abschied hinsichtlich eines konzentrierten und subjektiv fundierten Ausfüllens des Auswertungsbogens auch als problematisch dar. „Die emotionale Belastung aller Beteiligten bei Abschlüssen steht einer soliden Bewertung dessen, was die Gruppenmitglieder wissen und können, entgegen ... Die Rationalität der geforderten Leistung kollidiert mit der affektiven Belastung in der konkreten Situation“ (Geißler, a. a. O., 70). Geißler bezieht sich mit seiner Aussage zwar auf *Prüfungssituationen* am Ende von Gruppen, doch auch das Ausfüllen eines Auswertungsbogens fordert Rationalität und erscheint mir deswegen vergleichbar.

Insofern wäre darauf zu achten, daß zum einen ausreichend Raum und Zeit ist, die Trennungsdynamik zu bearbeiten, daß weiterhin die Auswertungssitzung nicht mit Themen vollgestopft wird und daß ferner die Arbeit mit einem Auswertungsbogen von den Supervisanden/innen akzeptiert ist und mitgetragen werden kann. Dazu erscheint es mir sinnvoll, daß, auch wenn ein Gespräch mit dem Trägervertreter oder eine Rückmeldung an ihn kontraktiert und damit vorstrukturiert wurde, im Prozeß der Beendigung über die Bedeutung, die dieser Vorgang für die Beteiligten hat oder haben kann, gesprochen und reflektiert wird.

Dort, wo Informationen weitergegeben werden, wird auch Einfluß und Macht reguliert. Darum ist die Weitergabe von Informationen aus einem Supervisionsprozeß auch hinsichtlich der Machtfrage zu besprechen. Damit alle im Dreieckskontrakt Beteiligten jeweils über den Einfluß der anderen in ihren unterschiedlichen Konstellationen orientiert sind, bedarf es des Aushandelns und des Herstellens von Transparenz.

Konkret heißt das, daß alle Beteiligten bereit sind, die eigenen Interessen zu verdeutlichen und sich zu den jeweils unterschiedlichen Interessen, wie sie sich aus den unterschiedlichen Rollen ergeben, zu verhalten. Der Trägervertreter stellt die Ressourcen zur Verfügung, indem er Supervision zuläßt, eine/n qualifizierte/n Supervisor/in beauftragt, aus-

reichend Zeit und Geld zur Verfügung stellt, Schweigepflicht im Persönlichen akzeptiert und sich im Kontrakt beteiligt. Die Supervisanden/innen stellen ihre Arbeitskraft zur Verfügung und sind bereit, über das von ihnen Erarbeitete Auskunft zu geben. Der Supervisor schließlich erlaubt dem Trägervertreter, Einblick in seine Supervisionsarbeit zu nehmen.

Die Supervisanden/innen bestimmen selbst, was sie dem Trägervertreter der Supervision mitteilen möchten. Sie sind über Sinn und Bedeutung des Auswertungsbogens orientiert. Sie setzen sich der institutionellen Macht des Trägervertreters wissentlich und in anonymisierter Form aus. Dabei ist anzumerken, daß die Anonymisierung neben dem Vorteil der Entindividualisierung eben dies auch zum Nachteil hat: die „Handschrift“ des einzelnen ist nicht mehr kenntlich. Ob dies in jedem Fall notwendig ist bzw. zum Schutz des Persönlichen ausreicht, wäre jeweils in Abwägung der Vor- und Nachteile zu besprechen und auszuhandeln.

Der jeweilige Trägervertreter muß zu einer Auswertung nicht persönlich anwesend sein, was einerseits den Vorteil der direkten Kommunikation hätte, allerdings auch den Nachteil, daß sein Erscheinen eine viel „mächtigere“ Intervention auf das Team und die einzelnen Personen bedeuten könnte, sich also möglicherweise „verfälschender“ im Blick auf das Auswertungsergebnis bemerkbar machte als ein maschinell anonymisierter Auswertungsbogen.

Mit dem Auswertungsbogen als gemeinsamem Produkt geben sich die Supervisanden/innen selbst, dem Supervisor und dem Trägervertreter ein Feedback. Der Bogen gibt zugleich Differenzierungen zwischen den Supervisanden/innen wieder und stellt Transparenz über ein langfristiges Arbeitsergebnis her. Er schließt die Supervision ab und öffnet sie hin zur institutionellen Realität. Auswirkungen der Supervision können, soweit bewußt zugänglich, benannt und Aussagen über die Relevanz in bestimmten Bereichen gemacht werden.

Trägervertreter, die möglicherweise über Reichweite, Möglichkeiten und Grenzen von Supervision entweder allgemein nicht viel wissen oder aber in bezug auf die supervidierte Gruppe bzw. das supervidierte Team keine Vorstellungen über mögliche Auswirkungen einer Supervision hatten, bekommen konkretes Material. Der Auswertungsbogen gibt dem Trägervertreter Aufschluß über die Supervisionsarbeit in der Gruppe oder dem Team, über das, was die Supervisanden/innen als effizient und wichtig oder als eher ineffizient und unwichtig einschätzten sowie über deren Ideen für die Zukunft. Er bekommt Anhaltspunkte über die Arbeitsweise und die Themen von Supervision und kann Rückschlüsse auf institutionelle und organisatorische Stärken und Schwächen ziehen. Aus dieser Blickrichtung ist der Auswertungsbogen auch eine Intervention auf die Organisation.

Für mich waren in den einzelnen Gruppen oder Teams, die bislang einen Auswertungsbogen bearbeitet haben, die Bewertungen oder Nennungen nachvollziehbar und in der Summierung der Eintragungen auch aussagekräftig. Die gesammelte Subjektivität der Beteiligten stellt insofern eine gewisse Objektivität her.

Als Leiter des Settings Supervision ist der Supervisor professionell verantwortlich dafür, in diesem Setting und für das Setting Klarheit und Transparenz herzustellen – auch an dessen Ende.

Sollte die Einbeziehung des Trägervertreters als „Drittem im Bunde“ – aus welchem Grund auch immer – einmal als nicht möglich erscheinen, wäre dies als Defizit zu benennen und im Blick auf die zugrundeliegende institutionelle Dynamik zu reflektieren.

Der beschriebene Auswertungsbogen ist aus der Praxis hervorgegangen und für die Praxis gedacht. Seine Bedeutung liegt nach meiner Einschätzung im Feedback, das mit seiner Hilfe erzielt werden kann, in der Einbeziehung des Trägers von Institutionen, die Supervision nehmen, in der Möglichkeit, mit ihm einen Teil des Abschieds zu strukturieren, und in seiner Transparenz herstellenden, integrativen und differenzierenden Funktion.

In der Abteilung Familienhilfe jener norddeutschen Stadt zum Beispiel, von der ich berichtete, wurde die Idee des Auswertungsbogens mittlerweile übernommen. Supervisoren/innen und supervidierte Gruppen oder Teams werden darum gebeten, der Institution diese Form der Auswertung und Rückmeldung zur Verfügung zu stellen. Dies hat sich z. B. in einer Situation institutionell zusätzlich als hilfreich erwiesen, als die städtischen Etats gekürzt werden mußten. Der zuständige Referent hatte für seine Verhandlungen mit der Stadtkämmerei konkretes Material zur Verfügung, mit dem er die Bedeutung von Supervision für die Arbeit in seinem Bereich belegen konnte.

Anschrift des Verf.: Paul Fortmeier, Haferbusch 54, 51467 Bergisch Gladbach

Literatur

- Becker-Schmidt, R., Knapp, G. A. (1987): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz – Suchbewegungen sozialen Lernens, Bonn.
- Geißler, Kh. A. (1992): Schlußsituationen. Die Suche nach dem guten Ende, Weinheim und Basel.
- Rappe-Gieseke, K. (1994): Supervision. Ein Leitfaden für Trägervertreter, leitende Mitarbeiter und Mitarbeiter (hrsg. vom Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V., Abteilung Familie und Jugend).
- supervision (1992): Zeitschrift für berufsbezogene Beratung, 22.

Anhang

Auswertung der Supervision

über die teaminterne Auswertung hinaus
zur Weitergabe an Leitung der Einrichtung bestimmt

Die Bedeutung der Supervision war für mich	hoch					niedrig				
in bezug auf meine Arbeit mit dem Klientel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• auf der Ebene der Arbeitsbeziehung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• auf der Ebene meiner Fachlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• weiterer relevanter Momente (z. B. in bezug auf Defizite des Klientensystems)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in bezug auf (z. B. in Einrichtungen der Jugendhilfe) meine Arbeit mit den Eltern/Familien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in bezug auf die Klärung meiner Rolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in bezug auf die Entwicklung der Arbeitsbeziehungen im Team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in bezug auf die Kooperation mit anderen relevanten Einheiten der Einrichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in bezug auf die Kooperation mit der Leitungsebene der Einrichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in bezug auf Kooperation mit anderen Institutionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in bezug auf die Weiterentwicklung meiner Professionalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Insgesamt fand ich an der Supervision positiv:

Als problematisch empfand ich:

Folgende Entwicklung(en) im Laufe des Supervisionsprozesses fand ich wichtig:

Für die weitere Arbeit im Team finde ich wichtig:

Ggf. weitere relevante Fragen z. B. zu verabredeten Zielen:

Außerdem möchte ich folgendes anmerken:

NEUE PROJEKTE

Verena Sommerfeld

Unterwegs

Erfahrungen einer Supervisorin in den neuen Bundesländern

Seit Mai 1992 lebe ich in Berlin. Als Neuling in der Berliner Szene hörte ich immer wieder: „Der Osten ist ein riesiger Markt. Die sind dankbar und brauchen dringend Beratung.“ Beide Adaptionen marktwirtschaftlicher Strategien sind nach meinen jetzt zweijährigen Erfahrungen fragwürdig. „Gewinn“bringend war meine Arbeit in Ost-Berlin, weil sie mich anregte, über die (westlich geprägte) Supervisionskultur nachzudenken. Was davon wie paßt, kann ich noch nicht endgültig beantworten und erhoffe mir durch den Beitrag auch ein Echo von Kolleginnen und Kollegen.

Unterwegs

Mich auf die Supervision in Ost-Berlin vorzubereiten, ähnelt einer Reiseplanung. Zunächst erkundige ich mich bei anderen, die bereits „drüben“ waren. Sie erzählen von einem schwer zugänglichen Menschenschlag, der uns Westlern eher mißtrauisch und verschlossen begegnet. Daß man da sei, erkenne man an einem Grauschleier und einer trüb-depressiven Stimmung, die in der Luft hinge. Was nicht verwunderlich sei, denn das Land und seine Menschen wurden von schweren Erschütterungen heimgesucht und verwüstet.

Nicht gerade ein attraktives Reiseziel. Was also lohnt den beschwerlichen Weg? Von den Bewohnern heißt es, die anfängliche Dankbarkeit für das, was wir Westler mitbringen, sei inzwischen verfliegen. Unsere Perlen seien ja auch nur aus Glas, empörten sich einige sogar. Und der Preis viel zu hoch.

Welches Gepäck nehme ich mit? Auf jeden Fall meinen Methoden-Koffer. Doch kann ich mein Handwerkszeug überhaupt gebrauchen – gilt da drüben die gleiche DIN-Norm? Ich habe mal gelernt, die Menschen dort abzuholen, wo sie stehen. Im Westen kenne ich mich aus. Da stehen Erzieherinnen meist dicht gedrängt in der Ecke „Ich traue mich nicht“ unter einem großen Schild „bloß kein Rollenspiel!“ Im Osten will ich erst

mal die Augen und Ohren offenhalten. Auf jeden Fall lege ich die Feedback-Regeln ganz oben auf – die gelten ja wohl universell?

Meine Unsicherheit besteht auf allen Ebenen: wie ist das Klima, welche Kleidung ist die richtige? Soll ich mich in Kleidung und Gebaren an den landestypischen Stil anpassen – also wie die Einheimischen von „Kollektiv“ sprechen und nicht von „Team“ – oder lebe ich bewußt mein Anderssein? Ich pflege mich im Ausland den Sitten und Gebräuchen anzupassen. Ins „Allerheiligste“ gehe ich nicht in Shorts. Ich werde also rausfinden, wo man sich besser bedeckt hält und wo man sich offen zeigen kann.

Vor dem Aufbruch hinterfrage ich noch einmal meine Motive. Geht es mir um die Begegnung mit Menschen oder locken neue Ufer, an denen vielleicht sogar Schätze vergraben sind? Die Rauheit, das Unfertige, auch das Häßliche des Ostens haben für mich exotischen Reiz. Die Veränderungen in Deutschland weckten bei mir, wie Tilman Moser treffend schreibt, „die dumpfe Bereitschaft zum Engagement, weil zum erstenmal in meiner provinziellen westdeutschen Lebensgeschichte sich seelische Erfahrung mit wirklicher Geschichte mischte“ (Moser, 1992, S. 9).

Sicher werden die SupervisorInnen Vorbehalte haben, ob ich im Gefolge der Kolonisatoren komme. Ich werde also darauf achten, mit wem ich reise und Kontrakte schließe. Ich bin für ehrliche Geschäfte, komme aber nicht uneigennützig, denn eine der ersten zu sein, soll sich später auszahlen. Entwicklungshelferin? Der Gedanke gefällt mir. Allerdings sind im Namen von Entwicklungshilfe auch Kulturen zerstört worden. Sich entwickeln und die eigene Identität bewahren sind Ziele, an denen ich gerne mitarbeiten möchte.

