

FORUM *Supervision*

Entwicklungen im Feld Schule und Zugänge zu qualitativen Forschungsmethoden

Nina Aringer
Miriam Bredemann
Roland Becker-Lenz
Heike Friesel-Wark
Katharina Gröning
Regina Heimann
Tina Heitmann
Sascha Kaletka
Anke Kerschgens
Petra Rauschenberger
Henning Schnieder
Inge Schubert
Tina Spengler
Volker Jörn Walpuski

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“

Entwicklungen im Feld Schule und Zugänge zu qualitativen Forschungsmethoden

(Heft 61)

31. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Monika Althoff

Prof. Dr. Frank Austermann

Prof. Dr. Heike Friesel-Wark

Prof. Dr. Katharina Gröning

Prof. Dr. Dorothee Lebeda

Redaktion

Dr. Miriam Bredemann

Karin Deppe

Dr. Regina Heimann

Tina Heitmann

Sascha Kaletka

Henning Schnieder

Heidrun Stenzel

Dr. Volker Jörn Walpuski

Ausführende Redaktion

Luisa Morys

Kontakt

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)

Weiterbildender Masterstudiengang „Supervision und Beratung“

z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning

Postfach 100131

33501 Bielefeld

E-Mail: onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de

Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334



Juli 2023, Universität Bielefeld

Inhalt

Vorwort	5
I Leitartikel	
<hr/>	
Anke Kerschgens und Inge Schubert Gruppenanalytische Perspektiven auf schulische Interaktionen <i>Eine multiperspektivische Herangehensweise</i>	9
Regina Heimann Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen <i>Erkenntnisse zur Notwendigkeit einer Implementierung von Ausbildungssupervision in der (praxis-integrierten) Ausbildung zum*zur Erzieher*in</i>	35
Petra Rauschenberger und Nina Aringer Supervision zum Einstieg in den Lehrberuf	57
Sascha Kaletka Supervision und Schule: Von der Ergründung eines Missverhältnisses zweier Institutionen. <i>Ein Forschungsbericht.</i>	71
II Beratungsforschung	
<hr/>	
Katharina Gröning Qualitative hermeneutische Supervisionsforschung in Zeiten der Beratungskritik. <i>Eine Begründung.</i>	94
Roland Becker-Lenz Fallverstehen und Fallrekonstruktion in der beraterischen bzw. supervisorischen (Ausbildungs-) Praxis	105
Volker Jörn Walpuski Von Einflüssen des Katholizismus auf die Entwicklung der Supervision in der Bundesrepublik der 1960er Jahre	123
III Kasuistik	
<hr/>	
Tina Spengler Kultursensible Supervision am Fall Noah <i>Warum in der Supervision von Menschen mit Migrationshintergrund doppelte Botschaften eine Rolle spielen</i>	137
IV Bericht	
<hr/>	
Sascha Kaletka Objektive Hermeneutik – eine Methode der klinischen Sozialforschung zur Anwendung in der Beratungs- bzw. Supervisionsforschung <i>Ein Tagungsbericht zur Theoriereihe „Reflexive Supervision“ vom 11. Februar 2023</i>	150

V Rezensionen

Katharina Gröning Beratung bei Pflegebedürftigkeit - Perspektiven für die klinische Sozialarbeit und Pflegeberatung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess.	164
Katharina Gröning Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit in der Supervision. Eine Diskursanalyse.	168
Miriam Bredemann Konfliktmanagement. Strategien für Wissenschaft und Hochschule.	172
Heike Friesel-Wark Supervision. Eine grundlegende Einführung.	178
Henning Schnieder und Tina Heitmann „Überblick“ <i>Der Podcast zu Themen rund um Supervision und Beratung</i>	183
Veranstaltung	185
Autor*innenverzeichnis	187

Vorwort

Sehr geehrte Leser*innen und Freund*innen der Zeitschrift und der Supervision, die letzte Theoriereihe „Reflexive Supervision“ im Februar 2023 setzte sich mit dem thematischen Schwerpunkt „Objektive Hermeneutik – eine Methode der klinischen Sozialforschung zur Anwendung in der Beratungs- bzw. Supervisionsforschung“ kritisch und vielfältig auseinander, so dass wir diesen Aspekt im „Forum Supervision“ mit dem Heftschwerpunkt „Entwicklungen im Feld Schule und Zugänge zu qualitativen Forschungsmethoden“ fortsetzen möchten.

Pädagogisches Handeln, soweit ist die Lage im Feld Schule sicher unstrittig, ist nicht standardisierbar. Daraus ist im Weiteren zu schließen, dass der Umgang mit Ungewissheit, mit Zweifel, sowie mit Entscheidungen, die auf Prognosen, die eine vage Zukunft im Blick haben, beruhen, konstitutiv für das Lehrer*innenhandeln ist. Das sind fordernde und besondere berufliche Herausforderungen, bei denen es nicht leicht ist, beweglich zu bleiben, ohne sich zu erschöpfen. Welchen Beitrag reflexive Supervision und Beratung leisten kann, zeigen Akteur*innen in dieser Ausgabe, die einige Einblicke in das Feld Schule geben. Zudem werden qualitative Forschungsmethoden als Zugang zu reflexiven beruflichen Beratungssettings diskutiert.

Anke Kerschgens und Inge Schubert thematisieren, dass latente Sinnstrukturen bzw. szenisches Verstehen in schulischen Interaktionen u.a. durch gruppenanalytische Ansätze tiefgehender wahrzunehmen und zu rekonstruieren sind. Praxisbezüge werden aus dem Modell „Klassenrat“ einer Klasse 5, insbesondere den Interaktionen zwischen Klassenlehrerin und Schüler*innen, hergestellt. Damit gewinnen sowohl die supervidierten Lehrer*innen als auch die Supervisor*innen multiperspektivische Verstehensräume für modifizierte Haltungen bzw. Handlungsoptionen.

Regina Heimann untersucht die Genese von Ausbildungssupervision, die nach dem recht neu eingeführten Modell praxisintegrierter Ausbildung für Erzieher*innen (PiA) mit engen Bezügen zur Sozialen Arbeit und Psychoanalyse und stellt fest, dass die vorgesehene Splittung von Praxisanleitung für Praxisinstitutionen und Praxisberatung bzw. Ausbildungssupervision für Hochschulen nicht trennscharf sei. Reflexivität als Basiskompetenz

der Ausbildung(ssupervision) von Erzieher*innen wird in Form von Habitus, Berufsrolle und Identität selbstreflexiv erfahr-, kommunizier- und verstehbar gemacht. Daraus schlussfolgert die Verfasserin die Notwendigkeit einer Implementation von Ausbildungssupervision für Fachschulen mit Sozialwesen.

Ein weiteres Pilotprojekt „Supervisionsbegleitung beim Einstieg in den Lehrberuf“, das sog. „Wiener Modell“, wird hier durch Petra Rauschenberger und Nina Aringer von der Pädagogischen Hochschule Wien in seiner Planung, Organisation und Konzept vorgestellt. Sie erkennen im Berufseinstieg eine Übergangsphase, die von großer Bedeutung für die Ausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses ist. Daher ist eine spezifische Begleitung angemessen und wird über dieses Projekt vorgeschlagen und begründet. Die Supervisor*innen sind zugleich auch aktive Lehrer*innen und kennen somit das Feld „Schule“. Die Supervisand*innen können ihre im Lehrer*innen-Studium bisher erworbene Reflexivität in Form von Coaching-Formaten durch die Supervision, u.a. in Form von Fallrekonstruktion, weiterführen und für die eigene Berufsrolle nutzen. Die Supervision als Angebot für die eigene Professionalisierung im Beruf sollte ein Angebot innerhalb der Arbeitszeit sein und somit selbstverständlich werden. Rauschenberger und Aringer erwähnen auch das Phänomen der „Einsamkeit“ von Lehrpersonen, womit sich der nächste Artikel gut anschließt.

Sascha Kaletka schließt sich dieser Forderung in der Hinsicht an, dass dem Mythos Einzelkämpfertum von Lehrer*innen durch reflexive Formate aller am Schulleben Beteiligten begegnet werden müsse, um so die Voraussetzungen für eine Kohäsion von Supervision und der Organisation Schule schaffen zu können. Durch seine Fall-Vignetten bestätigt der Verfasser die Bedeutsamkeit von Supervision im Schulalltag, fragt sich allerdings, wie sich eine solche institutionalisieren lasse und welche Voraussetzungen dafür nötig seien bzw. welche Auswirkungen diese auf die Institution Schule habe.

Katharina Gröning verdeutlicht in ihrem Überblick „Qualitative hermeneutische Supervisionsforschung in Zeiten der Beratungskritik“ u.a., dass die Entwicklung von psychoanalytischer Supervision nicht mehr nur als Möglichkeit von psychohygienischer Entlastung gesehen werden dürfe, sondern als aufklärerisches Moment der Professionalisierung dienen müsse. Dafür stellt sie die Genese von Supervision in ihren Ansätzen von Selbst-

entlastung, Konzepten von psychoanalytischem Fallverstehen, Fallverstrickungen, Deutungsansätzen der klinischen Psychologie und weiterführender methodischer Vielfalt dar. Soziologische Zugänge der Supervision mit Fokussierung auf Rollen und Funktionen, Professionalisierungstheorie (Arbeitsbündnis) und Fallanalyse und Fallrekonstruktion folgen. Analog dazu greift die Verfasserin Entwicklungslinien von Beratungskritik auf und geht z.B. auf die Ausweitung von Therapieformaten und deren Therapiekritik ein. Letztlich habe Beratungskritik, Professionskritik und Fragen nach Qualitätsstandards die Supervision in Richtung qualitativer Sozialforschung verändert, erkennbar z.B. durch die Verknüpfung rekonstruktiver bzw. fallanalytischer Verfahrensweisen mit der der objektiven Hermeneutik.

Der Referent der letzten Theoriereihe „Reflexive Supervision“, Roland Becker-Lenz, differenziert zu Beginn seines Vortrags Beweggründe für Beratung und führt dann jene Beratungsanlässe weiter, die als Grundlage eine Vertrauensbeziehung erfordern. Da auch Beziehung im Kontext von Beratung seinem Verständnis der Klärung bedarf, zieht er dafür das Arbeitsbündnis aus der Professionstheorie Ulrich Oevermanns heran. Becker-Lenz skizziert zudem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Beratung und Supervision und betont dabei die Bedeutung von Fallverstehen, Fallstruktur und Fallrekonstruktion. Dabei sieht er eine Professionalisierungsbedürftigkeit in der Gestaltung von Arbeitsbündnissen, Fallverstehen und Krisenbewältigung. Der starke Fokus auf Praxis und die Anwendung im Lehrkontext wird besonders am Ende sichtbar, wenn er Herausforderungen und Voraussetzungen aus den Erfahrungen seiner eigenen Lehrpraxis auflistet.

Der nächste Beitrag von Volker Jörn Walpuski „Von Einflüssen des Katholizismus auf die Entwicklung der SV in der BRD der 60er Jahre“ untersucht den moralisch-religiösen Kontext der Supervisionsausbildung an der katholischen Akademie für Jugendfragen in Münster in der 1960er Jahren und stellt so die Frage der Verknüpfung von Moral und Supervision, letztlich als Frage an die gegenwärtige Praxis von Supervision.

Tina Spengler zeigt in ihrem Artikel „Kultursensible Supervision am Fall Noah“ auf, dass über verschiedene methodische Zugänge wie z.B. der psychoanalytischen, objektbeziehungstheoretischen und soziologischen Fokussierung, kultursensible Supervision gelin-

gen kann, wenn man sich als Supervisor*in der eigenen kulturellen Sensibilität, der vorhandenen Macht- und Hierarchieunterschiede, dem Bewusstsein von Diversität und ethnozentrischer Vorurteile stelle.

Im Schlussteil des Heftes folgen noch der Tagungsbericht von Sascha Kaletka zur Theoriereihe „Reflexive Supervision“ vom 11. Februar 2023 mit dem Thema „Objektive Hermeneutik – eine Methode der klinischen Sozialforschung zur Anwendung in der Beratungs- bzw. Supervisionsforschung“ und der Verweis auf die nächste Theoriereihe am Samstag, 2. September 2023, mit Dr. Heike Baranzke zum Thema „Ethische Selbstaufklärung über die moralischen Implikationen der reflexiven Supervision – Grundlinien einer Ethik der Sozialen Arbeit“. Anmeldungen können bis zum 20.08.2023 unter forumsupervision.tagung@uni-bielefeld.de erfolgen.

Nicht zu vergessen sind die zwei Rezensionen zu den Dissertationsschriften von Dorothee Lebeda „Beratung bei Pflegebedürftigkeit - Perspektiven für die klinische Sozialarbeit und Pflegeberatung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess.“ und von Miriam Bredemann „Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit in der Supervision. Eine Diskursanalyse.“, gefolgt von zwei weiteren Rezensionen zu den Neuerscheinungen von Gertrud Siller „Supervision: Eine grundlegende Einführung.“ und von Monika Klinkhammer & Neela Enke „Konfliktmanagement. Strategien für Wissenschaft und Hochschule“. Letztlich stellen Tina Heitmann und Henning Schnieder ihren neuen Podcast „Überblick“ zu Themen der Supervision im Interview-Format vor und machen neugierig auf eigene Entdeckungen desselben.

Die Redaktion und Herausgeber*innen wünschen eine spannende Lektüre!

Karin Deppe und Dorothee Lebeda

Anke Kerschgens & Inge Schubert

Gruppenanalytische Perspektiven auf schulische Interaktionen

Eine multiperspektivische Herangehensweise

Zusammenfassung

Gerade engagierte Lehrer*innen fühlen sich manchmal stark belastet durch das Gefühl der Verantwortung für die Schüler*innen. In diesem Beitrag möchten wir anhand des Protokolls einer Klassenratsstunde untersuchen, welche Gruppenprozesse in einer Klasse stattfinden, und welche Rolle der Lehrkraft dabei zugeschrieben wird, bzw. sie dabei übernimmt. Mit Blick auf entwicklungspsychologische, institutionelle, aktuelle gesellschaftliche und gruppenanalytische Prozesse, werden die emotionalen Zuschreibungen und Übernahmen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen besser verständlich. So können emotionale Belastungen potenziell reduziert und die Grenzen der Verantwortung besser gefasst werden.

Im Folgenden möchten wir anhand des Protokolls einer Klassenratssitzung – eine fünfte Klasse an einer Gesamtschule – darüber nachdenken, wie Lehrpersonen im Kontext des emotionalen Sich-Einlassens auf die Schüler*innen unter Druck geraten können, der zu einem Erleben von Versagen und Schuldgefühlen führen kann. Mithilfe einer multiperspektivischen Analyse der Situation kann die Lehrperson aus dem Zentrum der alleinigen Verantwortung für die Situation gerückt werden und die ganz unterschiedlich motivierten Dynamiken in der Klassengruppe werden besser verständlich. Unter anderem institutionelle, entwicklungspsychologische und gruppenanalytische Perspektiven können für Lehrkräfte dazu beitragen, Grenzen der eigenen Verantwortung realitätsgerechter wahrzunehmen und dadurch zum Beispiel destruktive Selbstwahrnehmungen zu transformieren, was auch der Arbeit mit Schüler*innen und deren Entwicklung zugutekommt.

1. Multiperspektivität und gruppenanalytische Perspektiven beim Fallverstehen

„Das interpretative Fallverstehen soll von Fach- und Fallkompetenz getragen sein und die Fähigkeit wie Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion mit der Berufsrolle beinhalten“, so Manfred Gerspach (2021: 53). Der Blick auf Fälle hat dabei eine Doppelfunktion, denn „einerseits sind sie das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses mithilfe wissenschaftlichen Wissens und impliziten Erfahrungswissens der Professionellen, andererseits sind sie unhintergebar Dreh- und Angelpunkt professionellen Handelns“ (Hansjürgens 2022: 153). Der Gegenstand der Reflexion – sei es im ruhigen Nachdenken alleine, in Praxisreflexionen, Intervisionen oder Supervisionen in Gruppen – ist dabei nicht nur das eigene Handeln, sondern diese beinhaltet auch einen Blick auf die Institution, die Gruppe der Kinder, auf deren Lebenssituation und Entwicklungsstand (und weitere Dimensionen sind denkbar). Darüber hinaus kann man auch befragen, was eigentlich zu einem Fall für eine Lehrkraft wird, was stellt im Kontext von Schule und Unterricht warum eine Irritation oder ein Problem dar? Welche Vorstellungen von professionellem Handeln werden dabei in Frage gestellt oder versucht wieder herzustellen? Multiperspektivität im Sinne von Burkhard Müller, als Konzept aus dem Kontext der Sozialen Arbeit, kann man so gruppenanalytisch, psychoanalytisch-pädagogisch und soziologisch-hermeneutisch kontextualisieren und um weitere Dimensionen des Verstehens erweitern. Neben den klassischen handlungspraktischen Fragen Burkhard Müllers (1997) „Fall von...? Fall für...? und Fall mit...?“, die auf eine Klärung der jeweiligen professionellen Herstellung, Deutung und Bearbeitung von Fällen in Beziehung mit Klient*innen zielen, kann man dann weitere Fragen stellen, die in die latenten Dimensionen von Fällen hineinführen. So kann es hilfreich sein, auch nach den Wirkungsweisen gesellschaftlicher, milieuspezifischer, generationaler, (sub-)kultureller, entwicklungspsychologischer, gruppenanalytischer und weiterer Dimensionen in der Konstellierung eines Falles mit einer bestimmten Interaktions- und Beziehungsdynamik zu fragen. Dies führt aus der akuten Handlungsdynamik ein Stück heraus, insofern hierfür handlungsentlastete Reflexionsräume notwendig werden.

Wurzeln für eine solche Interpretation von Fällen liegen auch in soziologisch-hermeneutischer Forschung mit ihrem Interesse für latente Sinnebenen, wie zum Beispiel die objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns oder die Tiefenhermeneutik Alfred Lorenzers. Auch wenn die methodologische Begründung und konkrete Methoden unterschiedlich sind, wie auch das erklärte Ziel der Interpretation (latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen oder das Szenische Verstehen von Interaktionsformen), so eint beide Methoden das Interesse, die den Akteur*innen, wie Texten zunächst nicht reflexiv zugänglichen Sinnebenen zu erschließen. Während die Objektive Hermeneutik sich über Sprachstrukturen dem Latenten annähert, nutzt die Tiefenhermeneutik das Szenische Verstehen. Mittlerweile gibt es auch Bemühungen die theoriegeschichtlich unterschiedlich verorteten, in ihrer Praxis oftmals aber nicht so divergenten Interpretationsverfahren auf fruchtbare Weise in der Interpretationspraxis zu kombinieren (vgl. Kerschgens 2009). Aus diesem hermeneutischen Spannungsfeld heraus entwickelt, wie auch aus der Forschungspraxis mit Gruppen, gibt es auch das Bemühen gruppenanalytische Perspektiven mit hermeneutischen Ansätzen zu verknüpfen (vgl. Bosse 2018: 139f.). Vor allem der Matrixbegriff der Gruppenanalyse ist hier anschlussfähig an soziologische und sozialpsychologische Ansätze. Dieser entstand aus dem Perspektivwechsel dahingehend, dass sich die individuelle Persönlichkeit aus Gruppensituationen (zum Beispiel zunächst der Familie) heraus in einem Prozess der Internalisierung von Beziehungserfahrungen entwickelt, eine Perspektive, die die intersubjektive Orientierung der Psychoanalyse mit Blick auf Gruppen spiegelt. Da die individuelle Persönlichkeit Ausdruck verinnerlichter Gruppenprozesse ist, kann man Personen in einer Gruppe auch im Sinne von Knotenpunkten in einem Netzwerk verstehen – der Gruppenmatrix.

„Die Matrix ist das hypothetische Gewebe von Kommunikation und Beziehung in einer gegebenen Gruppe. Sie ist die Basis, die letzten Endes Sinn und Bedeutung aller Ereignisse bestimmt und auf die alle Kommunikationen, ob verbal oder nicht verbal, zurückgehen“ (Foulkes 1992: 33).

Die Matrix ist dabei eine multipersonale Beziehungssituation und je intrapsychisch verankert (vgl. ders. 1992, S: 38), sie kommt in verbaler und nicht-verbaler Kommunikation zum Ausdruck und kann mehr oder minder an der faktischen Realität orientiert sein, beziehungsweise mehr oder minder durch Übertragung bestimmt sein. Übertragungen als projizierte Bilder in der Gruppe richten sich dabei auf eine Leitungsperson, auf die ge-

samte Gruppe oder auf Einzelne, die Gruppe kann auch als Gruppen-Körper erlebt werden (vgl. ders. 1992: 103f.). Dabei entwickeln sich Figur-Grund Beziehungen, denn auch wenn zunächst zum Beispiel nur zwei Personen interagieren, so sind doch alle im Sinne einer sich abbildenden Konfiguration beteiligt und erst mit Blick auf die Gesamtgruppe, beziehungsweise die Figur-Grund-Konstellation in der Gruppe, zeigt sich das gerade dynamisch entwickelte Thema der Gruppe. Das jeweilige Mitschwingen der Einzelnen in einer biografisch bestimmten Weise findet als Resonanz auf das Gruppenthema statt, als Übernahme einer bestimmten Position im Gesamtgefüge aus Personen, unbewussten Motiven, Anteilen von Beziehungskonstellationen. Wenn man den Matrixbegriff ausdifferenziert, so werden verschiedene Einflussgrößen auf die Matrix einer Gruppe deutlich – die Gruppenangehörigen haben ein Geschlecht, eine bestimmte Herkunft, ein Alter, eine Lebenssituation, sind Teil einer (Sub-)Kultur, einer Generation, eines Milieus und einer Gesellschaft. All dies wirkt in die Gruppe hinein und verwebt sich in der Matrix einer Gruppe:

„Die Matrix verweist auf den sozialen Ort, an dem sich Personen aufhalten. Sie betont damit die Einbindung des Einzelnen in familiäre, soziale, kulturelle und ökonomische >>Matrizen<<. [...] Die Gruppenmatrix steht für das latente Gefüge von intrapsychischen, interpersonalen und transpersonalen Beziehungen innerhalb der Gruppe.“ (Staats 2014: 101).

Wenn man also Gruppenphänomene untersucht – auch alltagspraktische und nicht-therapeutische Gruppen – kann man versuchen, das Gruppengeschehen vor dem Hintergrund der genannten Dimensionen zu betrachten und erhält dadurch je andere Schwerpunktsetzungen, die gemeinsam zu einem vollständigeren Bild beitragen.

Im Folgenden möchten wir zunächst das Protokoll der Klassenratsstunde an einer Gesamtschule vorstellen, um im Anschluss im Sinne des Matrix-Konzeptes verschiedene Dimensionen der Gruppensituation der „5.-Klässler“ und ihrer Lehrerin aufzuschlüsseln. Das Protokoll wurde von einer Referendarin angefertigt und stammt aus dem Kontext einer hochschulischen Supervisionsgruppe, in der es vorgestellt wurde.

2. Eine Klassenratsstunde

Ich hospitiere an einer Gesamtschule und begleite eine 5. Klasse in der Klassenlehrerstunde. Dabei sitzt die Klasse in einem Stuhlkreis und spricht mit der Klassenlehrerin

über Konflikte oder Situationen, die in der Klasse aus ihrer Sicht verbessert werden sollen. Die Klassenlehrerin ist ca. 50 Jahre alt und eine sehr erfahrene und beliebte Lehrerin, die jedoch trotzdem mitunter unsicher wirkt.

In dieser Stunde im Oktober geht es darum, dass die Klasse sich bei der Lehrerin darüber beschwert, dass sie von den großen 8. und 9.-Klässlern am Schulkiosk in der Warteschlange immer unfair behandelt werde. Die Großen schieben die Kleinen aus der Reihe heraus, drängen sie nach hinten, drängeln sich vor oder verlangen von den Kleineren Geld. Es steht immer eine Aufsicht mit am Kiosk. Die Klasse sagt, dass trotzdem solche Vorfälle passieren. Die Lehrerin kennt das Problem und war sogar selbst in der Woche Aufsicht am Kiosk. Sie fragt die Klasse, ob sie von den Großen auch unter ihrer Aufsicht unfair behandelt worden sein. Die Klasse sagt ja. Die Klassenlehrerin reagiert erstaunt und sagt, dass sie eigentlich genau aufgepasst hätte, damit ihrer Klasse so etwas unter ihrer Aufsicht nicht passiere. Die Klasse erwidert, dass es trotzdem der Fall gewesen sei, und, dass sie es wohl nicht gesehen habe. Sie ist weiterhin sehr überrascht und sagt der Klasse, dass sie versuchen werde eine Lösung mit den Klassenlehrern der 8. und 9. Klassen zu finden. Ich sitze mit im Stuhlkreis und höre zu.

Nach der Stunde kommt die Lehrerin auf mich zu und möchte meine Meinung wissen. Sie fragt mich, ob ich auch den Eindruck gehabt hätte, dass die Klasse total enttäuscht von ihr war. Ich reagiere direkt verneinend, da ich die Klasse überhaupt nicht so wahrgenommen hatte. Ich habe eher bemerkt, dass die Klasse allgemein sauer auf die Älteren war und, dass diese es trotz Aufsicht direkt am Kiosk nicht unterlassen, die Kleinen zu ärgern. Die Klassenlehrerin wiederum antwortet mir, sie habe es persönlich empfunden. Sie glaube, die Klasse wäre nun sauer auf sie. Sie glaub, die Klasse fühle sich dadurch von ihr vernachlässigt. Sie sagt, dass sie sich erinnern könne, am Kiosk zu stehen und genau aufgepasst zu haben. Aber wenn die Klasse sage, dass es trotzdem passiert sei, habe sie wohl was übersehen, was aber eigentlich nicht möglich sei. Ich habe ihr zurückgemeldet, dass es nicht meinem Eindruck entspreche, dass die Klasse enttäuscht von ihr sei, sondern, dass die Klasse sie wohl eher dafür schätze, dass sie sich Sorgen um das Wohl der Klasse mache und Maßnahmen ergreifen wolle. Abschließend sagt sie mir, dass sie jetzt viel beruhigter sei.

3. Rekonstruktion

Offensichtlich nimmt die Lehrerin im protokollierten Fall die Beschwerden der Schüler*innen persönlich, sie erlebt die Kinder als „total enttäuscht“, „sauer“ und „vernachlässigt“. Sie hat scheinbar einen hohen Anspruch an sich, Verantwortung und Fürsorge für „ihre“ Klasse zu übernehmen und hört daher die Klagen der Kinder als Anklagen, das Geschehen am Kiosk auch als persönliches Versagen. Sie kann es kaum glauben, dass trotz ihrer Aufsicht am Kiosk geärgert wurde. Wenn man an dieser Stelle auf die zunächst von ihr selbst unhinterfragt so wahrgenommene Emotionalität der Lehrerin blickt, wird als Kehrseite der erlebten Verantwortung auch Scham und Schuldgefühle, Druck und Angst vor dem Versagen sichtbar. Glücklicherweise ist sie in der Lage ihre Wahrnehmungen intersubjektiv zu überprüfen, wofür ihr im konkreten Fall die hospitierende Referendarin, die Protokollantin, zur Verfügung steht.

Doch wie kann man diese persönlich und aus der affektiven Situation heraus motivierte Sichtweise der Lehrkraft auch grundsätzlich weiten? Hierzu hilft ein Blick auf verschiedene im Fall liegende Dimensionen, von denen wir einige im Folgenden herausarbeiten möchten.

3.1. Entwicklungspsychologische Matrix

Zunächst ein Blick auf die Entwicklungsthemen der Kinder im Sinne einer psychoanalytischen Entwicklungstheorie. Altersgemäß sind Kinder der 5. Klasse noch in der Latenzphase (vgl. Diem-Wille 2015), die durch eine vorläufige Lösung zentraler Entwicklungskonflikte, ein stabiles Ich mit funktionierenden Abwehrmechanismen, eine sichere Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Realität (Mentalisierungsfähigkeit), eine relative Affektkontrolle, die relative Fähigkeit zur Anpassung an (schulische) Anforderungen, den Wunsch nach Orientierung in der äußeren Welt, zugleich nach Selbstbestätigung, Lernen, körperlicher Erprobung, Spiel gekennzeichnet ist. Normen und Werte der Eltern und der sozialen Umgebung sind zu einer eigenen moralischen Instanz verinnerlicht. Hinzu kommt eine nun bereits über Jahre gewachsene grundsätzliche Fähigkeit zur Interaktion in Gruppen. Das Alter von 10/11 Jahren bedeutet jedoch auch das nahende Ende der Latenzphase und bei einigen Kindern können bereits die beginnende Pubertät und präadoleszente Themen aufscheinen. Diese beginnende Adoleszenz ist durch eine

Zunahme libidinöser Energien gekennzeichnet, die bei einer noch kindlichen Lebensweise noch kein äußeres Ziel gefunden haben und durch regressive Prozesse hin zu Themen der Versorgung und des Gehaltenwerdens, sowie durch Abwehrformen bewältigt werden – wie z.B. eine rigide Abgrenzung vom anderen Geschlecht (vgl. Morgenroth 2010: 81ff.).

Zudem ist die Situation der Kinder in der 5. Klasse durch eine Situation des Umbruchs gekennzeichnet. Sie waren bis vor wenigen Wochen die Großen an ihren Grundschulen und stecken nun in einer Situation des erneuten Klein-Seins an der neuen Gesamtschule. Sie mussten eine Trennung verarbeiten, einen erneuten Übergang in eine andere Institution und eine Neuorientierung in einer viel größeren Schule mit älteren Schüler*innen, neuen Regeln und Abläufen. Die protokollierte Szene findet im Oktober statt, es ist also zu erwarten, dass die Kinder der Klasse noch mitten in einem Orientierungs- und Verarbeitungsprozess stecken. Typische Emotionen in Situationen des Übergangs sind neben neuen Erfahrungen von Autonomie und Handlungsfähigkeit auch Verunsicherung Angst und Aggressionen, oder wie in der klassischen Theorie zur Identitätsentwicklung thematisiert auch (erneut) die Spannungen zwischen Vertrauen und Misstrauen, Autonomie und Scham/Zweifel, Initiative und Schuldgefühl und nicht zuletzt auch Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl (Erikson 1973 & 2021). Diese sind für alle Kinder durch den Schulwechsel mit Abschied und Neuanfang thematisch, konstellieren sich individuell jedoch unterschiedlich. Schritte nach vorne, wie der Wechsel in die Welt der weiterführenden Schule, können zudem immer von Regressionen begleitet sein. Diese bringen die Ambivalenz jeder Weiterentwicklung zum Ausdruck und ermöglichen es im gelingenden Fall, alte Wünsche vergangener Phasen, wie z.B. besondere Fürsorge und Geborgenheit und Wünsche nach Abhängigkeit noch einmal zu durchleben und dann gestärkt voranzuschreiten. Zusammengenommen ergeben sich so neue Autonomiepotentiale, wie auch gleichzeitig ein Regressionsdruck - aus der Situation des Übergangs, wie aus den präadoleszenten Veränderungen.

3.2. Beziehungsmatrix Lehrerin - Gruppe

Für ein Verstehen der Beziehungssituation zwischen Lehrerin und Klasse kann man die hier von Gerspach festgehaltene Grundperspektive der Psychoanalytischen Pädagogik vorausschicken:

„Jede konflikthafte Verwicklung des Pädagogen mit seinen Kindern oder Jugendlichen erscheint demnach als an seine Person geknüpfter Wiederholungsversuch unbewältigter Lebensgeschichte. Ihr ausladendes Verhalten ist eine Einladung zum Szenischen Verstehen. Erkennen wir die Dynamik dieses interpersonellen Geschehens, in das wir hineingezogen werden, entkommen wir der Gefahr, unbewusst zu einer für beide schmerzhaften Komplettierung der Szene beizutragen“ (Gerspach 2018; 197).

Die Lehrerin „antwortet“ auf die Kinder ihrer Klasse mit der inneren Frage: Was kann ich tun? Oder vielmehr noch auch mit den Fragen: Was hätte ich tun müssen und was habe ich versäumt zu tun, woran bin ich gescheitert? Sie versteht die Beschwerde der Kinder auf einer persönlichen Ebene im Muster einer potenziell starken und wenn dann schuldhaft scheiternden Lehrerin, die potentiell in der Lage wäre, der Klasse Sicherheit auch außerhalb des Klassenraumes zu gewähren und Unbill von den Kindern fernzuhalten. Sie stellt nicht die Frage: Was könnt ihr tun? Oder auch was können wir gemeinsam tun? Es entfaltet sich in dieser inneren Reaktion der Lehrerin erkennbar eine szenische Situation der Abhängigkeit der Klasse. Die Lehrerin wird dabei nicht nur von Gefühlen bestimmt, versagt und die Kinder enttäuscht zu haben, sie verpasst auch die Chance ein „Entwicklungsbündnis“ (Naumann 2014: 134) mit der Klasse zu schließen, das die erneute Autonomieentwicklung der Kinder in der Schulklasse fördert und die Klasse als auch selbst handlungsfähige Gruppe stärkt. Hierzu wären Haltungen wie Holding, Containment und Mentalisieren hilfreich – also die Beschwerden der Kinder als Ausdruck zunächst anzunehmen, zu befragen, zu spiegeln und dem Empfinden Worte zu verleihen und es so besprechbar zu machen, ohne sich gleich für die Emotionalität verantwortlich zu machen und in einen inneren Handlungsdruck zu geraten. Eine in ihrer Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit gestärkte Klassengruppe hätte einerseits die Sicherheit, sich ohne direkte Konsequenzen auch emotional ausdrücken zu dürfen und gehalten zu sein und andererseits sich gestärkt den Herausforderungen der Realität zuwenden zu können (vgl. ebd.).