Woran merke ich, daß ich die Grenze überschritten habe? Zum Beispiel an dem immer noch anderen Geruch der Reinigungsmittel. Die Räume sehen anders aus. Möbel, Tapeten und Tüllgardinen könnten aus einem kleinbürgerlichen Wohnzimmer der 60er Jahre stammen.

Welche Verkehrs-Regeln gelten hier? Zum Beispiel die Begrüßung mit Handschlag. Alle Anwesenden haben einen Schreibblock vor sich liegen. Sobald die Supervisorin das Wort ergreift, wird es still – aber Vorsicht vor zu langen Sprechpausen oder der Aufforderung „Wie sehen Sie das?“ Dann reden alle durcheinander und sehen die Supervisorin nach einiger Zeit erwartungsvoll an, wann sie endlich eingreift. Gibt es Stop-Schilder, die ich nicht übersehen darf? Ja, die Forderung, ein Protokoll über die Supervisionsitzung anzufertigen, ist ein „rotes Tuch“. Wie ich später erfahre, ruft sie Erinnerungen an die „Kaderakte“ wach und löst Ängste aus.

Welche Währung gilt denn hier? Nehmen die alles, was ich sage, für bare Münze? Nach meinem Supervisionsansatz fragt mich anders als im

Westen hier keiner. Einige schauen mich skeptisch an. „Wir wollen mal sehen, was Supervision ist.“ „Aber wenn ich hier weinen muß, bleibe ich weg“.

Verworren ...

Ein Ost-Berliner Jugendamt fragt mich als Supervisorin an. Es stellt sich heraus, daß die Anfrage auf eine Praktikantin zurückgeht, die ihre Vorgesetzten überzeugt hatte, daß die KollegInnen in den bezirklichen Jugendzentren unbedingt Supervision bräuchten. Diese befanden sich mitten in einem komplizierten Umstrukturierungsvorgang von früheren FDJ-Jugendclubs zu freien Trägern, politischen Überprüfungen und Entlassungen sowie der Auseinandersetzung um Rückübertragungsansprüche ihrer Häuser.

Der Bedarf an Supervision schien kaum zu bewältigen. Telefonisch teilte man mir mit, „alle“ MitarbeiterInnen der Jugendzentren seien interessiert. Auf meine Bitte, nur mit den Interessierten einen Termin zu planen, hörte ich nichts. Nach mehreren Wochen erhielt ich einen Anruf, „nun sei man soweit“, eine Sozialarbeiterin wolle mit sechs Jugendlichen ihres Jugendzentrums Supervision nehmen. Ich verwies die Sozialarbeiterin auf Fortbildungsangebote.

Mich irritierte und verärgerte der Vorgang. Wer ist hier eigentlich für was kompetent? Tun die Akteure nur so „als ob“?

Feldkompetenz

Sicherlich ist das „Feld“ nicht die bloße Addition: bis 1990 eine Institution in der DDR, ab 1990 innerhalb der Bundesrepublik. Vielmehr kennzeichnet der heftige Zusammenprall beider Systeme das Feld; es befindet sich in Auflösung und Transformation, Konturen sind oft kaum erkennbar, neue Strukturen und Beziehungen bilden sich, Traditionen sind aufgebrochen. Typisch ist gerade die Unübersichtlichkeit, Labilität, der Mangel an Routine und Selbstverständlichkeiten, der Experiment-Charakter vieler Handlungen. „Die Kollegen sind nicht wiederzuerkennen.“ „Die Eltern sind ganz anders als früher ...“ Auch wer sich Jahrzehnte kennt, ist sich gegenseitig fremd geworden. Diese Dynamik stellt extrem hohe Anforderungen an die Subjekt-Kompetenz aller Akteure.

In diesem Feld ist niemand kompetent. Meine Handlungsfähigkeit behielt ich, indem ich mich nicht defizitär definierte, sondern mich leiten

ließ von dem „Wunsch, aus der eigenen Kultur die fremde erfahren zu wollen und von der fremden Kultur Zugänge zu noch nicht gesehenen oder abgespaltenen Anteilen der eigenen zu finden“ (Heinrichs, 1992, S. 181).

Für die Supervision in den neuen Bundesländern heißt das für mich: zunächst keine überstürzte Verbrüderung/Verschwesterung, sondern entgegen dem Tempo der Vereinigung ruhig einen Schritt wieder zurücktreten, um aus der Ferne das Eigenartige wahrzunehmen und dieses Bild in die menschliche Begegnung einbringen zu können. Die Arbeit wäre dann wie eine Pendelbewegung zwischen entfernteren (nationalen) und näheren (individuellen) Themen.

Verändern Sie sich bitte – jetzt!

Im Erstgespräch mit Vertreterinnen eines Ost-Berliner Frauenzentrums erfahre ich, daß das Team aus 15 ABM-Kräften mit völlig unterschiedlicher Laufzeit besteht. Die Initiative zur Supervision geht von einer Psychologin, ebenfalls ABM, aus. Sie sagt, die meisten Kolleginnen interessierten sich wahrscheinlich nicht besonders für Supervision, hätten es aber dringend „nötig“. Dazu bringt sie verschiedene Beispiele, die einen erheblichen Bedarf an Teamfortbildung und Projektberatung zeigen. Die unklare Perspektive des Projekts belastet die Mitarbeiterinnen sehr, wenn überhaupt, wird nach Auslaufen der ABM nur ein Teil der Stellen weiterfinanziert. Die Gesamtsituation äußert sich in Spannungen und Konflikten im Team – deshalb die Supervisionsanfrage.

Sollen Supervisoren solche Aufträge annehmen, auch wenn „eigentlich“ andere Beratungs- und Problemlösungsverfahren indiziert sind? Der Umbau der sozialen Einrichtungen in den neuen Bundesländern ist eine gewaltige Organisationsentwicklungsmaßnahme. Sie wird nur unzureichend begleitet: durch Fortbildung, Supervision – häufig aber durch Anordnungen und die Drohung des Arbeitsplatzverlustes. Die Supervisanden erleben sich in diesem Prozeß wiederum nicht als Handelnde, sondern reagierend.

Supervision kann unter diesen Rahmenbedingungen Menschen entlasten, stabilisieren und sie beim Hineinwachsen in die neuen Strukturen begleiten. Nicht mehr und nicht weniger. Der Supervisor ist jedoch auch politisch Handelnder und Verantwortlicher. Da Supervision in den neuen Bundesländern erst noch einen Ruf zu gewinnen hat, sollten SupervisorInnen sich nicht als Lückenbüßer für fehlende Projektberatung zur Verfügung stellen bzw. den Anfragenden helfen, ihr Beratungsbedürfnis zu präzisieren.

Die Ausgangslage zu Beginn einer Supervision in den neuen Ländern entspricht der eines Unternehmens, das seinen Mitarbeitern sagt: „Ihr seid völlige Versager, euer berufliches Wissen ist veraltet. Eigentlich müßten wir euch alle entlassen, aber ihr habt noch eine Chance. Nutzt sie!“ Der Veränderungsdruck ist ungeheuer groß. Die Supervisanden spüren heute, wie stark sie noch mit der DDR innerlich verwachsen sind. „Das läßt sich nicht abschütteln“, wie eine Supervisandin sagt. In sozialen Berufen erleben sich Frauen mit jahrzehntelanger Erfahrung fachlich als Berufsanfängerinnen, deren methodisches Repertoire nicht mehr angemessen ist. Beispielsweise wird die Fähigkeit, den Tagesablauf nach vorgegebenen Erziehungszielen lückenlos zu planen und zu gestalten (als Grundmuster erzieherischer Tätigkeit in der DDR) im heutigen beruflichen Kontext als Rigidität gewertet. Neues professionelles Ideal ist die Fähigkeit, situativ zu handeln. Entsprechend ihrer gelernten Gehorsamsbereitschaft übernehmen Erzieherinnen das neue Konzept zumindest verbal. Ein Dialog beider Anteile, der zu einer Neustrukturierung, Integration, Versöhnung führen könnte, findet jedoch nicht statt.

Maaz (1991) beschreibt zwei Grundformen, mit den Veränderungen nach der Wende umzugehen. Die „Expansiven“ suchen im hektischen Ausprobieren, im hysterisch-expansiven Ausagieren Trost und Ablenkung. Ihre Begründung für Supervision ist, „das mal kennenzulernen ...“. Mit oraler Gier verleiben sie sich alles ein, werden doch nicht satt und überfressen sich vielleicht sogar? Die „Kontrahierten“ (Gehemmten) greifen zum Schutz gegen die bedrohlichen Zustände auf alte Widerstands- und Abwehrformen zurück. Man wartet ab, läßt die Dinge schleifen, resigniert, schimpft, klagt, jammert und stöhnt ... man stellt Fragen und will Antworten, man lernt die neuen Sprache „auswendig“ und gibt sich brav, angepaßt, gelehrig oder bleibt insgesamt verhalten-passiv“ (a. a. O., S. 60).

Diese Haltung erlebte ich in einer Supervisionsgruppe für Praktikantenleiterinnen in Kindertagesstätten. Kurzfristige Krankmeldungen, Schweigen u. a. führten dazu, daß auch ich mich innerlich zwingen mußte, die Termine einzuhalten. Als ich dies offen ansprach, war Erleichterung zu spüren. Die Praxisanleiterinnen wünschten sich Fortbildung und kollegiale Beratung und keine Supervision, konnten dies jedoch von selbst nicht artikulieren – da sie die Unterschiede gar nicht kannten.

In der DDR fielen Leitung, Beratung und Kontrolle grundsätzlich zusammen. Im Supervisions-Setting hat deshalb die Vorphase der Gruppenbildung große Bedeutung. Ein Ost-Berliner Jugendamt schrieb eine Gruppensupervision für Kita-Leiterinnen aus. Die zunächst fünfzehn Interessentinnen verhandelten untereinander drei Monate, bis sich eine Gruppe

von sieben Frauen gebildet hatte. Angst und Mißtrauen, daß aus der Gruppe doch etwas nach außen dringen und ihnen schaden könnte, waren groß.

Das „Wir-Gefühl“

Eine Kita-Leiterin hinterfragt den Sinn von Supervision: „Das, was uns belastet, dabei kann uns sowieso niemand helfen.“ Sehr schnell fiel mir auf, daß die Supervisanden häufig „wir“ sagen, auch wenn sie von individuellen Erfahrungen sprechen. Das eigene Leben als kollektives Schicksal beschreiben: „wir“ (Ossis) gegen „die“. Diese Begrenztheit spiegelte sich in meiner Wahrnehmung: ich konnte die Supervisanden zunächst gar nicht als Individuen mit Wahlmöglichkeiten sehen, z. B. ihren Arbeitsplatz zu wechseln, sondern nahm sie auch als Masse wahr, die ein Zwangs-Schicksal verbindet. Meine Sensoren suchen immer wieder nach Gemeinsamem in Aussehen, Sprache, Verhalten, während ich in West-Gruppen eher auf die Unterschiede achte.

Stärker als im Westen bemerke ich, daß ich ebenfalls nicht nur als Individuum da bin, sondern eine Profession, eine Kultur, einen Lebensstil vertrete. Der Gedanke, hier „die“ Supervision zu vertreten, lastet auf mir. In Pausengesprächen grenze ich mich ab von der Politik der Arbeitsplatzvernichtung und des Sozialabbaus. Doch was in Kontexten mit West-Supervisanden so nebenbei läuft, erhält hier für mich eine andere Bedeutung. Denken die jetzt von mir, ich biedere mich an? Wo gehöre ich eigentlich hin, ich bin im Niemandsland.

„Wir“ Wessis beschreiben Menschen in den neuen Bundesländern oft defizitär: sie können noch nicht ... sie haben nie gelernt zu ... Der „Ossi“ ist eine Konstruktion, in der meine eigenen Größen- und Machtphantasien gut aufgehoben sind. Wenn die Supervisanden sich in Ergänzung dieser Figur klein machen, wertet mich diese „Unterwürfigkeit“ aber gleichzeitig auch auf.

Das „wir“ der Supervisanden hat auch eine selbstwerterhaltende Aufgabe im Anpassungsprozeß: die „Ossis“ müssen sich unablässig abgrenzen, um bei sich selbst zu bleiben. Supervision gibt die Möglichkeit, das Wir-Gefühl wieder zu inszenieren, sich abzugrenzen gegen Forderungen von außen und von oben und diese vorsichtig zu begucken. Vielleicht ist es ein typisch westlicher Blick, Identität ausschließlich an das Wort „Ich“ zu binden.

Auftrag und Rolle

Das Muster des Einigungsprozesses ist Angleichung an den Westen. Mit diesem Auftrag muß sich auch Supervision auseinandersetzen.

Das Fremde verursacht Angst. Anpassung hat auch die Aufgabe, diese Angst zu reduzieren. Supervisoren können sich als Glücksbringer einer neuen besseren Kultur verstehen. Sie können die Defizite der Supervisandinnen beklagen. Sie könnten aber auch „das Fremde, den Anderen und das Andere in der eigenen Person und Geschichte suchen; es ginge ... um die Aufhebung der abgespaltenen Anteile im Ich“ (Heinrichs, a. a. O., S. 54).

Abgespaltene Anteile, die mir bei den Supervisandinnen besonders ins Auge fallen, sind Anpassung und Unterordnung, Passivität – Wünsche, die ich nur zu gern verdränge, weil sie zum westlichen Leitbild „Karrierfrau“ nicht passen. Oder der Wunsch nach Regression in die schützende Nestwärme des Kollektivs. Die Klagen der Supervisandinnen über zwischenmenschliche Kälte und Konkurrenz berühren meine eigene Utopie von einer humanen Arbeitswelt, die vom systemverändernden Anspruch auf die Größe eines alternativen Projekts schrumpfte, das ich zehn Jahre leitete.

Meine eigenen Empfindungen bringen mich in Kontakt mit den Akzeptanz- und Abgrenzungswünschen der Supervisandinnen: ich spüre Tabus, die ich vermeiden möchte, bin unsicher, ob ich jemanden verletze.

Meine Rolle sehe ich am ehesten als „Pfadfinderin“, die gemeinsam mit den Supervisanden herausfindet, wie das neue System funktioniert und Handlungsstrategien ausarbeitet.

Sind wir alle verrückt?

„Das ist ja alles total verrückt“ beschreibt eine Supervisandin ihre Erfahrungen als Kita-Lehrerin mit dem Bezirksjugendamt. Ich greife das Bild des „Ver-rückens“ auf. Die Supervisanden befinden sich in einem Dauer-Umzug. Unablässig wird umgeräumt, ausgemistet, renoviert. Man findet sich plötzlich nicht mehr zurecht, Vertrautes steht nicht mehr am alten Platz und die Türen haben andere Schilder, einige sind verschlossen. Eine beängstigende Erfahrung.

Verrückte leben mit einem gespaltenen Ich. Die Supervisanden artikulieren diese Spaltung auf verschiedene Weise. „Daran durfte man doch gar nicht denken“, „darüber wurde nicht geredet“ unterscheiden sie den offiziellen vom privaten Sprachgebrauch. Diese Spaltung zeigt sich auch

heute noch im eher gehemmten Sprechen im beruflichen Kontext und dem Lossprudeln in informellen Zusammenhängen.

Wenn alle verrückt sind, ist das aber wieder normal. Die Empfindung, verrückt zu sein, stellt sich erst nach der Wende ein. Plötzlich „versteht man die Welt nicht mehr“, die anderen reden wirres Zeug.

„Das Fremde verstehen heißt zuallererst, festgefahrene Fixierungen an normal/anormal aufzugeben, sich und die eigene Kultur nicht als alleinigen Maßstab der Normalität anzunehmen. Es heißt anzuerkennen, daß alles, was einem selbst als normal und selbstverständlich erscheint, in einer anderen Kultur ganz gegenteilig begriffen werden kann ... daß zu jedem Zeitpunkt das Normale in sich selbst Anteile des Anormalen trägt, daß die Übergänge fließend sind und daß wir selbst unablässig in Prozesse der Irritation verstrickt sind, die wir nur nicht ununterbrochen wahrnehmen“ (Heinrichs, a. a. O., S. 71).

Ver-rückt sind nicht nur Grenzen, sondern auch Welt-Bilder.

Wozu? Sinnsuche in der Supervision

Der von den Supervisandinnen für ihre Arbeit in der DDR konstruierte Sinn ist aufgelöst. Supervision kann dabei helfen, neue Sinn- und Begründungszusammenhänge zu finden. Mein Eindruck ist, daß die Supervisandinnen dringend nach Raum dafür suchen, da in anderen Kontexten eher instrumentelle Absichten verfolgt werden.

Supervisanden haben ein großes Bedürfnis, den Bruch ihrer Biografien und Identitäten zu beklagen. Sie empfinden es als erleichternd, Erhaltenswertes zu benennen und DDR-nostalgisch sein zu dürfen. Freilich gibt es in den Erzählungen Leerstellen und Auslassungen, die auf Tabus und verborgene Themen hindeuten. Dies fiel mir beispielsweise auf, als die Supervisanden über die gnadenlose Konkurrenz des westlichen Berufslebens klagten. Kurze Zeit später berichtete eine Supervisandin über eine Auszeichnung, die sie im sozialistischen Wettbewerb erhalten hatte und die Neid auslöste. Betroffenes Schweigen sowie zorniges Nachempfinden eigener Neidgefühle in der Gruppe.

Meines Erachtens sagt Tilman Moser zu recht, daß gegenwärtig in der ehemaligen DDR alle ums Überleben kämpfen und wenig Bereitschaft da sei, sich mit der eigenen Biographie zu beschäftigen. Moser bindet die Möglichkeit der Selbstreflexion an die Herstellung eines „therapeutischen Raums“. Ganz konkret ist damit natürlich das Setting, die Möglichkeit zum ungestörten, vertraulichen Arbeiten in einer langfristig sich entwickelnden Beziehung gemeint. Vermutlich haben Supervisanden aus der

früheren DDR große Zweifel daran, daß das wirklich möglich ist. Andererseits kann diese Erfahrung zu einem Schlüsselerebnis werden, das Veränderungspotentiale freisetzt. Eine Supervisandin berichtete, sie sei nach der ersten Sitzung, in der sie einen Fall einbrachte, so verwirrt gewesen, daß sie Schwierigkeiten hatte, „nach Hause zu finden“ (!).

Supervision als Ent-fremdung

Zunächst war es für mich ungewohnt, einander zur Begrüßung und Verabschiedung die Hand zu geben. Nach anfänglichem Be-fremden empfinde ich dieses Ritual als angenehm. Das Aufeinanderzugehen reduziert meine Angst vor Ablehnung und verbindet mich mit allen Anwesenden. Andererseits erinnert mich das Händchen-Geben an meine Kindheit und den damit verbundenen inneren Bildern und Empfindungen (das „liebe“ Händchen).

Eine andere Diskrepanz-Erfahrung für mich war, daß die Supervisandinnen feste Pausenregelungen erwarten. In einer dreistündigen Supervisionsgruppe war die Frage „um wieviel Uhr machen wir unsere Frühstückspause“ von großer Bedeutung in der Bestimmung des Settings. Die Ausgestaltung der Gruppenkultur findet eher über Gemeinsamkeiten als über Abgrenzungen statt, wie ich es aus dem Westen kenne.

„Im gleichen Maß, wie wir das Vertraute entfremden müssen, um es in seinen Mechanismen und in seiner ursprünglichen Tendenz zu begreifen, können wir auch das scheinbar Fremde und Unbegreifliche in die Nähe rücken, das heißt zu uns in Beziehung setzen, es in uns selbst orten und finden“ (Heinrichs, a. a. O., S. 143).

Ein weiteres Beispiel: Eine Kita-Lehrerin beschreibt ihre Wut auf „die da oben“ im Jugendamt. In einem Konflikt mit Eltern von Hortkindern, ob diesen zuzutrauen sei, den Schulweg allein zu bewältigen, hatte ihr niemand Auskunft geben wollen, wo und wie das rechtlich geregelt sei. Sie fühlte sich alleingelassen und schimpfte auf die Desorganisation des Jugendamtes. Durch die Bearbeitung in der Supervision kam sie in Kontakt mit ihren Abhängigkeitswünschen und ihrem Bedürfnis, ein Vorgesetzter möge – wie früher – für sie entscheiden. Nachdem ihr bewußt wurde, daß die Ausgestaltung der Aufsichtspflicht jetzt weitgehend in ihrem Ermessen liegt, konnte sie ihre Gefühle von Verunsicherung und Inkompetenz plötzlich nicht mehr an das Amt delegieren, sondern bezog sie auf die veränderten Anforderungen an ihre berufliche Rolle nach der Wende.

Die Begriffe Leitung, Kontrolle, Kritik, Normen bedeuten in westdeutsch und ost-deutsch nicht das Gleiche, haben einen persönlichen und einen gesellschaftlichen Sinngehalt. In diesem Sinn muß der „verborgene“ Text doppelt gelesen werden. Supervisor und Supervisanden müssen sich geduldig zuhören und erklären, was gemeint ist.

Die DDR ist eine untergegangene Kultur, die gleichzeitig in Gesten und Ritualen und im kollektiven Unbewußten sehr lebendig ist. Während überall hektisches Umlernen praktiziert wird, kann Supervision auch Raum geben für diese Erinnerungen. Wichtig ist, daß sich die Menschen nicht durch Verdrängen und Tabu-Bildung von ihren eigenen Erfahrungen abschneiden und es zu einer „Entwirklichung“ (Mitscherlich) der DDR kommt.

Die Bedürftigkeit der Supervisanden verführt mich, ihnen konkrete Orientierung zu geben. Vielleicht ließe sich das sogar begründen im Interesse der Entwicklung von Handlungskompetenz. Andererseits würde aber die Chance verspielt, eine Kultur zu erleben, in der nicht zensiert und kontrolliert wird. Supervision als langfristiger Prozeß hat eine andere Gangart als die deutsche Vereinigung, erfordert Innehalten im Hetztempo. Ich sehe mich als jemand, der Prozesse verlangsamt, ein Zeitlupentempo einlegt.

Die Grenzen und Handlungsspielräume der Subjekte sind nicht nur geographisch, sondern auch psychisch und emotional erweitert worden. Diese Grenzenlosigkeit macht Angst. Die Thematisierung des Subjektiven in der Supervision ist zu Beginn eher bedrohlich, zunehmend können die Supervisandinnen es aber auch genießen, Raum zu haben und im Mittelpunkt zu stehen.

Angekommen?

„Stets benötigen wir einen Schritt aus dem Geschehen heraus ... um es in seiner Bedingtheit und Begrenztheit wahrzunehmen, um den Schleier des Vertrauten zu lüften“ (Heinrichs, a. a. O., S. 143).

Dies gilt in beide Richtungen. Mir als Supervisorin ermöglicht die Arbeit in Ost-Berlin einen anderen Blick auf mein Vertrautes. In der Supervision distanzieren sich die Supervisanden doppelt: sie betrachten das alte System DDR und das neue System Bundesrepublik. Ich bemerke, daß wir beide in der Fremde sind: ich bin zu ihnen gekommen, die Supervisanden sind zwar zu Hause, aber in einer fremden Welt. Gefühle von Angst, Bedrohung sind also auf beiden Seiten da.

In der Supervision geht es immer um Fremdes, um Grenzüberschreitungen. Der Supervisand lädt mich für eine gewisse Zeit ein, sein Gast zu

sein. Durch meine Aufmerksamkeit für seine Rituale lerne ich seine Kultur kennen. Der Supervisand versteht seine Eigenartigkeit, seine Begrenztheit möglicherweise besser durch mich. Unser Kontakt bewegt sich zwischen Tradition und Veränderung. Mein Blick ist jetzt nicht mehr einseitig fixiert auf die Exotik der „Ossis“, sondern richtet sich gleichermaßen nach innen.

Anschrift der Verf.: Verena Sommerfeld, Wolfring 37, 12101 Berlin

Literatur

- Heinrichs, Jürgen (1992): *Inmitten der Fremde*, Frankfurt a. M.
 Maaz, Hans-Joachim (1991): *Das gestürzte Volk. Die verunglückte Einheit*, Berlin.
 Moser, Tilman (1992): *Besuche bei Brüdern und Schwestern*, Frankfurt a. M.

BRIEFWECHSEL

Liebe Constanze,

vor einigen Tagen bekam ich einen Brief von einem Kollegen, der nach mehrjähriger Praxis als freiberuflicher Supervisor nun wieder in ein Anstellungsverhältnis als Abteilungsleiter eines Verbandes wechselt. Er schrieb, es sei ihm zunehmend schwer geworden, hinter Supervisionsaufträgen „herzujagen“ und oft genug „windige Kontrakte“ zu schließen, um einen Auftrag zu bekommen oder zu verlängern. Er sei in der Akquisition erfolgreich gewesen, habe immer genug Aufträge gehabt und somit auch genügend Geld verdient, aber ganz im Stillen habe er sich zu oft geschämt. Nach außen gelte er auch im Kollegenkreis als ein Erfolgreicher, der sich durchgesetzt habe und einen Platz in der Freiberuflichkeit gefunden habe, worum sich ja viele Kolleginnen und Kollegen bemühen. So habe er Anerkennung und manchmal auch bestätigenden Neid erfahren. Und gleichzeitig sei er mit seinem Gefühl der Scham einsamer geworden. Viele Fragen in Kontraktgesprächen über die wirklichen Wünsche und Ziele von Teams oder Trägern seien ihm zunehmend erst immer hinterher eingefallen, wo er dann in den Konflikt gekommen sei, bereits geschlossene Vereinbarungen wieder aufzurollen und neu zu problematisieren oder seine verspäteten Fragen bei sich zu behalten. Wenn er das erstere versucht habe, dann sei er oft auf Unverständnis gestoßen, warum er denn jetzt erst auf dies oder jenes komme. Wenn er die ungeklärten Kontraktfragen mit in den Prozeß nahm, dann seien oft schon durch die ungeklärte Anfangssituation Einstellungen bestätigt, verstärkt worden, Weichen seien gestellt worden, die man nur mit Kampf oder Krampf wieder in Bewegung bringen konnte. Nun wolle er neben seiner hauptberuflichen Arbeit vier bis fünf Supervisionen durchführen, dies sei mit dem neuen Arbeitgeber ausgehandelt. Diese Supervisionen möchte er auf der Basis finanzieller Unabhängigkeit auswählen und sorgfältig kontraktieren. Er will nun seiner inneren Spannung zwischen der Gier nach interessanten Anfragen und der Schmeichelei, angefragt zu sein, einerseits sowie der Suche nach dem Verstehen von verdeckten Wünschen und Zielen der Anfragenden mehr Ruhe und Klärungsraum geben und freue sich auf seine neue – nun nebenberufliche – Supervisorarbeit.