Wie oben geschildert stehen die Kinder selbst in einem Spannungsgefüge aus Autonomiewünschen und regressiven Wünschen nach Abhängigkeit. Sie machen der Lehrerin

mit ihren Klagen über die ärgernden Großen ein vielschichtiges Angebot. Zum einen bieten sie sich als die „guten“ Kleinen an, die sich von den „bösen“ Jugendlichen abgrenzen, sie bieten sich als Kinder an, die noch nicht von den Provokationen der Adoleszenz erfasst sind. Stattdessen erscheinen sie mit den Normen der Erwachsenen identifiziert, als Hüter*innen der schulischen Ordnung und Moral. Die „8.- und 9.-Klässler“ (welches Geschlecht haben sie eigentlich?) hingegen stellen in diesem Bild Ordnung und Moral in Frage, halten sich nicht an Regeln und nehmen den Jüngeren etwas weg. Die „5.-Klässler“ verführen die Lehrerin, sich in eine mütterlich-mächtige Position gegenüber ihren Kindern zu begeben, inszenieren eine Situation, in der die Lehrerin zur Verantwortlichen für die Versorgung und den Schutz der Kinder wird – zumal es auch beim Kiosk um orale Themen (Essen und Trinken) geht. Als Lehrerin an einer Gesamtschule ist die Klassenlehrerin grundsätzlich mit Themen der Kindheit, aber vor allem auch mit Themen der Adoleszenz bei den Schüler*innen konfrontiert und möglicherweise hat sie selbst eher eine Nähe zu den Kindern als zu den adoleszenten Themen. Vor der Folie einer Geschwistersituation, reklamieren die „5.-Klässler“ die unfaire Behandlung am Kiosk und thematisieren Konkurrenz und den Wunsch nach Gerechtigkeit und fairer Zuteilung von Ressourcen. Dabei stellen sie sich selbst als unschuldige (Klein-)Kinder dar, als Opfer der Großen, die Hilfe brauchen und sichern sich dadurch im schulischen Konkurrenzkampf die Lehrerin als Bündnispartnerin.

Wenn man dies vor dem Hintergrund der präadoleszenten Regression und Abwehr betrachtet, so ist das Klagen der Kinder auch ein Beitrag dazu, dass die mögliche lustvolle Seite des Drängelns und sich Durchsetzens unsichtbar bleibt. Der Kiosk erscheint zudem als Ort, an dem Versorgung misslingt und nicht als Ort, an dem man sich etwas Nährendes und Befriedigendes erobern und selbst beschaffen (kaufen) kann. Der adoleszenten Triebhaftigkeit wird eine eigene Klein- und Reinheit gegenübergestellt, adoleszenter Ablösung die eigene fortbestehende Abhängigkeit von und Orientierung an den Erwachsenen. Analog zu solchen Spaltungen der Kinder und dem Abwehribündnis zwischen Lehrerin und Kindern (vgl. Bosse 2018) gab es bei einer Diskussion der Szene in einer Gruppe aus Fachleuten ebenfalls eine Spaltung. Viele Teilnehmer*innen dieser Gruppe identifizierten sich mit den „armen Kleinen“ und nur einzelne Teilnehmende wiesen darauf hin, dass auch die älteren Schüler*innen keine Monster seien und die Szene zwischen Kindern und Lehrerin an ein Kasperletheater erinnere („Wo ist der Wachtmeister?“) – hierfür fand sich

jedoch keine Mehrheit. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass viele Erwachsene eher bereit sind, sich mit kindlichen Bedürfnissen nach Abhängigkeit zu identifizieren, die den Erwachsenen dabei ja Macht und Größe zuschreiben, als mit den Adoleszenten, die Erwachsene und deren Regeln in Frage stellen und abwerten. Die Lehrerin im vorliegenden Beispiel, stellt somit keine Ausnahme dar, wenn sie sich von den Kindern in eine Position der Macht bringen lässt. Man könnte zudem weiterhin argumentieren, dass analog zum Kasperletheater auch hier die Lehrerin im Vorwurf der Kinder eine doppeldeutige Botschaft erhält: Einerseits soll sie helfen, andererseits wird ihr bisheriges Scheitern darin mitgeteilt. Auch sie ist als Wachtmeisterin keine zuverlässige Hilfe – womöglich müssen Kasperl und Seppel sich doch selbst helfen und sich in das (prä-)adoleszente Gestränge des Kiosks stürzen.

3.3. Institutionelle Matrix

Gesellschaftliche Institutionen strahlen immer auch Autorität und Macht aus. Schule als Institution nimmt Einfluss auf Lehrer*innen und Schüler*innen und ihr Verhältnis zueinander. Schulische Strukturen können tendenziell verunsichernd und einschüchternd wirken. Phänomene wie die Übertragung von kindlichen Autoritätsbeziehungen mit deren Abhängigkeitswünschen und Aggressionen, Anerkennungs- und Selbstzweifeln auf Lehrer*innen – ebenso wie die gegenteilige Übertragung, die Abwehr solch kindlicher Autoritätsbeziehungen – stehen in engem Zusammenhang mit strukturellen Gegebenheiten von Schule (vgl. Freyberg & Wolff 2006: 29). Auch wenn Lehrkräfte darum bemüht sind, in der Schulklasse ein vertrauensvolles Klima von Zugewandtheit und gegenseitiger Empathie herzustellen, bleiben die realen institutionellen Machtverhältnisse und damit Fragen von Macht, Abhängigkeit und Autonomieeinschränkungen nicht außen vor. Zugleich ist es schulisches Selbstverständnis, dass Schüler*innen nicht entmündigt werden, ihre Eigeninitiative und aktive Beteiligung und ihr prosoziales Verhalten gefördert und auch gefordert wird – es besteht also eine durchaus ambivalente Spannung zwischen Autonomieförderung und deren Zurichtung und Einschränkung. Die Einrichtung des Klassenrats in der Unterstufe von weiterführenden Schulen stellt Lehrer*innen vor die Aufgabe, für die Klassengemeinschaft einen Raum zu bieten, Konflikthafes gemeinsam zu regeln und

das soziale Miteinander zu stärken. Ob und in welchem Maß es Klassenlehrer*innen gelingt, einen Raum für Entwicklung und Selbstentwicklung von Schüler*innen zur Verfügung zu stellen, hängt nicht zuletzt auch von den jeweiligen konkreten Rahmenbedingungen in der Schule, der Haltung, der Reflexion der eigenen unterschiedlichen Rollen und den jeweiligen pädagogischen und psychosozialen Kompetenzen ab. Klassenratsstunden bieten sich in besonderem Maße für das Auftauchen des Unbewussten der Beteiligten an, da sie weniger strukturiert und nicht auf Stoffvermittlung ausgerichtet sind. Hier können sich Phantasien und Affekte zeigen, die sonst im Verborgenen bleiben (vgl. Hirblinger 2001: 53ff.). Von der Lehrkraft ist hier auch eine entsprechende Haltung gefordert, die die Erfahrungsbildung jenseits der manifesten Ebene (des Sprachlichen und Bewussten) mitdenkt, und bereit ist, sich gleichermaßen einzulassen, wie reflektierend mit den Beziehungsangeboten der Schüler*innen umzugehen.

Übertragungen und Gegenübertragungen von Schüler*innen und Lehrer*innen zu verstehen, zugewiesene und eingenommene Rollen zu reflektieren, die Balance für ein prosoziales respektvolles Miteinander in der Schulklasse zu halten und Selbstbildungsprozesse der Kinder zuzulassen, all dies stellt große Anforderungen an Lehrer*innen und gleichermaßen an Schüler*innen. Die Anforderungen für Unterricht und Lernen, die Erfüllung von Vorgaben von Ministerien, Schulbehörde, Lehrplänen, Stundentafeln, der Wechsel in unterschiedliche Klassen, Prüfungen und Arbeitsdruck etc. wirken auf Lehrkräfte ein. Die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule lassen zumeist wenig Spielraum für die sozialen Belange in Schulklassen. Wenn dann fachliche Bildung und soziale Bildung auseinanderfallen, Selbstbildungsprozesse und Gruppendynamiken im Hinblick auf die Funktionalität institutioneller Logiken ausgelagert werden und sich auf die Hinterbühne von Unterricht verschieben, hat dies Folgen. In Schulen werden sogenannte „Problemfälle“ in der Regel an die Schulsozialarbeit und Jugendhilfe delegiert, schulisches „Versagen“ führt tendenziell auch zu gesellschaftlicher Randständigkeit (vgl. Günther, Heilmann & Kerschgens 2019). Diese Besonderung von Kindern verändert das Klassenklima, erhöht den Druck auf die Schulklasse und Einzelne und hemmt Entwicklungspotenziale in der Gruppe der Schulklasse. Dem Selektionsauftrag von Schule und den institutionellen Eigenlogiken von Schule stehen nichtsdestotrotz auch Bedingungen erweiterter Ei-

genverantwortlichkeit und Gestaltungsmöglichkeiten gegenüber, die es gilt weiter voranzubringen im Hinblick auf schulische Angebote, in denen die Entwicklung sozialräumlicher Elemente aufgenommen werden (vgl. Wolff 2004).

Essenziell ist die Reflexion institutioneller Barrieren, die die Unterstützung der psychosozialen Entwicklung heranwachsender Schüler*innen begrenzen, Barrieren, die soziales Lernen und die Unterstützung von Lebens- und Problembewältigung im Alltag der Kinder entlang der Logiken des schulischen Selektionsprinzips engführen. Die Fähigkeit von Lehrer*innen aus der Struktur des typischen professionellen Settings, des Unterrichts der Schulklasse im Klassenraum, herauszutreten und sich zugleich nicht in bedingungsloser Empathie oder okkupierender Fürsorge an die Seite der Schüler*innen zu stellen, ist eine wichtige Voraussetzung für Selbstbildungsprozesse in schulischen Gruppen. Lehrer*innen und Schüler*innen sind zugleich Akteure und Subjekte, die sich nicht nur passiv in die Rahmenbedingungen der Institution einfügen. Sie entfalten Gestaltungskräfte und tragen mit zu Veränderungen bei. Ohne die Reflexion der institutionellen Matrix laufen Lehrer*innen Gefahr sich in ihrem Engagement für die Belange der Schüler*innen mit diesen zu verbünden – im Feindbild gegen die Institution angesichts unwillkommener Alltagserfahrungen und Praktiken. Im Fallbeispiel zeigt sich die Lehrerin als Hüterin der institutionellen Ordnung, die die Hinterbühne des drängelnden Geschehens am Schulkiosk nicht sieht. Dass nicht jede*r der Schüler*innen gleiche Chancen hat und sich eine Rangordnung durchsetzt, wird am Schulkiosk sichtbar. Mithalten zu können, sich ins Gedränge werfen, um Vormachtstellungen zu rangeln, kann eine lustvolle körperliche und emotionale Erfahrung sein. Auf der Strecke zu bleiben, Zurückweisungen einzustecken und keine Chance zu haben, ist die andere Seite der Medaille. Die Szene am Schulkiosk zeigt, dass die postulierte Chancengleichheit und Gleichbehandlung der Schüler*innen brüchig sind, dass nicht jede*r durchkommt. Die neu hinzugekommenen Kinder der 5. Klasse reklamieren die Rangordnung am Kiosk, die nicht regelkonformen Praktiken der 8. und 9.-Klassen. Dies spiegelt auch die Widersprüchlichkeiten institutioneller Logiken von prosozialen Verhaltenserwartungen, Leistungsdruck, Selektionsmechanismen und Ausschlussängsten, denen gegenüber die Aufsicht führenden Lehrer*innen das Wächteramt einnehmen. Die institutionelle Matrix wirkt in die Gruppe der Schüler*innen der 5. Klasse hinein.

3.3.1. Die Gruppe der Lehrer*innen

Auch die institutionelle Rahmung der Arbeitsbeziehungen von Lehrer*innen nimmt Einfluss auf ihr berufliches Handeln und ihren Umgang mit Schulklassen. In der Regel unterrichten Lehrer*innen in Schulklassen allein und wollen ungern unter Beobachtung stehen. Die kollegiale Zusammenarbeit bezieht sich an Schulen schwerpunktmäßig auf fachlich-didaktische Absprachen und fachlich-leistungsbezogene Themen mit dem Fokus auf Leistungsstandards von Schulklassen und dem Fokus auf einzelne Schüler*innen, die herausstechen oder auffällig sind. Da Hospitationen in Unterrichtssituationen oftmals als vorausgegangene selbstwertverletzende Einstiegs-, Aufstiegs-, Prüfungs- und Zulassungsrituale hierarchischer Strukturen der Qualifizierung von Lehrer*innen inkorporiert sind, gibt es Vorbehalte, die der Entwicklung einer Teamteaching-Kultur und gegenseitigen kollegialen Hospitationen auf Augenhöhe entgegenstehen. Dies kann mit ein Grund sein, dass die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter*innen, Einzelfallhelfer*innen und Lehramtsreferendar*innen bisweilen nicht auf Augenhöhe und mehr hierarchisch ausgerichtet ist. Lehrer*innen fehlt das kollegiale Feedback für ihr Wirken im Klassenraum, was sie vermissen, aber zugleich vermeiden. Zwar gibt es die Lehrer*innenzimmer-Kommunikation, in der sich Lehrer*innen über Probleme in Klassengruppen und das Verhalten von einzelnen Schüler*innen austauschen. Die Klagen über Probleme und die Suche nach schnellen praktischen Lösungen hat jedoch meist mehr entlastende Funktion und nicht die Qualität einer professionellen Reflexion. Wenn Lehrer*innen in Teamsitzungen, Klassenkonferenzen, Schulkonferenzen, Flur- und Pausengesprächen über Schulklassen sprechen, geht es zumeist um Bewertungen, angemahnte Störungen, Regelverstöße, unbotmäßiges Verhalten und unzureichende Leistungen. Insbesondere Klassenlehrer*innen erleben sich in ihrer Zuständigkeit für die Klassengruppe in der Bringeschuld einer Aufgabe, die schwer zu bewältigen ist. Die vermeintlich von Anderen zugeschriebene Unfähigkeit, die Klasse „in Zaum zu halten“, führt oft zu einem erhöhten inneren Druck und dem verstärkten Vorgehen mit Ordnungsmaßnahmen und Sanktionen gegen „störende“ Schüler*innen. Eintragungen in der Schulakte können dann bei Schüler*innen zu einem Schulausschluss und letztlich zum Schulverweis führen. Häufig wird von den „störenden“ Schüler*innen in diesem Prozess eine Anpassungsleitung erwartet, von der den Lehrer*innen im Vorhinein schon klar ist, dass die Schülerin oder der Schüler dies aufgrund der ursächlichen Verhaltensgründe gar nicht erbringen kann. Dem Schulausschluss von

Schüler*innen, der vordergründig als Gewinn für den Frieden in der Klassengruppe verbucht werden kann, liegt damit zugleich ein beiderseitiges Scheiternserleben zugrunde. Das passagere Wohlverhalten der Klassengruppe ist dabei zumeist mehr der Angst vor demselben Schicksal geschuldet und weniger einer Einsicht. In der pädagogischen face-to-face-Arbeit in der Schulklasse sind Lehrer*innen unbeobachtet und zugleich einsam. Wenn es nicht gelingt, Gruppendynamiken in der Schulklasse zu regulieren und in der Balance zu halten, fühlen sich Lehrer*innen den Dynamiken gegenüber ohnmächtig und ausgeliefert. Es geht dabei oftmals weniger um die eigene Angst gegenüber der Klassengruppe als vielmehr um die Angst vor Schuld- und Versagenszuschreibungen durch andere Lehrer*innen. Der Modus gegenseitiger Schuld- und Versagenszuschreibungen ist institutionell in der Matrix von Schule verankert. Die Angst vor kollegialen Schuldzuschreibungen befestigt die Identifikation der Klassenlehrer*innen mit „ihrer“ Klasse, die wie eigene Kinder geschützt und erzogen werden wollen und zugleich mit ihrem eigensinnigen Verhalten bei der Klassenlehrer*in Beschämung und Versagensgefühle auslösen können. Sich in die Gruppendynamiken im Lehrer*innen-Kollegium einzuordnen ist eine herausfordernde Aufgabe. Sie verläuft im Spannungsfeld gegenseitiger bewertender Zuschreibungen in einer zumeist vordergründig freundlichen, kollegialen und immer auch fragilen Atmosphäre. Bei hierarchischen Leitungsstilen nimmt die Kohäsion in der Gesamtgruppe oftmals zu, während es bei abgeflachten Hierarchien zu mehr Subgruppenbildung und zu Strukturen der gegenseitigen Kontrolle kommt. Wie sich die Gruppe der Lehrer*innen zueinander in Beziehung setzt, hat insofern einen bedeutenden Einfluss darauf, wie Klassenlehrer*innen mit Ihrer Rolle und Aufgabe und der ihnen anvertrauten Klassengruppe umgehen. Klassenlehrer*innen werden individuell für das Verhalten der Klassengruppe verantwortlich gemacht. Die weit über die Rollenverantwortlichkeit hinausgehende internalisierte Fremd- und Selbstzuschreibung von Verantwortlichkeit, entspringt auch einer Größenphantasie, die mit der Vorstellung einhergeht, als hätte die Klassenlehrer*in die Macht und Kraft, die Klasse auch außerhalb des Unterrichts im Pausenhof und am Schulkiosk „in den Griff zu bekommen“.

Herausforderungen anzunehmen, die Institution mit ihren Licht- und Schattenseiten und den vorhandenen Möglichkeitsräumen wahrzunehmen, birgt durchaus auch ein Veränderungspotenzial. Vor dem Hintergrund der Reflexion struktureller Gegebenheiten gilt es, Räume zu entdecken und zu gestalten, in denen Schüler*innen in ihrer psychosozialen

Entwicklung in der Institution Schule von Lehrer*innen reflektiert begleitet und unterstützt werden können. Institutionen stellen auch etwas zur Verfügung. Professionelle Akteur*innen in der Institution Schule können zu solchen institutionellen Veränderungsprozessen in der Balance von Engagement und Reflexion einen Beitrag leisten.

3.4. Gruppenmatrix: Zur Funktion der Beschwerde - Zuschreibungen und Attribuierungen

Beschwerden im Klassenrat über andere Gruppen und Schulklassen, die gegen Regeln verstoßen, haben immer auch ein normatives Moment. Beschwerden über die Anderen reklamieren das abweichende Verhalten. Beschwerden über die andere Klasse setzen soziale Normen und definieren, was in der Schule als „normal“ und sozial erwartet gilt. Indem die Schüler*innen den sichtbar gewordenen Verstoß gegen das schulische Gleichheitspostulats reklamieren und sich über bestehende Hierarchien und die Dominanzorientierung der anderen bei der Klassenlehrerin beklagen, bestätigen sie das Regelwerk und die Vorschriften der schulischen Ordnung. Gegen die erlebte Ungleichwertigkeit als „5.- Klässler“ setzen die neu Hinzugekommenen die Abwertung der Adressat*innengruppe der „8.- und 9.-Klässler“, die sich als ältere unerlaubte Vorrechte nehmen. Im Bild des verwehrten schnellen Zugangs zum Kiosk werden zugleich Realitäten und Widersprüchlichkeiten deutlich gegenüber dem Postulat der Gleichwertigkeit aller Schüler*innen. Auch im noch vergleichsweise behüteten Anfang in der weiterführenden Schule bleibt den Schüler*innen der 5. Klasse nicht verborgen, dass die Verteilung von Privilegien und Macht, der Zugang zu Bildung, Kioskeinkäufen und schulischem Erfolg ungleich verteilt ist, zumal sie mit dem Schulwechsel gerade erst einen Moment der Selektion hinter sich gebracht haben. Vordrängeln, sich Vorteile verschaffen, zurückgesetzt werden, mithalten können – der Umgang mit Privilegien und Nachteilen in der noch unübersichtlichen Schulgemeinde ist für die Kinder in der neuen Klassengemeinschaft eine Herausforderung, die zunächst im Außen der eigenen Schulklasse verhandelt wird. Die Beschwerde über die sich vordrängenden „8.- und 9.-Klässler“ hat eine vertrauensfördernde Funktion im Hinblick auf das Verhältnis zur Lehrerin. Dass die Klassenlehrerin dem Negativbild der 8. und 9. Klässler und der Klage ihrer Schützlinge keine Zweifel entgegengesetzt, stärkt

das gemeinsame Narrativ. Dadurch, dass die Lehrerin den Konflikt alleine mit den anderen Lehrer*innen zu klären sucht und sich darüber zur Retterin ihrer Schützlinge entwirft, bleibt das Sprechen über die Beziehungen und die Rangordnung innerhalb der Gruppe der neuen 5. Klasse draußen. Über den Modus der Beschwerde haben die Schüler*innen also eine Möglichkeit und ein Thema gefunden, das die Klärung der Beziehungen untereinander verschiebt und mögliche eigene schwierige Themen der anderen Gruppe zuschreibt. Die Vermeidung möglicher konflikthafter Auseinandersetzungen in der eigenen Gruppe ist vermutlich der gemeinsamen Angst geschuldet und einem noch fehlenden Vertrauen in den Zusammenhalt der Klasse.

Indem die Schulklasse über den Regelverstoß der älteren Schüler*innen klagt, zeigt sie sich der Lehrerin gegenüber loyal zur Kultur der Schule. Die Schüler*innen beweisen sich als „brav“ und bessere Schulmitglieder. Zur Kultur Schule und für den individuellen Erfolg von Schüler*innen gehört das Befolgen von Regeln, das Erledigen von Aufgaben ebenso wie die Sanktionierung von Widerständigem und Abweichendem. Über Leistungs-Ranking und die Beurteilung von sozialen Tugenden erfüllt die Schule für die Gesellschaft auch eine selektierende Aufgabe, deren Anforderungsdruck individuell bei Schüler*innen ankommt und in der Gesamtschule im Spannungsfeld von Inklusion und Selektion alltäglich präsent ist. Die Bewertung der individuellen Leistung ist Grundlage von schulischem Erfolg oder Misserfolg. Aufbegehren und Stören des gesetzten schulischen Rahmens birgt die Gefahr einer schulischen Negativkarriere.

Schüler*innen erleben ihre Leistungsbewertung immer im Vergleich zu Anderen. Wer ist besser oder schlechter? Im Hinblick auf zukünftige Berufschancen, Numerus-Clausus-Vorgaben, schwer zugängliche Studienplätze und ihre Chance ganz nach vorne zu kommen, sind die Schüler*innen auch Konkurrent*innen. Das gemeinsame „Petzen“ entlastet die Beschwerde führende Klasse auch von der erlebten Vereinzelung bei der schulischen Leistungsbewertung. Die Beschwerde drückt die Bereitschaft zur Anpasstheit ebenso aus, wie die Angst darüber, vielleicht nicht fähig genug sein, regelkonform ans Ziel zu kommen. Indirekt wird die Lehrerin über die Beschwerde auch danach gefragt, wie verwerflich unlautere Strategien sind, um ans Ziel zu kommen. Vor diesem Hintergrund macht es für die „5.-Klässler“ in vielerlei Hinsicht auch Sinn, nicht nur eigene Fähigkeiten und Anpassungsleistungen hervorzuheben, sondern auch zum Zweck des Selbstschutzes Fehler, Mängel und Fehlverhalten der anderen zu anzuprangern.

Die Abwertung einer Fremdgruppe ist gleichzeitig ein einfaches Mittel, positive soziale Identität zu gewinnen. Zick und Küpper (2011) zeigen in ihrer Studie „Die Abwertung der Anderen“ auf, dass in der Abwertung einer Fremdgruppe der Zusammenhalt innerhalb der eigenen Gruppe gestärkt werden kann. Die nach außen gerichtete Beschwerde der Klasse hat eine kohäsionsstiftende Funktion. In der Verlagerung und Zuschreibung auf die Fremdgruppe erscheinen alle Mitglieder der Fremdgruppe gleich, sie sind anders und auch schlechter als die Eigengruppe. Es ist auffällig, dass in der protokollierten Klassenratsszene auch in der Eigengruppe der 5. Schulklasse keine einzelnen Schüler*innen vorkommen und zu Wort kommen. Die Gruppe erscheint im Bild der Geschlossenheit und Einvernehmlichkeit, als konforme „brave“ Gruppe, in der sich alle an die vorgegebenen Regeln der Schule halten. Der stark regressive Sog der Gruppe, dem die Klassenlehrerin in der beschützenden Rolle wenig entgegengesetzt, ist vermutlich auch dem verunsichernden Anfang in der neuen Schule in Rechnung zu stellen, der die großen Grundschul Kinder mit ihrem Wechsel in die weiterführende Schule in die Position der jüngsten Schüler*innen bringt (s.o.).

Gruppenbezogene Vorbehalte und Zuschreibungen sind häufig eingebettet in eine Wechselwirkung von institutionellen, gesellschaftlichen, familialen, herkunftsbezogenen und gruppendynamischen Faktoren. Die Vorurteilsforschung versteht Vorurteile als negative Einstellungen gegenüber Gruppen oder Personen allein aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit (vgl. Allport 1954). Eine Person wird demnach nicht aufgrund ihrer persönlichen Eigenschaften abgewertet, sondern deshalb, weil sie als Mitglied einer sogenannten Fremdgruppe (outgroup) kategorisiert wird (vgl. Zick & Küpper 2011). Allport (1954) kommt in seinen Studien zu dem Ergebnis, dass sich Vorurteile als generalisierte Einstellungen gegenüber Gruppen und Personen vor dem Hintergrund der eigenen Gruppenzugehörigkeit ergeben und sich allein auf die Tatsache stützen, dass diese Gruppen Fremdgruppen sind, beziehungsweise diese Personen einer Fremdgruppe angehören. Es handelt sich dabei um soziale Einstellungen, die sozialisatorisch und durch den jeweiligen Gruppenbezug erworben werden. Als soziale Einstellungen haben Vorurteile eine kognitive, eine affektive und gegebenenfalls auch eine verhaltensbezogene Dimension. Sie sind als Einstellungen erlernbar, aber auch veränderbar (vgl. Zick & Küpper 2011) und das gilt in besonderer Weise für Kinder und Heranwachsende. Der Vergleich zu anderen Klassen,

das Lob der in Schulklassen erbrachten sozialen und fachlichen Leistungen, ist für Lehrer*innen jedoch oft ein probates Mittel, die eigene Position und den Zusammenhalt der Schulklasse zu stärken.

Kategorisierungen von Personen, Gruppen und Verhalten sind per se noch keine Vorurteile, können aber zu Vorurteilen werden, wenn es zu einer affektiven Aufladung kommt. Dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse einen Grad an Gruppenzusammenhalt, kollektiver Identifizierung und Gemeinsamkeit der Normen zu schaffen vermag und das Gruppengefühl erzeugen kann, einer höherwertigen Gruppe anzugehören, ist in der Matrix des dreigliedrigen Schulsystems einer Gesamtschule angelegt. Von Relevanz sind aber auch andere „Marker“ wie Alter, soziale Herkunft, Ethnizität, Geschlecht. Auch innerhalb der Schulklasse gibt es immer vorurteilsbehaftete Bündnisse, Einzelne und Kleingruppen, die sich im Klassenverband herablassend über Mitschüler*innen äußern, die andere herabsetzen und für sich mehr Rechte beanspruchen, z.B. mit dem vermeintlichen Argument, dass sie „schon länger hier leben“. Vorurteile sind Einstellungen, die eine Verhaltenskomponente haben, aber als Einstellungen nicht zwingend Handlungen und Reaktionen hervorrufen. Die vorurteilsbehaftete Herabsetzung von Mitschüler*innen kann sich auf Seiten der betroffenen Kinder insbesondere dann auf ihr psychisches und physisches Wohlbefinden, auf ihre Leistungsfähigkeit und ihren Schulerfolg negativ auswirken, wenn es zu fortgesetzter Stigmatisierung, ungesehenen Handlungen und Diskriminierung auf der Hinterbühne von Unterricht agiert kommt.

Kinder, Schulkinder, Jugendliche und Heranwachsende sind in Entwicklung. Sie setzen sich zueinander und gegeneinander in Verbindung, sie verletzen einander, drängeln und rangeln und fordern sich gegenseitig heraus. Das gehört zu ihrer Selbstentwicklung dazu. Heranwachsende Kinder brauchen Räume zum Explorieren, die in der Institution Schule oftmals fehlen. Verbote und Gebote allein, um diskriminierende, rassistische und sexistische Verhaltensweisen in Schulklassen zu verhindern, helfen oft wenig. Sie finden dann auf der Hinterbühne von Unterricht statt. So könnte die Beschwerde über die Vorreiter am Kiosk ein Anlass und vorsichtiger Beginn sein, um die Schüler*innen ins Gespräch miteinander zu bringen, in den Austausch über ihr eigenes Erleben in der Gruppe der Schulklasse, ins Sprechen über ihre eigenen insgeheimen Wünsche, selbst 8.- und 9.- Klässler zu sein, Erster zu sein, am Kiosk ganz vorne, die Anderen abzuhängen. Dann könnte auch ein Raum entstehen, über das zu sprechen, was jetzt noch nicht gesagt und

ausgedrückt werden kann: in Klassenratsstunden, in denen das Vertrauen in die Anderen, das Vertrauen in den Zusammenhalt der Gruppe und das Selbstvertrauen der Einzelnen wachsen kann. Der Klassenrat könnte dann zu einem Ort werden, an dem die Kinder in der Klassengruppe auch über individuelle und gemeinsame Ängste, Befürchtungen, soziale Vorbehalte, Konkurrenzverhalten, Aggressionen, über individuelle und gemeinsame Schutzbedürfnisse und Ohnmachtserlebnisse sprechen und sich austauschen könnten. Dass sich alle Schüler*innen der 5. Klasse einvernehmlich vor dem Kiosk anstellen, dass keine*r aus der Reihe tanz und vordrängelt, ist schwer vorstellbar.

3.5. Gesellschaftliche Matrix – Aktuelles

Für die Schüler*innen des Herbstes 2022 waren wichtige Jahre der Grundschulzeit durch die Pandemie geprägt. Sie haben wechselnde Zustände von „Homeschooling“, Distanzunterricht, Wechselunterricht oder Unterricht mit neuen und eher strengen Regeln für den Schulalltag erlebt. Das hat bekanntermaßen nicht nur die Lernsituation im engeren Sinne betroffen, sondern in starkem Maße auch die Möglichkeit zu sozialen Kontakten, zu Spielen und körperlicher Betätigung. Es kann angenommen werden, dass vorangegangene begründete Corona-Ängste und die Vorstellung der Bedrohlichkeit von sozialer Nähe bei Kindern und Jugendlichen, trotz der Aufhebung von Schutzmaßnahmen, unbewusst fortwirken und Nachwirkungen in unterschiedliche Richtungen haben. Sich lustvoll ins Getümmel zu stürzen kann auch vor diesem Hintergrund ungewohnt sein und problematisch erlebt werden. Die weitreichenden Corona-Restriktionen gegenüber Peerbegegnungen, gelebter Körperlichkeit, schulischen und außerschulischen Kontakten haben die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begleitet und auf unterschiedliche Weise Einfluss genommen. Inwieweit sich vor diesem Hintergrund auch über die Digitalisierung unter Kindern und Jugendlichen ein soziales Miteinander mit neuen Gewichtungen von Nähe und Distanz herausbildet ist eine Frage, für die noch zu wenige Forschungsergebnisse vorliegen. Auchter (2023) spricht neue Spannungsverhältnisse für Kinder und Jugendliche im Kontext der Pandemie an, eine Gleichzeitigkeit von „Überstruktur und Strukturverlust“ sowie eine Zuspitzung von „Zuviel an Distanz und Zuviel an Nähe“ (ders. 2023: 64, 66). Die Überstruktur liegt in den zahlreichen neuen und

zum Teil verwirrenden Regeln und Vorgaben, die Aufforderungen zur sozialen Distanzierung und der Wegfall vieler alltäglicher Gewohnheiten und Abläufe bedingt einen Strukturverlust. Nähe bekommt eine neue Qualität, die sowohl potenziell schöne Anteile hat, wenn Familien mehr Zeit gemeinsam haben, kann jedoch auch bedrohlich sein, wie die Zunahme an familiärer Gewalt gezeigt hat. Zudem bedeutet Nähe im Kontext der Pandemie auch Ansteckungsgefahr und Forderungen nach sozialer Distanzierung von Erkrankten richteten sich sogar auf Angehörige in einer gemeinsamen Familienwohnung. Auch Distanz kann für beide Anteile stehen, die Sicherheit vor Bedrohlichem, wie auch die Isolation und erlebten Ausschluss aus sozialen Gemeinschaften.

Auch für Lehrkräfte haben die Corona-Jahre mögliche Nachwirkungen. Lehrer*innen war die Testpflicht der Kinder und die Umsetzung der Corona-Schutzmaßnahmen aufgegeben. Sie mussten Kraft ihres Amtes ein hohes Maß an Kontrolle und Reglementierung in den Schulklassen umsetzen und waren Regelungs- und Kontrollzwängen, Verantwortlichkeitszuweisungen, Versagensängsten der Ungewissheit und Angst, sich möglicherweise schuldig zu machen, ausgesetzt. Dies hat vermutlich auch bei Lehrer*innen das Vertrauen in Selbstbildungsprozesse von Gruppen verändert. Dass die Klassenlehrerin von der Beschwerde der 5. Klasse emotional so stark tangiert ist, könnte daher auch vor dem Hintergrund solcher Corona-bedingter Risse im Vertrauen auf Handlungsfähigkeit und Selbstbildungsprozesse der Gruppe verstehbar sein, wie auch im Sinne einer Erschöpfung und Resignation gegenüber der erlebten Ohnmacht und einer verlorenen Sicherheit in Bezug auf die eigene pädagogische Professionalität. Sich alleine verantwortlich zu machen, spiegelt dieses Dilemma aus Ohnmacht und Versuchen der Kontrolle, allerdings zu Lasten der Lehrerin selbst. Gerade Lehrpersonen, die sich in der Situation der Pandemie besonders verantwortlich für die Schüler*innen gefühlt haben, waren von solch einem Dilemma zwischen Ohnmacht und Handlungsfähigkeit betroffen. Sie mussten versuchen den Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen zu halten, mit schlechter technischer Ausstattung, ohne didaktisches Handwerkszeug, als Einzelkämpfer*innen von zu Hause aus und oftmals in einer privaten Situation der Überlastung, wenn die eigenen Kinder ebenfalls von Distanzunterricht betroffen, oder gar ganz ohne Unterricht zu Hause waren. Für viele, und im Kontext gegenderter Arbeitsteilung in Familien vor allem weibliche Lehrkräfte, war dies kräftezehrend und grenzwertig, die Balance zwischen sich

Einsetzen und der Anerkennung der Grenzen des Machbaren schwer zu finden. Gesellschaftlich wurde dieses Engagement unter prekären Bedingungen wenig gesehen oder gewürdigt, Lehrpersonen wurden eher wegen ihrer mangelnden Medienkompetenz belächelt und für die Defizite des Distanzunterrichtes verantwortlich gemacht.