Ich kenne diesen Kollegen schon einige Jahre und habe ihn als einfühlsamen und nachdenklich-suchenden Mann schätzen gelernt. Er wollte nach der Supervisorinausbildung schnell freiberuflicher Supervisor werden und hat das für alle sichtbar auch geschafft. War nun sein äußeres Wachstum zu schnell, um die Findung der Rolle in analoger Weise innerlich mit zu entwickeln? Ist seine Scham ein infantiles Relikt oder ein gesunder innerer Ruf, der ihn innehalten läßt? Und ist dieser Kollege ein Einzelfall mit einem psychologischen Problem? Oder symbolisiert sich hier eine Entwicklung der schnellen, vielleicht allzu schnellen Entwicklung einer Profession? Expandiert das Fachgebiet Supervision so, daß die SupervisorInnen mitwachsen können? Oder ist die schnelle Fahrt der

Supervision nur ein kleines Spiegelbild dessen, was wir im technischen Fortschritt der Gesellschaft weltweit erleben? – Meine Mutter hat in fünfzig Jahren gelernt zu telefonieren. Sie kann – allein lebend – Verwandte, Freunde, Bekannte anrufen und Kontakte herstellen, entwickeln, aufleben lassen und begrenzen, wie es ohne Telefon für sie nie möglich wäre. Noch vor einigen Jahren war das nicht so. Da benutzte sie dieses Gerät für kurze Anfragen oder Mitteilungen; ein fremder, kostspieliger Apparat war es. Sie hatte Zeit, sich vertraut zu machen, und lernte allmählich, dieses Hör- und Sprechgerät anders zu sehen und zu nutzen. Und nun merke ich, daß wir heute mit neuen Geräten und Kommunikationsmitteln viel weniger Zeit haben, sie uns zu eigen zu machen. Das Fax-Gerät beschleunigt Briefwechsel ohne Denk- und Verarbeitungspausen. Mein Videorecorder hat so viele Detail-Tasten, die ich immer wieder vergesse. Und ich kann mich kaum damit abfinden, die für mich komplizierten Anweisungen immer wieder neu zu lernen. Die Textverarbeitungsprogramme meines PC wechseln schneller als ich sie mir zu eigen machen kann. Meine Bank drängt mich zum Telefonbanking, und ich zögere und zweifle und fühle mich inzwischen von meinem freundlichen Zweigstellenleiter belächelt. Oft kann ich nicht mehr unterscheiden, ob mein Widerstand gegen die vielen technischen Anforderungen des Alltags, die andere anscheinend spielend bewältigen, meine infantilen Autoritäts- und Lernwiderstände sind, oder ob mein Widerstand ein gesundes Sich-wehren gegen äußere Anforderungen ist, die mich einfach zu schnell einfordern und für mich innerlich nicht mitvollziehbar sind.

Der Supervisionsmarkt wird immer größer, und es gibt immer mehr SupervisorInnen aus immer mehr Schulen. Bei der Marktverteilung ist geschickte Werbung angesagt. Manchmal hat man den Eindruck, dies sei wichtiger als die Fähigkeit der begleitenden Entwicklung und des Verstehens von Supervisionsprozessen. Kürzlich sagte mir bei einer Tagung beim Mittagessen ein Supervisor, der bei einem großen Anstellungsträger arbeitet und viele Supervisionsaufträge vergibt: „Ich vergebe nur Aufträge über maximal 15 Sitzungen; wenn eine Abteilung oder ein Team dann nicht wieder flott ist, dann hat der Supervisor das falsche Konzept und muß weg!“ Hatte Herr Watzlawick nicht auf dem Psychotherapiekongreß im vorigen Jahr in Hamburg Vergleichbares gesagt? Wie muß das im Trend der Schnellebigkeit in den Ohren rasanter Veränderer klingen? Und wie antiquiert muß sich fühlen, wer das nicht denkt und fühlt?

Ich habe den Kollegen, der mir den Brief schrieb, immer geschätzt. Manchmal fand ich ihn zu eifrig und zu eilig. Aber ich fand ihn auch wagemutig; er spornte an und setzte Zeichen nach vorne. Diese Wertschätzung ist nicht vergessen. Aber nun? Jetzt beginne ich, ihn auch gern zu haben.

Herzliche Grüße

Dein Kollege Gregor

P. S.: Ich habe jetzt das Buch von Leon Wurmser, „Die Maske der Scham“, das monatelang unbehört in meinem Bücherschrank stand, hervorgeholt und lese darin.

REZENSIONEN

Heinrich Racker: Übertragung und Gegenübertragung, Studien zur psychoanalytischen Technik, München/Basel 1993, (Reinhard), 227 Seiten, DM 36,-.

Heinrich Racker, Sohn polnischer Juden, teilte das Schicksal vieler Juden im 20. Jahrhundert: Flucht, Vertreibung, Exil. Kurz vor dem Ersten Weltkrieg in Polen geboren, mußte seine Familie zu Beginn des Ersten Weltkriegs nach Wien flüchten. Dort studierte er nach dem Abitur Psychologie und Musikwissenschaft. Seinen Unterhalt verdiente er als Lehrer am Konservatorium. Nach der Promotion begann er mit der Lehranalyse und mit dem Medizinstudium. 1939 flüchtete er vor den Nationalsozialisten nach Südamerika. In Buenos Aires setzte er seine Analyse fort und arbeitete als Analytiker, Lehranalytiker und in der Forschung. Seine Studieninteressen galten der psychoanalytischen Technik, der Übertragung und der Gegenübertragung. 1961 wurden seine Studien und seine Tätigkeit als Analytiker durch seine tödliche Erkrankung beendet.

Ich halte das Buch von Heinrich Racker für ein ausgezeichnetes und sehr differenziertes Theorie-, Arbeitsbuch und Nachschlagewerk. Es bietet viel Material zur Klärung von Begriffen und zur Aufarbeitung eigener Beratungserfahrungen anhand der angebotenen theoretischen Modelle.

Die Frage stellt sich natürlich, welche Bedeutung kann dieses Buch über psychoanalytische Technik, Übertragung und Gegenübertragung für uns als Supervisoren und Supervisorinnen gewinnen. Wir sprechen in der Supervision häufig von Übertragungen; in Balintgruppen geht es darum, die eigene Gegenübertragung kontrollieren zu lassen.

Übertragung stellt sich in der Supervision wie in allen beraterischen Beziehungen ein. Klar ist auch, daß jede Übertragung auch in der Supervision mit einer Gegenübertragung beantwortet wird.

In der Supervision geht es in Abgrenzung zur Psychoanalyse, nicht um Förderung von Regression, um das Durcharbeiten von neurotischen Störungen in der Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand, sondern Gegenstand der Supervision ist der Supervisand und seine Form, mit sich und seinen Arbeitsbeziehungen im Spannungsfeld seiner Institution umzugehen. Es geht vorrangig um die Erweiterung von Ich-Kompetenzen oder, wie Racker es ausdrückt, um Wiederaneignung von Ich-Anteilen. In der Supervision verwenden wir dafür auch den Begriff Rollen-Selbsterfahrung.

Ich möchte von einem einfachen Beispiel ausgehen. Ein Supervisand hat viel Angst, in die Supervisanden-Rolle zu gehen, er befürchtet Unterwerfung, agiert die Angst eher mit Arroganz, Überheblichkeit und Aggression. Dies halte ich für eine typische Übertragungssituation in der Supervision. Der Supervisand wehrt die Beziehungsaufnahme ab aus Angst vor der Wiederholung schmerzlicher Erfahrungen. Dahinter kann vielerlei stecken: belastende Vieraugengespräche mit dem Vater in Konfliktsituationen oder daß Beziehungen wenig Liebevolltes und Verstehendes beinhalteten, oder negative Erfahrungen im Schul- oder Lernbereich überhaupt.

Das Verhalten des Supervisanden als Übertragung zu verstehen, hilft mir, meine Gegenübertragung anzunehmen, die Ärger und Frust lautet.

Klar ist auch, daß ich diese Disposition für diese Übertragung selber geschaffen habe dadurch, eher zugewandt und verständnisvoll als streng und konfrontierend zu sein. Aus diesem Grunde mache ich einigen Supervisanden ein „unwohles Gefühl“. Gerade Verständnis und Zuwendung müssen abgewehrt werden, sie sind entweder nicht bekannt oder nur mit Unterwerfung als Voraussetzung. Die Konsequenz heißt, es gibt am Anfang kein Arbeitsbündnis. Die Abwehr in der Übertragung muß ernstgenommen werden. Übertragung und Gegenübertragung hilft mir, den Beziehungsprozeß zu diagnostizieren und zu verstehen. Das Verständnis fließt ein in mein Interventionsverhalten, das vorrangig darin besteht, neue Erfahrungen zu ermöglichen und seine Angst vor der Beziehungsaufnahme auszuhalten. Für diese Arbeit gibt es drei Ebenen: die Hier- und Jetzt-Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand, die eingebrachten Fallgeschichten und Beziehungen zu Kollegen und Vorgesetzten. Die Diagnose bleibt nicht bei dem ersten Eindruck stehen, sondern erfährt fortgesetzt neue Informationen, die eingearbeitet werden müssen.

Es geht nicht darum, seine Angst durchzuarbeiten. Nach Diagnose kann es auch wichtig sein, gleichsam in einem Exkurs die Angst näher in Augenschein zu nehmen. Vorrangig geht es aber darum, diese Angst seinem Ich zugänglich zu machen und als Quelle von Schwierigkeiten und Problemen zu erkennen und neu damit bewußter umgehen zu lernen.

Es gibt viele andere Situationen im Laufe eines Supervisions-Prozesses, in denen über die Gegenübertragung als Informationsquelle der Supervisor Zugang zur Problematik des Supervisanden erhält. Zum Beispiel eine Supervisandin wird in einer Gruppensupervision etwas ärgerlich über den Supervisor. Sie ärgert sich über seine Distanz zum Fall und zu den beteiligten Personen. Auf die Nachfrage, ob sie sich nicht ernstgenommen fühle, reagiert sie abwehrend. In der Gegenübertragung reagiert der Supervisor nach der Sitzung leicht depressiv. Die Anfrage lautet eher,

nimmst du, Supervisor, mich ernst, wenn es mir nicht gut geht. Ich habe Angst, daß du es tust, und gleichzeitig wünsche ich mir es, aber um das zu verhindern, schicke ich dich, Supervisor, erst mal auf Distanz.

Oder ein Lehrsupervisand hat Schwierigkeiten in der Akquise, es kommt nichts zustande, obwohl er oder sie vieles unternimmt. Auch der Supervisor erfährt etwas von dieser Hilflosigkeit in seiner Gegenübertragung. Auch hier spielt Angst die entscheidende Rolle: Angst davor, eine wichtige Rolle zu übernehmen, seine/ihre eigenen Interessen in die Hand zu nehmen, über Bedingungen zu verhandeln, Angst vor der Dynamik in einer Gruppe, zu der auch Aggression (auch männliche) gehört, vor dem Alleinsein in der Rolle Supervisor. Auch hier spielt neben technischen Fragen eine Rolle, welche Unterstützung hat jemand auf dem Weg zur Selbständigkeit erhalten, wie ist seine/ihre Neugier unterstützt worden, seine/ihre Bereitschaft, sich auszuprobieren.

Hilflosigkeit und Ohnmacht, sich gegenüber den ängstlichen Eltern durchzusetzen, oder auch die gleiche Angst wie die Eltern zu spüren, aber keine Hilfe bei der Bearbeitung dieser Angst zu bekommen, sind die Deutungsangebote der Gegenübertragung.

Oder ein Lehrsupervisor hat große Schwierigkeiten, seine Aggressionen zu spüren. Er reagiert in solchen Situationen eher streng mit Idealen oder weicht aus aggressiv getönten Situationen ins Analysieren. Dies wird deutlich in Berichten aus der eigenen Werkstatt. In der Gegenübertragung erlebt der Supervisor eher Vorsicht und Angst, den Supervisand zu verletzen und auch Angst davor, mit den Idealen des Supervisanden in Konflikt zu geraten und den Idealen geopfert zu werden. Im letzten Teil läßt sich die eigene Geschichte des Lehrsupervisors im Umgang mit Idealen wieder entdecken; im ersten Teil wird die Verletzung des Supervisanden und seine biographische Antwort, die Verletzung mit Idealen zuzudecken, deutlich.

Die Liste der Übertragungsphänomene in der Supervision ließe sich weiter fortsetzen. Es gibt Unterschiede zur psychoanalytischen Technik in den Kriterien, die Supervision angezeigt sein lassen: in der Supervision gehen wir von einem vorhandenen Ich aus, das in der Lage ist oder durch begrenzte Unterstützung in die Lage versetzt werden kann, sich die neu erworbenen Kenntnisse über sich selbst bzw. seine Arbeitssituation anzueignen, in Verhalten umzusetzen, seine Realität zu überprüfen und Spannungen aus nicht erfüllten Wünschen und Bedürfnissen auszuhalten oder gezielt damit umzugehen.

Zum methodischen Repertoire der Supervision gehört auch die Deutung unbewußten Materials, der Gefühlsdynamik in den geschilderten Fallsituationen, der evtl. darin geschilderten Übertragung sowie der Über-

tragung in der Hier- und Jetzt-Beziehung zum Supervisor. Übertragen auf die Bedingungen von Supervision liefert das Buch von H. Racker eine Fülle an theoretischen Überlegungen und Modellen zur Analyse eigener supervisorischer Arbeitssituationen.

Das Eindrucksvolle an diesem Buch ist seine Fülle und Dichte an theoretisch-technischen Überlegungen, seine Fähigkeit zur differenzierten Darstellung und, daß Racker Übertragung und Gegenübertragung nicht als passives Erdulden und als Reaktionen des Analytikers, sondern deutlich den aktiven Part des Analytikers in der Beziehung beschreibt bzw. die Phänomene als Beziehungsaussagen formuliert.

Die erste Studie befaßt sich mit der „Einführung in das psychoanalytische Verfahren“ und mit den unterschiedlichen Schulen, die auch in der 2. Studie zur „Klassischen und gegenwärtigen Technik“ zur theoretischen Einordnung herangezogen werden. Racker selber ist Freudianer.

Mit der 2. Studie wurde mein Interesse erheblich größer. Es handelt von der Grundhaltung des Analytikers gegenüber seinen Patienten. Er zitiert Freud, der von Siedehitze der Übertragung spricht. Racker meint, Analyse sei nur wirksam, wenn der Analytiker genügend Hitze einbringt, d. h. genügend positive Übertragung hat. „Denn nur Eros kann Eros erwecken.“

Im folgenden geht er ein auf den Umgang mit Deutungen, wann und wieviel deuten. Er analysiert das Schweigen des Analytikers eher als Mitagieren, denn, so schreibt er, der Analytiker verbünde sich mit den Widerständen des Patienten – zum Vergleich: ähnlich einer Burg, die belagert und ausgehungert wird. Das Deuten sei ebenso Handeln wie das Schweigen. Das Deuten hat seine Anlässe in Übertragungssituationen, aber aus den Deutungen entwickeln sich neue Übertragungssituationen. Denn je mehr der Patient offenbart und offenlegt, desto mehr wird der Analytiker in der Phantasie des Patienten zum moralischen Über-Ich, indem auf ihn die guten Seiten projiziert werden. Für den Patienten bleiben dann nur die schlechten Anteile. In der Analyse geht es um die Wiederaneignung von Ich-Anteilen, was durch Deutungen ermöglicht wird. Dieses Stichwort tauchte weiter oben schon auf, als es um die Arbeit mit Übertragung und Gegenübertragung in der Supervision ging.

Auf die Frage, wann deuten, kommt er in seinem letzten Kapitel, „Gegenwiderstand und Deutung“, noch einmal zu sprechen. Er bezieht sich darin auf die Situation – ich kenne sie auch aus Supervisions-Prozessen – in der der Analytiker zögert und Scheu davor hat, ein Verhalten bzw. eine Situation und die dahinterliegende Phantasie zu deuten, aus Angst, der Patient könne die Deutung noch nicht aushalten. Diese Scheu oder Angst bezeichnet Racker als Gegenwiderstand und kommt in seiner Ana-

lyse zu dem Ergebnis, daß dieses Verhalten meist beinhaltet, daß die Deutung noch nicht klar ist bzw. daß die Deutung einen wichtigen Bereich noch nicht berücksichtigt hat. Den Gedanken, die Deutung auf ihre Vollständigkeit zu überprüfen und meine Scheu als Beziehungsaussage zu reflektieren, halte ich für einen interessanten und lohnenswerten Weg.

Übertragung definiert Racker in enger Anlehnung an Freud so, daß die gesamte Neuproduktion der Krankheit sich auf das Verhältnis zum Arzt wirft, die gesamte Libido und alles Widerstreben auf das Verhältnis zum Analytiker bezogen wird. (S. 57) Er kommt bei der Frage, inwieweit Übertragung auch Widerstand ist, zu dem Schluß, daß Übertragung beides ist, Widerstand und Abgewehrtes, z. B. in der Analyse stößt der Patient auf seine heftig abgewehrten femininen Gefühle gegenüber dem Analytiker-Vater. Haß ist eine mögliche Abwehrform, den er auf den Vater projiziert, und dabei Mißtrauen und Verfolgungsphantasien gegenüber dem Analytiker erlebt. Diese Gefühle sind der Übertragungswiderstand und gleichzeitig geben sie einen Hinweis auf das Abgewehrte. Racker schreibt: „Der Patient wiederholt infantile Abwehrmechanismen (Übertragungswiderstand), weil er sich dagegen sträubt, Angst- und Unlustsituationen aus der Kindheit, deren Wiedererleben ihm in der Übertragung bevorsteht, bewußt werden zu lassen.“ (S. 61)

Der Frage des Widerstandes in der Übertragung geht er in der Studie III, „Betrachtungen zur Theorie der Übertragung“, nach. Wenn Analyse im wesentlichen Bewußtmachen von Widerständen ist, dann ist die Übertragung der zentrale Ort, an dem leidvolle Objektbeziehungen verhindert werden sollen. Sie sollen daher daran gehindert werden, in der Übertragungsbeziehung wieder aufzuleben. Das Übertragungsverhältnis ist ein Spiegelbild innerer Verhältnisse des Analysanden und der aktuellen analytischen Erfahrungen. Das Unbewußte setzt die Zeit außer Kraft, Vergangenheit und Gegenwart schmelzen in der Übertragung. Wenn Vergangenheit nur als Übertragung erlebt wird, ist dies auch Widerstand gegen das aktuelle Erleben im Hier und Jetzt.

Racker geht den verschiedenen Ängsten in der Übertragung nach, stellt sie an den Phänomenen dar, wie der Patient mit der Deutung umgeht, ob und wie er sie verschlingt, verschlimmbessert oder von ihr verfolgt wird. Den Umgang mit der Deutung führt er gedanklich auf die Beziehung des Patienten zur mütterlichen Brust als Nährerin und den Ausformungen des positiven und negativen Ödipuskomplexes zurück.

Auf der ödipalen Ebene in der Analyse geht es in der inneren Realität immer um vier Personen, nicht nur um zwei. Der Analytiker ist gleichzeitig Vater und Mutter, der Patient gleichzeitig Mann und Frau. Reden kann z. B. männliche Stärke für den Patienten bedeuten, während Hören

und Annehmen der Deutungen weibliches Erleben bedeuten kann. Es kann auch als Unterwerfung unter den Analytiker erfahren werden. Eine Abwehrform ist die Nichtbeachtung von Deutungen, sie zu vergessen oder sie lächerlich zu machen. Der Patient kann sich intrapsychisch z. B. mit der Mutter vereinigen, der Analytiker-Vater ist der ausgeschlossene Dritte. Diese agierte Situation wiederum macht Schuldgefühle und löst Angst vor den phantasierten Rachegefühlen des Analytikers aus; so kann die Phantasie auftauchen, der Analytiker schmisse den Patienten hinaus. Es gibt natürlich auch die Variante, in der die Mutter-Analytikerin die ausgeschlossene Dritte ist, indem der Patient mit dem Analytiker-Vater rivalisiert, um die eigenen ödipalen Gefühle abzuwehren.

In Studie V bearbeitet Racker die Gegenübertragungsneurose und in Studie VI die „Bedeutung und Verwendungsmöglichkeiten der Gegenübertragung“. Ähnlich wie bei der Übertragung ist die Gegenübertragung der Ausdruck von Gegenübertragungsdispositionen und aktuellen gegenwärtigen analytischen Erfahrungen. Das Anliegen der Analyse kann man als das Bemühen um Verstehen des Analysanden bezeichnen. Teilweise geht dies über Identifikation des Ichs des Analytikers mit dem Ich des Analysanden bzw. darüber, daß sich der Analytiker mit einzelnen inneren Objekten wie dem Über-Ich identifiziert. Gegenübertragung definiert Racker als Gesamtheit der psychischen Antworten des Analytikers auf den Analysanden.

Ähnliches wie bei der Übertragung gilt auch für die Gegenübertragung: wenn die Bilder, Images und Gefühle gegenüber dem Analysanden, soweit sie durch die Vergangenheit des Analytikers bestimmt sind, pathologisch werden, kann sie als Gegenübertragungsneurose bezeichnet werden; z. B. wenn der Analytiker versucht, dem Patienten die Unabhängigkeit zu vermitteln, deren Mangel er selbst neurotisch fühlt.

Weitere Kapitel sind dem positiven Ödipuskomplex in der Gegenübertragung gewidmet, d. h. dem Wunsch des Analytikers, daß sich der Patient in ihn verliebt; dem negativen Ödipuskomplex, dem Wunsch des Analytikers nach Geliebtwerden und Unterwerfung des männlichen Patienten; auf diese Weise ist der Analytiker gegen Haß und Neid auf den Vater oder auf die Frau, die sich mit dem Mann sexuell befriedigt, geschützt.

Jede Übertragung ruft eine Gegenübertragung hervor; jede positive Übertragung wird mit einer positiven und jede negative Übertragung mit einer negativen Gegenübertragung beantwortet. Die Stärke und Dynamik der Gegenübertragung hängt von der Neurose des Analytikers ab, seiner Angst- und Abwehrbereitschaft gegenüber archaischen Ängsten und unbearbeiteten inneren Konflikten. Dazu ein Beispiel: Der Analysand will

das Stundenhonorar bezahlen, hat aber nur einen größeren Geldschein zur Verfügung. Der Analytiker verläßt zum Wechseln den Raum und läßt das Geld auf dem Tisch liegen. Außerhalb des Raumes hat er die Phantasie, daß der Analysand das Geld wieder wegnehme und behaupte, daß der Analytiker es eingesteckt habe. In der Sitzung spricht der Analysand von seiner Phantasie, das Geld zurückzubehalten.

Gegenübertragungseinfälle wie dieser stehen in der Gefahr, übersehen zu werden, anstatt für das Verstehen des Analysanden gedeutet zu werden. Unbearbeitete innere Konflikte lassen solche Einfälle unbeachtet bzw. verwickeln in eine Dynamik mit dem Patienten, anstatt sich hier eines inneren Vorgangs bewußt zu werden.

Spezifische Gesetzmäßigkeiten in den Wechselwirkungen zwischen Übertragung und Gegenübertragung beschreibt Racker in einem weiteren Kapitel.

- Gegenübertragungsangst depressiver Art beinhaltet oft, den Patienten krankgemacht zu haben, paranoide Angst in der Gegenübertragung hat oft Angst vor der Aggression des Patienten bzw. vor einem Dritten, z. B. dem Berufsverband, der dann das Über-Ich repräsentiert, zum Inhalt.
- Gegenübertragungsaggression hat ursächlich mit der Versagung von Wünschen von seiten des Analysanden gegenüber dem Analytiker zu tun.
- Schuldgefühle in der Gegenübertragung gehören zum Bereich der Gegenübertragungsangst, sie sind die Ängste vor dem moralischen Gewissen.
- Langeweile und Schläfrigkeit als Gegenübertragungsreaktion sind oft darauf zurückzuführen, daß sich der Analysand zurückzieht oder sich gefühlsmäßig entfernt.

Theo Niederschmid

Wolfgang Mertens: Einführung in die psychoanalytische Therapie. 2., verbesserte und aktualisierte Auflage, Band 1 - 3, Stuttgart/Berlin/Köln 1992, je Band DM 29,80.

Bevor ich mich in Wolfgang Mertens' „Einführung in die psychoanalytische Therapie“ vertiefen konnte, erinnerte ich mich an meine eigene Geschichte der Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse. In meiner „mathematischen“ Zeit (Mathematik-Studium) lehnte ich die Psychoanalyse als völlig unwissenschaftlich ab. Später während des Pädagogik-Studiums wurde ich zu einer „Gläubigen“. Vor allem in der Zeit meiner eigenen

Analyse war die psychoanalytische Theorie nicht *eine* Möglichkeit zur Interpretation der Welt, sondern Psychoanalyse war das Erklärungsmodell schlechthin. Von meinem feministischen Standort aus setzte ich mich dann sehr differenziert mit Psychoanalyse auseinander. Die feministische Forschung deckte den ideologischen Gehalt der theoretischen Annahmen über Frauen auf und trug zu einer Korrektur und Neufassung der psychoanalytischen Annahmen und Fragestellungen bei.

Heute stehe ich an dem Punkt, neben anderen theoretischen Zugängen auch den psychoanalytischen Ansatz in meine Supervisionsarbeit zu integrieren.

Auf diesem Hintergrund werde ich die Besprechung von Wolfgang Mertens „Einführung in die psychoanalytische Therapie“, in drei Teile gliedern. Im ersten Teil beschreibe ich die „Einführung“ im allgemeinen, im zweiten Teil betrachte ich die „Einführung“ unter feministischen Gesichtspunkten, im dritten Teil beschäftige ich mich mit der Bedeutung der „Einführung“ für die supervisorische Arbeit.

Über das Buch

Als Ziel der dreibändigen „Einführung in die psychoanalytische Therapie“ nennt Mertens, daß er einen Überblick über die neueren Ergebnisse der psychoanalytischen Behandlungstechnik geben will, damit diese Grundlagen in der unübersichtlichen Flut der psychoanalytischen Veröffentlichungen nicht verloren gehen. Um dieses Ziel, die Behandlungstechnik in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken, zu erreichen, beginnt Mertens mit einem ideengeschichtlichen Überblick über die Entwicklung der psychoanalytischen Therapie seit Freud. In den folgenden Kapiteln werden die wesentlichen Grundlagen diskutiert. Ich will einige Kapitelüberschriften nennen:

- Behandlungsziele der Psychoanalyse
- Indikation zur Psychoanalyse
- Psychoanalytische Grundregel
- Psychoanalytische Erkenntnishaltung
- Arbeitsbündnis
- Übertragung
- Gegenübertragung
- Beendigung der Analyse
- Ergebnisforschung

So klar die drei Bände gegliedert sind, so klar ist auch der Aufbau der einzelnen Kapitel.