3.6. Dynamische Matrix

Die neu gebildete fünfte Klasse kann, wie bereits deutlich wurde, als Gruppe mit einer bestimmten Situation verstanden werden. Hier gilt, dass die Kinder bisher auf verschiedenen Grundschulen waren und sich daher untereinander nur zum Teil schon länger kennen und insbesondere als Gruppe noch keine, bzw. nur eine wenige Woche alte gemeinsame Geschichte haben. Fragen, die in einer solchen Situation virulent werden, betreffen das Entstehen eines Wir der Gruppe, die Frage was Gemeinsamkeiten sein können und wie mit Unterschieden umgegangen werden kann. Identitätsfragen sind auch hier thematisch: Wer sind wir bzw. können wir zusammen sein? Wo kommen wir her und wo gehen wir hin? Wenn man mit Bion auf eine solchermaßen noch instabile Gruppenkonstellation blickt, liegen durch die Aktivierung von Unsicherheit und Angst Formen der Gruppenbildung nahe, die seinen Grundannahmegruppen entsprechen, auch wenn von Regression bei der neuen Klassengruppe nur bedingt gesprochen werden kann, es handelt sich eher um ein „noch nicht“.

Wendet man die Szene noch einmal vor dem Hintergrund des Bionschen Konzeptes der Grundannahmen, so hört die Lehrerin die Kinder vorrangig als eine Arbeitsgruppe – sie nimmt die Beschwerden nur auf der rationalen und zielorientierten Ebene wahr – die „5.- Klässler“ werden von größeren Schüler*innen geärgert und brauchen dringend Hilfe von ihr als Erwachsene. Nicht direkt wahrgenommen wird dagegen die unbewusste Bedeutung des Sich-Beschwerens und die Fragen, was die Klasse bei der Lehrerin deponiert, was nicht wahrgenommen werden soll und welche Themen dem zugrunde liegen.

Wenn man sich noch einmal vor Augen führt, dass die Klasse als Gruppe noch recht neu zusammengewürfelt ist und alle Kinder noch mit Übergangsprozessen und deren Emotionalität befasst sind, liegt es nahe, sie nicht nur als Arbeitsgruppe, sondern auch vor dem Hintergrund der Grundannahmegruppen zu betrachten – zumal beides immer verwoben

auftritt und die Reduktion auf die reine Arbeitsgruppe immer ein Missverständnis darstellt.

Die Grundannahme der Abhängigkeit beinhaltet den Wunsch, von einer mächtigen Führungsperson beschützt zu werden und hat „die typische Dynamik, dass an dieses Idealbild unrealistische Forderungen gestellt werden und dass es idealisiert, manchmal auch abgewertet wird. Die Gruppe neidet gleichzeitig auch die Position des Leiters, weil sie sich dadurch infantilisiert erlebt. Neid und Enttäuschung führen zu Wutgefühlen auf den Leiter und zu eigenen Unabhängigkeitswünschen, die wiederum Angst machen. Um diese zu bewältigen, fantasiert die Gruppe eine Situation externer Bedrohung, gegen die sie kämpfen, oder vor der sie fliehen muss. Dieser Zustand charakterisiert die Grundannahme Kampf/Flucht“ (Stemmer-Lück 2012: 197).

Bezogen auf die Lehrerin zeigen sich in deren Erleben beide Seiten – der Wunsch eine omnipotente Klassenlehrerin zu sein und deren Kehrseite die Enttäuschung und Wut der Kinder, die für die Lehrerin zu reziproken Schuldgefühlen werden. Versorgungsthemen werden auch dadurch angesprochen, dass es zentral um den Kauf von Snacks am Kiosk geht.

Man kann zugleich erkennen, dass die dargestellte Bedrohung durch die älteren Schüler*innen eine Spaltung im Sinne der Kampf/Flucht Bewegung darstellt. Die Größeren werden zu einem einheitlichen Kollektiv, alle drängeln und schikanieren und sind gierig, die „5.-Klässler“ werden alle zu braven Kindern, die nicht drängeln, sondern hilflose Opfer sind. Alles Böse und Aggressive ist ausgelagert, das eigene Selbst und die Klassengruppe bereinigt. Dies schweißt die Klassengruppe zusammen und entlastet nicht nur die Beziehung zur Lehrerin, sondern die Gruppenbeziehungen von Neid, Konkurrenz und Behauptungswünschen. Die Kinder können sich als geschlossene Gruppe erleben, die etwas gemeinsam hat.

4. Schluss

Der Klassenrat als Kommunikationssituation bietet durch seine für Schule als Institution vergleichsweise geringe Strukturierung und erweiterte Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten der Schüler*innen zwar keine klassisch gruppenanalytische Situation, aber auch hier können in und unterhalb des sprachlichen Austausches Themen ausgedrückt und spürbar werden, die sonst in der Schule keinen Ort finden. Hier haben lebensgeschichtliche Themen der Einzelnen und der Kindergruppe, Konflikte, verborgene Ängste und unbewusste Dynamiken die Möglichkeit eingebracht zu werden. Von Seiten

der Lehrpersonen ist dabei eine Orientierung hilfreich, die neben den rationalen, realitätsbezogenen Mustern auch darin liegende unbewusste hört und aufnimmt, ohne sich dafür einseitig verantwortlich zu machen. Vielmehr gilt es entwicklungs- und autonomieförderliche Angebote zu machen und die Gruppe bei ihrer Entwicklung zu begleiten, statt anzuführen.

Wie erkennbar wurde wirken in einer Schulklasse als Gruppe verschiedene Motive zusammen, die aus der Entwicklungssituation der Kinder- und Jugendlichen, wie auch aus sozialen Lagen, der Geschichte der Gruppe und der Institution rühren. Was im Alltag mehr erahnt als völlig verstanden werden kann, haben wir versucht in der handlungsentlasteten hermeneutischen und gruppenanalytisch informierten Analyse der Klassenratsstunde differenzierter aufzuschlüsseln. Was sowohl auf der Ebene des Protokolls der Referendarin als auch in unserer daran anschließenden Betrachtung jedoch völlig undifferenziert bleibt, ist die Gruppe der Schüler*innen. Wir wissen nichts über einzelne Sprecher*innen, deren Geschlecht, Status in der Gruppe etc. Dies mag zunächst als eine Besonderheit, oder auch ein Mangel des Protokolls erscheinen. Jedoch spiegelt sich hier auch ein typisches Moment von Schule, wenn in „Klassen“ gedacht wird, Klassen einen bestimmten Ruf haben, als klein und brav oder eben als aufsässig und anstrengend erlebt werden und Konformitätsdruck ein Aspekt schulischer Gruppen, wie auch von Gruppen allgemein ist. Dem gegenüber kann man zum einen die Entwicklungsdynamik von Gruppen stärker in den Blick nehmen, sowie auch den Blick stärker auf deren Heterogenität richten.

Gesellschaftliche Konfliktlagen, die Suche nach Zugehörigkeit und Schutz und auch die psychische Resonanz auf gesellschaftliche Krisen finden Eingang in schulische Gruppenzusammenhänge. Sie bringen affektive und konfliktträchtige Dynamiken mit sich, die Lehrer*innen auch darin herausfordern, in einer arbeitsfähigen, haltgebenden und kreativen Weise ihre berufliche Rolle auszufüllen. Die wechselseitige Bezogenheit von Auftrag, Strukturen und Beziehungen in der Institution Schule sowie die Arbeitsbeziehungen der Lehrer*innen wirken hinein in die Arbeit mit den Schulklassen. So mussten die psychischen Folgen der Corona-Krise in der Schulklasse von Lehrer*innen gehalten werden, die doch gleichermaßen betroffen waren und an ihre physischen und psychischen Grenzen kamen. Die Grenzen der eigenen Verantwortung als Lehrer*in realitätsgerechter wahrzunehmen, so wurde in den Analysen deutlich, kann nicht allein als Aufgabe auf der

individuellen Ebene betrachtet werden. Es ist zugleich eine gesellschaftliche Aufgabe, verantwortliche Rahmenbedingungen für die schulische Bildung, Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen - auch in Krisenzeiten - zu sichern. Vor dem Hintergrund der erlebten prekären Coronabedingungen in der Institution Schule kann die Verletzbarkeit der Lehrer*in auch auf eine Wunde hinweisen, die Folge objektiver Überforderung und Corona-bedingter institutioneller Rahmenbedingungen ist.

Die Reflexion der Vernetzungen und Abhängigkeiten in der Institution sowie die Reflexion eingeübter Konfliktidentifikationen und Konfliktlösungsstrategien können zur Festigung professioneller Identität und zur Entwicklung von Gestaltungs- und Handlungsspielräumen beitragen. Über multiperspektivische Analysen, die institutionelle, soziologische, entwicklungspsychologische und gruppenanalytische Dimensionen einbezieht, stellt interpretative Sozialforschung, ebenso wie Supervisionsprozesse dies tun, Reflexionsräume zur Verfügung. In der interpretativen mehrdimensionalen „Fall“-Arbeit konnten latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen des institutionellen Handelns erschlossen werden. Neue Verstehenszugänge zu bislang unhinterfragten institutionellen Alltagsroutinen können neue Handlungsoptionen eröffnen. Vor dem Hintergrund, dass unterrichtende Lehrer*innen in Schulklassen immer auch Beziehungsarbeit leisten, kann dies ihre Befähigung erweitern, eine den beruflichen Aufgaben angemessene Haltung zu entwickeln und sich der unbewussten Beteiligung an Prozessen in der Institution bewusst zu werden. Die institutionelle Rahmung des beruflichen Handelns, so konnte in der Fallanalyse aufgezeigt werden, ist eingebettet in Gesellschaft und in Prozesse und Entwicklungen von Kindern und Heranwachsenden in ihren Gruppen und ihren spezifischen Lebenssituationen ebenso wie das Individuelle von Lehrer*innen. Insgesamt stellen gruppenanalytische Perspektiven auf schulische Interaktionen sowohl Supervisor*innen als auch supervidierten Lehrer*innen erweiterte multiperspektivische Verstehensmöglichkeiten zur Verfügung, die in Supervisionsgruppen und kollegialem Miteinander auch in eine veränderte Haltung und in erweiterte Handlungsmöglichkeiten münden können.

Literatur

Allport, Gordon (1954): The Nature of Prejudice. Perseus Books.

- Auchter, Thomas (2023): Kinder und Jugendliche angesichts von Covid 19. Psychische und psychosoziale Aspekte der Coronakrise. In: Göppel, Rolf; Gstach, Johannes & Wininger, Michael (Hrsg.): Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung. Gießen: Psychosozial, S. 55-76.
- Bosse, Hans (2018): Das Verhältnis von Wir und Ich. Erfahrungen aus Gruppenanalyse und Gruppenpsychotherapie. Gießen: Psychosozial.
- Diem-Wille, Gertrud (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diem-Wille, Gertrud (2017): Pubertät. Die innere Welt der Adoleszenten und ihrer Eltern. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erikson, Erik H. (1973 & 2021): Identität und Lebenszyklus. Berlin: Suhrkamp.
- Foulkes, Sigmund Heinrich (1992): Gruppenanalytische Psychotherapie. München: J. Pfeiffer.
- Gerspach, Manfred (2018): Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, Manfred (2021): Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Günther, Marga; Heilmann, Joachim & Kerschgens, Anke (2019): Adoleszenz im Kontext multipler Problemlagen. In: Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit Rottenburg und Tübingen (Hrsg.): Vermeidung der Welt und des Anderen. Überwiegen des Mütterlichen - Fehlen an Männlichem?. Frankfurt: Brandes und Apsel, S. 83-106.
- Hansjürgens, Rita (2022): Ein Fall für Soziale Arbeit, Soziale Arbeit 71 (5), S. 162-170.
- Hirblinger, Heiner (2001): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kerschgens, Anke (2009): Die widersprüchliche Modernisierung der elterlichen Arbeitsteilung. Alltagspraxis, Deutungsmuster und Familienkonstellation in Familien mit Kleinkindern. Wiesbaden: Springer VS.
- Lorenzer, Alfred (1988) (Hrsg.): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Kultur-Analyse. Frankfurt am Main: Fischer.
- Morgenroth, Christine (2010): Die dritte Chance. Therapie und Gesundung von jugendlichen Drogenabhängigen, Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Burkhard (1997): Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Naumann, Thilo (2014): Gruppenanalytische Pädagogik. Gießen: Psychosozial.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58-156.
- Prokop, Ulrike & Görlich, Bernhard. Szenisches Verstehen. Marburg: Tectum.
- Schubert, Inge & Schubert Matthias N. (2022): Diversität im psychoanalytischen Fallverstehen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Günther, Marga; Heilmann, Joachim & Kerschgens, Anke (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als

Voraussetzung für professionelles Handeln. Gießen: Psychosozial.

Schubert, Inge (2012): "Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist". Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen. In: Hoyer, Timo; Beumer, Ulrich & Leuzinger-Bohleber, Marianne (Hrsg.) *Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 219-245.

Schubert, Inge (2012): Durch Besonderheit dazugehören? Identitätssuche und Ausschluss in schulischen Gruppen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern. In: Heilmann, Joachim; Krebs, Heinz & Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.): *Außenseiter integrieren: Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 267-287.

Schubert, Inge (2012): Gruppenphänomene in der Schulklasse – Verstehenszugänge und Reflexionsperspektiven. In: Müller, Stefan (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium*, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 13-33.

Staats, Hermann (2014): Psychodynamische und psychoanalytische Grundbegriffe: Das Unbewusste, Konflikte und Strukturen. In: Staats, Hermann; Dally, Andreas & Bolm, Thomas (Hrsg.): *Gruppenpsychotherapie und Gruppenanalyse*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 93-102.

Stemmer-Lück, Magdalena (2012): *Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

von Freyberg, Thomas & Wolff, Angelika (2005) (Hrsg.): *Störer und Gestörte, Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

von Freyberg, Thomas & Wolff, Angelika (2006) (Hrsg.): *Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Wolff, Mechthild (2004): Der außerschulische Bildungsauftrag der Jugendhilfe. Formen sozialen Lernens im öffentlichen Raum. In: Schirp, Jochem; Schlichte, Cordula & Stolz, Heinz-Jürgen (Hrsg.): *Annäherungen – Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule*, o.O.: Afra-Verlag.

Zick, Andreas & Küpper, Beate (2011): *Die Abwertung der Anderen*, Friedrich Ebert Stiftung, Forum Berlin.

Regina Heimann

Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen

Erkenntnisse zur Notwendigkeit einer Implementierung von Ausbildungssupervision in der (praxisintegrierten) Ausbildung zum* zur Erzieher*in

Zusammenfassung

Supervision an der Berufsschule mit angehenden Erzieher*innen ist ein Thema, das sich in den Publikationen zur Supervision selten findet. Der folgende Beitrag ergänzt das Feld um die Darstellung von Erkenntnissen aus einem Projekt zur Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen und erarbeitet eine Argumentationslinie zur Implementierung von Ausbildungssupervision. Supervision unterstützt dabei nicht allein die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, sondern auch die Rahmen- und Organisationsbedingungen der Ausbildung werden zum Reflexionsthema für die Schule und Praxisinstitutionen. Vor allem mit Blick auf Ausbildungsabbrüche und den Fachkräftemangel im sozialen Bereich eine notwendige Betrachtungsebene, bei der ein supervisorischer Blick wichtige Impulse setzt.

1. Einleitung

Supervision an der Berufsschule mit angehenden Erzieher*innen ist ein Thema, das sich in den Publikationen zur Supervision selten findet. Zwar ist Literatur zur Ausbildungssupervision mit Studierenden der Sozialen Arbeit häufiger vertreten – insbesondere zu erwähnen die Studie Effingers (2002) zur Ausbildungssupervision an Fachhochschulen für Soziale Arbeit und die Dokumentation der Fachtagung an der EHS Dresden „Qualität durch Praxisreflexion“ (2003) – allerdings handelt es sich auch hier eher um ein kleines Themengebiet im Gesamtfeld von Publikationen zur Supervision. Der folgende Beitrag ergänzt das Feld um die Darstellung von Erkenntnissen aus einem Projekt zur Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen und erarbeitet eine Argumentationslinie

zur Implementierung von Ausbildungssupervision. Supervision unterstützt dabei nicht allein die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, sondern auch die Rahmen- und Organisationsbedingungen der Ausbildung werden zum Reflexionsthema für die Schule und Praxisinstitutionen. Vor allem mit Blick auf Ausbildungsabbrüche und den Fachkräftemangel im sozialen Bereich eine notwendige Betrachtungsebene, bei der ein supervisorischer Blick wichtige Impulse setzt.

Nach einer ersten Klärung der Begriffe Ausbildungssupervision und Lehrsupervision folgt die Darstellung der Entwicklungslinie von Ausbildungssupervision und ihre Einbindung in hochschulische und schulische Kontexte. Rahmen und Entwicklungsziele in der fachschulischen Ausbildung zum*zur Erzieher*in und der ergänzende Einsatz von Supervision als reflexivem und non-formellen Bildungsort zur Entwicklung einer beruflichen Identität bilden den Schwerpunkt des 4. Kapitels. Das Projekt zur Berufsrollenreflexion mit seinen Erfahrungen, den daraus entwickelten Erkenntnissen bis hin zur Argumentationslinie einer notwendigen Implementierung von Ausbildungssupervision werden im 5. Kapitel vorgestellt. Im Fazit werden die Nutzeffekte von Ausbildungssupervision für Fachschulen noch einmal pointiert dargestellt.

2. Begriffsklärungen

Der Suchbegriff „Ausbildungssupervision“ findet sich für zwei unterschiedliche Anwendungsfelder. Zum einen im Zusammenhang mit Ausbildungskandidaten im Rahmen einer Supervisions-, Beratungs- oder Therapieausbildung (zeitweise auch als Synonym für Lehrsupervision) und zum anderen im Rahmen des Studiums der sozialen Arbeit als Bestandteil von Praxismodulen, um dort reflexive Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Kunt-schner 2019: 12; Effinger 2015: 129). Die Kompetenz Reflexivität, welche auf einer Einbindung sinnlicher Erfahrungen in die Kompetenzentwicklung zielt, wird als Voraussetzung für ein erfolgreiches berufliches Handeln im Feld der helfenden Berufe erachtet (vgl. Effinger 2002, 2005). Zur Vereinheitlichung der Begriffe plädiert Hassler (2011) mit Rückbezug auf Effinger (2003) in ihrem Buch „Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen“ für die Zuweisung unterschiedlicher Begriffe zu je einem konkreten Ausbildungsfeld. Sie verwendet den Begriff Lehrsupervision für die Ausbildungssupervision innerhalb der Therapie-, Supervisions- oder

Coachingausbildungen. Diese Supervisionsform ist kein weiterer Bestandteil dieses Artikels. Den Terminus Ausbildungssupervision schlägt sie für Supervision im Ausbildungsfeld der sozialen und medizinischen Berufe oder der berufsbegleitenden Weiterbildung vor. Gemeint sind damit hochschulische und fachschulische Ausbildungssettings (vgl. Hassler 2011: 20).

3. Historie der Ausbildungssupervision

Einige Publikationen zur Ausbildungssupervision befassen sich mit den historischen Entwicklungslinien von Supervision in Deutschland, die eng an die Ausbildung zur Sozialen Arbeit (Akademie für Jugendfragen in Münster) und die Ausbildung zur Psychoanalyse (Berliner Psychoanalytisches Institut) geknüpft sind (hier exemplarisch: Kersting 2005; Kuntschner 2019; Steinhard 2005; Hechler 2005).

Die erste berufsbegleitende Weiterbildung „Methods of Social Work“ in Deutschland verband die Vermittlung von Case Work, Group Work und Community Organising mit verpflichtenden Gruppensupervisionen zur Reflexion der Praxis. Sozialarbeit wurde in den 60iger Jahren in höheren Fachschulen vermittelt und die erforderliche Supervision wurde seitens der Dozent*innen angeboten – auch ohne eigenständige Supervisionsausbildung. Kersting (2005) merkt dazu an, dass dieser Umstand zum Zeitpunkt des Artikels in den Hochschulen noch bestand. Die Höhere Fachschule war Vorgängerin der Fachbereiche für Sozialwesen an den heutigen Hochschulen. Mittlerweile haben die Hochschulen Praxisorientierung curricular als erklärtes Ausbildungsziel eingebunden, so dass Dozent*innen in den begleitenden Praxisseminaren eine enge Zusammenarbeit und Austausch mit den Praxisstellen anstreben. Die Begleitung der Praxisseminare inkl. Ausbildungssupervision führen die Lehrenden selbst durch.

Mittelpunkt der Ausbildungssupervision im hochschulischen Kontext war 1977 das Finden einer „persönlichen Berufsrolle“, welche die Integration des eigenen Selbstverständnisses mit Fachwissen und beruflichem Handeln erforderte (Schiller 1977). 1981 wurde Ausbildungssupervision in die Rahmenstudienordnung für den Fachstudiengang Sozialwesen aufgenommen. Im weiteren Entwicklungsverlauf differenzierten sich Praxisanleitung und Ausbildungssupervision. 2001 wurde in der verabschiedeten Rahmenordnung

Soziale Arbeit durch die Konferenz der Kulturminister der Länder (KMK) Praxisanleitung als Aufgabe der Praxisinstitutionen definiert und Praxisberatung bzw. Ausbildungssupervision als Aufgabe der Hochschulen (vgl. Kersting 2005: 21f.).

Gleichwohl kritisiert Effinger (2015), dass es immer noch kein einheitliches Verständnis über die Aufgabenstellung und Form von Praxisreflexion und Praxisanleitung an den Hochschulen gibt. Es existiert eine Vielfalt an Veranstaltungen zur Reflexion von Praxisphasen und trotz Festschreibung von Supervision bzw. Praxisreflexion in der o.g. Rahmenordnung gibt es keine konkrete Definition und Zuständigkeit. Vielmehr herrscht eine weite Begriffsauslegung und synonyme Verwendung der Begriffe „Methodenunterricht“, „Praxisberatung“, „Supervision“, „Praxisreflexion“ (ders. 2002). Hochschulen beschäftigen für die Praxisreflexion / Ausbildungssupervision z.T. externe Supervisor*innen als Lehrbeauftragte, erfahrene Praktiker*innen als Methodiker*innen oder auch hauptamtlich Lehrende, die in ihrer Rolle als Lehrende vor allem Theoriewissen vermitteln. Eine Zusatzqualifikation in Supervision im Sinne der DGSv bringen in der Regel die externen Supervisoren mit (vgl. ders. 2015: 130f.).

3.1. Ausbildungssupervision an Hochschulen

Witte (2009) bezeichnet Supervision in den Studiengängen der Sozialen Arbeit als „non formellen“ Lernort, der über Haltungs- und Handlungsreflexion zukünftige Fachkräfte bei der Entwicklung eines professionellen Habitus unterstützt. In Ausbildungssupervision wird die Bedeutsamkeit der Kontexte Studierende, Hochschule und Praxis erörtert um damit „[...] Systemsteuerungskompetenz zu unterstützen, zu vertiefen oder wiederherzustellen“ (Effinger 2004: 24). Die besondere Supervisionsanforderung liegt in der Einbindung des Supervidierenden in die Ausbildungsinstitution, indem Themenbereiche festgelegt, Zeitvorgaben gemacht und die Teilnahme nicht freiwillig erfolgt. Beurteilungs- und Bewertungsfunktionen können zudem Rollenkonflikte entstehen lassen. Supervisor*innen werden somit verstärkt in die Hierarchie eingegliedert, wodurch sich die Asymmetrie im Supervisionssetting verstärkt – sei es auch nur über Anwesenheitskontrollen und den Teilnahmezwang (vgl. ders. 2015: 130). Gleichzeitig betont Effinger (2015), dass die Sorge vor einer Rollendiffusion eher seitens der Supervidierenden thematisiert wird als

von Seiten der Supervisand*innen. Das Einlassen auf recht persönliche Reflexionsprozesse hängt eher von Kompetenzzuweisung und Beziehungsqualität ab (vgl. ders. 2015: 133). Kersting (2005) betont in der Diskussion um den Zwangskontext von Ausbildungssupervision die Freiwilligkeit der Ausbildungswahl, mit welcher curricular festgelegte Lehr- und Lernformen verbunden seien, denen man sich für einen erfolgreichen Abschluss unterwerfen müsse. Auch Teamsupervisionen seien von Institutionen angeordnet und in diesem Zusammenhang würde nicht von Zwangskontext gesprochen (vgl. ders. 2005: 24)

Je nach Verständnis beinhaltet die Ausbildungssupervision in unterschiedlicher Gewichtung Elemente von Fachberatung, Supervision oder Weiterbildung (vgl. Kaldenkerken 2007: 30). Die Strukturlogiken des Feldes der Hochschule wirken in der Supervision mit Studierenden stärker als in herkömmlicher Supervision, da Ausbildung der zielbestimmende Rahmen ist und sich die Studierenden in der Doppelrolle Lernende/r und Supervisand*in befinden (vgl. Witte 2009: 5). Für Rappe-Giesecke (2003) stellt die Ausbildungssupervision deshalb als eine Variante dar, der ein Meister*in-Schüler*in-Verhältnis zugrunde liegt, in welcher lediglich einige Elemente von Supervision greifen. Für sie richtet sich Supervision an Professionals mit einer ausgebildeten beruflichen Rolle, die ihr berufliches und methodisches Handeln prüfen und optimieren (vgl. dies. 2003: 3).

Der Bildungsbegriff der Hochschule bildet einen Teil der wirksamen Strukturlogik in der Ausbildungssupervision. Die starke Fokussierung auf theoretische Wissensvermittlung mit einem festen Lehr- und Lernplan und anschließender Reproduktion ist nach Ansicht Effingers zu wenig Subjekt- und Erfahrungsorientiert. Supervision bietet hier einen Raum, um die Standards von Theorie und Praxis mit Erfahrungen, Verarbeitungsbedingungen und Reflexionsmöglichkeiten des lernenden Subjekts zu verbinden (vgl. Effinger 2005: 9). Ausbildungssupervision könnte somit als eine Ergänzung der bisherigen hochschulischen Bildungskonzeption in Richtung einer ganzheitlichen Ausbildung sein, die auf eine Berufsrolle in einem hochkomplexen, gesellschaftlichen Kommunikationsraum mit unterschiedlichsten Beziehungsdynamiken vorbereitet (vgl. Witte 2009: 8f.).

Eine weitere Publikation zur Ausbildungssupervision in Studiengängen stellt die Masterarbeit von Freitag (2015) dar, der die Berufsrollenreflexion mittels reflexiver Fallbearbeitung und Gruppensupervision in den dualen Studiengängen der Polizei an der FHöV

NRW vorstellt. Zudem befassen sich Roth-Vormann / Klenner (2019) mit der Praxisreflektion von Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld und stellen mit ihren Erfahrungen zur Arbeit mit dem Rollen-Set (Merton) ein klassisches Instrument der Supervision vor.

3.2. Ausbildungssupervision in Fachschulen

Bei der Recherche zum Thema „Supervision in der Erzieher*innenausbildung“ bin ich lediglich auf eine bisher unveröffentlichte Hausarbeit gestoßen, die im Rahmen des Masterstudiengangs „Supervision und Beratung“ der Universität Bielefeld 2021 verfasst wurde und sich explizit mit Ausbildungssupervision befasst. Der Verfasser Gerhard Wilden stellt darin den kursbegleitenden Supervisionsprozess mit einer Erzieher*innenklasse im Rahmen der praxisintegrierten Ausbildung vor. Er arbeitet u.a. die Herausforderung von Ausbildungssupervision heraus, sich im Ausbildungskontext allparteilich zwischen drei statt üblicherweise zwei Polen zu bewegen. Neben den Supervisand*innen müssen auch die Schule und die Ausbildungseinrichtung in den Blick genommen werden, um das Spannungsfeld erfassen zu können, in welchem sich die Auszubildenden bewegen. Wie in jeder praxisintegrierten Ausbildung kooperieren zwei unabhängig Institutionen im Ausbildungskontext, die mit je eigener Deutungs- und Handlungslogik im Feld der beruflichen Ausbildung agieren. Für die Supervisanden entstehen dadurch teils offene, teils latente Konfliktdynamiken, die es zu identifizieren gilt (vgl. Wilden 2021: 41).

Unter dem Suchbegriff „Supervision in sozialen Ausbildungen“ finden sich drei weitere Publikationen aus den Gesundheitsberufen. Ein Bericht von Bettina Janssen im Journal Supervision 2/2019 über das Pilotprojekt des Fachseminars für Altenpflege der SBK GmbH, welches seit 2015 Gruppensupervisionen im gesamten Ausbildungsverlauf vorsieht. Die Autorin thematisiert die engen finanziellen Rahmenbedingungen des Projektes sowie die Herausforderung, mit kulturell und altersbezogen diversen Gruppen zu arbeiten, die mit komplexen Ausbildungsanforderungen und gravierenden Konflikten konfrontiert sind. Als supervisorischen Erfolg verzeichnet die Autorin ein Absinken der Abbrecher*innenquote sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls der angehenden Altenpfleger*innen (vgl. Janssen 2019: 11f.). Die zweite Publikation ist eine veröffentlichte Abschlussarbeit von Ralf-Peter Greif (2016) im Studiengang „Supervision und Coaching“

der Hochschule Mittweida, die sich mit einer notwendigen Implementierung von Supervision in die Ausbildungscurricula zum Gesundheits- und Krankenpfleger befasst. Es handelt sich um eine theoretisch argumentative Auseinandersetzung mit dem Feld der Pflegeausbildung und den möglichen Effekten von Gruppensupervision für die Kompetenzentwicklung und Gesundheitsförderung angehender Pfleger. Supervision wird hier als spezifische Lernform und auch als besonderer pädagogischer Lernort aufgefasst, die eine Ergänzung zu den bisherigen Lehr- und Lernformaten darstellt. Der Autor macht erste konzeptionelle Vorschläge zur curricularen Anbindung in Anlehnung an die drei Vermittlungsschritte aus van Kessels (1997) Ausbildungskonzept: „Input“, „Throughput“ und „Output“. Zudem diskutiert er den Einsatz externer vs. interner Supervisor*innen mit dem Ergebnis, dass interne Supervisor*innen eine Feldkompetenz einbringen, die von den Studierenden sehr geschätzt wird. Gleichwohl ermöglicht die externe Supervision eine größere Unabhängigkeit und „fremde“ Blicke auf das Arbeitsfeld (vgl. Greif 2016: 13f.).

Im Anschluss an die Darstellung der historischen Entwicklungslinien von Ausbildungssupervision und den Einsatzfeldern von Hochschule und Fachschule werden im nächsten Kapitel der Rahmen und die beruflichen Entwicklungsziele der Fachschulausbildung zum*zur Erzieher*in benannt und der Bezug zur Ausbildungssupervision hergestellt.

4. Die Ausbildung zur*zum Erzieher*in an den Fachschulen für Sozialwesen

Fachschulen sind Einrichtungen beruflicher Weiterbildung und bauen auf berufliche Ersterfahrung oder Berufserfahrungen auf. Sie qualifizieren zur Übernahme erweiterter Verantwortung und Führungstätigkeit und sind der Niveaustufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für lebenslanges Lernen zugeordnet (vgl. Land NRW 2021b: S.5). Der Bildungsplan für die Bildungsgänge an den Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Sozialpädagogik liefert die Grundlage für die Organisation und curriculare Ausgestaltung der Ausbildungen. Als mögliche Formen werden hier die konsekutive oder die praxisintegrierte Form festgelegt (BASS 15 – 39 Nr. 605 – Heft 7605 / 2021). Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf der praxisintegrierten Ausbildungsform im Rahmen der

Erzieher*innenausbildung, für deren Umsetzung eine zusätzliche Handreichung seitens des Landes NRW formuliert worden ist (vgl. Land NRW 2021b).

4.1. Ausbildungsrahmen der praxisintegrierten Ausbildungsform (PiA)

Die praxisintegrierte Erzieher*innenausbildung (PiA) ist keine duale Ausbildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes. Vielmehr wird der Praxisanteil von 1200 Stunden auf drei Ausbildungsjahre verteilt. Zum Ende der Ausbildung werden die theoretische und berufspraktische Prüfung zusammen abgelegt. In der vollzeitschulischen Ausbildungsform erfolgt ein Großteil der Praxis im letzten Ausbildungsjahr (Anerkennungsjahr) im Anschluss an den fachschulischen Teil der Prüfung, die zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres liegt - die fachpraktische Prüfung erfolgt nach dem Praxisjahr. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung verbleibt in beiden Ausbildungsformen bei der Fachschule, die mit einer Praxiseinrichtung und deren Träger eine Kooperationsvereinbarung eingeht (vgl. Land NRW 2022: 2). Eine enge Verzahnung von Theorie- und Praxis ist wesentlicher Ausbildungsbestandteil und bedarf einer guten Kooperation der Lernorte Schule und Einrichtung. Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis werden Gegenstand der theoretischen Auseinandersetzung und umgekehrt. Beide Lernorte sind dabei bestrebt, die Erzieher*innen auf ihren beruflichen Alltag vorzubereiten und zeichnen sich gemeinsam für die Feststellung der Berufsfähigkeit verantwortlich (vgl. Land NRW 2021a.: 4).

4.2. Reflexivität als Bestandteil beruflicher Identität

Der integrale Bestandteil der Fachschulausbildung ist, basierend auf dem Erwerb der unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen, die Entwicklung einer beruflichen Identität. Diese Identität soll neben fachlichen und inhaltlichen Aspekten auch biografische und persönliche Merkmale und Kompetenzen zur Berufsbewältigung beinhalten und die Absolvent*innen befähigen, die Herausforderungen des Berufsalltags zielgerichtet zu gestalten und Überforderungen zu vermeiden (vgl. Land NRW 2021b: 17).

Im Bildungsplan wird die anzustrebende professionelle Haltung anhand der Kategorien Selbstständigkeit und Sozialkompetenz festgeschrieben, die im DQR als personale Kompetenzen benannt werden. Beide Kompetenzen werden als essenziell für den Umgang mit Diversität und Ungewissheiten im pädagogischen Kontext betrachtet. Im DQR werden Sie wie folgt beschrieben:

„Selbstständigkeit bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.“ (BMBF 2011, S.9).