Mertens beginnt jedes Kapitel mit erkenntnisleitenden Fragestellungen. Dann gibt er einen historischen Überblick, stellt die neuere Entwicklung und die damit verbundenen kontroversen Diskussionen dar. Mertens bezieht begründet Stellung bzw. läßt Fragestellungen offen, die zur Zeit nicht beantwortet werden können. Zum Abschluß faßt er jedes Kapitel zusammen und gibt zu jedem Kapitel Literaturempfehlungen.

Ich habe diesen übersichtlichen und folgerichtigen Aufbau der „Einführung“ so umfassend beschrieben, weil gerade dieser strukturierte Aufbau die „Einführung“ für mich zu einem Lesevergnügen macht. Jedes Kapitel kann einzeln gelesen werden, ebenso ist jeder Band in sich geschlossen, gleichzeitig weckt jedes Kapitel die Neugier weiterzulesen, um die Grundlagen der Behandlungstechnik kennenzulernen.

Neben der fundierten Darstellung der Grundlagen der Behandlungstechnik gelingt Mertens zweierlei. Zum einen wird deutlich, daß es *die* Psychoanalyse nicht gibt, sondern daß seit Freud eine Weiterentwicklung stattgefunden hat. Mertens selbst bezieht sich immer wieder auf Ergebnisse der Säuglingsforschung und andere empirische Untersuchungen. Die psychoanalytische Behandlungstechnik stellt dabei die Meßlatte dar, an der sich die Ergebnisse der Sozialforschung bewähren müssen.

Zum anderen korrigiert Mertens das populäre Mißverständnis, daß die psychoanalytische Therapie lediglich die intrapsychischen Konflikte der PatientInnen bearbeitet. Gut herausgearbeitet wird, daß die psychoanalytische Therapie in der Bearbeitung der Beziehung zwischen PatientInnen und PsychoanalytikerInnen wirksam wird.

Die Stringenz der ideengeschichtlichen und idealtypischen Darstellung der psychoanalytischen Behandlungstechnik ist zweifelsohne die Stärke der „Einführung in die psychoanalytische Therapie“.

Doch gleichzeitig liegt darin auch die Schwäche des Buches. Das möchte ich vom feministischen Standpunkt aus begründen.

Feministische Perspektive

Aus feministischer Perspektive war ich neugierig, da Mertens gleich zu Beginn schreibt, daß sich die Psychoanalyse unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit auch mit anderen Disziplinen auseinandersetzen muß. Explizit benennt Mertens dabei die Frauenforschung.

Um die Grundlagen der Behandlungstechnik zu verdeutlichen, nimmt Mertens Bezug auf theoretische Konstrukte und nennt Beispiele aus der psychoanalytischen Behandlung.

Ogleich die Frauenforschung ausdrücklich erwähnt wird, wird aufgrund der Interpretationen der Fallgeschichten und der erwähnten theore-

tischen Konzepte deutlich, daß die Ergebnisse der Frauenforschung nur in geringem Maße berücksichtigt werden.

An vielfältigen Beispielen ließe sich zeigen, daß Mertens theoretische Konstrukte übernimmt, die ideologisch an die soziale Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit (z. B. Ödipuskomplex) gebunden bleiben. Ich will an einem Beispiel meine widersprüchliche Einstellung zu der „Einführung“ verdeutlichen. Im Kapitel über die „Bedeutung der Traumanalyse“ schreibt Mertens, daß der Traum „vor allem Einblicke in das Vergangenheits-Unbewußte und damit auch in die Verarbeitung traumatisierender Erfahrungen im Kontext der Familiendynamik“ (Bd. 3, S. 108) gewährt. Als Beispiel benennt er das Miterleben „der Urszene zwischen einem betrunkenen Vater und einer heftig sich wehrenden Mutter“ (ebd. S. 108).

An dieser Stelle werden meine Begeisterung und mein Unbehagen an der „Einführung“ gut sichtbar.

Beeindruckt bin ich von der klaren Beschreibung der Bedeutung des Traumes im Kontext der analytischen Behandlung. Bestürzt bin ich darüber, eine Vergewaltigung als „Urszene“ zu bezeichnen. Die soziale Realität der sexualisierten Gewalt wird durch die analytische Sprache zur „Urszene“ umdefiniert und damit verharmlost. Es ist zu befürchten, daß mittels der theoretischen Begrifflichkeit eine Definitionsmacht ausgeübt wird, die einer Sprachverwirrung (in Anlehnung an Ferenczi) Vorschub leistet, so daß die soziale Realität der sexuellen Gewalt (wieder) unbenehmbar wird.

An dem Beispiel wird deutlich, daß eine rein ideengeschichtliche und idealtypische Einführung in die psychoanalytische Behandlungstechnik nicht möglich ist, sondern daß über die Beispiele, die Sprache und die erwähnten theoretischen Konstrukte Inhalte vermittelt werden. Die Grenze der psychoanalytischen Behandlungstechnik ist, daß die Behandlungstechnik nicht geeignet erscheint, den ideologischen Gehalt der theoretischen Konstrukte aufzudecken. Dazu muß die Theorie ideologie- und herrschaftskritisch hinterfragt werden. Wenn dies nicht geschieht, kann die psychoanalytische Behandlungstechnik durch die vermittelten Inhalte selbst zum Herrschaftsinstrument werden.

Daß die theoriebedingten, geschlechts- oder klassenspezifischen Verblendungen der PsychoanalytikerInnen sich nicht nur durch die Bearbeitung der Gegenübertragung lösen lassen, bestätigt Mertens selbst, indem er für die Verbindung der Übertragungsanalyse und der Gesellschaftskritik eintritt. Denn „erst die Verbindung der beiden Analyseformen kann eine gehaltvolle Durchdringung unbewußter Abhängigkeiten von inneren und äußeren Mächten entstehen lassen“ (Bd. 1, S. 157/158).

In dem Kapitel über das „Geschlecht des Psychoanalytikers“ weist er darauf hin, daß die oft beschriebene Haltung der analytischen Neutralität gerade im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen Fragen wohl eher einen Mythos darstellt. Die Wurzeln, Bewegungsabläufe und Konsequenzen des Wissenschaft-Geschlechter-Systems sind auch für die psychoanalytische Theoriebildung weiter zu erforschen.

Anregungen für die Supervisionspraxis

Eingedenk dieser kritischen Anmerkungen wende ich mich jetzt dem Aspekt zu, welche Anregungen für die Supervisionspraxis ich bei Mertens gefunden habe.

Mein erster Impuls war, als ich die vielfältigen Fragestellungen las, mit denen sich die psychoanalytische Forschungstradition befaßt hat und befaßt, ein Gefühl von Neid, Neid eben auf diese lange Forschungstradition. Mir wurde bewußt, wie weit wir von einer derart fundierten Theorie der Supervision entfernt sind. Fragestellungen tauchten in mir auf wie z. B.:

- Wie läßt sich eine supervisorische Erkenntnishaltung beschreiben?
- Welches sind die Wirkfaktoren der Supervision?
- Welche Bedeutung hat das Geschlecht der SupervisorInnen?
- Wie sieht es mit supervisorischer Ergebnisforschung aus?

Mertens ist es gelungen, meine Forschungslust anzuregen, an einer Theorie der Supervision mitzudenken und mitzuarbeiten. Die Kritik an Mertens verdeutlicht, daß es dabei nicht lediglich um eine theoretische Fundierung der Supervisionstechnik gehen kann, sondern daß auch die Inhalte und theoretischen Konstrukte, die in der Supervision vermittelt werden, kritisch reflektiert werden müssen. Die psychoanalytische Forschungstradition kann dabei als Lernfeld genutzt werden, um sich für vielfältige Fragestellungen anregen zu lassen.

Die zweite Anregung durch Mertens war, daß ich gleichsam „frei assoziierte“. Beim Lesen beispielsweise über die Einsamkeit der PsychoanalytikerInnen setzte ich mich mit meiner eigenen Situation auseinander – gerade in der Phase mich freiberuflich zu etablieren, fühlte ich meine Einsamkeit als Supervisorin sehr deutlich. Angeregt durch Mertens dachte ich weiter, konnte meine eigene Situation differenzierter begreifen. Oder an einer anderen Stelle fielen mir Szenen zum Arbeitsbündnis in einem Team ein, so daß ich Anregungen bekam, das Arbeitsbündnis unter einem veränderten Blickwinkel zu betrachten.

Die Beschäftigung mit der „Einführung“ bewirkte, daß ich meine Supervision-Praxis reflektierte und weiterentwickelte. Diese zwei Ebenen der Anregung machen für mich den Wert der dreibändigen „Einführung in die psychoanalytische Therapie“ von Wolfgang Mertens für die supervisorische Praxis aus:

- Anregungen für die Weiterentwicklung der Supervisions-Theorie zu erhalten und
- Anregungen für die Selbstreflexion der eigenen supervisorischen Praxis.

Ich kann mir vorstellen, die „Einführung“ als eine Art Handbuch zu nutzen, in dem ich immer mal wieder Kapitel nachlese, theoretisch vertiefe und auf die Relevanz für die Theorie und Praxis der Supervision hin durchdenke.

Monika Jonas, Darmstadt

Wolfgang Mertens, H.-J. Lang: Die Seele im Unternehmen, Berlin/Heidelberg/New York 1991, (Springer), 274 S., DM 68,-.

Der Psychoanalytiker W. Mertens und der Psychologe H.-J. Lang haben ihrem Buch den Titel „Die Seele im Unternehmen“ gegeben. Dies legt verschiedene Fragen nahe: Gibt es das? Wenn ja, wo ist sie, die Seele? Wer kümmert sich darum?

Die Autoren nähern sich diesen Fragen, indem sie ergründen, wo die Seele im Unternehmen aufzufinden ist und wie sich Organisation und Seelisches gegenseitig beeinflussen. Sie vertreten den Standpunkt, daß Unternehmen „gesund“ sind, wenn sie produktiv und kreativ sein können und sich gleichzeitig für die Auswirkungen verantwortlich fühlen, die Profitstreben und Produktivität erstens für die Umwelt und zweitens für das psychische und soziale Gleichgewicht aller Unternehmensangehörigen haben. Man kann das Buch auch als einen Beitrag verstehen, die Motivation für eine solche Verantwortungshaltung zu entwickeln oder zu verstärken.

Mertens und Lang befassen sich zunächst mit der psychologischen Bedeutung der Arbeit, mit der Wirkung inner-individueller Prozesse und Strukturen sowie den Folgen bewußter und unbewußter Beziehungsdynamik, so wie diese sich im Verhältnis zur eigenen Tätigkeit, zu Kollegen, Vorgesetzten und zur Gesamtorganisation niederschlägt. Aus der Fülle interessanter Beispiele für die Konsequenzen unbewußter Motive für Engagement und Aufgabengestaltung sei eines herausgegriffen.

„Durch ein Experiment wurde einigen Mitarbeitern der General Electric Company das Gefühl vermittelt, daß sie zuviel verdienten, während andere den Eindruck bekamen, ihre Bezahlung sei angemessen. Diejenigen, die sich für überbezahlt hielten, steigerten daraufhin ihre Produktivität, um ihr höheres Einkommen vor sich selbst rechtfertigen zu können“ (S. 25).

Hier wird deutlich, in welchem beträchtlichem Ausmaß Arbeitsleistung, -qualität und -zufriedenheit von der Steuerung durch Über-Ich und Ideal-Ich-Anforderungen bestimmt ist. Regressive Neigungen, Übertragungen, innere Konflikte und unbewusste Beziehungsarrangements wirken in vielfältiger Weise auf die sachlichen Aspekte der Arbeit, die Aufgabenorientierung. Angefangen bei der Berufswahl bis hin zur Unternehmenspolitik beeinflussen unbewusste Wünsche und Bedürfnisse, Ideale, Ansprüche, Abwehr- und Selbstschutzmechanismen die Wahrnehmung der Wirklichkeit. Die Autoren veranschaulichen, wie beispielsweise das Lustprinzip auch in einer Organisation das Realitätsprinzip unterwandern, außer Kraft setzen oder auch begründen oder zu festigen vermag.

Ein weiteres Kapitel ist der Untersuchung von Führung und Leitung aus psychoanalytischer Sicht gewidmet. So kann eine Führungsfunktion eine Regression auslösen und Phantasien und Gefühle hervorrufen, die mit der Aktivierung alter Beziehungsmuster zwischen Geschwistern, Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern oder zwischen den Generationen zu tun haben. Die Neurosen von Chefs könnten dann in unaufgelösten Übertragungen bestehen, so daß sie entweder Erfolgsängste oder auch übersteigerte Machtgefühle empfinden, weil sie sich unbewußt auf einer Bühne befinden, auf der sie nicht siegen oder nicht verlieren dürfen. Sie erbringen Beweise und Leistungen, die für sie wichtig sind, weniger für die Mitarbeiter oder die Sache. Besteht die unbewußte Dynamik des Vorgesetzten in unverarbeiteten Schuld- bzw. Triumphphantasien, ist eine Hemmung bzw. Rigidität in der Leitungsrolle vorprogrammiert.

Die Autoren runden diesen Abschnitt ab mit der Beschreibung von regressiven Prozessen in Arbeitsgruppen und der Analyse schwieriger Führungsprobleme. Es folgt die Darstellung psychoanalytischer Konzepte zur Macht und der Schlußteil „Therapie für Unternehmen“.

Mertens und Lang gelingt es, einen ausgezeichneten Überblick über psychoanalytische Konzepte und Methoden der Unternehmensberatung und Organisationsentwicklung zu geben, so daß das Buch eine Lücke schließt in dem bisher vernachlässigten Bereich angewandter Psychoanalyse. Diese muß verstanden werden als Aufklärung und Aufarbeitung der Schicksale der Menschen in Organisationen, seien es nun die Vorgesetzten, Abteilungsleiter, Angestellten oder Arbeiter. Den Autoren zufolge sollte der Berater einen gleichmäßigen Abstand zu den Zielen der Organi-

sation sowie zu den Wünschen und Vorstellungen aller Mitarbeiter haben. Dann erst ginge es nicht nur darum, die Leistungsfähigkeit zu optimieren, sondern auch um die kritische Wahrnehmung der Möglichkeiten und Grenzen aller Unternehmensangehörigen.

Die Verfasser beschreiben zwar die Gefahren der Instrumentalisierung der psychoanalytischen Beratung zu Abwehrrzwecken und zur Legitimierung unbefriedigender Situationen, aber nicht die Widerstände der Organisation, die aus anderen als psychischen Quellen entstehen. Wenn die Gesellschaft sich nicht beeilt, „uns Autorität einzuräumen ... denn wir verhalten uns kritisch gegen sie“ (Freud 1910, S. 111), wird auch die Organisation oder das Unternehmen dem Berater mit Widerstand begegnen. Dies nicht nur aus psychologischen Motiven (z. B. der Unbequemlichkeit von Veränderungen), sondern auch aus politischen und ökonomischen Gründen. So kann der Berater aufklären, bewußtmachen, entwickeln „bis oder besser bis unterhalb der institutionsverändernden Ebene. Institutionsveränderung ist nur dann gefragt oder erwünscht, wenn dies mehr Funktionalität oder Optimierung bereits gesetzter Ziele bewirkt“ (Leuschner 1988, S. 18). An dieser Stelle findet die Neutralität des Beraters auch ihre Grenze.

So veranschaulicht das Buch sehr eindrücklich, wie Seele im Unternehmen gesund bleiben könnte, es wird jedoch nicht deutlich, wie und wo sich der psychoanalytische Ansatz, der konsequenterweise vom Individuum und seinem Erleben ausgeht, an vermeidbaren und unvermeidbaren politischen, ökonomischen und sozialen Widersprüchen bricht.

Das spannend und anregend geschriebene Buch sei jedem empfohlen, der sich in den großen und kleinen Unternehmen unserer Gesellschaft bewegt und arbeitet.

Literatur

- Freud, S. (1910): Das Unbewußte. Frankfurt a. M. (S. Fischer).
 Kersting, H. J., Krapohl, L., Leuschner, G. (Hg.) (1988): Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen. Aachen.

Jörg Gogoll, Marburg

Institut für soziale Arbeit e.V./Institut für Lokale Sozialpolitik und Non-profit-Organisationen, Soziale Praxis, Adressenverzeichnis Jugendhilfe/ Sozialarbeit Gesundheitsförderung, 5., völlig neubearbeitete Auflage 1993/94, Stand 01. Juli 1993, Votum-Verlag, 224 Seiten, DM 29,50.

Weil die Akquisition eine der zentralen Voraussetzungen und Bedingungen in der Einrichtung und dem Betreiben einer Supervisionswerkstatt ist,

bedarf es für die Handhabung dieser wichtigen beruflichen Funktion guter Werkzeuge. Auf eines dieser Werkzeuge sei hier hingewiesen.

In der 5. Auflage des 1983 erstmals erschienenen „Adressenverzeichnisses Jugendhilfe/Sozialarbeit“ sind in dem o. g. Band ca. 2.700 Adressen aus den Arbeitsfeldern Jugend-, Sozial- und Gesundheitsarbeit gesammelt. Dabei erschöpft sich das Verzeichnis nicht auf die Sammlung von Anschriften von Fachorganisationen, sondern führt auch Anschriften aus den der Sozialarbeit, Jugendhilfe und Gesundheitsarbeit benachbarten Politik- und Praxisfeldern auf, wie z. B. Adressen aus Politik, Parlamenten, Gewerkschaften etc., Anschriften von sozialen Bewegungen, Selbsthilfegruppen, Medienanstalten, Archiven, Fachzeitschriften etc.

Besonders interessant finde ich die umfangreiche Adressensammlung „Sozial- und Gesundheitsarbeit“, die nach Zielgruppen wie z. B. alte Menschen, Frauen und Mädchen, Männer, suchtkranke Menschen etc. geordnet ist. Das Verzeichnis ist klar und systematisch gegliedert. Es bewegt sich auf vier geographischen Ebenen: internationale Ebene, Bundesebene, auf der Ebene der 16 Bundesländer und enthält auf der regionalen Ebene als Spezialgebiet die Anschriften sämtlicher Jugendämter.

Insgesamt also als Adressenverzeichnis ein unentbehrliches Hilfsmittel für die Akquisitionsarbeiten von SupervisorInnen und darüber hinaus ein interessanter und bemerkenswerter Atlas der institutionell verorteten Sozialarbeit, Jugendhilfe und Gesundheitsförderung.

Und doch gibt es einen dicken Wermutstropfen: Die Deutsche Gesellschaft für Supervision, die Regionalgruppen und auch die Supervisionsinstitute sucht man in diesem Verzeichnis vergebens. Liegt das nun an der Schludrigkeit der sonst so akribisch arbeitenden Autoren oder an der realen Bedeutung der intern doch so hoch gehandelten Institutionalisierung der Supervision und seiner Interessenverbände?

Harald Wirbals

NACHLESE

Lieber Gregor,

gestatten Sie mir bitte in Ermangelung eines realen Namens diese Anrede.

Der eher symbiotische Briefwechsel mit Constanze – insbesondere Ihr Brief im Heft 4/94 – hat mich, neben einigen Zustimmungen zur Notwendigkeit der Problematisierung und Reflexion, auch geärgert, so daß ich mich in diesen Meinungs austausch einschalten will.

1. Wenn man – wie Sie, Gregor – so heftige und weitreichende Aussagen über Supervision in der Wirtschaft macht, wäre es doch sinnvoll, sich nicht nur auf Aussagen im „Spiegel“ oder in der „Zeit“ zu verlassen; also sich allein auf deren Konstruktion der Wirklichkeit zu beziehen.

Ein Beispiel dazu: Das aus dem „Spiegel“ zitierte Arbeitsmodell bei Mettler Toledo wird von Ihnen so analysiert, daß die Akzeptanz dieses Modells bei den Arbeitern Ergebnis einer Gefühlsmanipulation bzw. projektiver Identifikation sei. Nun konfrontiert sich diese Analyse mit der augenscheinlichen Wahrnehmung bei Mettler Toledo Albstadt, daß dieses Arbeitszeitmodell offensichtlich für die MitarbeiterInnen attraktiv ist und u. a. wiederum augenscheinlich zum positiven Arbeitsklima beiträgt.

Nun geht es mir nicht darum, automatisch die augenscheinliche Wahrnehmung als überlegen zu bezeichnen. Andererseits sind die Vorgänge – auch in der Wirtschaft – eben differenzierter, widersprüchlicher und komplexer, als daß es das ferndiagnostische Material erfassen kann; laden auf jeden Fall dazu ein (in guter supervisorischer Tra-

dition) zu explorieren – das Studium des „Spiegels“ ist dabei nur bedingt von Gebrauchswert.

2. Ärger entsteht bei mir auch dann, wenn mittels des Instruments des bewußten Mißverständnisses das eigene Argument erhalten und verstärkt werden soll. Da wird von Ihnen, Gregor, (wiederum dient hier der „Spiegel“ als Quelle) suggeriert, daß der Arbeiter mit dem Button „Unser Ziel, die Nr. 1“ nicht zwischen dem eigenen und dem Überleben des Unternehmens unterscheiden kann.

Das ist doch absurd, Gregor!

Allerdings sind nach meinen Erfahrungen in den Betrieben sowohl der Arbeiter als auch der Angestellte resp. der Manager mit dem Überleben des Unternehmens insofern identifiziert, weil – so ist die Realität – der ökonomische Niedergang des Betriebs im hohen Maße als bedrohlich empfunden wird. Nicht in manchen, sondern in vielen Fällen bedeutet es nämlich, eine schlechtere oder gar keine Arbeit zu finden. Es wäre ja so schön, wenn in einer materiell abgesicherten Zeit der Arbeitslosigkeit diese als Möglichkeit der Bildung und Neuorientierung definiert werden könnte. In der jetzigen wirtschaftlichen Situation wird dies – so befürchte ich – von den Betroffenen nur als Hohn und Zynismus empfunden. Gregor, auch hier wäre Differenzierung angesagt. Die von Ihnen proklamierte „Bildungs- und Lernzeit“ gilt doch nur für bestimmte gesellschaftliche und berufliche Gruppen. Die anderen bleiben mit dem identifiziert, was sie haben und das ist ihre Arbeit und damit sind sie – ob sie es

wollen oder nicht – auch mit dem Unternehmen identifiziert, in dem sie Arbeit finden.

3. Gregor, in Ihrem Brief legen Sie mehrmals einen Bezug zwischen der Verwendung von Begrifflichkeiten in der Wirtschaft und dem Nationalsozialismus nahe. In der Tat ist es empörend, daß Begriffe wie „ausmerzen“ in Verbindung mit betrieblichen Veränderungsprozessen gebraucht werden, wobei die Empörung zielgerichteter angebracht werden könnte, wenn Sie hier eine Quelle angegeben hätten.

Andererseits frage ich mich auch, ob nicht der Affekt in der mehrmaligen Bezugnahme auf ein weiteres Phänomen verweist. Wird von Ihnen der Zugriff der Wirtschaft auf alle möglichen gesellschaftlichen Bereiche zunehmend als totalitär (in Assoziation: NS) empfunden? Befürchten Sie, daß die Supervision in dem Sog dieser Macht ihre Werte aufgeben könnte bzw. müßte, nicht mehr aufklärerisch wirken kann? Ich bitte Sie darüber nachzudenken, inwieweit die Wirtschaft – freilich mit allen fördernden Reizen – nicht auch als Projektionsleinwand für das dient – und entsprechend dort abgearbeitet wird – was in vielen gesellschaftlichen Bereichen Kernentwicklung ist. Die Kundenorientierung ist doch nicht nur ein Primärziel der Wirtschaft. In welcher sozialen Organisation wird z. Zt. nicht die inhaltliche Arbeit durch ökonomische Faktoren massiv beeinflusst. Bei den Krankenhäusern ist doch schon seit einiger Zeit nicht mehr klar, ob sie nun zum Profit oder zum Non-Profit-Bereich gehören. In der Pflege ist eine ähnliche Entwicklung im Gange.

Der Supervisor wird sowohl in der Wirtschaft als auch in sozialen Institutionen – und das bleibt seine mühsame Aufgabe – seine Werthaltungen

gegenüber jedwelchen Bemächtigungsversuchen behaupten müssen. Da ich annehme, daß wir uns darin einig sind, grüße ich Sie in diesem Sinne.

Harald Wirbals

Zu U. - B. Brönnimann „Professionalisierung der Supervision in der Schweiz“, FoRuM Supervision, Heft 4

„Es ist uns als Leiterin, Leiter und TrainerInnen des Ausbildungsganges ‚Supervision und Organisationsentwicklung‘ des Institutes für Supervision und Organisationsentwicklung (TRIAS) in Grüningen/Zürich ein Anliegen, die bedauerlichen Falschinformationen über unser Programm in diesem Beitrag zu korrigieren.

Das Konzept unserer Ausbildung wurde in diversen Publikationen dargestellt und orientiert sich nicht an einem früheren Konzept des IAP, sondern an dem durch unseren Institutsleiter Gerhard Fatzer 1986 publizierten Konzept, das er damals für das IAP entwickelte und dessen Autor er ist. Dieses wird heute noch verwendet und durch Erweiterungen im Bereich der Organisationsentwicklung ergänzt. Es handelt sich um ein gut dokumentiertes Konzept, das ein Teil der Trainer in ihrer seit 1983 begonnenen Zusammenarbeit entwickelt hat. Dies wird in der Kursnumerierung dokumentiert ...

Schwerpunkt der jetzigen Tätigkeit des Instituts mit einem OE-Programm in Deutschland ist die konzeptionelle Entwicklung und Beratung im Rahmen von Projekten des TRIAS-Netzwerkes, was in unserem ersten Jahrbuch ‚Supervision und Organisationsentwicklung‘ 1995 dokumentiert wird ...“

Dr. Gerhard Fatzer, Theres Keller, Prof. K. Rappe-Giesecke, Dr. Wolfgang Looss, Prof. Sonja Sackmann

Redaktionshinweis

Johannes Schaaf ist aus der Redaktion von FoRuM Supervision ausgeschieden. Sein Engagement hat von Anfang an mit dazu beigetragen, daß die Idee dieser Zeitschrift in lebendiger ehrenamtlicher Redaktionsarbeit ihre Realisierung finden konnte. Dies hat er insbesondere als verantwortlicher Redakteur von Heft 3 deutlich gemacht. Dafür danken ihm die RedaktionskollegInnen und die Herausgeber. Für seine weitere Arbeit wünschen wir ihm alles Gute.

AutorInnen

Erdmute Bartsch, Jg. 1952, Dipl. Sozarb./Sozpäd. (DBSH), Diplom-Supervisorin (DGSv) in freier Praxis, Lehrsupervisorin, Balintgruppenleiterin, Gründungsmitglied im Arbeitskreis Supervision Hannover, Mitglied im Aufnahmeausschuß der DGSv.