Die Grundlagen dieser professionellen Haltung werden in einem komplexen Lernprozess erworben, welche die fachlich erworbene Expertise mit biographischen und persönlichen Merkmalen von Berufsverständnis, Berufshaltung und Berufsbewältigung verknüpft. Sie weist zum einen ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines beruflichen Habitus auf, der eine sich beständig in Ausbildung und Beruf weiterentwickelnde Persönlichkeit als pädagogischen Fachkraft zugrunde liegt. Diese professionelle Haltung wird über biographische Selbstreflexion sowie die Aneignung systematischer und methodisch fundierter Reflexion pädagogischer Handlungspraxis entwickelt und gefestigt. Ihre Entwicklung ist auf kontextbezogene praktische Erfahrungen und auf ein systematisiertes sowie beziehungsorientiertes Lernen angewiesen (vgl. BMBF 2011: 23). Der komplexe berufliche Alltag von Erzieher*innen erfordert dabei Reflexionen auf unterschiedlichen Ebenen. Die Reflexion nach einem Elterngespräch, die Teamreflexion eines Projektes oder die Selbstreflexion eigener Entwicklungsziele bilden grundlegende Lehr- und Lerninhalte im Ausbildungsverlauf (vgl. Land NRW 2021a: 4).

Obwohl der Begriff Reflexivität im Zusammenhang mit den beruflichen Kompetenzen sehr häufig Erwähnung findet, wird dessen Definition aus dem DQR im Bildungsplan nicht explizit ausgeführt. Dort heißt es: „Reflexivität beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln (BMBF 2011, S.9).“

Ich schließe mich Effingers Ansicht an, dass diese Kompetenz basal für die berufliche Identität helfender Berufe (vgl. ders. 2005: S.4) und damit auch der Erzieher*innen ist,

da nur darüber der Anspruch auf die stetige persönliche und professionelle Weiterentwicklung eingelöst werden kann. Reflexivität bildet den Grundstein für einen professionellen Umgang mit gesellschaftlichem Wandel, den daraus resultierenden immer neuen Anforderungen an die pädagogische Arbeit als Erzieher*in, die mit der Notwendigkeit verknüpft ist, auch in unvorhersehbaren Situationen handlungsfähig zu bleiben (vgl. Land NRW 2021a: 4). Reflexivität bildet somit die Verbindung zwischen dem „was früher (für mich) galt und dem, was heute sein soll oder ist“. Das eigene Erleben und damit verknüpfte Handeln werden mit den aktuellen Herausforderungen in Bezug gesetzt und auf ihre professionelle Wirksamkeit hin geprüft. Es handelt sich um eine Kompetenz, die auch unbewusst wirkende habituelle Prägungen im Selbst erkennen und im Sinne eines Primärverstehens auf die Zusammenhänge seines Entstehens zurückführen kann, um sie mit den Herausforderungen des beruflichen Feldes (auch kritisch) in Zusammenhang zu bringen (vgl. Bourdieu 1993: 50). Sie muss erlernt werden und bildet meines Erachtens die Grundlage für die vom Land NRW geforderte Entwicklung von Sozialkompetenz und Selbstständigkeit in der Erzieher*innenausbildung. Das erfahrungsorientierte Lernen initiiert Lernprozesse, die eine Scharnierstelle von Theorie und Praxis bilden und auch der sinnlichen Erfahrung Raum geben. Dies fördert die Entwicklung von Reflexivität und bildet damit eine notwendige Ergänzung zum (hoch)schulischen Lernen mit dessen kognitiver und meritokratischer Ausrichtung (vgl. Effinger 2005: 8f.).

Auf Basis der Argumentation für die Einführung von Ausbildungssupervision als Baustein im Rahmen der beruflichen Identitätsentwicklung von helfenden Berufen, sollen im Folgenden Erkenntnisse aus der explorativen Arbeitsphase an einer Fachschule für Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik, vorgestellt werden. Hier wurde für ein Schulhalbjahr Berufsrollenreflexion angeboten und mit Blick auf eine zukünftige Implementierung von Ausbildungssupervision ausgewertet.

5. Erkenntnisse aus der Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen - ein Anbahnungsprozess zur Implementierung externer Ausbildungssupervision?

Die Fachschule für Sozialwesen ist zum Zeitpunkt der Supervisionsanfrage einer von insgesamt 15 vollzeitschulischen Bildungsgängen eines Berufskollegs mit gewerblich-technischer und gesundheitlich-sozialer Ausrichtung. Neben den (dualen) Ausbildungsabschlüssen können dort vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife alle vollzeitschulischen Abschlüsse erworben werden, je nach Abteilung mit unterschiedlichem beruflichen Fachbezug. Insgesamt befinden sich an der Schule 17 Bildungsgänge in fünf Abteilungen. Das Kollegium umfasst 118 Lehrer*innen, die insgesamt 2100 Schüler*innen unterrichten.

Das Angebot der PiA besteht an der Fachschule für Sozialwesen erst seit 2019 und wurde zusätzlich zum vollzeitschulischen Konzept eingeführt. Langjährige Ausbildungserfahrungen bestehen bei der Schule und den Ausbildungsinstitutionen vor allem mit der vollzeitschulischen Ausbildungsform. Die Praxisphase erfolgt hier erst zum Ausbildungsende in Form eines Anerkennungsjahres. In der PiA starten die Schüler*innen gleich zu Beginn mit der Praxis, mit wenig pädagogischen Kenntnissen. Die Anforderungen an die Schüler*innen und an die beiden Ausbildungsinstitutionen sind somit je nach Konzept unterschiedlich, insbesondere was die Praxiseinbindung betrifft.

5.1. Erstkontakt

Der Kontakt zur Schule besteht seit mehreren Jahren, in denen die Supervisorin Studienberatung und Berufsorientierungswshops im Rahmen des Projektes „Extrazeit zum Lernen in NRW“ (Schulministerium NRW 2023) angeboten hat. Außerdem gab es bereits einen heute abgeschlossenen Supervisionsprozess mit Lehrer*innen der Fachschule 2018/2019, dessen Reflexion im Forum Supervision (2020) veröffentlicht wurde. Die Schule wollte die Finanzierungsmöglichkeiten aus dem Projekt für die Professionsentwicklung in der Erzieherinnenausbildung einsetzen und bat um ein entsprechendes Angebot seitens der Supervisorin. Es sollte ein mehrstündiges, bewertungsunabhängiges Reflexionsangebot für Kleingruppen konzipiert werden, in welchem die Schüler*innen ihre Praxis- und schulischen Ausbildungserfahrungen thematisieren und Rollenkonflikte klären können.

Bereits die Supervision mit den Lehrer*innen machte deutlich, dass wichtige selbstreflexive Elemente in der Erzieher*innenausbildung fehlen und die unterschiedlichen Berufszugänge innerhalb des Kolleg*innenteams erschwerten damals die konzeptionelle Weiterentwicklung dieser Inhalte (Heimann 2020). Im Anfangsgespräch sind aus Sicht der Supervisor*in und der Schule vor allem die Rollenklärungen im Spannungsverhältnis Schüler*in, Auszubildende oder Kolleg*in relevant und damit verbundene Anforderungen und Widersprüche an und im pädagogischen Handeln. Gleichzeitig erscheint aus Supervisor*innensicht mit diesem Setting die Chance für die Organisation Schule verbunden, etwas über die Lebenswelt der eigenen Schüler*innen zu lernen, strukturelle Lehr- und Lernbarrieren zu identifizieren und auch Machtverhältnisse zu reflektieren. Die Schule thematisierte eine hohe Abbruchquote bei den Auszubildenden der PiA im ersten Ausbildungsjahr und aus Sicht der Supervisor*in macht es auch mit Blick auf die Neueinführung dieser Ausbildungsvariante Sinn, Einblicke über die Wirkeffekte dieser neuen Strukturen zu erhalten. Die Teilnahme am Setting ist für die Schüler*innen nicht freiwillig, sondern findet im Rahmen der Ausbildung statt. Sie wird seitens der Schule für die Kompetenzentwicklung als notwendig erachtet.

5.2. Ziele und Zielgruppe der Berufsrollenreflexion an der Fachschule Sozialwesen

An der Fachschule gibt es derzeit in der PiA- und der Vollzeitschulform drei Klassen in der Unterstufe, zwei in der Mittelstufe und zwei Klassen in der Oberstufe. Im Rahmen der vollzeitschulischen Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin werden in den ersten beiden Ausbildungsjahren jedes Jahr Kurzpraktika absolviert und in der Oberstufe folgt das ganzjährige Anerkennungsjahr. In der PiA-Form gibt es eine permanente Praxiserfahrung neben dem Schulbesuch, der ja nach Ausbildungsjahr zwei oder drei Tage umfasst.

Die Supervision soll in selbstgewählten Kleingruppen zu je 6-7 Schülerinnen in dem Zeitrahmen des formalen Unterrichts stattfinden und in den Räumen der Schule erfolgen. Insgesamt verfügen zum geplanten Zeitpunkt der Berufsrollenreflexion 105 Schüler*innen

über entsprechende Praxiserfahrungen, die reflektiert werden können. Das Reflexionsangebot umfasst 15 Gruppen á 6-7 Schülerinnen. Je Gruppe wird ein Workshop á drei bzw. vier Unterrichtseinheiten durchgeführt. Da die Teilnahme nicht freiwillig ist, sollen die Schüler*innen selbst entscheiden, wie weit sie sich auf das Setting einlassen können bzw. wollen. Es ist klar, dass der Umgang mit den eigenen Grenzen für Schüler*innen im Schulkontext nicht immer einfach ist, so dass ein besonders sensibler Umgang mit Grenzen über häufigere Feedbackschleifen eingeplant ist.

Die Schüler*innen sollen vor dem Hintergrund der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen die unterschiedlichen Beziehungsebenen in pädagogischen Organisationen, sowie im Spannungsfeld Schule / Betrieb betrachten lernen. Die Rollenanforderungen als mitarbeitende Auszubildende im Betrieb, als Schülerin in der Schule sowie als Prüfling im Beurteilungsfeld Praxis / Schule sollen geklärt und Konflikte auf dieser Folie betrachtet werden (vgl. auch Witte 2005: 8). Dabei sollen im gemeinsamen Reflektieren zum einen die Gemeinsamkeiten im Erleben sichtbar – ich bin kein Einzelfall – und zum anderen die Vielfalt an Organisationskulturen erkennbar werden. Das schließt auch ein Erkennen von Handlungsalternativen bei ähnlichen Problemlagen ein. Es soll ein grundlegendes Verständnis für das Agieren in einem komplexen beruflichen Feld möglich werden, das sich im Ausbildungsverlauf weiter ausdifferenzieren kann.

5.3. Erfahrungen aus den Gruppenreflexionen

Das Angebot der Berufsrollenreflexion wurde von den meisten Schüler*innen gerne angenommen und in den Feedbacks vor allem der kollegiale Austausch als Gegenpol zum „Vereinzelungserleben“ hervorgehoben. Es konnten im Verlauf des Workshops individuelle Praxiserfahrungen reflektiert und erste Schritte in Richtung einer beruflichen Rollenklärung vollzogen werden. Die Berufswahl fand eine erneute Klärung oder Bestätigung. Zur Reflexion kommen neben Erfahrungen mit herausfordernden Praxisfällen auch die Rollenanforderung als Schüler*in an der Schnittstelle von Schule und Praxis. Das Gefühl, mit den eigenen Unsicherheiten, Überforderungen, Gedanken und Gefühlen allein zu sein, konnte durch das Angebot durchbrochen werden und auch dem Gefühl von Isolation, welches sich im Zusammenhang und als Folge der Coronakrise verstärkt thematisiert wurde, konnte dieses Format eine Gemeinschaftserfahrung entgegensetzen, die

durchgängig als wertvoll erlebt wurde. Zudem lernten die Schüler*innen das eigene Erleben und Empfinden in Worte zu fassen und neben den persönlichen Deutungen auch Fremdwahrnehmungen, strukturelle Rahmenbedingungen oder professionelles Rollenhandeln in die Konflikt- oder Problembetrachtungen mit einzubeziehen. Zu den angesprochenen Themen gehörten:

- Überfordernde Situationen und hohes Stresslevel aufgrund von Personalmangel,
- Ohnmachtsgefühle im Umgang mit Aggressionen,
- stetige Beobachtung durch Leitungen oder Kolleg*innen,
- das Gefühl von Unzulänglichkeit im Kontakt mit Eltern,
- Beschämung durch Leitung, Kolleg*innen oder Lehrer*innen,
- Informationsmangel und fehlende Teameinbindung,
- Unsicherheiten im Umgang mit der Ausbildungsrolle und der pädagogischen Arbeit
- fehlende Ansprechpartner*innen oder fehlender Raum für Feedbacks oder Fragen.

In der Berufsrollenreflexion wurden neben den selbstreflexiven Prozessen zur Erzieherinnenrolle auch Schnittstellenprobleme zwischen Schule und Betrieb, strukturelle Benachteiligungen aufgrund unterschiedlicher Schulzugehörigkeiten der Auszubildenden in der gleichen Institution sowie mangelnde Sensibilität für die Vulnerabilität im Ausbildungskontext bis hin zu Machtmissbrauch thematisiert. Häufig versuchten Schüler*innen auf individuellem Weg derlei strukturelle Probleme zu lösen oder machten immer wieder Ohnmachts- und Überforderungserfahrungen, die sie an der Berufswahl und an der eigenen Selbstwirksamkeit zweifeln ließen.

Diese Inhalte bedürfen einer Rückmeldung an die Schule als verantwortlicher Ausbildungsinstitution und der Gedanke liegt nahe, dass die Einführung der PiA seitens der Schule und der Ausbildungsbetriebe scheinbar ohne Berücksichtigung eines damit verbundenen notwendigen Wandels der Ausbildungskultur erfolgte. Bisher kannte man in der Praxis als finanzierte Auszubildende vor allem Anerkennungspraktikant*innen, die ein fundiertes pädagogisches Theoriewissen mitbringen und als sehr gut vorgebildete Mitarbeitende eingesetzt werden konnten. Die PiA-Auszubildenden hingegen bringen wenig bis keine pädagogischen Theoriekenntnisse und wenig Erfahrungen und Rollenklarheit mit. Sie müssen sich von Beginn an in komplexe Beziehungsstrukturen und unterschiedliche Rollenkonstellationen einfinden, die zu Überforderungserleben führen.

Mit unzureichender Anleitung aufgrund von Fachkräftemangel, Unterbesetzungen und hohem Krankenstand im Feld der pädagogischen Berufe zieht das Ausbildungsabbrüche und Selbstzweifel nach sich. Auch seitens der Schule gibt es in der Erzieher*innenausbildung wenig Erfahrung mit der Begleitung pädagogisch wenig vorgebildeter Schüler*innen, die schon früh in der Praxis mit einem hohen workload bestehen und im Theorie – Praxis – Transfer beurteilt werden müssen. Möglicherweise bedürfen auch die Ansprüche an dieser Stelle einer Anpassung, aus dem Vergleich mit anderen Schulen ist bekannt, dass der schulische Workload dort geringer ist.

5.4. Rückmeldung an die Schulleitung als Ausbildungsträger*in

Im Gespräch mit der Schulleitung und den zuständigen Lehrer*innen werden die Erkenntnisse aus den Supervisionen thematisiert. Dazu gehören die Überlastungsanzeigen der Schüler*innen bezogen auf schulische Arbeitsaufgaben, die hohe Verantwortung bereits zu Ausbildungsbeginn aufgrund von Mitarbeiterausfällen, die Verunsicherungen aufgrund fehlender Ansprechpartnerinnen einerseits und hoher Ansprüche an die Beziehungsfähigkeit der Schüler*innen andererseits. Die vielfältigen Arbeitsbeziehungen und die schnelle Handlungs- und Entscheidungsnotwendigkeit im Feld mit wenig Rückzugsmöglichkeiten zur Reflexion oder Entlastung stellt eine enorme psychische und physische Herausforderung dar. Häufig fehlen Ansprechpartner*innen mit entsprechendem Gespür und Zeit im pädagogischen Praxisfeld, die helfen, die eigenen Erfahrungen zu klären und vor allem die vielen Emotionen zu ordnen. Auch die große Schutzbedürftigkeit der Schüler*innen aufgrund der vielfältigen Belastungen wird thematisiert. Ihre Ausbildungsrolle räumt ihnen nur wenig Widerspruchsmöglichkeiten ein.

Die Schulleitung lässt sich von dieser Betrachtungsweise überzeugen und betont, dass man die Zusammenhänge mit Blick auf die Ausbildungsabbrüche noch gar nicht gesehen habe. In ihren Augen sei es bisher vor allem die Überlastung aufgrund hoher Leistungserwartungen gewesen, mit denen sie sich die Abbrüche erklärt habe. Die Komplexität der Anforderungen gerade ohne pädagogische Schulsozialisation im Vorfeld, wie sie in der PiA bestehen, erscheine ihr durchaus plausibel. Sie bittet um ein Argumentationspapier für den Schulträger zur Finanzierung eines weiteren Schuljahres. Zudem bindet sie die Supervisorin in die Begleitung eines Schülers aus der PiA ein, der nach der Probezeit

nicht vom Betrieb übernommen werden soll und nun vor dem Ausbildungsabbruch steht, weil ihm der Träger keine Alternative bieten möchte. Auch an diesem Supervisionsprozess offenbart sich die fragile Ausbildungssituation der Auszubildenden und die fehlenden Ansprechpartner*innen für eine solche Entwicklung.

5.5. Argumente zur Implementierung von Ausbildungssupervision

Erzieherinnen in der PiA sind von Praxisbeginn an mit einem hohen Anspruch an ihre Beziehungskompetenz und einer Fülle an neuen Rollenanforderungen konfrontiert. Neben der Rolle als Schüler*in im Kontext Schule sind sie gleichzeitig Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen eines Teams, Betriebsangehörige, Erziehungspartner*innen von Eltern, Lernpartner*in für Kinder, angehende Fachkräfte für andere Erziehungsstellen, usw.. Jede Rolle birgt dabei ihre eigenen Beziehungsanforderungen. Bis auf die Schüler*innenrolle sind die anderen Rollen und damit verknüpften Anforderungen weitestgehend unbekannt – werden aber unmittelbar mit Ausbildungsbeginn angefragt und müssen selbstständig austariert werden. Orte, Zeiten und Partner*innen zur Reflexion dieser Erfahrungen sind selten gegeben.

Während bei der Vollzeitschulausbildung vor allem die Rolle der Schüler*innen mit entsprechenden Beziehungsansprüchen im Vordergrund steht – Praktikant*innen werden betrieblich nicht eingebunden und haben dadurch einen eigenen Status – liegt der Fokus auf der Theorievermittlung als Vorbereitung auf die Praxis. Im Gegensatz dazu müssen sich die Schüler*innen in der PiA zusätzlich zur Theorie unmittelbar in alle anderen Rollen und damit verknüpfte Beziehungsanforderungen einfinden bzw. sich dazu verhalten. Ihnen fehlen das pädagogische Fachwissen oder selbstreflexive Elemente zur Klärung der entsprechenden Herausforderungen, die vollzeitschulisch ausgebildete Erzieherinnen im Anerkennungsjahr bereits mitbringen. Für einen jungen Menschen kann diese Rollenvielfalt und damit verknüpfte Ansprüche an eine professionelle Beziehungsgestaltung zu massiver Überforderung führen und den Abbruch der Ausbildung nach sich ziehen. Die Herausforderung in der PiA stellt deshalb nicht unbedingt die Fülle an Lernstoff dar, sondern die Vielfältigkeit der Beziehungsanfragen im Zuge der unterschiedlichen Rollen.

In sozialen Arbeitsfeldern sollte regelmäßige Supervision zur Klärung der beruflichen Handlungspraxis, Lösung von Teamkonflikten und Weiterentwicklung der Beziehungskompetenzen zum Alltag gehören. Was in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe die Regel darstellt, ist im Bereich der Kita und OGS nach Abfrage in den Supervisionsgruppen selten der Fall. Fehlt dieses Reflexionselement, werden dem pädagogischen Bereich innewohnende dysfunktionale oder konfliktbehaftete Team- und Organisationsdynamiken nicht aufgedeckt und bearbeitet. Auszubildende werden Teil dieser Dynamiken und haben dann nicht selten das Gefühl, sie selbst seien verantwortlich für Konflikte. Außerdem fehlen häufig Ansprechpartner*innen, denen sie von ihren Erfahrungen und Gedanken erzählen können, z.T. werden Sie als schwächstes Glied im Betrieb zum Sündenbock für eine verfehlte Personalpolitik (z.B. hohe Mitarbeiterfluktuation, wenig pädagogische Fachkräfte). Auch hier sind Abbrüche oder auch Kündigungen durch den Betrieb nicht selten.

Hinzu kommt, dass Schule und Betriebe im Ausbildungsfeld der Erziehungsberufe ursprünglich das System der Vollzeitschulausbildung kannten und damit verbundene Arbeitskulturen im Umgang mit Anerkennungspraktikanten entwickelt haben. Die PIA erfordert allerdings eine andere Begleitkultur als die Vollzeitschulausbildung. Das gilt für Schule und Betriebe gleichermaßen, die hier ihre jeweilige Ausbildungskultur hinterfragen und der PIA anpassen müssen. Eine Hilfestellung könnte an dieser Stelle Supervision als Beratungsform in beruflichen Zusammenhängen bieten, die zum einen institutionelle Rahmenbedingungen betrachtet, Rollenklärung betreibt und einen Reflexionsort für Beziehungs- und Selbsterfahrungen schafft (vgl. DGSv Konzept). Diese sollte unabhängig sein, aber im Rahmen der schulischen Ausbildung angeboten werden, um ein Gruppensetting ähnlich kollegialer Beratung zu schaffen, das unabhängig von Teamdynamiken ist.

Eine Implementierung von Ausbildungssupervision könnte der unabhängige und bewertungsfreie Ort sein, an dem Praxiserfahrungen erzählt, in der Gruppe analysiert und Rollen- und Beziehungszusammenhänge verstehbar gemacht werden. Diese sollte in regelmäßigen Abständen im Verlauf des Schuljahres in einer festen Gruppe erfolgen, damit ein supervisorischer Gruppenprozess entstehen kann. Neben der vielfach ausbleibenden aber notwendigen Teamsupervision in den pädagogischen Einrichtungen sollte sie einen eigenen Ausbildungsbaustein darstellen, der die besonderen Rollenherausforderungen

der Auszubildenden betrachtet und einen Schutzraum bietet. Zudem sollte es die Möglichkeit für Einzelsupervisionen geben, falls Konflikte für die Bearbeitung in der Gruppe zu komplex sind oder ein hoher Leidensdruck besteht.

Für Auszubildende im Anerkennungsjahr zur Erzieherin bietet sich neben der Ausbildungssupervision der Aufbau einer Fallreflexionsgruppe auf freiwilliger Basis an. Dieses Angebot soll sich an Schüler*innen richten, die ein verstärktes Interesse an Selbstreflexion und Rollenklärung haben. Die erworbenen Kompetenzen bringen Sie in ihr zukünftiges Arbeitsfeld ein und ebnen damit auch den Weg für eine Ausweitung von Supervisionsanfragen aus dem Berufsfeld der Erzieher*innen. Mittelfristig könnte das zur erweiterten Anerkennung und Etablierung dieses Arbeitssettings zur Professions- und Qualitätsentwicklung im Feld der frühen Bildung führen.

Ausbildungssupervision birgt viel Entwicklungspotential auch mit Blick auf die Bindung und Gewinnung von Fachkräften und schärft gleichzeitig den Blick für bestehende strukturelle Defizite im Rahmen der Erzieherinnenausbildung. Denn die weitere Funktion von Supervision bildet die Klärung und Transparenz im Zusammenspiel von Schnittstellen und Organisationen. Dazu braucht es einen zusätzlichen Austausch mit Leitungs- und Ausbildungsebenen, um die „blinden Flecken“ identifizieren und bearbeiten zu können. Aus diesem Grund sollten regelmäßig Auswertungsgespräche mit Schul- und Abteilungsleitungen sowie Kitaleitungen und Ausbilder*innen stattfinden, um das Ausbildungsfeld der Erzieher*innen den Herausforderungen entsprechend anzupassen und weiterzuentwickeln.

6. Fazit

Die meisten Artikel zur Ausbildungssupervision thematisieren die Einbindungsformen, Rahmenbedingungen sowie Lehr- und Lerneffekte des Settings mit Blick auf die Studierenden oder Schüler*innen. Alle unterstreichen die positiven Erfahrungen mit diesem „non-formellen“ Lernort mit Blick auf die Entwicklung einer beruflichen Identität (vgl. Witte 2009: 18). Supervision kann aber auch einen Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten, indem sie die Themenbreite und anonymisierten Ausbildungserfahrungen an die Ausbildungsinstitution zurückmeldet und an dieser Stelle einen Reflexionsprozess zu

Problemfeldern der Ausbildungsorganisation in Gang setzt (vgl. dazu auch Heimann 2016). Das kann ein neuer Blick auf die Zugangsvielfalt (Milieu, Ethnie und Generation) und damit verknüpfter Vielfalt an Lebenswelten und Entwicklungs Herausforderungen der aktuellen Ausbildungsgruppe sein (vgl. auch Janssen 2019: 11). Insbesondere der Ruf nach einem habitussensiblen Umgang mit sozialer Ungleichheit in Schule und Hochschule macht hier eine Auseinandersetzung mit strukturellen Barrieren notwendig (Brehmer 2005, 2007). Das reflexive und am Verstehen orientierte Format von Ausbildungssupervision eröffnet Einblicke in biographische oder lebensweltliche Zusammenhänge, welche Deutungs- und Handlungsmuster als Ausdruck einer habituellen Prägung sichtbar machen und gleichzeitig die Reflexivität bei den Teilnehmenden fördern. Zudem werden die Wirkweisen symbolischer und struktureller Gewalt im Rahmen der Ausbildung in der Supervision erkennbar und weisen noch einmal deutlich auf die Verletzlichkeit in der Ausbildungsrolle hin. Es wird hier von Ohnmachts- und Schamerfahrungen bis hin zu Ängsten oder massiven Selbstzweifel infolge von Überlastung berichtet, die zu Selbstausschlüssen in Form von Ausbildungsabbrüchen führen können. Sie als Zufallsprodukt unpassender Konstellationen von Einrichtung und Auszubildendem oder als individuelles Problem zu betrachten, blendet die strukturellen oder gruppenspezifischen Einflüsse am Geschehen aus. Die Rückmeldung an die Ausbildungsorganisation eröffnet dieser die Möglichkeit, ihrer Fürsorgepflicht nachzukommen und auf der Ebene der Kooperationsvereinbarung oder auch im eigenen Haus ausgrenzende oder überlastende Strukturen zu beleuchten.

Vor allem in Hinblick auf den Fachkräftemangel wird es für die Fachschulen Sozialwesen immer wichtiger werden, die Rahmenbedingungen der Ausbildung einer kritischen Analyse zu unterziehen. Supervision als reflexiver Bildungsort hilft dann nicht nur dabei, die Auszubildenden auf das herausfordernde pädagogische Arbeitsfeld vorzubereiten und Reflexivität als Kompetenz auszubilden. Sie kann durch den Blick eines Externen auch dabei helfen, im Rahmen von Organisationsentwicklung überfordernde und ausgrenzende Strukturen zu identifizieren und Schulleitungen dafür zu sensibilisieren. Leider gibt es noch keine eigenen Finanzierungsmodelle, was die verschiedenen Publikationen zu Ausbildungssupervision auch immer wieder thematisieren. Im Moment hängt es von der Überzeugung und dem Einfallsreichtum der jeweiligen Schulleitungen ab, Gelder zu akquirieren. Hier bedarf es langfristig auch der Prüfung von curricularen bzw. strukturellen

Einbindungs- und Finanzierungsmöglichkeiten seitens des MSB (Ministerium für Bildung und Forschung), um das Angebot externer Supervisor*innen in Schule zu verstetigen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) / Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2011) (Hrsg.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Beschluss der KMK vom 10. März 2011.
- Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Steffanie & Kraus, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, München: Juventa, S. 189-213.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung; Weinheim, München: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1993): Der soziale Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DGSv: Konzept Supervision / Coaching, [online] URL: <https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/> [Stand: 31.05.2022].
- Effinger, Herbert (2002): Reflexion beruflichen Handelns? Ja, aber wie? Eine empirische Studie zur Ausbildungssupervision an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in Deutschland. In: OSC 3/02, S. 245-269.
- Effinger, Herbert (2003): Dokumentation der Fachtagung „Qualität durch Praxisreflexion. Ausbildungssupervision an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit“ 2003 in Dresden, Studententext, S. 4.
- Effinger, Herbert (2005): Ausbildungssupervision als Scharnierstelle von Theorie und Praxis – zur Einführung. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation, 1/2005, S. 3-7.
- Effinger, Herbert (2005): Lernen mit allen Sinnen – Supervision als reflexives Lernen und ihre Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation, 1/2005, S. 8-19.
- Effinger, Herbert (2015): Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 4, Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, S. 129-135.
- Freitag, Marcus: Die eierlegende Wollmilchsau: Berufsrollenreflexion bei der Polizei NRW. In: Journal Supervision, 2/2015, S. 3-5.
- Greif, Ralf-Peter (2016): Pflegeausbildung braucht Supervision. Bedeutung und Chancen der Implementierung von Supervision in die Ausbildungscurricula der Gesundheits- und Krankenpflege; Abschlussarbeit im Zertifikatsstudiengang „Supervision und Coaching“ an der Hochschule Mittweida; Fakultät Soziale Arbeit, [online] URL: <https://monami.hs-mittweida.de/frontdoor/index/index/year/2016/docId/7045> [Stand: 31.05.2022].
- Hechler, Oliver (2005): Psychoanalytische Supervision sozialpädagogischer Praxis – eine empirische

- Untersuchung über die Arbeitsweise fallzentrierter Teamsupervision. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, [online] URL: <http://www.gbv.de/dms/hbz/toc/ht014852648.pdf> [Stand: 31.05.2022].
- Heimann, Regina (2016): Habitusanalyse als diagnostisches Instrument in Supervision und Beratung. In: Zeitschrift Organisationsberatung, Supervision und Coaching (OSC); 23(4), Heidelberg: Springer, S. 357-369.
- Heimann, Regina (2020): Habitus-sensibilität in Supervision. In: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision, 28 (55), S. 21-41, [online] URL: <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/3634/3713> [Stand: 31.05.2022].
- Hassler, Astrid (2011) Ausbildungssupervision und Lehrsupervision: Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Jensen, Peter (2005). Rolle und Kompetenz der Supervisor/innen in der Ausbildungssupervision. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation 5/2005, S. 41-47.
- Janssen, Bettina (2019): Warum wir uns mehr um die kümmern müssen, die sich kümmern. Supervision in der Altenpflegeausbildung. Ein Projektbericht. In: Impuls Journal Supervision 9/2019, S. 10-12.
- Kaldenkerken, van Carla (2017): Die besondere Konstellation von Triaden im Ausbildungssystem. In: Freitag-Becker, Edeltrud; Grohs-Schulz, Mechtild & Neumann-Wirsig, Heidi (Hrsg.): Lehrsupervision im Fokus. Göttingen & Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 57-69.
- Kersting, Heinz-J. (2005): Die Geschichte der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation 5/2005, S. 20-26.
- Kessel, van Louis (1997): Lernen in den Gesundheitsberufen durch Supervision? In: Pflegepädagogik, Europäisches Magazin für Lehrerinnen und Lehrer in der Krankenpflege, Heft 6, S. 4-11.
- Klein, Ursula (2010): Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleve, Heiko (2005): Ausbildungssupervision als sozialwissenschaftliche Praxis. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation 5/2005, S. 27-33.
- Kuntschner, Eva (2019): Ausbildungssupervision für studentische Schreibmentor*innen an der Universität Wien. Masterarbeit im MA-Studiengang Supervision und Coaching, Wien.
- Land NRW (2021a): Lernortkooperation in der Ausbildung von Erzieher*innen und Erziehern. [online] URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/handreichung_lernortkoop_zum_lp_fs_sozialpaedagogik.pdf [Stand: 31.05.2022].
- Land NRW (2021b): Bildungsplan für das Berufskolleg NRW: Fachschulen des Sozialwesens: Fachrichtung Sozialpädagogik (BASS 15 – 39 Nr. 605 – Heft 7605 - Stand 2021), [online] URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/e/sozialpaedagogik.pdf [Stand: 31.05.2022].
- Land NRW (2022): Handreichung zur Organisation einer praxisintegrierten Ausbildung in der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Heilerziehungspflege – Stand 2022, [online] URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/handreichung_pia-fsp.pdf [Stand: 31.05.2022].
- Mair, Sabine (2012): Supervision - ein Weg, handlungsfähig zu bleiben oder wieder zu werden. In: Textor, Martin & Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita Handbuch, [online] URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/fortbildung-aufbaustudium-supervision/2244> [Stand: 31.05.2022].

- Roth-Vormann, Manuela; Klenner, Denise (2019): Praxisreflektion mit Lehramtsstudierenden. Arbeit mit dem Rollen-Set. In: Die Materialwerkstatt – Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht, S. 30-38; [online] URL: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/article/download/1539/1481/5397> [Stand: 31.05.2022].
- Schulministerium NRW (2023): Extrazeit zum Lernen in NRW. [online] URL: <https://www.schulministerium.nrw/extra-zeit> [Stand: 30.06.2022].
- Steinhardt, Kornelia (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wilden, Gerhard (2021): Supervision, eine Beratungswissenschaft und ein Ort der Begegnung: Reflexive Supervision als Lernfeld zu beruflicher Identität und Professionalität in der praxisintegrierten Ausbildung von Erzieher*innen; unveröffentlichte Hausarbeit im Masterstudiengang „Supervision und Beratung“, Universität Bielefeld.
- Witte, Wolfgang; Supervision als non-formeller Lernort in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit - Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 5/2009 S. 171-181.

Petra Rauschenberger & Nina Aringer

Supervision begleitend zum Einstieg in den Lehrberuf

Zusammenfassung

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

1. Einstieg in den Lehrberuf

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

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

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

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

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

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

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

1.1. Supervision als Beratungsformat beim Berufseinstieg von Lehrpersonen

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

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

zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

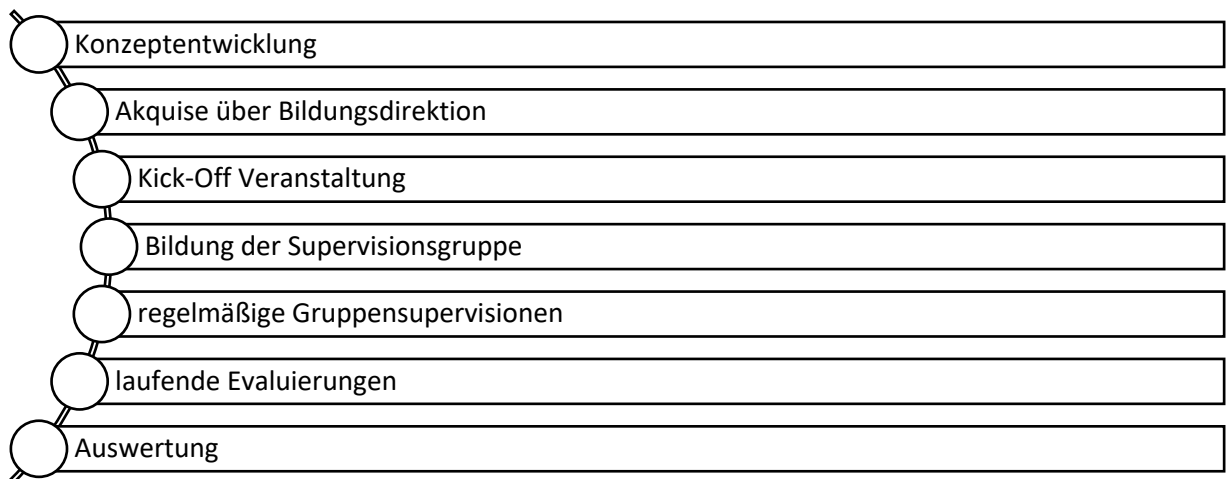


Abbildung 1: Ablauf Pilotprojekt „Supervisionsbegleitung beim Einstieg in den Lehrberuf“ [eigene Darstellung]

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

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

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

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

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

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

2. Themenspektrum der Supervisionsgruppe „Berufseinsteigende“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Conclusio

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Sascha Kaletka

Supervision und Schule: Von der Ergründung eines Missverhältnisses zweier Institutionen.

Ein Forschungsbericht.

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel beschreibt den Verlauf einer unsystematischen, d.h. nicht-linearen Feldforschungskampagne, die das Missverhältnis von Schule und Supervision zu ergründen versucht. Warum nehmen Schulen signifikant wenig das Unterstützungsangebot Supervision wahr? Im Forschungsprozess wird bald die semantische Figur des*r Einzelkämpfer*in gehoben, die sich auf Grund der Selbstreferenzialität des Systems Schule traditionell fortsetzt. Einzelkämpfer*innen benötigen keine Supervision. Vielmehr noch: Es widerspricht ihrem Selbstverständnis und ihrer Kultur. Und da Direktor*innen letztlich auch nur Lehrer*innen sind, dienen sie dem Systemerhalt. Wie Ausnahmen möglich sind und, wie aus der Schule ein „offenes Team“ werden könnte, zeichnet sich während des Forschungsprozesses skizzenhaft ab.

1. Unwissenheit und persönliche Neugier als wissenschaftstheoretische Ausgangslage

Die vorliegende Arbeit ist Ergebnis einer Feldforschungskampagne, die sich hermeneutisch und damit nicht-linear entwickelt hat, d.h. nach anfänglicher persönlicher Neugier konzeptionierte sich die Kampagne durch das Ermitteln von Ergebnissen und durch Erkennen von nachfolgenden Forschungsfragen. Gelegentlich war der glückliche Zufall gestaltender Mit-Akteur des Forschungsprozesses.

Die gewählte Form eines Forschungsberichtes unter Verwendung der 1. Person Singular wird der Tatsache gerecht, dass ich mich einem Feld genähert habe, das ich ausschließlich aus meiner Kindheit und Jugend kannte und indem ich – wie alle Mitglieder meines engeren und weiteren Kulturkreises – meine zweite Sozialisation (vgl. Parsons 2012; Drep-

per & Tacke 2012: 205ff.) durchlaufen habe. D.h. als Supervisor und Beratungswissenschaftler näherte ich mich diesem Feld mit gänzlicher Unwissenheit. Um dieser anfänglichen Unwissenheit und dem induktiven Verlauf der Erkenntnisgewinnung einen kongruenten Ausdruck zu verleihen, schien die gewählte Textform unumgänglich.

Theoretischer Ausgangspunkt der Feldforschungskampagne waren die in der supervisorischen Community immer wieder vernommenen Aussagen, dass es sehr schwierig für die Supervision sei, „in die Schule zu kommen“ oder, dass „die Lehrer keine Supervision wollen“. D.h. wissenschaftstheoretisch konstruierte sich der Ausgangspunkt meiner Kampagne durch die Alltagsevidenzen von (z.T. langjährig erfahrenen) Kolleg*innen und durch die hierdurch aufgeworfene Frage, warum es scheinbar ein signifikantes Missverhältnis zwischen den Institutionen Supervision und Schule gibt, während beide Institutionen hoch kompatibel miteinander scheinen ... zumindest aus der Perspektive der Supervision, denn:

„Supervision ist Beratung für Personen und Organisationen, deren eigene primäre Aufgabe die Arbeit mit und am Menschen ist und die deshalb immer wieder ihre professionelle Position in der Spannung zwischen Nähe und Distanz zu ihren Klient*innen neu finden müssen. Dies ist eine höchst anspruchsvolle Beziehungsarbeit, für die Supervision unerlässlich ist. Supervision ermöglicht eine kontinuierliche Berufsrollenreflexion. Supervision richtet sich an Einzelpersonen, Gruppen oder Teams. Sie ist eingebunden in das Organisationsgefüge und leistet einen Beitrag zur Organisationsentwicklung“ (DGSv 2023).

Gemessen an der Definition des Beratungsangebotes Supervision der DGSv bedarf es keiner detaillierten Organisationsanalyse des (deutschen) Schulsystems, um kenntlich zu machen, dass Lehrer*innen – und somit auch Schulen als Organisationen – zu eben jener Klientel gehören, die von der Institution Supervision adressiert werden.

Wurden die oben benannten Kolleg*innen aus der supervisorischen Community gefragt, warum ihrer Meinung nach die Institution Schule sich der Institution Supervision verwehrt, blieben ihre Begründungsversuche mannigfach hypothetisch, stark fragmentiert und z.T. ließen sie sich kaum von Vorurteilen unterscheiden. Von den – ansonsten sehr fachkundigen – Kolleg*innen wurden auch nie externe wissenschaftliche Belege zur Untermauerung ihrer vermeintlichen Gewissheit angeführt. Mit nichts als dieser Fragwürdigkeit versehen, vereinbarte ich deshalb ein Gespräch mit einer befreundeten Fachkraft. Diese hatte jahrelang in der freien Jugendhilfe gearbeitet und befand sich am Ende eines kombinierten Bachelor-Studiums (Sozialwissenschaften und Philosophie auf Lehramt).

Er*sie¹ kannte sechs Schulen aus der Mitarbeit im Offenen Ganztag, von den Praktika, die obligatorisch für seinen*ihren Studiengang waren und arbeitete aktuell als Vertretungslehrer*in an einer Grundschule. Durch das Gespräch mit ihm*ihr wollte ich dem vermeintlichen Missverhältnis der beiden Institutionen zumindest einen ersten Schritt weit auf den Grund gehen.

2. Mythos Einzelkämpfer*in

Zu Beginn des Gesprächs schilderte ich der Fachkraft die vermeintliche Gewissheit der supervisorischen Community, dass Lehrer*innen der Supervision ablehnend gegenüberstehen, sowie mein persönliches Unverständnis diesbezüglich: Traf dies tatsächlich zu? Und wenn ja, warum? Ich fragte die Fachkraft, ob ihm*ihr Supervision an Schulen bekannt sei. Er*sie verneinte und winkte ab. Der*die Lehrer*in sei „mehr so ein*e Einzelkämpfer*in. Eigene Schwierigkeiten besprechen die nicht“. Die Bezeichnung Lehrer*in als Einzelkämpfer*in machte mich hellhörig und während des weiteren Gesprächs trat sie immer wieder auf und verdichtete sich als semantische Figur (vgl. induktive Kategorienbildung im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring 2022: 84ff.). Ich war verwundert: Wenn die Organisation Schule problembezogene Selbstoffenbarung (vgl. Schulz-von-Thun 1996: 26f., 54ff. & 99ff.) vor allem vermeidet, wie wurde die interkollegiale Kommunikation denn dann organisiert? Was besprechen Lehrer*innen wann, wo und mit wem? Die Fachkraft schilderte folgende Kommunikationsstrukturen in seiner*ihrer Schule: Es gebe...

- ...Klein-Teams, in denen die Unterrichtsplanung besprochen werde,
- ...ein Groß-Team, in dem Organisatorisches besprochen werde,
- ...ein jährliches Personalgespräch mit dem/der Rektor*in,
- ...optionale Krisengespräche mit dem/der Rektor*in, wenn es Schwierigkeiten gebe, bei denen die Schule als Institution ggf. geschützt werden müsse,
- ...Tür-und-Angel-Gespräche mit den Kolleg*innen.

In den Klein-Teams, im jährlichen Personalgespräch und bei den Tür-und-Angel-Gesprächen findet im Erleben der Fachkraft auch ein kollegialer Austausch statt, bei man sich

¹ Die genderneutrale Form wird u.a. zur Anonymisierung der Expert*innen verwendet.

über bestimmte Dinge beklage oder methodische Ideen austausche. „Doch eigene Schwierigkeiten, oder, dass man nicht weiter wisse, kommt da so nicht vor“. Für interkollegiale Beratung werde an der Schule, an der er*sie arbeitet, weder Räume noch Zeit-Räume vorgehalten, die einen möglichen Interaktionsbedarf der Lehrkräfte strukturell sichtbar machen würden.

Es folgte anschließend eine gemeinsame Organisationsanalyse, um zu erkunden, inwieweit Schule grundsätzlich als eine Organisation erachtet werden kann und darf. Die Fachkraft berichtete in einer groben Skizze von der besonderen Entwicklungshistorie des deutschen Schulsystems (bei dem der christliche sowie auch ein militärischer Habitus zu Grunde liegen) und, dass dessen juristisches Regelwerk aktuell noch immer dazu führe, dass dieses Feld ein geschlossenes sei: „Das ist wie beim kanonischen Recht. Im Grunde müsste laut Grundgesetz nur Religion unterrichtet werden ... den Rest könn'ste eindampfen“. Bezüglich der Feld-Geschlossenheit müsste er*sie, wenn er*sie einen Artikel schreiben wolle, diesen vor der Veröffentlichung der Schulleitung der Schule vorlegen, die die Inhalte verfassungsrechtlich absegnen müsste. Von dieser Feld-Geschlossenheit abgesehen ermittelten wir jedoch viele klassische Organisationsstrukturen, in denen Schnittstellen zwischen verschiedenen Rollenträgern durch Kommunikation gemanagt werden müssen, um am Ende einen Outcome (den gebildeten Schüler) zu produzieren. Dass ich hier von einem zu einfachen betriebsökonomischen Organisationsverständnis ausging, offenbarte mir während der später folgenden Recherche ein Artikel von Drepper & Tacke (2012, Kap. 2), die Schule als Organisation in einem Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Handlungsfreiheit und (bildungs-)politischen Systemzwang beschreiben, dem heute noch ein ökonomischer Systemzwang hinzugefügt werden müsse. In dieser Spannung zwischen Akteurs- und Systemsemantik stehen sich Person und Organisation scheinbar unversöhnlich gegenüber.

Um zu überprüfen, ob Schule als Organisation neben dem theoretischen Supervisionsbedarf auch einen empirischen aufweise, besprachen wir drei Fallvignetten an unterschiedlichen Schnittstellen, die nach dem Interview von der Fachkraft verschriftlicht wurden. Die Vignetten können den Supervisionsbedarf nicht objektivistisch beantworten, da hierfür im Vorfeld eine plausible theoretische Konzeption von Supervision und eine anschlussfähige Typologie zur Kategorisierung der Vorkommnisse in den Vignetten hätten erstellt werden müsse. Für Fachmenschen der berufsbezogenen Beratung können sie auf

Grund der eigenen Empirie und Resonanzfähigkeit jedoch zu einer subjektiven Einschätzung führen, ob sie nach ihrer subjektiven Interpretation und Einschätzung bei den beschriebenen Fällen als Supervisor*in positiven Einfluss auf Kommunikation (in der Arbeit mit und am Menschen [s.o.]), auf das professionelle Rollenverständnis und auf die Organisation nehmen könnten. Meine eigene Einschätzung fließt deshalb in jede der folgenden Interpretationen und Hypothesenbildungen mit ein.

Fall-Vignette 1:

Das Lehrer*innen Team derselben Klassenstufe in einer Schule haben regelmäßig Teamtreffen und besprechen dort Vorgehensweisen, damit die Klassen auf einem gleichen Lernstand sind, die Klassen ungefähr dieselben Aufgaben haben und im Falle eines krankheitsbedingten Ausfalls der Fortgang des Bildungsprozesses durch eine Vertretung gewährt werden kann. In diesem Team läuft die Kommunikation leider nicht reibungslos frei. Ein*e Kolleg*in schert aus den Absprachen immer wieder aus und handelt Dinge anders als die Anderen ab. So kommt es immer wieder zu Konflikten über Absprachen und Vorgehensweisen. Die Kolleg*innen, bei denen die Absprache klappt, wenden sich an die Schulleitung. Diese bittet alle zum Gespräch. Der*die Kolleg*in, welche sich nicht an die Absprache hält, erkrankt daraufhin lange Zeit.

Interpretation und Hypothesenbildung 1:

Während des Interviews fällt auf, dass die Schulleitung bei verschiedenen intra- oder interpersönlichen Problemen moderierend eingreift. Nach dessen kommunikativen Fertigkeiten befragt – also hat der*die Rektor*in neben der Lehrerausbildung eine Beratungs- oder Mediationsausbildung absolviert, die den kommunikativen Ansprüchen der Funktion und Rolle gerecht würde – antwortete die Fachkraft, dass sie von einer solchen zusätzlichen Ausbildung der Schulleitung nichts wisse. Auch über formell geforderte Kompetenzen eines Direktor*innen-Postens sei er*sie nicht im Bilde. „Der Direktor ist im Grunde ja auch nur ein Lehrer“. Die Bildung kommunikativer Kompetenzen seitens der Lehrer*innen, bspw. in puncto kollegiale Beratung, Beratung allgemein oder in puncto Führen von Elterngesprächen, sei curricular zumindest nicht festgelegt.

Durch die Äußerungen der Fachkraft entstand der vehemente Eindruck, dass in Schulen ein signifikanter Mangel an kommunikativen Fertigkeiten bestehe, welche die interaktionistische Grundlage für die Erfüllung der Funktion und Rolle von Lehrer*in und Direktor*in sind. Meine Einschätzung, ob ich in dem beschriebenen Fall als Supervisor die notwendige kollegiale Kommunikation hätte verbessern können, fällt auf Grund meiner Ausbildung und meiner mehrjährigen Praxiserfahrung eindeutig positiv aus.

Fall-Vignette 2:

Eine ansonsten eher ruhige Klasse wird bei einer Vertretungslehrer*in immer chaotisch. Einzelne sehr auffällige Kinder, die von der Klassenlehrer*in aber gut eingebunden werden, sind im Vertretungsunterricht extrem auffällig. Sie stören massiv, sind der Vertretungslehrer*in gegenüber extrem respektlos. Die üblichen Sanktionen zeigen keine Wirkung. Die Vertretungskraft sucht Unterstützung bei der Klassenleitung, diese beschwert sich ebenfalls über die Kinder, erteilt dem Hilfesuch der Vertretungskraft aber mit den Worten „Das musst du aber können“ eine Absage. Die Vertretungskraft erzählt dies im Beisein einer Hauptlehrer*in einer anderen Vertretungskraft. Die hauptamtliche Lehrer*in bietet daraufhin Unterstützung an und schlägt vor, die besonders störender Kinder zu ihr in den Unterricht zu schicken.

Interpretation und Hypothesenbildung 2:

Eine diffuse uneinheitliche Organisationskultur (vgl. Lies 2023a) scheint vorzuherrschen, in der anteilig der Lehrer*innen-Habitus als Einzelkämpfer*in seinen Raum fordert. Dagegen steht partiell eine informelle kollegiale Unterstützungskultur, die sich durch Tür-und-Angel-Gespräch ergibt. Es muss als fragwürdig eingestuft werden, wie sich das Verhältnis zwischen den beiden erwähnten Hauptlehrer*innen durch die Verweigerung einerseits und durch das Hilfsangebot andererseits entwickelt. Latent darf hier die Gefahr einer Konfliktbildung erahnt werden.

Ein feststehender Zeit-Raum mit einer feststehenden Kultur des Miteinanders, d.h. mit einer kooperativen formellen Unternehmenskommunikation (vgl. ders. 2023b) fehlt. Der*die Direktor*in als Führungsperson tritt bei diesem Problem eines*r Untergebenen

nicht auf. Die Hilfe, die dem*der Untergebenen aus dem System zukommt, kommt informell (vgl. ebd.), d.h. zufällig: Ohne diesen Zufall wäre er*sie mit seinem*ihrem beruflichen Problem allein geblieben.

Ebenfalls diffus bildet sich hier das Verhältnis von Hauptlehrer*innen und Vertretungslehrer*innen ab: Einerseits wird eine Kompetenz rüde gefordert („Das musst du aber können!“), andererseits wird sie gnädig in Gänze abgesprochen, da man die schwierigen Kinder zu sich in den Unterricht nimmt und nicht den Versuch eines Kompetenzaufbaus bei dem*der Vertretungslehrer*in unternimmt, was eine nachhaltigere Strategie wäre. Doch zwischen Tür-und-Angel ließe sich ein solcher Kompetenzaufbau auch nur schwierig umsetzen. Die Lehrer*innen scheinen hier keine Orientierung durch eine einheitliche Organisationskultur (vgl. ders. 2023a) zu bekommen.

Meine Einschätzung, ob ich als Supervisor hier positiv auf die Entwicklung der formellen Unternehmenskommunikation und damit auf die Entwicklung einer unterstützenden Organisationskultur hätte einwirken können, fällt erneut positiv aus.

Fall-Vignette 3:

In einer eigentlich guten Klassengemeinschaft kommt es seit Kurzem immer wieder zu Konflikten. Zwei Schüler*innen, die bisher beste Freund*innen waren, haben sich zerstritten. Dadurch ist die ganze Klassengemeinschaft in Mitleidenschaft gezogen, da sich die um die beiden gruppierten Cliques nun auch zur Positionierung gezwungen sehen. Diese Konflikte nehmen auch im Unterricht ständig großen Raum ein. Kleine Beleidigungen führen zu dramatischen Streitereien und Szenen. Die Klassenleitung bemüht sich redlich, die Konflikte zu klären, führt viele Gespräche mit den Heranwachsenden und versucht zu vermitteln. Auch machen es Regelverstöße notwendig, mit den Eltern zu sprechen. Diese lassen sich durch ihre Kinder in den Konflikt hineinziehen. Dies versucht die Klassenleitung auch zu schlichten. Im Unterricht können die Konflikte nicht mehr bearbeitet werden, da sie bereits zu starken Verzögerungen im Unterrichtsstoff geführt haben. Somit bleiben die Konflikte unterschwellig virulent.

Interpretation und Hypothesenbildung 3:

Der*die Lehrer*in steht einer Konflikt-Dynamik entgegen, die virulent um sich gegriffen hat. Ein Unterstützungsangebot steht ihm*ihr – zumindest nach Schilderung der Vignette – nicht zur Verfügung. Er*Sie ist mit dem Problem allein. Auch wird durch ihre Schlichtungsversuche eine Doppelrolle ersichtlich: (1) Die eines*r Mediators*in und (2) die einer Lehrkraft. Für die erste Rolle ist sie nicht ausgebildet, und in der zweiten Rolle ist sie vom Gelingen der ersten abhängig. Da die Lehrkraft als Mediator*in scheitert und sie als Lehrer*in hinsichtlich des Lehrplanes ins zeitliche Hintertreffen gerät, hat sie einen inter-Rollenkonflikt auszuhalten, der möglicherweise mit Selbstzweifeln einhergeht. Die psychische Belastung muss durch empfundenen Zeitdruck bei partiellem kommunikativem Versagen (in einem nicht genau bestimmbar Maß) steigen. Es scheint, als stehe dem*r Lehrer*in sowie auch der Schule als Organisation für derlei kommunikativen Klärungsbedarf keine entsprechenden Ressourcen zur Verfügung. Ein sonderbarer Widerspruch scheint sich zusätzlich dadurch aufzutun, dass durch Sozialarbeiter*innen an Schulen, ein Unterstützungs- und Beratungsangebot für Schüler*innen und deren Eltern besteht. Warum sich die Logik dieser Implementierung nicht in einem nächsten Schritt auch auf die Lehrer*innen als beizeiten ratbedürftige Wesen erstreckt, muss prinzipiell in das Forschungsinteresse einbezogen werden.

Meine Einschätzung, ob ich als Supervisor hier die notwendige Kommunikationsarchitektur unter Einbezug aller Teilnehmenden moderierend hätte halten und den Prozess der Konfliktlösung hätte moderieren können, fällt tendenziell positiv aus, wobei der Konflikt hier vorab gründlich diagnostiziert werden müsste, um eine seriöse Einschätzung vornehmen zu können (vgl. Kaletka 2020).

3. Theoriebildung und die Überprüfung ihrer immanenten Kategorien/Hypothesen

Nach dem Gespräch und der Interpretation der drei Vignetten entwickelte ich eine erste Theorie zur Begründung des Missverhältnisses der Institutionen Schule und Supervision, die im folgenden Kapitel formuliert wird. Anschließend werden die signifikanten Kategorien (vgl. Mayring 2022, Kap. 5.5.2), die sich hierdurch abzubilden beginnen, durch

eine unsystematische Literatur-Recherche – soweit es möglich ist – expliziert. Bei Kategorien, die eine thematische Wissensbreite und -tiefe offenbaren, die den Rahmen dieses Artikels übersteigt, wird in diesem Fall darauf hingewiesen und diesbezüglich ein weiterführender Forschungsbedarf konstatiert.

3.1. Hypothesenbildung bzw. qualitative Zusammenfassung des Interviewmaterials

Durch das Arbeitsgespräch mit der lehrenden Fachkraft ergab sich im Luhmann'schen Sinne (vgl. Gerd 2023) das Bild eines (deutschen Schul-)Systems, dass in Abgrenzung zur bürgerlichen Umwelt mit militärischen und teils christlichen Einflüssen eine Evolution durchlaufen ist. Vor allem mikrostrukturell scheinen sich aktuell Teilsysteme sowohl bei der internen wie auch bei der externen Unternehmenskommunikation (vgl. Lies 2023b) an den Schnittstellen zu anderen Teilsystemen (vgl. Gerd 2023) stark zu zensieren, um Akte problembezogener (d.h. ggf. Ratbedürftiger) Selbstoffenbarung (vgl. Schulz-von-Thun 1996: 99ff.) zu vermeiden. Die Schule als Organisation negiert den Bedarf des selbstoffenbarenden interkollegialen Austausches ihrer Lehrer*innen in ihrer baulichen und zeitlichen Architektur; auch werden die notwendigen kommunikativen Kompetenzen, die das Schnittstellen-Management verlangt, curricular für Lehrer*innen (auch der*die Direktor*in ist ein*e Lehrer*in) nicht verbindlich vorgehalten. Hierdurch und durch die Tatsache, dass die Institution Schule allgemein als eine Organisation (mit untersuchungswürdigen Besonderheiten zwar) erachtet werden darf und diese Organisation im Sinne der DGSv als Aufgabe, „die Arbeit mit und am Menschen [hat] und die deshalb immer wieder ihre professionelle Position in der Spannung zwischen Nähe und Distanz zu ihren Klient*innen neu finden“ (2023) muss, weist sie einen theoretisch ableitbaren Supervisionsbedarf auf. Beschriebene Alltagsituationen machen den Supervisionsbedarf sowie eine positiv erwartbare Wirkung der Supervision (für mich als Fachmenschen der Supervision) evident.

Den besonderen kommunikativen Anforderungen der Schule als Organisation wurde politisch bislang nicht mit strukturellen Reformen (curricular, architektonisch, Zeitstrukturu-

rell und durch regelmäßige Supervision) begegnet. Stattdessen wird den besonderen Anforderungen des Feldes auf individueller Ebene von den Lehrer*innen mit dem Habitus eines*r Einzelkämpfer*in begegnet.

Auf Grund dieser durch die Zusammenfassung des Interview-Materials erstellten Hypothese scheint die Haupt-Forschungsfrage, ob die Gerüchte in der supervisorischen Community nachgewiesenermaßen berechtigt sind und, wenn ja, wie dies zu begründen ist, in einem systemtheoretischen Duktus beantwortbar, nämlich: Auf Grund einer spezifischen und bislang noch ungeklärten System-Evolution, sind makro-, meso- und mikro-systemische Elemente der Schule als Organisation strukturell unvereinbar mit dem Angebot Supervision.

3.2. Untersuchung der induktiv ermittelten Kategorien auf ihre Verallgemeinbarkeit hin

Nachdem ich durch die Auswertung des Gespräches zu diesem ersten Verständnis gelangt war, entschied ich mich, durch eine Literaturrecherche die Ergebnisse daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie im Sinne des pars pro toto verallgemeinert werden dürfen bzw. müssen. D.h. es galt für mich vorerst, meiner Theorie ein dichtes Fakten-Fundament zu geben. Bei objektivistischer Betrachtung handelte es sich bei dem verwendeten Material bestenfalls um einen Einzelfall (vgl. Beushausen & Grötzbach 2011: 19f.). Im Sinne der naturwissenschaftlichen Forschung liegt ein Einzelfall auf dem zweitniedrigsten Evidenzlevel, d.h. auf der Stufe III (vgl. dies. 2011: 12). D.h. bislang stand die entwickelte Theorie auf einem einzigen tönernen Zeh.

Ich suchte unter den Mash-Terms „Lehrer als Einzelkämpfer“, „Lehrer Supervision“ und „Schule Supervision“ nach Google- und Google-Scholar-Einträgen, folgte hierbei den Artikeln, die eben jene Mash-Terms in ihren Überschriften trugen und verfuhr bei Sichtung der Artikel auch nach dem Schneeball-System, also nach dem Sichten der dort angegebenen Literatur, sofern die Titel erahnen ließen, dass sie sich mit ebenen jenen Themen der Mash-Terms befassten.

3.2.1. Schule ohne Supervision

Die Tatsache, dass Schule kaum einen Bezug zur Supervision hat bzw. dass sich Lehrer kaum in supervisorischen Räumen begegnen, wurde durch die folgenden fünf Arbeiten belegt:

- Dr. Uwe Kotkamp beschreibt in seiner Abschlussarbeit für den Zertifikatsstudiengang Supervision und Coaching, eingereicht bei der FH Mittweida (2012: 9ff.) eine Beratungsabstinenz an Schulen. Mit Bezug auf unterschiedliche Autor*innen (vgl. ebd.) belegt er einen signifikanten Unterschied zwischen dem Wahrnehmen von Supervision an Schulen und in anderen Organisationen mit einem Verhältnis von etwa 1:11.
- Peter Maurer untersucht in seiner Diplomarbeit, eingereicht an der Universität Wien (2004), welchen Nutzen Supervision für die Professionalisierung von Lehrkräften und für die Entwicklung von Schulen als Organisationen leisten kann und belegt, dass „Supervision und Coaching nur marginale Erscheinungen im österreichischen Schulwesen“ (S. 64f.) sind.
- Sandra Petrovic beschreibt sechs Jahre nach Maurer in ihrer Diplomarbeit, ebenfalls eingereicht an der Universität Wien (2010: 12), für Österreich, dass etwa 81% der Unternehmen Beratung für sich in Anspruch nehmen, wogegen nur ein bis zwei Prozent der Lehrer*innen eine supervisorische Unterstützung wahrnehmen. Ihre Diplomarbeit geht diesem Missverhältnis forschend auf den Grund, wobei sie Bezug nimmt zu Harald Pühl, der bereits 1994 den Lehrer als Einzelspieler bzw. Einzelkämpfer beschreibt (ebd.). In ihrem Fazit bemängelt Petrovic, dass sich die damals im Prozess befundene Neu-Konzeption der Lehrer*innen-Ausbildung, die die Schulen Österreichs zukunftsfähig machen sollte, nach wie vor weder Selbstreflexion noch Supervision mit in den Blick nahm (vgl. dies. 2010: 85f).
- Der Rechnungshof Baden-Württemberg kommt in seinem Bericht von 2014 auf Grund statistischer Erhebungen zu der Erkenntnis, dass nur von vier bis achtzehn Prozent von Lehrern (je nach Lehrertyp und Hierarchie-Ebene) ein Coaching- bzw. Supervisionsangebot gemacht werde und empfiehlt trotz geringer finanzieller Spielräume: „Fortbildung anzupassen. Coaching und Supervision zu verstärken“ (S. 8). Supervision und Coaching wird in derselben Erhebung von Schulleitungen zwischen siebzig und achtzig Prozent als wünschenswert bis eher wünschenswert erachtet (vgl. ders. 2014: 40f.).

- Griewatz et al. (2021) ermittelten mit einer standardisierten Umfrage (N = 132) und anschließender statistischer Auswertung:

„dass die Intention, Supervision in Anspruch zu nehmen, bei den befragten Lehrkräften nur moderat ausgeprägt ist und auch der Notwendigkeit der Inanspruchnahme von Supervision kaum zugestimmt wird. Entsprechend herrscht keine Reue, wenn Supervision nicht in Anspruch genommen wird, auch wenn die kognitiven und affektiven Einstellungen zu Supervision durchaus positiv ausgeprägt sind“ (S. 12).

Anhand der ausgewählten Studien lässt sich die unter 3.1 formulierte Hypothese dahingehend bestätigen, dass systemische Aspekte der Institution Schule dem Wahrnehmen von Supervision entgegenstehen. Weitgehend scheint die Unvereinbarkeit von Schule und Supervision mikrosystemisch bzw. innerseelisch begründet, wobei Petrovic und der Bericht des Rechnungshofes Baden-Württemberg (s.o.) hier auch Gründe auf der meso- und makrosystemischen Ebene aufzeigen. Maurer (2004: 20f.) fasst hierzu einige Gründe zusammen, die sich mit den bisherigen Erkenntnissen decken:

- Massive Vorurteile der bürgerlichen Öffentlichkeit hinsichtlich der „faulen“ Lehrerschaft.
- Die Lehrerausbildung mit ihren „Lehrerauftritten“, die von einem fachkundigen Publikum bewertet werden, führt nach der Ausbildung zu der Tendenz, die eigene Arbeit vor den (bewertenden) (Ein-)Blicken anderer zu schützen.
- Während der Ausbildung wird keine Erfahrung professioneller Beratung gemacht, die nicht bewertet. Folglich sei diese auch schwer vorstellbar. Aus seiner Leitung supervisorischer Lehrer*innen-Gruppen weiß Maurer (2004): „So etwas wie eine selbstverständliche regelmäßige Reflexion ihrer Arbeit als Professionelle im Feld Schule, wie in anderen Berufsfeldern üblich, gab es hier nicht“ (S. 48).
- Erfolge der eigenen Arbeit sind nur über lange Zeiträume hinweg und damit nur schwerlich sichtbar. Feedback komme bei konkreten Anlässen in der Regel nur in negativer Form vor, wodurch ein Tabu verstärkt wird, sich kritisch mit der eigenen Arbeit auseinander zu setzen.
- Während der Ausbildung werden Lehrkräfte nicht mit dem „verdrängten“ Kind im Innern vertraut gemacht, während sie stets dem zu bewertenden und zu erziehenden Kind im Außen gegenüberstehen.

Maurer (2004) schreibt: „Auffallend ist allenfalls, dass beim Lehrberuf im Gegensatz zu anderen Berufen aus den sozialen, psychologischen und pädagogischen Feldern die Reflexion der eigenen persönlichen Anteile nicht institutionalisierter Teil der Ausbildung ist“ (S. 14). Und er resümiert: „Gerade das eigene Kind im Lehrer müsse in der Ausbildung geheim gehalten werden“ (ebd.).

- Die Personalstruktur mit ihrer flachen Hierarchie und der nahezu ausbleibenden Überprüfung, was die einzelne Lehrkraft in ihren vier Unterrichtswänden ausübt, begünstigt die durch die Lehrer*innen-Sozialisation bedingten Tendenzen zur Vereinzelung.
- Ein fehlendes Angebot von Seiten des politischen Umfeldes. Die wenigen Lehrer, die Supervision für sich in Anspruch nehmen, müssten dies teils oder ganz aus privater Tasche zahlen (ders. 2004: 23, 43f.).

Auch wenn sich diese Systemmerkmale originär auf die Schullandschaft Österreichs beziehen, lassen sie sich doch augenscheinlich ohne Reibungsverluste auf das Feld Schule in Deutschland übertragen. Bezüglich des letzten Punktes müsste hinsichtlich des deutschen Schulsystems erforscht werden, inwieweit der Staat Supervisionsangebote für Lehrkräfte macht.

Im Zuge ihrer Studie „CoMMIT – Kooperation in Schulen, Innovationen im Team“ (vgl. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung 2021a), mit der gelingende Kooperation an Schulen und der Grad der Entlastung, der hierdurch entsteht, untersucht wurden, führen die verantwortliche Professorin Cornelia Gräsel und ihr mitverantwortlicher Kollege Professor Dirk Richter aus, dass Lehrer*innen Kooperationsaktivitäten prinzipiell sehr positiv gegenüberstehen, wenngleich sie diese häufig nicht vollzögen (vgl. hierzu auch Griewatz et al. 2021 bzw. s.o. Kap. 3.1). Auf der systemischen Meso-Ebene seien hierfür fehlende Zeiträume weit mehr ursächlich als fehlende Räume: „Einen Raum für die Zusammenarbeit findet man immer an einer Schule“ (vgl. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung 2021a). Besonders wichtig, so Richter (vgl. ebd.) sei jedoch die Gestaltung der internen Kommunikation (vgl. Lies 2023b), das heißt u.a. die Gestaltung der Teamsitzungen. Und diese sei hochgradig abhängig von der „Haltung der Schulleitung“ (vgl. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung 2021a u. 2021b), die Kooperation noch immer meist intuitiv statt professionell gestalte. Kooperative Vernetzung sei Teil einer entlastenden internen Kommunikation. Richter stellt diesbezüglich heraus, dass Fertigkeiten zum kooperativen Miteinander bei der jüngeren Generation eher vorhanden

seien als bei der älteren. Auch hier sei die Schulleitung aufgefordert, diese Kompetenzen transgenerational miteinander zu verweben.