Mario Bode, Jg. 1953, Supervisor seit 1989, derzeitige Tätigkeit: Anstellung als Dipl. Sozarb. (päd. mit 1/2 Stelle; stellvertr. Abteilungsleiter Sozialpädagogische Familienhilfe) seit 1988 Mitglied im Arbeitskreis Supervision Hannover, seit 1991 Mitglied in der DGSv.

Gerhard Dahle, Jg. 1941, Supervisor, Dozent für Methodik und Didaktik im Fachbereich Religionspädagogik der Ev. Fachhochschule Hannover, Diakon, Diplom-Sozialarbeiter, als Supervisor tätig seit 1980 überwiegend in kirchlichen und sozialen Bereichen, seit 1985 Mitglied (Gründung) im Arbeitskreis Supervision Hannover.

Agnes Drexl-Budde, Jg. 1953, Rel. päd. grad., Supervisorin (DGSv), Lehrsupervisorin, langjährige leitende und beratende Tätigkeiten in verschiedenen Funktionen der verbandlichen Jugendarbeit. Freiberuflich tätig mit den Schwerpunkten Fortbildung und Supervision.

Heike Düwel, Jg. 1953, Sozialarbeiterin, Diplom-Supervisorin (DGSv), hauptberufliche Sozialarbeit im Arbeitsfeld Resozialisierung, Lehrtätigkeit an der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Fachbereich Sozialarbeit, Supervision nebenberuflich in unterschiedlichen Berufsfeldern.

Paul Fortmeier, Supervisor (DGSv), Trainer für Gruppendynamik (DAGG), tätig als Dozent der Kath. Akademie für Jugendfragen in der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften in der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit, unter anderem in der Ausbildung von Supervisoren/innen sowie als Supervisor und Lehrsupervisor.

Klaus-Peter Krahl, Diplom-Pädagoge und Soziologe, Diplom-Supervisor, Lehrsupervisor, Redakteur bei ‚FoRuM Supervision‘. Seit 1973 in der sozialpädagogischen Lehre und Forschung tätig, langjähriger Referent in landes- und bundesweiter Fort- und Weiterbildung. Arbeitet seit Jahren in freier Praxis von Personalentwicklung und Organisationsberatung über Supervision.

Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Jg. 1950, Dipl.-Psychologin, Supervisorin und Psychotherapeutin. Dozentin beim Fortbildungsinstitut für Supervision Münster e. V., Veröffentlichungen zur Konzeptionsentwicklung von Supervision aus sozialpsychologischer Perspektive.

Ulrike Luxen, Jg. 1947, Dipl.-Psychologin, Klinische Psychologin/Psychotherapeutin (BDP), Supervisorin, Tätigkeit in der Behindertenhilfe mit den Schwerpunkten Diagnostik und Therapie bei geistig behinderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Beratung der Bezugspersonen, Supervision und Therapie in freier Praxis.

Jürgen Makulik, Jg. 1952, Betriebsschlosser, Dipl. Sozialarbeiter seit 1979 in verschiedenen Feldern, Supervisor DGSv seit 1992, Sprecher der DGSv-Regionalgruppe Braunschweig.

Bernhard Münnig, Jg. 1948, Diplom-Theologe/Pastoralreferent, Supervisor (DGSv), Berater in der Pastoralen Beratungsstelle im Bistum Hildesheim, Sprecher der Regionalgruppe Braunschweig und Mitglied im Vermittlungsausschuß der DGSv.

Verena Sommerfeld, Jg. 1951, Lehrerin für Kunst und Sozialkunde, Supervisorin (DGSv), zehn Jahre Leiterin einer Familienbildungseinrichtung, seit 1992 freiberufliche Dozentin und Supervisorin in Berlin. Derzeitige Schwerpunkte: Fortbildung und Supervision für Erzieherinnen, Leiterinnen und Fachberaterinnen in Kindertageseinrichtungen, u. a. in den neuen Bundesländern. Veröffentlichungen zu pädagogischen Fachthemen und zur Friedenspädagogik.

Ingrid Trautmann-Werkshage, Jg. 1953, Dipl.-Sozialpädagogin (FH), Supervisorin in freier Praxis, Mitarbeiterin in der Erziehungs- und Jugendberatungsstelle, Lauf.

Ernst Trillmich, Jg. 1945, Dr., Realschullehrer, Supervisor (DGSv), Berater in der Pastoralen Beratungsstelle im Bistum Hildesheim, Mitglied in der Regionalgruppe Braunschweig der DGSv.

Albert Weber, Jg. 1948, Dipl.-Soziologe, tätig bei der VW Coaching GmbH Wolfsburg, Schwerpunkt der Tätigkeit: Transformation von Arbeitsorganisation, Ausbildung zum Supervisor beim FIS.

Jutta Wegener, Jg. 1950, Lehrerin, Supervisorin, Studium von Psychologie, Gesprächstherapie, Arbeitsrecht, Leiten von Gruppen; seit 1972 tätig in verschiedenen Arbeitsfeldern der Bereiche Schule, Sozialpädagogik (Jugendarbeit, Therapeutische Schülerhilfe), Erwachsenenbildung (Sexualpädagogik, Alphabetisierung, Familienbildung) und Lehre (PH, FH für Soziale Arbeit), berufspolitische Arbeit im Rahmen gewerkschaftlicher Funktionen, z. Zt. freiberuflich tätig als Supervisorin und als Mutter von drei Kindern.

Vorschau

FoRuM Supervision

Heft 7 – März 1996

Supervision in den neuen Bundesländern

Redaktion:

Franz Leinfelder und Angela Klüsche

Gottfried Fischer: Traumatisierung und Traumverarbeitung in totalitären Regimen

Robert Maxeiner: Die Vergangenheit in der Gegenwart – Erfahrungen eines Supervisors aus den alten Bundesländern in den neuen Bundesländern

Peter Musall: Neugier und Skepsis – Supervision in der „Wende-Zeit“

Renate Hartke, Martin Johnsson: Supervision in den neuen Bundesländern – Suche nach Verstehenszugängen

Edeltraud Bartel, Joachim Harbig: Zur Geschichte von Supervision in Thüringen

Joachim Selter: Im Osten nichts Neues? Zur Identität von Supervisoren in den neuen Ländern

Ein Interview mit *Jörg Fellermann*, Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) zur Supervision in Ostdeutschland

Redaktion der nachfolgenden Hefte:

Heft 8: Angelica Lehmenkühler-Leuschner: Professionalisierung durch Konzeptentwicklung.

Die Hefte 9 bis 11 werden von Werner Bohnert (H. 9), Inge Zimmer (H. 10) und Franz Leinfelder (H. 11) gestaltet. Es sind u. a. folgende Themen vorgesehen: Einzelsupervision – Arbeitsform und Lernsetting; Supervision in Institutionen mit hoher Ideologiebildung; Balint-Gruppen-Arbeit für SupervisorInnen.

Veranstaltungen

FIS-Supervisionstagung 1996:

PROFESSIONALISIERUNG DURCH KONZEPTENTWICKLUNG

Termin: 16. bis 18. Mai 1996

Tagungsort: Haus Villigst in 58239 Schwerte

Veranstalter: Fortbildungsinstitut für Supervision e.V. Münster, FIS

Kontakt: FIS, Emsstr. 58, 48145 Münster

Tel.: 0251 / 23 48 94 - Fax: 0251 / 23 42 19

16.5.96: Dr. Cornelia Edding: Kundenwünsche und professionelle Ansprüche
in der Leitungssupervision

17.5.96: Arbeitsgruppen:

Elisabeth Gast-Gittinger und Dr. Gerhard Wittenberger:

Lehrsupervision - Kontrollsupervision - Konzeptentwicklung. Werkstattgespräch
(für Interessenten, die Lehrsupervisoren werden wollen).

Angelica Lehmenkühler-Leuschner und Inge Zimmer:

Dreiecks-Konstellationen in der Teamsupervision.

Inge Kähling und Franz Leinfelder:

Supervision von Leitern und Leiterinnen. Facetten einer Konzeptionsentwicklung
in der Beratung von Führungskräften.

Dr. Otto Hürter und Gerhard Leuschner:

Werden SupervisorInnen auch OrganisationsberaterInnen?

Aspekte von Rollen- und Konzeptentwicklung.

18.5.96: Experteninterview Dr. Otto Hürtner:

Organisationsberatung u. Organisationsentwicklung im Profit- u. Nonprofitbereich.

Das Interview führen Angelica Lehmenkühler-Leuschner und Inge Zimmer.

Prof. Dr. Annemarie Bauer:

Verborgene Institutionskulturen in sozialen und klinischen Organisationen
und ihre Bedeutung für das Verstehen in Supervisionsprozessen.

Supervisionstage in Freiburg 1996:

... UND SIE BEWEGEN SICH DOCH - SYSTEMISCHE IDEEN UND INTERVENTIONEN

Termin: 15. bis 17. Mai 1996

Ort: 79106 Freiburg im Breisgau

Veranstalter: BTS Mannheim, in Zusammenarbeit mit:

Gabriele Weiss, Supervisorin DGSv, Freiburg

Wolfram Hertrampf, Supervisor, Freiburg

Heidi Neumann-Wirsig, Supervisorin DGSv, BTS Mannheim

Kontakt: Heidi Neumann-Wirsig, BTS Mannheim, Brühler Ring 3, 68219 Mannheim

Tel. 0621 / 89 69 31

Supervisionstage in Freiburg - Sekretariat

Gabriele Weiss, Rennweg 15, 79106 Freiburg i.Br.

Tel. / Fax: 0761 / 50 79 53

Andrea Gysling

Die analytische Antwort

Eine Geschichte der Gegenübertragung
in Form von Autorenportraits

408 Seiten - DM 72,-

ISBN 3-89295-591-3

In dreißig Autorenportraits läßt Andrea Gysling, die ihre Ausbildung bei Gaetano Benedetti absolvierte, die ganze Vielfalt der Auseinandersetzung um die Gegenübertragung von 1910 bis heute aufscheinen. Sie behandelt: F. Alexander, A. Balint, M. Balint, G. Benedetti, L. Berman, W. R. Bion, O. Fenichel, S. Ferenczi, R. Fliess, S. Freud, M. Gitelson, E. Glover, P. Heimann, K. Horney, C.G. Jung, W. Kemper, O. Kernberg, M. Khan, M. Little, S. Nacht, H. Racker, O. Rank, A. Reich, W. Reich, Th. Reik, J. Rosen, M. Sechehaye, E. Sharpe, A. Stern, D.W. Winnicott.

Gerhard Wittenberger

Das „Geheime Komitee“ Sigmund Freuds

Institutionalisierungsprozesse in der

Psychoanalytischen Bewegung

zwischen 1912 und 1927

365 Seiten - DM 64,-

ISBN 3-89295-588-3

Der Autor rekonstruiert die Geschichte des „Geheimen Komitees“. Er unternimmt damit den Versuch, komplexen institutionellen, gruppendynamischen und persönlichen Zusammenhängen nachzugehen und so ein Bild der Geschichte der Psychoanalyse über einen für ihre Entwicklung äußerst wichtigen Zeitraum zu erstellen.

edition diskord

Schwärzlocher Str. 104/b - 72070 Tübingen

Die Fachtagungen des
Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit
Rottenburg und Tübingen
sind in folgenden Bänden dokumentiert:

Stephan Becker (Hg.)
Psychose und Grenze

Zur endlichen und unendlichen psychoanalytischen
Sozialarbeit mit psychotischen Kindern, Jugendlichen,
jungen Erwachsenen und ihren Familien

186 Seiten - DM 24,-
ISBN 3-89295-554-9
Tübingen 1991

Dokumentation der 5. Fachtagung

Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit e.V.
Rottenburg/Tübingen (Hg.)

Innere Orte - Äußere Orte

Die Bildung psychischer Strukturen
bei ich-strukturell gestörten Menschen

272 Seiten - DM 25,-
ISBN 3-89295-559-X
Tübingen 1993

Dokumentation der 6. Fachtagung

Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit e.V.
Rottenburg/Tübingen

**Fragen zur Ethik und Technik
psychoanalytischer Sozialarbeit**

249 Seiten - DM 28,-
ISBN 3-89295-598-0
Tübingen 1995

Dokumentation der 7. Fachtagung

edition diskord

Schwärzlocher Str. 104/b - 72070 Tübingen

Katharina Ley / Christine Borer
Und sie paaren sich wieder
Über Fortsetzungsfamilien

295 Seiten - DM 42,-
ISBN 3-89295-556-5
Tübingen 1992

„Und sie paaren sich wieder“ ist das Ergebnis
einer soziopschoanalytischen Forschung über
Fortsetzungsfamilien. In vier Familienanalysen
wird das Verhältnis zwischen Wunsch und Wirk-
lichkeit, zwischen dem subjektiven Familienbild
und der gesellschaftlichen Realität der Familie ge-
schildert.

Christine Borer / Katharina Ley (Hg.)

Fesselnde Familie

Realität - Mythos - Familienroman

173 Seiten - DM 28,-
ISBN 3-89295-553-0
Tübingen 1991

Im Wintersemester 1990/91 wurde an den Psy-
choanalytischen Seminaren Bern und Zürich
eine Vortragsreihe über „Familie und Psycho-
analyse“ gehalten. Sämtliche Beiträge sind in
diesem Band veröffentlicht.

Autorinnen und Autoren:
Christine Borer, Edith Brenner
Mario Erdheim, Tanja Laub
Katharina Ley, André Michels,
Christa Rohde-Dachser, Claudia Sies.

edition diskord

Schwärzlocher Str. 104/b - 72070 Tübingen