3.2.2. Einzelkämpfer*innen

Seit Harald Pühl (1994) hat sich der Begriff „Einzelkämpfer“ für Lehrer*innen etabliert. Die von Maurer aufgeführten Gründe (s.o.) zeigen im systemtheoretischen Sinne, wie sich die vormalige Evolution dieses Habitus‘ bis heute selbstreferentiell strukturiert, und in jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung, die ich mit Hinblick auf Supervision gesichtet habe, ließ sich die semantische Figur „Einzelkämpfer“ oder „Einzelspieler“ wiederfinden. Meine Recherche mündete letztthin in folgender Quelle: Eine Forsa-Studie von 2018, in Auftrag gegeben von das Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2023) hat mit einer standardisierten Umfrage (N = 1054) den Einzelkämpfer- bzw. den Einzelspieler-Typ bestätigt. Demnach gaben 77% der befragten Lehrer*innen an, dass ihre bevorzugte Arbeitsweise die des Einzelspielers sei. Im Hinblick auf Supervision unter Lehrkräften sei auch benannt, dass nur zwei Prozent der Befragten angaben, dass die Reflexion der eigenen Arbeit ein konkreter Vorteil fachbezogener Kooperation sei. Bei Bildungsklick (2018) oder auch im Deutschlandfunk (2018) führte diese Studie zu entsprechenden Artikeln oder Interviews mit Fachmenschen, wie z.B. dem Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie Prof. Dr. Hans Anand Pant, der die Notwendigkeit eines Wandels im Berufsverständnis von Lehrer*innen konstatierte: Weg von dem*r Einzelkämpfer*in hin zum*r Teamplayer*in. Das Schulportal der Robert Bosch Stiftung zitierte in seinem diesbezüglich Artikel (2018) den Präsidenten des deutschen Lehrerverbandes Hans-Peter Meidinger, der forderte, Teamarbeiten fest in die Unterrichtsverpflichtung zu integrieren. In Berlin wurde schließlich Ende 2018 der Kongress „Nicht mehr allein! Gute Schulen kooperieren“ abgehalten, bei dem u.a. Fragen von unterrichtsbezogener und kollegialer Kooperation nachgegangen werden sollte (vgl. news4teachers 2018).

Anhand der Recherche-Ergebnisse lässt sich die unter 3.1 formulierte Hypothese folglich auch hinsichtlich des Habitus‘ Einzelkämpfer*in bestätigen, welcher auf der mikrosystemischen Ebene als Grund für die Unvereinbarkeit von Schule und Supervision verortet werden darf.

4. Nicht-linearer Fortgang meiner Reise oder glückliche Zufälle im Forschungsprozess

Mit diesem Wissen angereichert, das die eingangs erwähnten Aussagen der Kolleg*innen aus der Community nun auf einer breiten Datenbasis bestätigte und, welches auch die Gründe für das Missverhältnis der Institutionen Supervision und Schule zu einer plausiblen Gestalt zu verschmelzen begann, ging ich meiner alltäglichen supervisorischen Praxis nach. In einer Gruppen-Supervision von Leiter*innen offener Ganztagsstätten bestätigten sich – im Sinne der kategoriengeleiteten Textanalyse (vgl. Mayring 2022) – einige der bislang induktiv ermittelten Kategorien (vgl. ders. 2022: 68): Die meisten der Leiter*innen bestätigten das stark reservierte Verhalten von Lehrer*innen, die „pünktlich den Stift fallen lassen“ und sich mit den pädagogischen Fachkräften in keiner Weise austauschten. Bei Lehrerausflügen würden die pädagogischen Kräfte ebenfalls ausgeschlossen. Eine Ganztagsstätten-Leitung erwähnte, dass sich bezüglich der Kooperation an ihrer Schule politisch gewollt ändern solle: Ein neues Schulgebäude mit einer gänzlich neuen Architektur würde gebaut. Darin sei der offene Ganztags und der Unterricht räumlich nicht mehr getrennt, was zu einer engeren Kooperation zwischen Lehrer*innen und Pädagog*innen führen solle. Eine Leiterin berichtete zudem von einer auffällig anderen internen Kommunikation an ihrer Schule. Lehrer, Eltern und der offene Ganztags seien vielmehr miteinander im Austausch. Den Grund hierfür wählte sie in der Schulleitung, die als Student*in selbst im offenen Ganztags gejobbt habe. Sie sei am Austausch mit den pädagogischen Kräften interessiert, führe Vernetzungsveranstaltungen mit den Eltern durch, und bei Feiern und Ausflügen würden alle Mitarbeiter eingeladen. Einige andere Leiter*innen kannten diese Schulleitung und nickten: Offensichtlich war die Haltung der Leitung und die Organisationskultur, d.h. die interne Kommunikation, die sie durch ihre Haltung ins Leben gerufen hatte, über die Grenzen des eigenen Schulhofes hinweg bekannt. Sie gehörte zur jungen Generation der Schulleiter*innen.

Ein nächster glücklicher Zufall erreichte mich in einer Gruppensupervision von Sozialarbeitenden im Bereich betreutes Wohnen bei einem Träger der freien Jugendhilfe. Teil der Gruppe war ein*e Lehramtsstudent*in im Masterstudium (Deutsch und Biologie), der*die zusätzlich zum*r Sonderpädagog*in mit den Förderschwerpunkten Lernen und

sozial-emotionale Entwicklung ausgebildet wurde. Er*Sie hatte bereits an fünf Schulen als Vertretungslehrer*in gearbeitet. Seit längerem arbeite er*sie an einer Schule, an der regelmäßig Supervisionssitzungen stattfinden. Die Lehrkraft gab an, dass die Schule als Arbeitsplatz hierdurch eine andere sei. Ich wurde hellhörig und fragte später per E-Mail an, ob ich ihn*sie per Telefonat als Expert*in interviewen durfte. Die Person stimmte zu, und ich begann, die bislang induktiv ermittelten Kategorien zu strukturieren. Dass Supervision an Schulen nachweislich ein hilfreiches Instrument zur Burn-out-Prävention, zur Professionalisierung und Organisationsentwicklung ist, zeigten bereits zahlreiche externe Evidenzen (vgl. Schigel et al. 2020: 90, 92f.; Meier 2017; Petrovic 2010, Kap. 4; Maurer 2004, Kap. 3.2.3 u. 3.3; Kotkamp 2012: 6ff.). Ob Supervision an Schulen positive Effekte erzielte, konnte folglich nicht Objekt des weiteren Forschungsinteresses sein. Vielmehr rückte das Wie, das Wodurch und das Inwiefern in den Vordergrund. Letztlich entstand folgender Kategorienkatalog, der durch das Interview in die deduktive Anwendung kommen durfte:

1. Besteht nach subjektiver Einschätzung ein SV-Bedarf hinsichtlich
 - der Kooperation/Kommunikation im Team,
 - des pädagogisch-didaktischen Auftrages/der Kommunikation mit den Schüler*innen,
 - der Kooperation/Kommunikation mit den Eltern?

2. Wie verändert Supervision das interkollegiale Kommunikationsverhalten hinsichtlich
 - problembezogener Selbstoffenbarung,
 - der Problem- und Fehlertoleranz,
 - der eigenen Identität im Spannungsfeld von Einzelkämpfer*in vs. Team-Mitglied?

3. Inwiefern hat Supervision Auswirkungen auf das Selbst-Erleben als Lehrer*in hinsichtlich
 - des Sinn-Erlebens bei der Arbeit,
 - Erfüllt- und Zufrieden-Seins bzw. Wohl-Befindens durch die Arbeit,
 - der Beziehung, die zu den Schüler*innen entsteht?

4. Raum- und Zeitstrukturen

- In welchen architektonisch-baulichen Räumen findet Supervision statt?
- Gibt es einen Unterschied in der Ausgestaltung der Räume?
- Wenn ja, welche Art von Kollegialität kommuniziert die Architektur appellativ?

(Ausgehend von der Erforschung vestimentärer Kommunikation, also der senderbezogenen Botschaften, die Kleidung aussendet, gehe ich davon aus, dass Architektur in sehr ähnlicher Weise kommuniziert. Bspw. senden Bushaltestellen: Setz dich und warte! Informiere dich über Busse! Sei vor Regen geschützt! Erwarte keinen gehobenen Komfort!)

- Wie werden Zeiträume für welche Themen aufgewendet?

5. Organisationskultur

- Entstehen durch Supervision unterschiedliche Organisationskulturen?
- Wenn ja, wie sind diese zu klassifizieren/benennen?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen Führungsstil/Persönlichkeit/Haltung der Schulleitung und der Organisationskultur?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Lehrer*innengeneration (Alter der Lehrkräfte) und der Organisationskultur?

5. Ergebnisse des zweiten Expert*innen-Interviews

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des Expert*innen-Interviews zusammenfassend und in der Reihenfolge des vorstrukturierten Fragenkatalogs dargestellt. Zitate werden hierbei kenntlich gemacht. Das Interview dauerte knapp vierzig Minuten und begann mit einer kurzen Schilderung des bisherigen Forschungsprozesses: Ausgehend von Meinungen der supervisorischen Community über das Gespräch mit der Fachkraft (s.o.), in dem sich die semantische Figur des*r Einzelkämpfer*in entwickelte. Dem*r Expert*in wurde diesbezüglich das besondere wissenschaftliche Interesse an ihr offengelegt, da sie über Erfahrungen von Schule mit und ohne Supervision verfügt. Nach dem Einholen ihres Einverständnisses wurde anhand des Kategorienkataloges ein halbstrukturiertes Interview begonnen:

Zu 1.: Der/die Expert*in stimme „auf jeden Fall“ zu, dass die unter 1) aufgeführten Kommunikationen zu einem obligatorischen Supervisionsbedarf führen. Hinsichtlich aller Bereiche seien in den Supervisionssitzungen, an denen er*sie bislang teilgenommen habe, Themen von ihm*ihr oder anderen Lehrkräften eingebracht worden.

Zu 2.: Der supervisorische Raum führe zu einer Begegnung „auf einer anderen Ebene, als wenn man, ähm, im Lehrerzimmer sitzt und ganz oberflächlich über alles spricht“. Die Gruppen seien dort kleiner, es werde intimer, und man spreche viel offener. Man spreche über Probleme, die man in anderen Settings nicht mitbekomme. Es finde Austausch statt, er*sie spreche eigene Schwächen an „die einem sonst, ähm, nie vorher bewusst waren“. In der Supervision würden auch Gefühle gezeigt: „Verzweiflung konnte ich dort wahrnehmen“. Diese Selbstoffenbarung führe dazu, dass man die eigenen Gefühle auch in anderen Begegnungen wieder zeigen/wahrnehmen könne. Man könne das nicht auf das gesamte Kollegium beziehen, doch bei einigen habe dies regelrecht „Blockaden gelöst“. Grundsätzlich werde das Team mit Supervision von dem*r Experten*in als „offener“ erlebt, denn man könne dort über alles sprechen. Nach subjektiver Einschätzung sei Supervision hieran kausal beteiligt, wenngleich sich hier eine Organisationskultur zeige, die die Offenheit grundsätzlich hervorbringe. D.h. Supervision sei teils ein parallel zur offenen Organisationskultur stattfindendes Phänomen, jedoch produziere sie diese Kultur teils auch mit. Diese Art der Kultur sei dem*r Expert*in aus Schulen ohne Supervision nicht bekannt.

Zu 3.: Durch die Supervision erlebe man sich und auch andere gleichsam in ähnlichen Belastungssituationen. Dies verhindere, dass man sich als persönlich inkompetent wahrnehme. Selbstzweifel werden minimiert, was zufriedener mache. Auch erlebe man durch die Reflexion in der Supervision, wenn man „richtig“ gehandelt habe. Der*die Expert*in erinnerte einige „besonders schwere Fälle“, in denen er*sie ratlos und verzweifelt gewesen sei und, wie ihm*ihr diese viel psychische Kraft gekostet haben und „auf den Magen geschlagen sind“; ohne Supervision wäre er* sie hierdurch möglicherweise krank geworden. „Auf jeden Fall denke ich, dass man danach [nach Supervision] ein höheres Wohlbefinden hat“. Hinsichtlich der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen könne der*die Expert*in einen Unterschied zwischen den Kollegien mit und ohne Supervision feststellen, wobei er*sie nicht einschätzen könne, ob dies kausal an die Supervision

oder an die grundlegend andere Kultur gebunden sei. Er*Sie gab an „dass mehr auf Augenhöhe gearbeitet wurde mit den Schülern ... ja, mehr Respekt, Wertschätzung ... ähm, vielleicht weil man durch die Fallbesprechung nochmal alles reflektiert hat und vielleicht auch dementsprechend auch sein eigenes Verhalten nochmal reflektiert und angepasst hat.“

Zu 4.: Der*die Expert*in gab an, dass das Lehrerzimmer in der Schule mit Supervision bzw. mit der angstgeminderten Kultur einladender wäre. Die Anordnung der Tische, „dass da jeder mit jedem in Kontakt treten konnte ... ähm, das alles, ähm, ja, sehr hell und ... also sehr hell eingerichtet war, aber trotzdem irgendwie gemütlich und nur, dass man, ähm, sich da gerne aufhält.“ Sitzordnung und Raumgröße wurden von dem*r Expert*in als Parameter benannt, wobei beide Parameter gelingen müssten. Raumgröße und ungünstige Sitzordnung führten nicht dazu, dass er*sie sich dort wohlfühlt habe, „weil man so separiert war“. In einigen der Schulen ohne Supervision gab es auch Räume, die er*sie als angenehm erlebt habe. Bezüglich kommunikativer Zeiträume berichtete der*die Expert*in, „dass es verschiedene Zeiträume für bestimmte Themen gab“: Planung des Unterrichts, Dienstbesprechung für Organisatorisches. Persönliche Themen konnte man ansprechen, „aber das wurde eigentlich nie gemacht“. Für tiefgründigere Themen habe es schlicht keine Zeiträume gegeben, „höchstens zwischen Tür-und-Angel“, wobei Zeitmangel diesbezüglich ständig präsent gewesen sei. Der einzige Zeitraum für persönliche Themen sei die Supervision gewesen, „die hat man dann in irgendeinen Klassenraum verlegt“.

Zu 5.: Die Expert*in labelte die beiden unterschiedlichen Kulturen mit „Einzelkämpfer-Dasein“ und „Offenes Team“. Zur Entstehung der ersten Kultur mutmaßte der*die Expert*in, dass dies „durch die Strukturen im System Schule“ bedingt sei. Vor allem dem hohen Anforderungsdruck, dem Lehrer*innen ausgeliefert seien und, dass sie stets in hohem Maße kompetent sein müssten, schrieb sie die Entstehung der Kultur des „Einzelkämpfer-Daseins“ zu. Das „Offene Team“ sei trotz derselben System-Strukturen vielleicht wegen der leitenden Position in der Schule entstanden, „weil je nach dem wie, ähm, die Schulleitung auch, ähm, ja, also wie sie mit den Lehrkräften umgeht, wie sie die, äh, Arbeit verteilt, ähm, inwiefern sie da auch vielleicht, ähm, die Lehrkräfte entlastet oder dafür sorgt, dass sich, ähm, die Lehrkräfte auch nicht so allein gelassen fühlen und unterstützt werden“. Doch der*die Expert*in sehe neben dem Einfluss der Schulleitung auch

die Zusammensetzung des Teams als kulturschaffenden Faktor, also wie die Persönlichkeiten dort miteinander harmonieren. Auf Seiten der Leitung sehe sie konkret Transparenz und Kommunikation als kulturschaffende Wirkfaktoren. Bspw. gebe es in der Kultur „Einzelkämpfer-Dasein“ die Tendenz der Schulleitung in der Kommunikation ein Machtgefälle zu konstatieren. Die Kommunikation in der Kultur „Offenes Team“ sei durch eine Begegnung auf Augenhöhe mit konsequenter Duz-Kultur gekennzeichnet. Zudem assoziiere sie mit der Haltung der Schulleitung dieser Kultur Fairness und Gleichbehandlung. Hinsichtlich der Frage nach Alter oder Generationenzugehörigkeit könne der*die Expert*in keinen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Kulturen sehen. „Ich kenne beides von beiden Generationen“. Im Vergleich hierzu sei die Schulleitung ein viel mächtigerer Wirkfaktor.

6. Fazit: Rückschau nach dem Ende meiner Reise und vorne: Nebel.

Das System Schule scheint traditionell wie aktuell auf Grund curricularer Missstände Personen in Prozesse und Strukturen zu überführen, in denen sie in die Tradition einer akkommodierende Überlebensstrategie eintreten: Die Kultur des Einzelkämpfer-Daseins. Da die Schulleitungen vom selben Habitus geprägt seien, dienen sie dem Systemerhalt. Dabei scheint ein Schlüsselement zur Systemveränderung hin zu mehr Kooperativität, Gesundheit, Wohlbefinden und Sinnerleben in ihrer Haltung und dem sich daraus ergebenden Führungs- und Kommunikationsstil zu liegen. Das Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2021a; 2021b) sowie der hier dargelegte Einzelfall bestätigen die alte Weise, dass der Fisch vom Kopf her stinkt oder duftet. Einer meiner Klienten sagte einmal in diesem Zusammenhang in einer Supervisionssitzung zu seinen Bereichsleitungskolleg*innen: „Lasst uns lieber duften statt schuften!“ Gleiches möchte man den Direktor*innen deutscher Schulen anraten. Doch sind sie wirklich Kopf oder nicht gleichsam Körper ... wie eine Flosse, die nach vorne befördert wurde? Zumindest könnte man dies meinen, denn eine Lehrerin, ohne weiterführende Ausbildung und ohne ein begleitendes Supervisionsangebot kann nur schwerlich in diese führende Rolle und Funktion hineinwachsen und den inkorporierten Habitus reflexiv überwinden und kommunikativ transformieren. Und ohne die Erfahrung von Supervision in ihrer Lehrer*innen-Ausbil-

derung wird es wohl schwer für die Supervision bleiben, an einer (deutschen) Schule unterstützend tätig werden zu können. Was ansonsten als vereinzelte Hoffnungsschimmer bleibt, ist eine persönliche Grundhaltung einer Schulleitung, die sich auf Grund ihres So-Seins und starker Resilienz über den etablierten Habitus des*r Einzelkämpfer*in erhebt und welche die Menschen an ihrer Schule in persönliche Kommunikation miteinander bringt, die das gesamte Mensch-Sein von Lehrkräften und ihre besondere Rolle als Direktor*in achtet. Doch können wir als Gesellschaft auf jene besonderen Einzelfälle bauen? Aktuell kommen etwa 10% der deutschen Schulen sogar gänzlich ohne Schulleitung aus (vgl. GEW 2020). Tendenz steigend, sodass sich die Frage nach dem Verhältnis von Kopf und Körper erneut als dringend fragwürdig erweist. Müsste der Posten der Schulleitung mit seinen besonderen Anforderungen nicht gesondert aus- oder fortgebildet, begleitet, honoriert und geachtet werden? Verantwortlich sind hierfür natürlich die Entscheidungsträger der entsprechenden Ministerien, und es bleibt zu hoffen, dass sie gut beraten sind. Doch, ob und wann es den politisch Verantwortlichen gelingen wird, Schulen in gesunde Organisationskulturen zu transformieren, die Fachkräfte anziehen, bleibt offen. Die Institution Supervision kann weiterhin nur für ein Angebot stehen, das an das Feld Schule hoch anschlussfähig ist bzw. sein könnte.

Literatur

- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2018): Viele Lehrkräfte sind immer noch Einzelkämpfer. [online] URL: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/forsa-umfrage-viele-lehrkraefte-sind-immer-noch-einzelkaempfer/> [Stand: 23.04.202].
- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2021a): Kooperation führt zu wesentlicher Entlastung. [online] URL: <https://detusches-schulprtal.de/schulkultur/commit-studie-kooperation-fuehrt-zu-wesentlicher-entlastung/> [Stand: 28.04.202].
- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2021b): Wie Schulleitungen die Kooperation im Kollegium stärken können. [online] URL: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/commit-studie-personalentwicklung-wie-schulleitungen-die-kooperation-im-kollegium-staerken-koennen/> [Stand: 28.04.202].
- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2023): Fachbezogene Kooperation an Schulen. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen (Power Point Präsentation). [online] URL: <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2018/09/dsa-forsa-Kooperation-an-Schulen.pdf> [Stand: 28.04.202].
- Deutschlandfunk (2018): Müssen an Arbeitszeitmodelle für Lehrer ran. Hans Anand Pant im Gespräch mit Jörg Biesler. [online] URL: <https://www.deutschlandfunk.de/kooperation-bei-lehrkraeften-muessen-an>

- arbeitszeitmodelle-
100.html#:~:text=J%C3%B6rg%20Biesler%3A%20%E2%80%9ENicht%20mehr%20allein,der%20grade%20ebenen%20begonnen%20hat. [Stand: 28.04.202].
- DGSv (2023): Supervision: komplexe Beziehungen gestalten. [online] URL: <https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/> [Stand: 30.03.202].
- Die Deutsche Schulkadademie (2018): Fachbezogene Kooperation an Schulen. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen. [online] URL: <https://deutscheschulportal.de/content/uploads/2018/09/dsa-forsa-Kooperation-an-Schulen.pdf> [Stand: 23.03.202].
- Drepper, Thomas & Tacke, Veronika (2012): Die Schule als Organisation. In: Apelt, Maja & Tacke, Veronika (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerth, M. (2023): Luhmann-online.de. [online] URL: <https://luhmann-online.de/> [Stand: 12.04.202].
- GEW (2020): Lehrkräftemangel. Schulen ohne Leitung. [online] URL: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/schulen-ohne-leitung> [Stand: 30.04.202].
- Griewatz, Hans-Peter; Heuckmann, Benedikt & Asshoff, Roman (2021): Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung. Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. [online] URL: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/3567/4121> [Stand: 23.04.202].
- Kaletka, Sascha (2020): Konfliktmanagement. Eine retrospektive Fall-Analyse zur Darstellung der Konflikt-Diagnose als supervisorische Kunst. München: Grin-Verlag.
- Kotkamp. Uwe (2012): Gelingensbedingungen von Supervision an Schulen. [online] URL: https://monami.hs-mittweida.de/frontdoor/deliver/index/docId/2096/file/Abschlussarbeit_Uwe_Kotkamp.pdf [Stand: 29.04.202]. Abgerufen am 29.04.2023 unter:
- Lies, Jan (2023a): Gablers Wirtschaftslexikon: Organisationskultur. [online] URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/organisationskultur-46204> [Stand: 11.04.202].
- Lies, Jan (2023b): Gablers Wirtschaftslexikon: Interne Kommunikation. [online] URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/interne-kommunikation-52672> [Stand: 11.04.202].
- Maurer, Peter (2004): Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was sie zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en (Diplomarbeit). [online] URL: <https://www.petermaurer.at/download/diplarb2.pdf> [Stand: 29.04.202].
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Maier, Peter (2017): Was Fortbildung und Supervision für die Gesundheit von Pädagogen bewirken können – ein Erfahrungsbericht zum Nachmachen. [online] URL: <https://www.news4teachers.de/2017/07/was-fortbildung-und-supervision-fuer-die-gesundheit-von-paedagogen-bewirken-koennen-ein-erfahrungsbericht-zum-nachmachen/> [Stand: 30.03.202].
- news4teachers (2018): Kongress 2018. Mehr gute Schulen durch Kooperation. [online] URL: <https://www.news4teachers.de/2018/05/kongress-2018-mehr-gute-schulen-durch-kooperation/> [Stand: 23.04.202].
- Parsons, Talcott (2012): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikani-

schen Gesellschaft. In: Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Petrovic, S. (2010): Supervision an Schulen (Diplomarbeit). [online] URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/11591565.pdf> [Stand: 30.03.202].

Pühl, Harald (1994): Supervision für Lehrer und Schule. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Spiess Verlag.

Schigl, Brigitte; Höfner, Claudia; Artner, Noah A.; Eichinger, Katja; Hoch, Claudia B. & Petzold, Hilarion G. (2020): Supervision auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Katharina Gröning

Qualitative hermeneutische Supervisionsforschung in Zeiten der Beratungskritik.

Eine Begründung.

Zusammenfassung

Der Artikel beschreibt Entwicklungslinien der Fallsupervision aus historischer perspektiver. Beginnend bei der Bearbeitung von emotionaler Überforderung als Merkmal der ersten Konjunktur der Fallsupervision, die noch einen deutlichen pastoralen Charakter trägt, wird als zweite Konjunktur die Beziehungsanalyse zum Thema der Fallsupervision beschrieben. Ausgehend von den Erkenntnissen August Aichhorns zum Unbewussten der „Verwahrlosung“ bei Kindern und Aichhorns Arbeit mit Lehrer*innen hierzu rückt durch Michael Balint das unbewusste der Art-Klienten-Beziehung in den Mittelpunkt. In der zweiten Phase der Fallsupervision stehen psychoanalytische und damit klinische Deutungen im Vordergrund. Die dritte Phase diskutiert die Fallsupervision sozialtheoretisch im Kontext der Beratungskritik und legt hier zum einen Schützes Theorie der Fallanalyse und weitere interpretative Sozialtheorien zu Grunde. Alle Zugänge sind bis heute für die Fallsupervision von Bedeutung.

1. Einleitendes zur Kritik und zum kritischen Gegenüber

Monika Althoff (2020) erwähnt in ihrer Dissertationsschrift zur Fallsupervision die Sozialarbeiterin Hedwig Stieve (1889-1978) die in der Weimarer Republik als Armenfürsorgerin und Amtsvormund tätig war und durch ihr 1925 erschienenes Tagebuch bekannt wurde. Ihre Beschreibungen sind beispielhaft für das Feld der Sozialen Arbeit in dieser Zeit. Stieve schreibt über die sozialen Verhältnisse, die extreme Armut, Verzweiflung.

„Das Elend und damit unsere Arbeit wächst von Tag zu Tag. Die Arbeitslosigkeit und die Geldentwertung wirken verheerend. Viele, die früher ganz aus eigener Kraft bestehen konnten, sind nun gezwungen um öffentliche Unterstützung nachzusuchen. Und bei den Armen herrscht völliger Verfall. Jetzt erst machen sich die Kriegszeiten furchtbar bemerkbar“ (Stieve [1925] 1983: 47). „Dieses wilde Schluchzen. – Ich stehe still bei ihr.

Ich kenne ihr Leben, das hart ist, wie kaum eines und sie, mit ihrem peinlichen Gewissen, mit ihrer leidenschaftlichen Ehrenhaftigkeit. Ich weiß keinen Trost, mit dem ich ihren Schmerz anrühren dürfte. Aber es bangt mir um sie. Wenn diese Frau von ihrem Glauben abgedrängt wird, dann muß sie zerbrechen. [...] Ich kann nur meine Hände hinhalten, um mit ihr das Leid zu tragen. In diesem Mitdabeisein ist alle Kraft der Fürsorge beschlossen. Davon wissen unsere Akten nichts“ (dies. [1925] 1983: 18). „Die Praktikantin, die mir zugeteilt wurde, solange ich Martha Stahl vertreten muß, zeigt ausgesprochene Begabung; sie hat eine feine Ansprechbarkeit, Besonnenheit und Klarheit, [...]. Soll sie schon jetzt mit all der Not und Entartung in Berührung kommen, die der Außendienst erschließt? – Unbemerkt weise ich ihr möglichst die milderer Fälle zu“ (dies. [1925] 1983: 20).

Die für die Geschichte der Supervision nicht unerhebliche Frage nach der affektiven Überforderung bzw. dem affektiven Umgang mit Erfahrungen des Elends und der Not bekommt durch das Tagebuch von Stieve ein Gesicht. Ausgangspunkt der Supervision ist das Problem der zwangsläufigen emotionalen Überforderung innerhalb der psychosozialen und helfenden Berufe, hier die Entgrenzung des Mitleids, der Hilflosigkeit und der Schuldgefühle, weil man selbst bessergestellt ist. Es ging in der Supervision zunächst um diesen psychohygienischen Aspekt (vgl. Bauer & Gröning 2000). Die Helfer*innen sollten ihren seelischen Druck im Gespräch mit einer Vertrauensperson verarbeiten. Mit der Professionalisierung von Sozialer Arbeit kamen auf die Sozialarbeiterinnen neue Anforderungen zu. Helfen sollte in Verbindung mit Diagnostizieren stehen, wissenschaftliches Erkennen und Reflektieren wurden zur professionellen Antwort auf ein Feld und seine Wirkkräfte. Die Fähigkeit, im Elend die verursachenden sozialen Strukturen zu erkennen und diese in Diagnosen und wissenschaftlich fundierter Kritik niederzulegen sowie daraus Interventionskonzepte zu entwickeln, wurde Ziel des professionellen Umgangs mit Fällen. Beispielhaft für dieses professionelle Handeln sind die Pionierarbeiten von Jane Adams, Mary Richmond und anderen.

In den 1920er Jahren hat August Aichhorn im Kontext psychoanalytischer Sozialarbeit ein erstes, klinisch begründetes Konzept zur Bearbeitung von Fällen vorgelegt und damit Fallsupervision faktisch zum Format erhoben. Sein Konzept wurzelte in der Idee psychoanalytischer Erziehungsberatung und setzte sich zusammen aus psychoanalytischen Gesprächen mit Kindern, wo er versuchte, den verborgenen Sinn ihrer Verwahrlosung zu verstehen, Gespräche mit den Eltern und mit Schulen etc., wo er anwaltlich für das Kind sprach. Mit diesem Konzept begründete er die Erziehungsberatung (vgl. Aichhorn 1959 & 1972). Die pädagogischen Prinzipien von Aichhorn richteten sich nach der psychoana-

lytischen Auffassung, dass weder Strafe noch Lob die Aggressionen und Verwahrlosungen verändern könne. Er hatte entdeckt, dass erziehungsschwierige Kinder ein von Schuldgefühlen und Strafängsten dominiertes Gewissen haben. Ihre Handlungen trügen deshalb Symptomcharakter mit dem unbewussten Ziel eine Bestrafung durch ein bestimmtes Verhalten herbeizuführen. Der symptomatische unbewusste Charakter des Verhaltens bedeutet nach Aichhorn, die Strafe selbst vorwegnehmen. Er erkannte, dass die Kinder neurotisch dachten, also ihre Triebbedürfnisse nicht verstanden und an einem hohen, quasi triebabstinenten Ich-Ideal scheiterten. Wenn Eltern sich faktisch hygienische bzw. rationale Kinder wünschten, ohne Schmutz, Trieb, leistungsbezogen und kompetent, führe das zwangsläufig zu einem Denken bei den Kindern, dass sie schlecht seien.

Mit Aichhorn und seinen Erkenntnissen wurde die Basis psychoanalytischer Supervision gelegt. Er führte gemeinsam mit Edith Sterba, aufbauend auf dem psychoanalytischen Modell Supervisionen mit Lehrer*innen durch, die nicht mehr das Ziel psychohygienischer Entlastung scheinbar unabänderlicher sozialer Verhältnisse im Sinne des Sisyphos hatten, wie sich dies im pastoralen Modell der Fallsupervision findet. Vielmehr sollten Eltern und Pädagog*innen aufgeklärt und zu einem anderen pädagogischen Beziehungsangebot motiviert werden. Lehrer*innen sollten die Kinder und ihr Unbewusstes besser verstehen, ihr Ich stärken und ihnen zur Autonomie und mehr Freiheit verhelfen. Mit dieser, durch die psychoanalytische Pädagogik entstandenen Wende in der frühen Supervision hielt der Bildungsgedanke und der Professionalisierungshorizont Eingang in die Supervision. Supervisor*innen werden nicht mehr nur als jene verstanden, die emotional entlasten, sondern es besteht der Anspruch an eine gewisse Feldkompetenz. Wer über Kinder nichts weiß, kann Erzieher nicht beraten.

Eine weitere, ebenfalls psychoanalytische Entwicklungslinie in der Fallsupervision waren die Erkenntnisse Michael Balints zum Beziehungsraum in der therapeutischen Arbeit, dessen Logik dann auch Eingang in die soziale Arbeit fand (vgl. Stemmer-Lück 2004). Bei Balint (1988) steht die Erkenntnis im Mittelpunkt, dass der Klient/die Klientin immer primitive Objektbeziehungen zu ihrem Therapeuten, Sozialarbeiter oder Erzieher eingeht. Das Container-Contained-Modell wird zum zentralen Bezugspunkt des Beziehungsraumes und verweist gleichzeitig auf einen diagnostischen Rahmen. Das, was der Klient im Beziehungsraum tut, kann als Reinszenierung seines seelischen Themas verstanden werden. Es gilt, dies szenisch zu verstehen, was heißt, dass in einer Supervisionssitzung die

Teilnehmenden sich in die Beziehung fallen lassen müssen. Eine Art Tagtraum soll in der Supervision entstehen, die den Zugang zum Unbewussten des Falls und der Beteiligten ermöglicht.

Folgt man diesem Konzept der psychoanalytischen Fallsupervision, so geht es hier, wie Ralf Zwiebel (2014: 7) sagt, um einen Akt der emotionalen Verlebendigung durch das Erzählen in einem zugewandten und seelisch aufmerksamen Raum. Zwar ist jede Erzählung, auch in der Supervision eine Abstraktion und Rationalisierung des Erlebten, so Zwiebel, jedoch habe Balint darauf aufmerksam gemacht, dass mit einem hinreichend lebendigen Erzählen der Klient in der Balintgruppe quasi wieder aufersteht. Umgekehrt könne das Erzählen verdecken, verhindern oder sogar, wie Zwiebel (2014: 8) sagt, abtöten. Zwiebel reflektiert über die Art des Erzählens, die beim Zuhörer emotionale Reaktionen auslöst, des Interesses, der inneren Beteiligung bis hin zur Langeweile und Abtötung. Vor allem Ärger, Müdigkeit oder ähnliche Reaktionen auf den erzählten Fall sind bei Balint Reaktionen auf einen Widerspruch zwischen dem erlebten und erzählten Fall. Mit dieser Metapher des Todes oder des Abtötens ist die Besonderheit der Fallsupervision zwischen erlebtem, erzähltem und dokumentiertem Fall noch einmal besonders skizziert, denn nicht selten ist der erzählte Fall auch gleichzeitig die rationale, sachliche und instrumentelle Seite des Falls. Die Verstrickung in den Fall, die in der psychoanalytischen Fallsupervision der eigentliche Fokus der Erkenntnis ist, würde durch die Rationalität zugedeckt, die Erzählung unlebendig und langweilig.

Da Klienten gleichzeitig die Professionellen wie ein Übergangsobjekt behandeln, was bei denen wiederum Widerstand auslöst, wird der Tagtraum, das sich Fallenlassen in den Fall verhindert und das Verstehen des Unbewussten erschwert. Balint war der Ansicht, dass das Verstricken zwischen den Professionellen und ihren Klienten die Via Regia zum Verstehen ist und gerade die primitiven Teile nicht nur zum Ganzen des Falls gehören, sondern dass erst der Zugang zu den primitiven Anteilen ein Verstehen des Ganzen und Verändern der Probleme ermöglicht. Das setzt voraus, dass die Helfer keine Angst vor diesen primitiven Teilen haben und mit ihnen arbeiten können. Gleichzeitig braucht es Deutungen auf der Basis der psychoanalytischen Theorie, denn wer ist schon aus dem professionellen Alltag heraus in der Lage, z. B. im selbstverletzenden Verhalten eines Mädchens ihre Botschaften herauszulesen. Wenn Worte wie Gift sind oder Lügen/Täuschungen, scheint der Körper, die Sprache des Blutes jene zu sein, die bleibt, um zur Wahrheit zu

kommen. Solche Zugänge zu den Symptomen z. B. in der stationären Jugendhilfe müssen in der Supervision hinzugefügt werden. Auch hier kommt wieder der Bildungsgedanke ins Spiel.

Für die soziale Arbeit und ihre Supervision waren Balints Erkenntnisse der Beginn der therapeutischen Epoche. Entsprechend der Erkenntnis über die Bedeutung der primitiven Objektbeziehungen wurde Supervision in den Folgejahren stark von der klinischen Psychologie und Psychologie beeinflusst, denn Professionalität setzte gerade die Fähigkeit voraus, sich immer wieder reflektierend mit den primitiven Anteilen des Klienten einzulassen und dem eigenen Widerstand auseinander zu setzen. Mit den psychoanalytischen Erkenntnissen entwickelten sich gleichzeitig Schulen und Strömungen in der Supervision. Klassisch ist die sozialarbeiterische Linie des Deutschen Vereins neben der klinischen Linie, wie sie durch Aichhorn und Balint, später auch durch die Einflüsse der Tavistock Schule begründet wurde. Hinzu gekommen sind zudem Auffassungen, Supervision als angewandte Psychologie im Feld des Berufs und entsprechend als eine Methode zu verstehen, was zur sogenannten Methodenvielfalt in der Supervision geführt hat.

Seit den 1980er Jahren spielen in der Supervision soziologische Einflüsse eine größere Rolle. Dies ist zum einen der Erkenntnis geschuldet, dass die helfende Beziehung, die in einem institutionellen Kontext stattfinden, sich mit Sach- und funktionalen Problemen auseinandersetzen müssen. Das Verstehen von Rollen, von Funktionen und dem sachlogischen Handeln von Professionen war seit den 1980er Jahren nicht mehr zu übersehen und drängte in den Vordergrund. Gleichzeitig wurde mit der Entwicklung der Professions- und der darin enthaltenen Theorie des Arbeitsbündnisses ein sozialwissenschaftlicher Zugang zum professionellen Beziehungsraum begründet. Dieser steht außerhalb der klinischen Deutung.

Es sollte noch einige Jahre dauern bis sozialwissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere jene zur Fallanalyse und zur Fallstrukturgesetzmäßigkeit (Oevermann 2002) von der Profession Supervision registriert und beachtet werden. Beide sind rekonstruktive Verfahren und eignen sich, komplexe Fallverläufe in der sozialen Dienstleistungsarbeit nachzuvollziehen. Dazwischen liegen Konjunkturen der Supervision als angewandte Gruppendynamik im betrieblichen Feld und als Anwendung der Methoden der humanistischen Psychologie im Beruf. Beides hat die seit den 1970er Jahren bestehende Beratungskritik

beflügelt und Supervision zu einem, aus wissenschaftlicher Sicht kritisch zu hinterfragenden Projekt gemacht.

Beratungskritik und ihre Bedeutung für die Supervision

Die Beratungskritik in der Bundesrepublik Deutschland hat seit den 1970er Jahren verschiedene Konjunkturen durchlaufen. Sie beginnt mit der Therapiekritik zu Beginn der 1970er Jahre über die „Beichtväter des 20sten Jahrhunderts“ (Halmos 1972) und wendet sich gegen eine Art Anrufung an breite Bevölkerungsschichten, in großem Stil an Selbsterfahrungsgruppen (Encounter), Sensitivity-Trainings, gruppendynamischen Sessions und/ oder therapeutischen Angeboten teilzunehmen. Diese Angebote hatten seit den 1970er Jahren einen enormen Zuwachs bekommen und als Identitätslernen auch Eingang in den pädagogischen Raum, z. B. Volkshochschulkurse oder die betriebliche Weiterbildung bekommen. Magazine wie die Zeitschrift „Psychologie heute“ haben den Trend zur Therapie für Gesunde befördert. Titel wie „Inflation der Therapieformen“ (Nagel & Seifert 1979), „Psychoboom“ (Gaertner 1995), „Beichtväter des 20sten Jahrhunderts“ (Halmos 1972) verweisen auf die Inhalte der Angebote.

In den 1970er Jahren schien die Ausweitung der Therapieformate, insbesondere mit den Methoden der humanistischen Psychologie dem Bedürfnis der kritischen Aufarbeitung einer autoritären Erziehung in der Tradition der Kritischen Theorie (Autorität und Familie Horkheim 1936) vor allem in der eigenen Familie geschuldet zu sein. Die Medialisierung der Humanistischen Psychologie in den 1980er Jahren, z. B. durch Sendungen wie „Wege zum Menschen“ oder „Psychotreff“ der öffentlichen rechtlichen Sender z. B. SWR haben stark zur Verbreitung der Humanistischen Psychologie im Alltag beigetragen. Pioniere dieses Therapiebooms waren zunächst neben Carl Rogers zu einem nicht unerheblichen Teil Verfolgte des Naziregimes wie z. B. Ruth Cohn (TZI), Kurt Lewin (Sensitivity-Training und Gruppendynamik) Jacob Moreno (Psychodrama und Soziometrie). Die Psychotherapie, vor allem die Anwendung der Humanistischen Psychologie und ihr Vordringen in die Erwachsenenbildung wird beratungswissenschaftlich als Subjektivierungspraxis verstanden. Zu einem beachtlichen Teil dürfte die ökonomische Verwertbarkeit der psychologischen Wissenssysteme in den Dienstleistungsberufen (Kommunikationstraining, Konfliktbewältigung), in Organisationen (OE/Gruppendynamik), am Markt und letztlich

beim Staat (systemische Familientherapie in der Jugendhilfe) der Grund für die Entgrenzung der Therapieformen und ihr Eindringen in den Alltag sein. Auch die Anwendung der lösungsorientierten Beratung im Kontext der Hartz-IV-Reformen gehört in diese Entwicklungslinie. Die grundsätzliche ökonomische Verwertbarkeit der Wissenssysteme der Psychotherapie und ihre Übersetzung in eine psychotechnische Methode (NLP, Lösungsorientierung) führt so die Kritik zu einer Subjektivierung von Lebensproblemen, also ihrer Verkürzung und Reduktion. Subjektivierung durch Psychotherapie als Massenangebot wird u.a. von Beck (1986) als Figur der Individualisierungstendenz moderner Gesellschaften diskutiert und hat zur Pluralisierung der Lebensformen beigetragen.

In der erziehungswissenschaftlich begründeten sozialen Arbeit spielt die Therapiekritik ebenfalls, und zwar im Sinne der Alltagstheorie eine wichtige Rolle und wurde hier von Hans Thiersch und Anne Frommann in den 1970er Jahren formuliert. Kritisch sah Thiersch z. B. das Fortschreiten des skinnerischen Behaviorismus (Verhaltensmodifikation) in den stationären sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, z. B. in der Heimerziehung, da hier Lebenswelt, Alltag und Praxis „kolonialisiert“ (Habermas) würden. Das Zuhause der Kinder würde zum Labor für Verhaltenstraining und ihnen so enteignet.

Eine dritte Ebene der Therapiekritik kann der Frauenbewegung in den 1970er Jahren zugeordnet werden. Hier stand zunächst die Psychoanalyse im Zentrum der Kritik. Titel wie „der weibliche Eunuch“ (Firestone) oder „die Abtreibung der Frauenfrage“ (Janssen Jurreit über die Psychoanalyse) mündeten in eine eigene „feministische Therapie“ und übten vor allem Kritik an den Geschlechterbildern in Psychotherapie und Beratung (vgl. dazu auch Bredemann 2021). Die Deutungen zu den Lebensproblemen der Klientinnen seien durchgängig von einer traditionellen Geschlechtervorstellung bestimmt (vgl. dazu auch Gröning 2015). Therapeuten therapierten Frauen als Männer und würden sie auf ein traditionelles Geschlechterbild zurückwerfen.

Eine weitere Strömung, diesmal explizit eine Kritik der Beratung bzw. der Übertragung der Methoden der Humanistischen Psychologie auf das Arbeitsfeld Soziale Arbeit hat zu Beginn der 1980er Jahre als Kritik an der Praxis der Jugendhilfe und zwar der amtlichen Beratung begonnen (Kasakos 1980). Die Therapeutisierung amtlicher sozialer Arbeit wurde in der Untersuchung von Kasakos als hoch problematisch angesehen. Kasakos be-

schreibt das beraterische Handeln als widersprüchlich und doppelbödig zwischen Amtsrationalität und lebensweltlicher Verpflichtung. Der sozialpädagogische Berater, der sich wie ein verstehender Therapeut gebe, im Hintergrund aber schon den Aktenvermerk vorbereite, wurde zum Symbol für die Widersprüchlichkeit und Doppelbödigkeit der Humanistischen Psychologie in der amtlichen Beratung. Da wo vorher der Führungsanspruch durch das Amt bestanden hat, wird in der modernen Beratung die Selbstverantwortung propagiert. Beiden gemeinsam ist die Gouvernamentalität, der Regierungsanspruch gegenüber den Ratsuchenden. In der Kritik an der amtlichen Beratung so, wie sie vor allem in der sozialen Arbeit vorkommt, wird zum ersten Mal die Machtanalytik Foucaults sichtbar (vgl. Friedrich 2013). Unter anderem hat diese Kritik zu einem „Aus“ für die Verwendbarkeit therapeutischen Wissens in amtlichen Beratungsformaten geführt. Eine weitere, nicht weniger große Bedeutung für die Beratungskritik hat der breite gesellschaftliche Konflikt um die §218 Beratung in den 1970er Jahren für die Frage von Kontrakt und Ethik gehabt. Hier haben psychosoziale Berater*innen Beratung als Freiraum gegen die gouvernementalen Ansprüche des Staates politisch durchgesetzt (vgl. Gröning 2015).

Eine dritte Entwicklungslinien der Beratungskritik im Kontext kritischer Erziehungswissenschaft kann Ende der 1980er Jahre Hans Bude (Beratung als trivialisierte Therapie in Zeitschrift für Pädagogik 1988), Enno Schmitz und Claus Otto (Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung“ in Beck & Bonß 1989) zugeordnet werden. Mit dieser Kritik nahm die Beratungsdiskussion deutlich Fahrt auf. Sie richtete sich auf die Praxen von Beratung, vor allem die Umdeutung von beruflichen Interessenkonflikten in Sozialisationsdefizite durch angestellte Psychologen. Es geht hier im Kontext der Verwendungsforschung – sozialwissenschaftliches Wissen im politisch administrativen System - um eine besondere Transformationsleistung von sozialen Systemen, die sozialwissenschaftliches Wissen entweder trivialisieren oder so verkürzen und verändern, dass ursprünglich verstehend und hermeneutisch konzipierte Formate ihre Gestalt wandeln.

Nach 2000 sind weitere beratungskritische Positionen entstanden. Diese unterscheiden sich dahingehend von der früheren Beratungskritik, dass die Machtanalytik Foucaults, seine Theorie der Gouvernamentalität zentral, allgemein und deduktiv auf Beratung als grundsätzlich gouvernementale Praxis, sei es im Sinne der Biomacht (z B. bei Samerski 2002) sei es wie bei Massen, Tändler u.a. (2011) als sanfte beobachtende Disziplinarmacht im Sinne der Kritik der Familientherapie in der Sozialen Arbeit.

Die Beratungskritik hat in der Wissenschaft, vor allem in der Soziologie, eine insgesamt wertschätzende Rezeption erfahren und zu Konsequenzen geführt, die vor allem ihre Ethik und die Kritik an den Professionen und ihrem Autonomiemodell betreffen. In Bezug auf die ethische Frage der Beratung sind dies Anforderungen an einen rechtsstaatlich begründeten Kontrakt, Arbeit am Setting und die Verpflichtung von Beratung auf eine anwaltliche Basisnorm. Konzepte des Arbeitsbündnisses und der Rechtlichkeit von Beratung gehören ebenso hierher wie der kritisch reflexive Blick auf den Verlauf von Fällen und das Schicksal von Klienten, die zu Objekten von Maßnahmen geworden sind. In Bezug auf die Professionen gilt, dass die wissenschaftliche und politische Kritik an ihrem Handlungsmodell sich in der gleichen Epoche etablieren konnte (vgl. Gröning 2017) wie die Beratungskritik. In den 1990er Jahren hat dies zu einer für die Supervision deutlich spürbaren Änderung ihrer Aufträge und des Rahmens durch Träger geführt, da Beratungskritik, Professionskritik und Qualitätsdebatte eine Wende auch für die Supervision mit sich gebracht haben.

Für die Supervision hat diese Entwicklung dazu geführt, ihre Profession neu begründen müssen. Sie tut dies u. a. hier an dieser Stelle mit der Suchbewegung in Richtung qualitative Sozialforschung. Nach Fritz Schütze, der 2016 zu seiner Methode der Prozessstrukturen und der Fallanalyse sowie zu deren Bedeutung für die Supervision gesprochen hat (vgl. Gröning/Schütze 2016), hat Generotzky (2021) aufgezeigt, wie fruchtbar die Verbindung von rekonstruktiver fallanalytischer Arbeit mit der objektiven Hermeneutik sein kann. Die Verfahren von Oevermann (2002) und Schütze (1993, 1981) ermöglichen noch einmal einen anderen Zugang zu den latenten Dimensionen des Falls, der zum einen Organisationsdynamiken und ihre Eigenlogik fokussiert, zum anderen institutionelle Handlungsmuster und -logiken fassbar macht.

Wie diese Methoden und rekonstruktiven Verfahren für künftige Supervisionskonzepte zu nutzensind, ist das Projekt dieser Zeitschrift in den nächsten Jahren. Es gilt, neben der Fallanalyse auch die objektive Hermeneutik in einer Methodologie der Supervision einzubinden.

Literatur

Althoff, Monika (2020): Fallsupervision. Diskursgeschichte und Positionsbestimmung. Gießen:

- Psychosozial-Verlag.
- Aichhorn, August (1959/1972): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt-Verlag.
- Balint, Michael (1988): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart, Klett- Cotta, 7. Auflage.
- Bauer, Annemarie & Gröning, Katharina (2000): Der verborgene Bereich: Gefühle in der sozialen Dienstleistungsarbeit und als Thema der Supervision. In: „FoRuM Supervision“, Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision, Heft 16, Jg. 8, S. 20-34.
- Beck, Ulrich: (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (1989) (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in politisch administrativen Systemen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bredemann, Miriam (2015): „Die Wirkkraft des Feldes – Der Einfluss des Habitus auf die berufliche Sozialisation“. In: Gröning, Katharina, Kunstmann, Anne-Christin & Neumann, Cornelia (Hrsg.): Geschlechtersensible Beratung. Traditionslinien und praktische Ansätze. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 238-253.
- Bredemann, Miriam (2023): Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit in der Supervision. Weinheim, Beltz Juventa.
- Bude, Heinz (1988): Beratung als trivialisierte Therapie. Zeitschrift für Pädagogik, 34(3), S. 369-380.
- Schmitz, Enoo; Bude, Heinz & Otto, Claus (1989): Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung“. In: Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 122-149
- Foucault, Michel (1984a): Freiheit und Selbstsorge. Vorlesung. In: Becker, Helmut; Fornet-Betancourt, Raul; Gómez-Muller, Alfred & Wolfstetter, Lothar (Hrsg.) Freiheit und Selbstsorge, Frankfurt am Main: Materialis Verlag, S. 29-44.
- Foucault, Michel (2006). Sicherheit, Territorialität, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I, Vorlesungen am Collège de France. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedrich, Peter (2013): Mut zur Wahrheit. Michel Foucault als Supervisor und Berater. In: Forum Supervision, Heft 41, Thema: Supervision und Verletzbarkeit. April 2013, Jg. 21, S. 37-46.
- Gaertner, Adrian. (1995): Gruppensupervision. Tübingen: Edition diskord.
- Gröning, Katharina (2006/2011): Pädagogische Beratung. Wiesbaden: Springer VS.
- Gröning, Katharina; Kunstmann, Anne-Christin & Neumann Cornelia (Hrsg.) (2015): Geschlechtersensible Beratung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gröning, Katharina & Schütze, Fritz (2016): Fallsupervision als hermeneutische Methode - eine Würdigung der Fallanalyse von Fritz Schütze. In: „FoRuM Supervision“, Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision, Heft 47, Jg. 24, Bielefeld, S. 4-12.
- Gröning, Katharina (2017): Supervision - von der personenzentrierten Beziehungskunst zum sozialwissenschaftlichen Formt. In: Hamburger Andreas & Mertens, Wolfgang (Hrsg.); Supervision in der Praxis - ein Überblick, 1 Kohlhammer. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 58-70.
- Halmos, Paul (1972): Beichtväter des 20. Jahrhunderts. Zürich: Theologischer Verlag.

- Kasakos, Gerda (1980): Familienfürsorge zwischen Beratung und Zwang. München: Juventa.
- Maasen, Sabine (2011): Das beratene Selbst. In: Maasen, Sabine; Elberfeld, Jens; Eitler, Pascal & Tändler, Maik (Hrsg.): Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den „langen Siebzigern“. Bielfeld: Transcript Verlag, S. 7-34.
- Nagel, Herbert & Seifert, Monika (1979). Inflation der Therapieformen. Gruppen- und Einzeltherapien in der sozialpädagogischen und klinischen Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oevermann, Ulrich (2010). Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Samerski, Silia (2002): Die verrechnete Hoffnung. Münster, Westfälisches Dampfboot.
- Schütze, Fritz (1993). Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas; Ortman, Friedrich & Karsten, Maria-Eleonora (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa, S. 191-221.
- Schütze, Fritz (2015). Sozialarbeit als professionelles Handeln auf der Basis der Fallanalyse. In: Neue Praxis, Heft 3, S. 280-308.
- Stemmer-Lück, Magdalena (2004): Beziehungsräume in der sozialen Arbeit.
- Stieve Hedwig (1925/1983): Tagebuch einer Fürsorgerin. Weinheim: Beltz.
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltliche Sozialpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Zwiebel, Ralf (2014): Über psychoanalytische Arbeitsmodelle - Eine kurze Einführung in die filmpsychoanalytische Diskussion von Melancholia, in: Psychoanalytische Blätter, Bd. 34, S. 7- 25.

Roland Becker-Lenz

Fallverstehen und Fallrekonstruktion in der beraterischen bzw. supervisorischen (Ausbildungs-)Praxis

Zusammenfassung

Der Text basiert auf dem Manuskript eines Vortrags, der an einer Fachtagung mit dem Titel „Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion in der beraterischen bzw. supervisorischen Praxis“ im Februar 2023 an der Universität Bielefeld gehalten wurde. Der Text skizziert zunächst professionalisierungsbedürftige Formen von Beratung und Supervision und unterscheidet diese von nicht anderen professionalisierungsbedürftigen Formen. Anschließend wird die Bedeutung des Fallverstehens in der Beratung und Supervision dargestellt und auf das Verhältnis von Fallverstehen und Fallrekonstruktion eingegangen. Im nächsten Abschnitt werden die Möglichkeiten der Nutzung von Fallrekonstruktionen in der Beratung und Supervision skizziert. Abschließend werden einige Voraussetzungen und Herausforderungen benannt und diesbezügliche Empfehlungen für den Einsatz von Fallrekonstruktionen im Feld der Aus- und Weiterbildung gegeben.

Supervision versteht sich weitgehend, wenn auch nicht ausschließlich, als Beratung von Personen, die in therapeutischer, pädagogischer oder beratender Funktion mit Klientinnen und Klienten² arbeiten. Dazu schreibt die DGsv (2023):

„Supervision ist Beratung für Personen und Organisationen, deren eigene primäre Aufgabe die Arbeit mit und am Menschen ist und die deshalb immer wieder ihre professionelle Position in der Spannung zwischen Nähe und Distanz zu ihren Klient*innen neu finden müssen. Dies ist eine höchst anspruchsvolle Beziehungsarbeit, für die Supervision unerlässlich ist. Supervision ermöglicht eine kontinuierliche Berufsrollenreflexion. Supervision richtet sich an Einzelpersonen, Gruppen oder Teams. Sie ist eingebunden in das Organisationsgefüge und leistet einen Beitrag zur Organisationsentwicklung“ (<https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/>).

² Zur Gleichbehandlung der Geschlechter werden entweder das weibliche und das männliche Geschlecht genannt oder die männliche und weibliche Form in unregelmäßiger Folge abwechselnd verwendet. Gemeint sind jeweils beide Geschlechter.

Zunächst soll dazu genauer beleuchtet werden, was unter Beratung, entsprechend dem Zitat, verstanden werden kann. Beratung kann in zweifacher Weise betrachtet werden: (a) als Beratung von Klienten und (b) als Supervision der Beratenden. Worum geht es in der primären Beratung von Klientinnen, z.B. in der Sozialen Arbeit, wenn man Beratung als anspruchsvolle Beziehungsarbeit begreift? Wann sind eine Beziehung und die Balancierung von Nähe und Distanz überhaupt notwendig? Eher nicht in dem Fall, in dem das Problem, um das es in der Beratung geht, primär durch die Vermittlung von Wissen und rezeptartigen Problemlösungen gelöst werden kann. Wir kennen die Situation, dass uns Wissen und Vorgehensweisen für die Befriedigung alltäglicher Bedürfnisse und die Lösung alltäglicher Probleme fehlen und lassen uns gerne beraten, welche Lösungen für unsere alltäglichen Bedürfnisse und Probleme tauglich sind und welche nicht, z.B. beim Kauf einer Waschmaschine oder dem Einbau einer neuen Heizung. Geht es bei der Beratung um den Kauf eines Produktes oder um die Erledigung einer Dienstleistung im Rahmen einer Geschäftsbeziehung, wie etwa in der Steuerberatung, spielt Beziehungsarbeit keine Rolle. Die geschäftliche Beziehung, wenn man aufgrund der unter Umständen nur sehr punktuellen Interaktion überhaupt von einer solchen reden will, ist stark rollenförmig geregelt und muss nicht von einer individuellen Beziehung zwischen zwei Personen getragen werden.

Beziehungsarbeit spielt hingegen eine Rolle, wenn die Person, die die Beratung sucht, ein Problem hat, das man als Krise verstehen kann, in dem Sinne, dass es um eine Angelegenheit geht, die eine Herausforderung oder Einschränkung für die Identität bzw. die Autonomie und Integrität des oder der Beratungssuchenden darstellt. Die Begriffe Autonomie und Integrität werden hier im Sinne der Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns verwandt (vgl. Oevermann 2004, 1996). Man kann sie verstehen als Fähigkeit und Möglichkeit von Menschen einzeln oder im Kollektiv als eine sogenannte Lebenspraxis selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen und gemäß diesen Entscheidungen handeln zu können (vgl. Becker-Lenz & Müller-Hermann 2009: 362ff.). Die Art und Weise wie sie sich entscheiden – in der Sprache der objektiven Hermeneutik wäre das ihre Fallstruktur –, bringt ihre Identität zum Ausdruck. Sie begreifen sich als Individuen oder Kollektive, die eine einzigartige Geschichte haben, die in spezifischer Weise verbunden sind mit anderen Menschen bzw. Kollektiven und die ein Bild oder einen Lebensentwurf von sich selbst haben, von dem sie sich leiten lassen und von dem sie annehmen, dass sie damit

auch Anerkennung von anderen erfahren können. Wenn die Fähigkeit und Möglichkeit zur Autonomie und Integrität oder die darauf beruhende Identität in Frage steht oder beschädigt ist, dann kann man von einer Krise sprechen. Um ein paar Beispiele zu geben: Es kann sein, dass man das Bild, das man von sich selbst hat, nicht mehr aufrechterhalten kann, weil man z.B. erkennen muss, dass man doch nicht ein so guter Vater ist, wie man geglaubt hat. In diesem Fall ist die Identität in Frage gestellt. Es kann sein, dass man vor Entscheidungen steht, die einen überfordern, nicht nur, weil einem das Wissen fehlt, sondern weil eine bestimmte Haltung dazu nötig wäre, beispielsweise wenn Jugendliche einen Beruf wählen sollen, aber noch gar nicht so weit sind, ins Berufsleben einzutreten. Hier ist deren Integrität in Frage gestellt. Es kann auch sein, dass man im Prinzip bereit für eine solche Entscheidung wäre, aber weil sie mit viel offenen Fragen verbunden ist, (z.B. identitätsbedeutsamen Fragen wie: Bin ich in diesem Beruf richtig? Hat dieser Beruf Zukunft? Macht er mir Spaß?) für die es keine verlässlichen Antworten gibt, ist die Entscheidung schwierig, sie muss in eine offene Zukunft hinein gefällt werden. In diesem Fall ist die Autonomie herausgefordert. Solche Entscheidungs- und Identitätskrisen können auch dadurch verursacht werden, dass die Routinen der bestehenden Lebenspraxis durch externe Ereignisse wie Arbeitsplatzverlust oder durch die Beeinträchtigung der körperlichen und geistigen Integrität durch Krankheit bzw. Unfall nicht mehr aufrechterhalten werden können.

Eine Person, die sich in einer solchen Krise befindet, nimmt nicht ohne weiteres eine Beratung in Anspruch. Zunächst einmal versuchen viele Menschen das Problem selbständig zu lösen, weil das ihr Autonomieanspruch ist. Wenn sie erkennen oder vermuten, dass ihre Versuche das Problem zu lösen, nicht erfolgreich sind, wenden sie sich vielleicht an ihnen nahestehende Personen und fragen diese um Rat. Das ist naheliegend, weil sie diesen Personen vertrauen können und weil diese Personen sie selbst gut kennen, also die Hoffnung besteht, dass sie einschätzen können, welche Entscheidungen vielleicht am besten für die Ratsuchenden wären. Hier kommt das Thema Beziehung schon ins Spiel. Es geht um Vertrauen und gute persönliche Bekanntschaft und um eine Solidaritätsleistung, wie sie unter Freunden üblich ist. Wenn diese Freunde jedoch selbst in Bezug auf die Bitte des bzw. der Ratsuchenden überfordert sind, bleibt als einzig möglicher Ausweg, sich an Expertinnen für die jeweilige Art von Beratung zu wenden und diesen Vertrauen zu schenken. Dies ist mit der Hoffnung verbunden, dass die Expertinnen in der Sache

kompetent sind und sich auf die konkrete Persönlichkeit des Ratsuchenden und sein Problem einlassen können. Ob sie kompetent sind und sich einlassen können, weiß man nicht und deshalb erfordert dieser Gang zur Beratungsstelle einen Vertrauensvorschuss (vgl. Luhmann 1968), gewissermaßen eine Investition zur Krisenbewältigung, die man nur aufbringen wird, wenn der Leidensdruck groß genug ist. Wichtig ist an dieser Stelle zu sehen, dass es nicht allein darum geht, dass die Beraterin kompetent für ihr Geschäft ist, sondern auch darum, ob sie gewillt ist, sich auf die konkreten Bedürfnisse, Sichtweisen und Möglichkeiten des Ratsuchenden einzulassen. Die Arbeitsbeziehung, die in einer solchen Beratung entsteht, enthält dementsprechend Elemente aus sogenannten diffusen Sozialbeziehungen, beispielhaft seien hier die Beziehungen zwischen Liebespartnern, Verwandten und Freunden genannt, und solchen aus rein zweckmäßigen vertrags- und rollenförmigen Sozialbeziehungen, wie sie im Geschäfts- und Arbeitsleben üblich sind³. In der Oevermannschen Professionalisierungstheorie, die viele von Ihnen vermutlich kennen, wird eine solche Arbeitsbeziehung als Arbeitsbündnis bezeichnet. Der Begriff Bündnis verweist auf ein vertrauensstiftendes Element, im Modell des Arbeitsbündnisses hat man gemeinsame Ziele und Solidarverpflichtungen, die über das Maß hinausreichen, das man üblicherweise von berufsmäßig, also rollenförmig handelnden Personen erwarten kann.

Ein Arbeitsbündnis besteht nicht nur aus Elementen zweier unterschiedlicher Typen von Sozialbeziehungen, sondern ist auch durch eine Reihe von Regeln bzw. Merkmalen zu charakterisieren, die Oevermann für das therapeutische und pädagogische Handeln allgemein (1996) sowie speziell für die Supervision (2001) ausformuliert hat. Dazu zählen Regeln für die Balancierung der im Zitat erwähnten Nähe und Distanz, Regeln für die Initiierung und Beendigung des Arbeitsbündnisses und die eigentlich selbstverständlich durch die Bezeichnung bereits ausgedrückte Regel, dass gemeinsam an einem Problem des Klienten gearbeitet wird. In Bezug auf diese gemeinsame Arbeit ist Oevermann häu-

³ Die Unterscheidung von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen spielt in der Oevermannschen Professionalisierungstheorie im Modell des Arbeitsbündnisses eine wichtige Rolle (vgl. Oevermann 1996). Diffuse Sozialbeziehungen sind solche, in denen die Personen zweckfrei auf der Basis von persönlichen Bindungen oder kollektiven Werthaltungen miteinander verbunden sind, Spezifische Sozialbeziehungen sind an Zwecke gebunden, deretwegen die Beteiligten die Beziehungen eingehen. Die Unterscheidung hat Parallelen zu der von Ferdinand Tönnies (1991) vorgenommenen Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft und Bezüge zu den pattern variables von Talcott Parsons (1991).

figer dahingehend missverstanden worden, sein Begriff einer stellvertretenden Krisenbewältigung, der die Grundfunktion der professionellen Unterstützung bezeichnet, würde bedeuten, dass die Krise des Klienten ohne eigenes Zutun des Klienten bewältigt werden würde. Gemeint hat Oevermann aber das genaue Gegenteil: ohne dass der Klient mitwirkt, ist eine Krisenbewältigung nicht sinnvoll. Es geht im pädagogischen und therapeutischen Handeln nie nur darum, die manifeste Krisenkonstellation zu beseitigen, sondern immer auch darum, den Klienten in eine Lage zu versetzen, dass er eine solche Krisenkonstellation bei ihrem erneuten Auftreten im Prinzip selbständig bewältigen könnte. Arbeitsbündnisse, ich denke, dies gilt auch für die Beratung und Supervision, sind also keine Dauerbeziehungen und auch nicht auf ständige Wiederkehr hin ausgerichtet, sondern der Idee nach einmalige, befähigende Unterstützungsformate.

Warum ist diese gemeinsame Arbeit so bedeutsam? Warum kann man als Beratungsklientin nicht einfach sein Problem bei der Beraterin auf den Tisch legen, sich ins Wartezimmer setzen und warten, bis sie eine Lösung gefunden hat?

Weil man damit zwar möglicherweise situativ das Problem in den Griff bekommen hätte, aber keinen Kompetenzzuwachs erfahren hätte. Arbeitsbündnisse sollen immer Bildungsprozesse bei Klientinnen und Klienten anstoßen und unterstützen. Bildung wird von Oevermann als ein Vorgang verstanden, in dem das Subjekt eingebettet in soziale Beziehungen, durch die Bewältigung von Krisen seine innere Struktur transformiert (vgl. Garz & Raven 2015: 62ff.). Bildung ist also vor allem Selbstbildung und setzt die Beteiligung der Klientinnen und Klienten voraus. Man kann nicht – auch wenn man das in der Sozialen Arbeit mitunter sagt – am Klienten arbeiten, nur mit ihm. Übrigens steht auch in dem eingangs erwähnten Zitat zur Definition von Supervision, dass „mit und am Menschen“ gearbeitet würde.

Damit ist verbunden, dass solche Bündnisse voraussetzungsreich und arbeitsreich für beide Beteiligten sind. Die Klientin muss mitarbeiten und diese Arbeit ist anstrengend. Die Beraterin muss die Klientin in die Problemlösung miteinbinden, auch wenn es vielleicht einfacher wäre, das Problem, um das es geht, schnell selbst aus dem Weg zu räumen. Anstatt jemandem lang und breit zu erläutern, wie man ein Formular ausfüllt, hat man es schneller selbst gemacht. Das Problem zeigt sich zum Beispiel in den sogenannten Vertretungsbeistandschaften in der Schweiz, hier stehen die Beistände vor der Wahl, die

Verbeiständeten zum Beispiel in Finanzangelegenheiten zu vertreten oder sie zu unterstützen, ihre Finanzangelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen.

Arbeitsbündnisse sind aber nicht nur anstrengende Arbeit, sondern auch gefährlich – für die Klientinnen und Klienten. Das ist vielleicht eine etwas unübliche Betrachtungsweise. Sie sind aber sogar in mehrfacher Hinsicht gefährlich. Erstens muss man Klientinnen und Klienten als Personen begreifen, die besonders vulnerabel sein können⁴. Sie sind es nicht zwingend und nicht in jedem Fall, aber es kann sein, dass jemand Autonomie- und Integritätseinschränkungen aufweist, die ihn in besonderer Weise verletzbar machen. Er kann von der Anstrengung, die ihm zugemutet wird, überfordert sein. Arbeitsbündnisse beinhalten Pflichten und Aufgaben, sie sind keine Entlastung in der Krise. Darüber hinaus besteht für alle Klientinnen und Klienten in Arbeitsbündnissen die Pflicht, sich verletzbar zu machen, indem sie nämlich gegenüber fremden Personen private Probleme offenlegen, was man ansonsten nur unter dem Schutz einer Freundschaftsbeziehung tut. Das birgt die Gefahr von Verletzungen mit sich, möglicherweise wird einem erst in der Beratung das Ausmaß der eigenen Misere klar, möglicherweise geraten persönliche Anteile an Problemen in das Blickfeld, z.B. Schuld und Eigenverantwortung, die man bislang erfolgreich verdrängt oder ausgeblendet hatte. Abgesehen davon kann eine solche Öffnung potenziell zu Verletzungen der Würde und des Stolzes der Klientinnen und Klienten führen, im schlimmeren Fall sogar zu Missachtungen, Ehrverletzungen und Stigmatisierungen seitens der Fachkräfte. Die Berufsethik von Professionen soll das natürlich verhindern, aber potenziell besteht die Gefahr, sonst bräuchte es diese Ethik nicht. Drittens ist jedes Arbeitsbündnis gefährlich, weil Krisenbewältigung immer mit Risiken verbunden ist. Eine Erfolgsgarantie gibt es nicht. Eine Maßnahme hat Nebenwirkungen und eventuell sogar schädliche Folgen, wenn sie falsch dosiert wird oder unvorhergesehene Ereignisse auftreten. Zu Studentinnen und Studenten sage ich öfters, sie müssten sich klar machen, dass Soziale Arbeit eine für die Klientinnen und Klienten unter Umständen gefährliche Berufspraxis ist. Zwar wird praktisch immer in guter Absicht gehandelt. Gutes tun zu wollen heißt aber nicht, dass auch Gutes getan wird. Sie kennen vielleicht den Witz: „Warum begräbt man Sozialarbeiter 300 Meter tief in der Erde?“ Antwort: „Weil tief im Inneren sind sie gute Menschen“⁵.

⁴ vgl. Becker-Lenz; Neuhaus & Davatz 2023a für die Ausführungen zur Vulnerabilität.

⁵ vgl. <https://www.psychologie-aktuell.info/reha/service/witze/sozialarbeiterwitze/>.

Professionalisierungsbedürftigkeit von Beratung und Supervision

Damit dürfte klar geworden sein, dass Beratung in diesem Sinne eine anspruchsvolle – und Oevermanns Professionalisierungstheorie zu Folge – eine professionalisierungsbedürftige Tätigkeit ist. Erforderlich ist eine sensible, fallspezifische Zuwendung und Unterstützung der Klientinnen in einem Arbeitsbündnis. Diese Zuwendung und Unterstützung lässt sich nicht standardisieren, da sie die Person des Gegenübers würdigen und sich an deren Möglichkeiten der Krisenbewältigung orientieren muss. Dies erfordert eine professionelle Haltung bzw. einen professionellen Habitus. Weil diese Arbeit nicht standardisierbar, sehr wohl aber methodisierbar ist, weil sie Risiken beinhaltet und Verletzungen hervorgerufen werden können, ist die Tätigkeit eine, die reflexive und rekonstruktive Momente und Kompetenzen benötigt. Ich nehme hier eine Unterscheidung von Reflexion und Rekonstruktion vor, für etwas, was manche Fachkollegen nur mit dem Begriff der Reflexion bezeichnen würden⁶. Rekonstruiert werden muss das Problem des Klienten. Dies bedingt zwar das Hervorbringen reflexiver Momente bei dem Klienten, aber für die Beraterin ist es zunächst einmal eine in der Praxis im Modus des Fallverstehens zu leistende Rekonstruktion, die dem Verstehen des Problems und seiner Entstehungsgeschichte dient. Rekonstruiert werden muss oder kann auch gelegentlich der Fallverlauf, wenn er länger dauert, das ist insbesondere in der Supervision der Fall, kann aber auch in der Beratung selbst sinnvoll sein, wenn man sich vergegenwärtigen will, was bisher schon funktioniert hat und was nicht. Reflexion nenne ich die Momente im Fallhandeln, wenn die Fachkraft einen Anlass oder Grund sieht, sich ihrer Haltung im Arbeitsbündnis zu vergewissern. Dann kann Selbstreflexion in Frage kommen, Intersession nützlich sein oder auch Supervision. Für beides, Reflexion und Rekonstruktion benötigt man ein Mindestmaß an Bereitschaft zu einem Hinterfragen der eigenen Haltung und Arbeit, die Fähigkeit zur methodischen Vorgehensweise und fachliche Standards oder Modelle.

Supervision ist genau wie die Beratung von Klientinnen in der primären Beratung ein Beziehungsgeschehen. Und zwar deshalb, weil sehr personengebundene Inhalte thematisch sind. Es gibt zwar einen fachlichen Rahmen der Angemessenheit von Deutungsmustern und Haltungen, aber die Thematisierungen innerhalb dieses Rahmens sind immer mit der konkreten Person des Supervisanden verbunden. Deshalb fällt es einem auch schwer,

⁶ vgl. Becker-Lenz 2022 für die Ausführungen zur Reflexion und Rekonstruktion.

sich in die Supervision zu begeben. Es ist vielleicht so ähnlich wie mit dem Auto zum TÜV zu fahren. Man hofft, dass alles in Ordnung ist, aber muss damit rechnen, dass irgendwelche Probleme auftauchen. Man kann es auch so sagen, begibt man sich in die Supervision, macht man sich vulnerabel, so wie die Klientinnen in der Beratung. Die Supervisorin muss taktvoll mit dieser Vulnerabilität umgehen. Sie hat eventuell noch ein zusätzliches Problem. Sie muss möglicherweise den Supervisanden auf ein Problem aufmerksam machen, das dieser noch gar nicht sieht und vielleicht gar nicht sehen will. Die Kritik darf dabei die Arbeitsbeziehung mit dem Supervisanden nicht gefährden. Handelt es sich um eine Teamsupervision so ist das noch zusätzlich dadurch erschwert, dass ein einzelnes Teammitglied vor den Augen der anderen kritisiert wird. Die Supervisorin muss nicht nur eine Arbeitsbeziehung mit dem einzelnen Teammitglied haben, sondern auch eine mit dem ganzen Team, es sind gruppenspezifische Aspekte im Auge zu behalten und zu gestalten.

Auch in der Supervision ist Fallverstehen nötig, und zwar in doppelter Hinsicht: Zum einen muss der Supervisor das Problem verstehen, welches die Supervisandin lösen muss und zum anderen muss er verstehen, wie die Supervisandin das Problem angeht, mit welcher Haltung sie ihm gegenübertritt. Dies unter der Bedingung von Handlungsdruck, weil das Setting der Supervision ja zeitlich begrenzt ist. Das Verständnis des Supervisors ist kein Selbstzweck. Es kommt darauf an, dass auch die Supervisandin das Problem und ihre Involviertheit darin versteht. Sofern das nicht der Fall ist, muss der Supervisor folglich zu einem solchen Problemverständnis der Supervisandin beitragen, indem er Deutungsvorschläge macht und Einsichten vermittelt. In Verbindung mit dieser Deutungsarbeit müssen gemeinsam Handlungsmöglichkeiten entworfen werden. All diese Tätigkeiten sind mit Unsicherheiten verbunden und erfordern Souveränität.

Die Professionalisierungsbedürftigkeit der Supervision besteht also auch in der Gestaltung von Arbeitsbündnissen und diesem intuitiven Fallverstehen, ganz ähnlich wie in der Beratung. Die Krise, die verstanden werden muss, ist aber eine andere als die in der Beratung. Auf der Ebene der Beratung geht es um eine Krise der personalen Autonomie, Integrität oder Identität, auf der Ebene der Supervision um Souveränität und Professionalität also um die Krise der routinisierten Krisenbewältigung. Diese kann man als eine Krise der professionellen Autonomie, Integrität und Identität verstehen.

Nichtprofessionalisierungsbedürftige Formen von Beratung

Gibt es denn auch eine nichtprofessionalisierungsbedürftige Form von Beratung und wenn ja, welche Bedeutung haben das Fallverstehen und die Fallrekonstruktion in ihr?

Ja, solche Formen gibt es, wenn es nämlich in der Beratung nicht um Krisen, sondern um Optimierung geht. Irgendeine Umgangsweise mit einem Problem lässt sich meist verbessern, eine Befindlichkeit auch. Prozesse in Organisationen lassen sich optimieren, so dass man noch mehr Zeit und Geld sparen kann. Die Kindererziehung ist ein weites Feld für Optimierung, man kann immer noch mehr für die Förderung und das Wohlergehen von Kindern tun. Optimierung ist auch nicht stigmatisierend, sondern zeugt sogar von besonderem Engagement, das Bestmögliche erreichen zu wollen.

Ändert das etwas am Vorgehen, wenn man nicht auf Krisenbewältigung, sondern auf Optimierung aus ist? Ja, würde ich sagen, man sollte zwei Formen von Beratung unterscheiden:

(1) Im Rahmen von Optimierung lässt sich das Handlungsproblem oder ein Prozess oder eine Befindlichkeit durch neuen tauglichen Input lösen, es gibt standardisierte Applikationen und Wissensbestände, ein Fallverstehen im Sinne einer Fallrekonstruktion ist nicht erforderlich. So weiß etwa meine Steuerberaterin, wie man ein Unternehmen gründet, ich weiß es nicht, sie kann mir weiterhelfen. Mit einer Situationsanalyse können geeignete Wissensbestände und Applikationen ausgewählt werden. Eventuell ist Coaching im Umgang mit den Applikationen und Verfahren nötig, aber keine grundsätzliche Änderung der Haltung des Beratungsnehmers im Umgang mit seinem Problem. Man hat keinen Fall, sondern einen Kunden. Dessen Bedürfnisse müssen bedient werden, es muss kein krisenhaftes Problem gelöst werden. Es helfen Schemata und Standardisierungen, die auf die Bedürfnisse des Kunden zugeschnitten werden. Diese Differenz scheint mir wichtig zu sein. Es geht nicht darum, stellvertretend eine Krise zu deuten und es wird auch kein Arbeitsbündnis benötigt.

(2) Im Rahmen von Krisenbewältigung erfordert die Lösung des Handlungsproblems die Rekonstruktion der Genese des Handlungsproblems und der Bewältigungsversuche, die die Klientin bereits unternommen hat. Das Handlungsproblem lässt sich nicht standardisiert lösen, es muss ein fallspezifischer Lösungsweg konstruiert werden. Für die Klientin

bedeutet dies auch eine Änderung ihrer Haltung dem Problem gegenüber, indem sie beispielsweise erkennt, dass das Problem grösser ist als angenommen, alle bisherigen Lösungswege dysfunktional sind und ein denkbarer neuer Weg beschritten werden muss, der mit Sorgen und Ängsten verbunden ist, z.B. wenn vielfach gescheiterte Versuche der Arbeitsintegration eine Beratung nötig machen, wenn in der Erziehungsberatung Erziehungsstile in Frage gestellt werden müssen oder in einer Eheberatung deutlich wird, dass auch eine Trennung ein möglicher Weg sein kann.

Woher weiß man nun welche der beiden Beratungsarten sinnvoll sind? Immer, wenn es um Autonomie, Integrität oder Identität geht, also basale Kompetenzen und Strukturen des Subjekts, dann ist die zweite Art nötig, geht es um Bedürfnisse, Wünsche und Interessen, die mit dieser Kompetenzausstattung nicht in Verbindung stehen, dann die erste.

Fallverstehen in der Praxis von Beratung und Supervision

Ich komme nun nach meinem sehr langen Vorlauf zum eigentlichen Thema meines Vortrags, zum Fallverstehen und zur Fallrekonstruktion. Die sachliche Notwendigkeit des Fallverstehens wurde schon dargestellt. Es geht erstens um das Verstehen des Problems, wie es sich in der aktuellen Situation darstellt, es geht zweitens um das Verstehen der Genese des Problems und der Logik der damit verzahnten Bewältigungsversuche, drittens geht es um das Problemverständnis des Klienten bzw. der Supervisandin und viertens um potenziell erfolgversprechende alternative Handlungsmöglichkeiten.

Verstehen zielt einerseits auf die objektiv vorliegenden Tatsachen, also Ereignisse, Umstände in ihrer zeitlichen Reihenfolge und Örtlichkeit. Zum anderen zielt das Verstehen aber auch auf die Subjektivität der Klienten bzw. Supervisandinnen. Wie bewerten diese die Ereignisse, Umstände in ihrer zeitlichen und räumlichen Situierung? Wie verknüpfen und interpretieren sie diese, welche Handlungsoptionen präferieren sie, wie entscheiden sie sich?

Vom Gegenstand des Verstehens hergesehen, sind wir mit den Handlungen und Handlungsoptionen bei dem angekommen, was in der objektiven Hermeneutik in der Fallrekonstruktion unter die Lupe genommen wird. Allerdings kann in der Praxis der Beratung und der Supervision eine Fallrekonstruktion als methodische Operation in der Regel nicht

durchgeführt werden, weder steht die Zeit dafür zu Verfügung noch die notwendige Handlungsentlastetheit in der unmittelbaren Beratungssituation.

Der Berater bzw. die Supervisorin muss vielmehr mit einer geschulten bzw. erworbenen Verstehensfähigkeit operieren, die im Vergleich zur Fallrekonstruktion auf erfahrungsbasierten Deutungsmustern und einer Fähigkeit, intuitiv bzw. assoziativ tragfähige Verbindungen zwischen Elementen der genannten Ebenen herzustellen, beruht. Fallverstehen lebt von der Hinwendung zur Sache, dem Problem des Gegenübers. Es tastet dieses Problem in seiner Gestalt ab, zeichnet gedanklich die Konturen nach und schreitet den Entstehungsweg des Problems ab. Es dringt in Problemzonen vor, es versetzt sich in die Lage des Betroffenen und führt sich die Optionen vor Augen, es hat einen Blick für Risiken und damit verbundene Sorgen und Ängste, es kennt aus Erfahrung Verletzbarkeiten von Betroffenen und Bewältigungsmöglichkeiten. Fallverstehen benötigt ein Interesse an der Erkundung des Problems, einen geschulten Blick dafür, eine geschulte Intuition in Kommunikation und Deutung, eine Sensibilität im Umgang mit Verletzungen und Verletzbarkeiten, Souveränität im Handeln, Authentizität und vertrauensbildende Loyalität zum Gegenüber.

Das Verstehen eines Falles geschieht im Gespräch mit Klientinnen bzw. Supervisanden. Wichtig darin ist es u.a. die richtigen Fragen zu stellen, die sich dazu eignen, die Subjektivität der Klientinnen und Supervisanden zu erschließen, sie zum Reden zu bringen, die intuitiven Verbindungsideen auf ihre Tragfähigkeit zu testen, an den richtigen Stellen auch heikle Fragen zu stellen, all dies jedoch im Blick auf die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung⁷. Nebenbei bemerkt: Neben den Fragen sollte auch das Zuhören nicht vergessen werden. Man muss aus den Antworten etwas machen und muss den Klientinnen gleichzeitig zeigen, dass man sich für sie interessiert. Bruno Hildenbrand und Rosemarie Welter-Enderlin (2004) haben für eine solche dialogische Verständigung ihr therapeutisches Konzept „Fallverstehen in der Begegnung“ entwickelt.

⁷ vgl. Rügger et al. 2021 sowie Becker-Lenz; Gautschi & Rügger 2015 & 2017 für die Bedeutung von Intuition im Fallverstehen und den Zusammenhang zwischen Fallverstehen und einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung.

Der Modus der Fallrekonstruktion und das Verhältnis zum Fallverstehen

Fallrekonstruktion ist demgegenüber wie wissenschaftliche Tätigkeit grundsätzlich, ein von den Zwängen der Alltagspraxis entlastetes Geschäft, es geschieht ohne Anwesenheit von Klientinnen, widmet sich nur der methodischen Klärung von Fragen. Man kann sich sehr viel Zeit nehmen, kann Irrwege und Sackgassen beschreiten, ganz ohne Souveränitätsverlust. Entscheidend ist hier, das Datenmaterial im Unterschied zur alltäglichen Berufspraxis äußerst geduldig auszuschöpfen, Widersprüche und Kontroversen zu klären, Lesarten und Hypothesen zu entwerfen und zu prüfen, dem Gegenstand gegenüber eine interessierte aber gleichzeitig auch distanzierte und ideologiefreie Haltung einzunehmen. Es ist ein besonders gründliches und genaues Geschäft mit viel weniger Unsicherheiten als das Fallverstehen. Und es ist ein Geschäft, in dem man sehr gründlich Handlungsoptionen ausbuchstabiert, darunter auch solche, die in der Praxis gar nicht in den Blick geraten, weil diese in ihren Selbstverständlichkeiten und Routinen gefangen ist.

Zum methodischen Vorgehen verweise ich auf Oevermanns Aufsatz «Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung und in der klinischen und pädagogischen Praxis» im Sammelband von Klaus Kraimer (2000) „Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung“ und werde nichts Näheres dazu ausführen.

Fallrekonstruktion ist ebenso wie Fallverstehen, eine Praxis, die eine längere Ausbildung und Übung erfordert. Es lässt sich nicht in einem einzigen Seminar oder einer Fallwerkstatt vermitteln, man muss über längere Zeit an Forschungs- oder Fallwerkstätten partizipieren und selbst dann ist es auch noch eine Frage von Talent bzw. Habitus.

Weil das Fallverstehen gegenüber einer Fallrekonstruktion eine Abkürzung ist, ist es fehleranfällig. Deutungsmuster können sich als dem Fall unangemessen erweisen, Einsichten in Zusammenhänge können sich als falsch erweisen, Handlungsoptionen können übersehen werden. Deshalb ist es sinnvoll, Fallrekonstruktionen zur Fehlerminimierung einzusetzen.

Oevermann folgend (2002, 2000) sehe ich vor allem drei Einsatzmöglichkeiten:

(a) dort wo es anspruchsvolle Verstehens- und Beurteilungsanforderungen gibt, die das Gutachten einer Expertin sinnvoll erscheinen lassen. Beispiele: Abklärungspraxis im Kindes- und Erwachsenenschutz, Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe

(b) zur gelegentlichen routinemäßigen supervisorischen Überprüfung von Deutungs- und Handlungsmustern oder situativ, wenn diese in den Verdacht der Unangemessenheit geraten sind. Beispielsweise haben wir in unseren Forschungen zum Kindes- und Erwachsenenschutz der Schweiz Deutungsmuster identifiziert, die in Frage zu stellen waren. Frauen, die man in den 60er Jahren generell für unfähig hielt, geschäftliche Entscheidungen zu treffen (vgl. Becker-Lenz, Neuhaus & Davatz 2023b) und in der heutigen Zeit Klientenbilder von «guten Müttern» (vgl. Becker-Lenz, Gautschi & Rüeegg 2017).

(c) eine dritte Möglichkeit ist der Einsatz von Fallrekonstruktionen in der Aus- und Weiterbildung mit dem Ziel, die Verstehenskompetenz zu schärfen und die Habitusbildung zu unterstützen, indem Schwierigkeiten der beraterischen bzw. supervisorischen Praxis analysiert werden, z.B. im Rahmen von Praktika. An meiner Hochschule praktizieren einige Kolleginnen und Kollegen und ich das im Rahmen von Kasuistik-Modulen. Vorrangiges Ziel ist, die typischen Handlungsanforderungen des sozialarbeiterischen Handelns freizulegen und mögliche Umgangsweisen mit diesen Handlungsanforderungen zu skizzieren und diese zu begründen.

Die Einübung in die methodische Fallrekonstruktion kann das naturwüchsige Fallverstehen verbessern, indem es die Erfassung einer Gesamtgestalt – einer Fallstruktur – erleichtert, wenn man typologische Grundmuster solcher Fallstrukturen bereits rekonstruiert hat und der Blick für die Details geschärft wird, aus denen sich auf die Gesamtgestalt schließen lässt. Damit erhält das auf diese Weise geschulte Fallverstehen eine Legitimation als eine abgekürzte Praxisform einer prinzipiell immer durchführbaren methodisch expliziten Rekonstruktion (vgl. Oevermann 2002: 28).

Einsatzmöglichkeiten in der Aus- und Weiterbildungspraxis

Auf die letztgenannte Einsatzmöglichkeit möchte ich nun noch etwas näher eingehen.

Die möglichen Ziele wurden eben schon genannt. Welche Voraussetzungen haben diese Zielsetzungen und welche Implikationen ergeben sich im Aus- und Weiterbildungskontext?

Voraussetzungen bzw. Implikationen

- Wenn man für typische Handlungsprobleme sensibilisieren möchte, sollte man diese vorab schon kennen. Nicht aus der Literatur, sondern durch eine Tätigkeit in der Praxis oder aus Fallrekonstruktionen z.B. in der Forschungspraxis.
- Behandelt man solche Probleme stellt sich zwangsläufig auch die Frage, wie man damit umgehen soll. Im Aus- und Weiterbildungskontext muss diese Frage beantwortet werden. Es ist demzufolge eine Professionalitätskonzeption nötig.
- Strebt man das Ziel an, Studentinnen und Studenten zur methodischen Durchführung von Fallrekonstruktionen zu befähigen, benötigt man dafür viel Zeit. Man sollte von mehreren Semestern ausgehen. In kurzen und inhaltlich vollgepackten Bachelor-Studiengängen ist dies schwierig zu realisieren.
- Sollen Bildungsprozesse auf der Ebene von Habitus und Deutungsmustern angestoßen bzw. unterstützt werden, so müssen geeignete Bildungsräume geschaffen werden, in denen Reflexionsprozesse ausgelöst werden können. Es muss Raum für Diskussion geben, die Teilnehmerzahl sollte klein sein. Eine gute Kursgröße liegt bei etwa zehn Teilnehmenden. Es muss genügend Zeit zur Verfügung stehen, zweistündige Veranstaltungen sind zu kurz, drei- oder vierstündige sind sinnvoll.
- Das Vorhandensein von gut geeignetem Fallmaterial ist entscheidend für die Durchführung. Je nach Zielsetzung kann oder muss mit vorbereitetem Material aus der eigenen Forschungspraxis gearbeitet werden bzw. mit Material aus der Praxis der Studierenden. Bei Letzterem ist eine Beratung der Studenten bzw. Teilnehmerinnen bezüglich der Auswahl des Materials sinnvoll. Niemals sollte man auf die Idee verfallen, Fallmaterial selbst zu konstruieren, etwa Prüfungsfälle zu erfinden. Die Erfahrung zeigt, dass die Fallkonstruktionen nicht gestaltschlüssig sind und Fehler aufweisen, die dann in der Analyse zum Problem werden.

Herausforderungen und Empfehlungen

Zuletzt möchte ich noch auf einige Herausforderungen zu sprechen kommen und Empfehlungen dazu geben⁸.

- Ein Problem ist immer die Bestimmung der zu analysierenden Textstellen. In sequenzanalytische Fallrekonstruktionen können aus Zeitgründen nur sehr geringe Textmengen analysiert werden. Das vorliegende Datenmaterial aus Forschungskontexten oder aus der Praxis der Studentinnen bzw. Teilnehmern ist meist viel umfangreicher als die analysierbare Textmenge. Die objektive Hermeneutik arbeitet vorzugsweise mit sogenannten natürlichen Protokollen, die in der Praxis ganz ohne Zutun der Forschung zu praktischen Zwecken produziert werden. Meist handelt es sich um Auszüge aus Fallakten, die recht umfangreich sein können. Empfehlenswert ist das Material vor der Veranstaltung zu sichten und für die Klärung der Fragestellung geeignete kurze Textstellen vorab auszuwählen. In der Regel genügen drei bis vier sehr kurze Textstellen. Je nach Fragestellung der Analyse kann es sinnvoll sein, objektiv nachprüfbare Lebenslaufdaten eines Klienten in eine Übersicht zu bringen und vorab zu analysieren.
- Bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen ist es erforderlich, neben der Konzentration auf das Fallmaterial auch die Gruppendynamik im Auge zu behalten. Regt sich Widerspruch unter den Studenten? Ist das Vorgehen verständlich? Sind sie noch bei der Sache? Wenn möglich ist es sinnvoll, die Analysen zu zweit durchzuführen, wobei eine Person die Führung bei der Materialanalyse übernimmt und die andere Person die Gruppendynamik im Auge behält.
- Bezüglich der Gruppengröße ist eine Teilnehmerinnenzahl von zwischen fünf bis zehn Personen gut, bis 15 Teilnehmerinnen sind möglich, mehr sollten es nicht sein.
- Wenn Material analysiert wird, in dem das Handeln von Teilnehmern im Fokus steht, ist darauf zu achten, dass eine allenfalls notwendige Kritik dieses Handelns nicht zur Beschämung oder emotionalen Überforderung der falleinbringenden Person führt.
- Wenn mit Teilnehmern gearbeitet wird, die über noch wenig Erfahrung in der Analyse von Material verfügen, ist es notwendig, dass jemand eine klare Führungsrolle in der

⁸ vgl. auch Becker-Lenz 2006 für das Folgende.

Analyse des Materials übernimmt. Man sollte nicht vorschnell aus Gründen der didaktischen Abwechslung und Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten für die Teilnehmer zu Kleingruppenarbeit übergehen. Arbeit im Plenum in einer nicht allzu großen Kursgruppe ist die bessere Wahl.

- In der heutigen Studien- und Weiterbildungskultur sind Visualisierungen von Sachverhalten sehr beliebt. In der Analysepraxis der objektiven Hermeneutik sind solche Visualisierungen eher schwierig ad hoc zu realisieren. Eventuell ist es hilfreich, dass eine Hilfskraft diese Aufgabe übernimmt.
- Zu Beginn der Arbeit mit TeilnehmerInnen ist damit zu rechnen, dass die TeilnehmerInnen bei eigenständigen Versuchen Material zu analysieren, im Bemühen alles methodisch richtig zu machen, zu schlechteren Ergebnissen kommen, als sie mit ihrem gesunden Menschenverstand ganz unmethodisch produziert hätten. Hier sollte man sich Zeit nehmen für eine ausführliche Rückmeldung zu den Versuchen und im Plenum die Anwendung der Analyseprinzipien und -schritte ggf. mehrfach erläutern und demonstrieren.
- Bei Analysen im Aus- und Weiterbildungskontext stellen sich vielfach normative Fragen. Wie soll man mit Problemen umgehen? Welche Lösungen sind fachlich vertretbar, welche nicht? Die Beantwortung von solchen normativen Fragen ist zu trennen von der eigentlichen Analyse, in der es ja immer nur um die Bestimmung der Fallstruktur und deren Gesetzlichkeit geht und keine Bewertungen von Handlungsoptionen vorgenommen werden.

Literatur

- Becker-Lenz, Roland (2022): Reflexion, Rekonstruktion und professioneller Habitus. In: Kösel, Stephan; Unger, Tim; Hering, Sabine & Haupt, Selma (Hrsg.): Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 183-192.
- Becker-Lenz, Roland (2006): Die hermeneutische Fallwerkstatt. Einübung in methodisches Fallverstehen und die Bildung des professionellen Habitus, In: Pfäffli, Brigitta & Herren, Dominik (Hrsg.): Praxisbezogen lehren an Hochschulen. Beispiele und Anregungen. Bern: Haupt-Verlag, S. 103-114.
- Becker-Lenz, Roland; Gautschi, Joel & Rüeegger, Cornelia (2017): Die Bedeutung von nicht-standardisiertem Wissen in der Diagnostik Sozialer Arbeit – Eine Fallanalyse zu ‘Erfahrungswissen’ und ‘Spüren’ in einem Fall aus dem Kinderschutz. In: Messmer, Heinz (Hrsg.): Fallwissen. Wissensgebrauch in Praxiskontexten der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 115-154.

- Becker-Lenz, Roland; Gautschi, Joel & Rügger, Cornelia (2015): Nicht-standardisiertes Wissen und nicht-methodisiertes Können in der sozialen Diagnostik. Einblick in eine empirische Analyse im Feld der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Neue Praxis*, H. 3, S. 270-279.
- Becker-Lenz, Roland & Müller, Silke (2009): *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern u.a.: Peter Lang.
- Becker-Lenz, Roland; Neuhaus, Lukas & Davatz, Anic Sophie (2023a): Der Stellenwert der Verletzbarkeit im Arbeitsbündnis. In: Angeli, Camilla; Bstieler, Michaela; Nimführ, Sarah & Schmidt, Stephanie (Hrsg.): *Institutionen und Verletzbarkeit. Aktuelle Perspektiven auf die Herstellung verwundbarer Körper*, erscheint voraussichtlich 2023 bei De Gruyter.
- Becker-Lenz, Roland; Neuhaus, Lukas & Davatz, Anic Sophie (2023b): Selbstbestimmung im Erwachsenenschutz: Diskurslinien, Praktiken und Empfehlungen. In: Häfeli, Christoph; Lengwiler, Martin & Vogel Campanello, Margot (Hrsg.): *Recht zwischen Schutz und Zwang. Normen und Praktiken im Wandel der Zeit*. Basel: Schwabe-Verlag, erscheint voraussichtlich als Themenband 1 des Nationalen Forschungsprogramms 76 (Fürsorge und Zwang) im Jahr 2023.
- Garz, Detlef & Raven, Uwe (2015): *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hildenbrand, Bruno & Welter-Enderlin, Rosemarie (2004): *Systemische Therapie als Begegnung*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas (1968): *Vertrauen. Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Enke.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter & Veith, Hermann (Hrsg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155-181.
- Oevermann, Ulrich (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. [online] URL: https://ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [Stand: 29.05.202].
- Oevermann, Ulrich (2001): *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*, Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Krammer, Klaus (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58-153.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (1985): Versozialwissenschaftlichung von Identitätsformation und Verweigerung von Lebenspraxis. In: Lutz, Burkhard (Hrsg.): *Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung*. Frankfurt am Main: Campus, S. 463-474.
- Parsons, Talcott (1991): *The Social System. New Edition*, London: Routledge.
- Rügger, Cornelia; Gautschi, Joel; Becker-Lenz, Roland & Rotzetter, Fabienne (2021): Bedeutung und Aufbau von Vertrauen in der sozialpädagogischen Familienbegleitung. In: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo)*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung. 2. Jg., H. 2.

Tönnies, Ferdinand (1991): *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Neudruck der 8. Auflage von 1935.

Volker Jörn Walpuski

Von Einflüssen des Katholizismus auf die Entwicklung der Supervision in der Bundesrepublik der 1960er Jahre⁹

Zusammenfassung

In der detaillierten Beschäftigung mit Quellen der Sozialen Arbeit zur Entstehung der Supervision in den 1960er Jahren legt dieser Beitrag den Fokus auf die auch in der sozialpädagogischen Geschichtsschreibung weithin unterdrückten religiösen Hintergründe. In der Beschäftigung mit den Rahmenbedingungen der Supervisionsausbildung an der katholischen Akademie für Jugendfragen in Münster kann gezeigt werden, wie eng katholische Milieus und Ethiken mit der Entstehung von Supervision im nordwestdeutschen Raum verbunden waren und was das für das frühe Verständnis von Supervision und ihre weitere Entwicklung bedeutete.

Einleitung

In der Rekonstruktion der frühen Geschichte von Social Casework und Supervision zeigt sich unter anderem eine ideengeschichtlich enge Verbindung zum präkonziliaren Katholizismus. Diese Verbindung wurde bisher noch nicht beschrieben. Offenbar war das Religiöse in der partikularistischen Bundesrepublik zu selbstverständlich und damit ein nicht wahrnehmbarer blinder Fleck, wie Gerhard Wittenbergers Aussage zur *Akademie für Jugendfragen* in Münster, eine der ersten Ausbildungsstätten für Supervision in der Bundesrepublik, ahnen lässt: „Das »Katholische« in der Akademie-Sozialisation habe ich erst spät, sehr spät wahrgenommen“ (Weigand et al. 2022: 82). Der folgende Beitrag ist ein Ausschnitt einer umfangreichen Untersuchung (Walpuski 2023b) dieser Verbindungen in den 1950er und 1960er Jahren unter Hinzuziehung ergänzender Quellen, der den Blick

⁹ Teile dieses Beitrags entstammen der Dissertationsschrift des Autors „Zwischen Restauration und Inneren Reformen“ (Walpuski 2023b), die im Herbst 2023 im Beltz-Verlag erscheinen wird.

auf Einflüsse des Katholizismus auf die Entwicklung der Supervision insbesondere im nordwestdeutschen Raum lenken soll.

Forschungsstand

Supervision ist in seiner historischen Entwicklung eng mit dem Social Casework und damit der Sozialen Arbeit verbunden, wie hinlänglich belegt ist (Müller 2013; Neuffer 1990). „Zwar gibt es zahlreiche Forschungsarbeiten, die die Soziale Arbeit von christlichen Glaubensgemeinschaften (Innere Mission, Diakonie, Caritas, Ordensgemeinschaften) untersuchen und christliche Werte mit sozialem Handeln und Hilfeleistung und schließlich auch dem Casework zusammenführen. Die Supervision jedoch scheint von all dem bisher frei zu sein, jedenfalls im bundesdeutschen im Gegensatz beispielsweise zum finnischen Diskurs (vgl. Ranne et al. 2014; Ranne & Malkamäki 2022). Sie schwebt auf eine Weise weltanschauungsneutral über dem Casework und positioniert sich nicht. Erst spät haben Klessmann und Lammer (2007) Supervision mit der Suche nach Sinnstiftung und Religiosität verbunden, und Schulz (2013) hat versucht, anhand der Arbeiten des 1930 zum Katholizismus konvertierten Philosophen Hans-Eduard Hengstenberg (1904-1998) eine „Reflexion zu Sinndimensionen in der Supervision voran zu bringen“ (op. cit.: 246). Binder et al. (2021) legten jüngst mit „Supervision in der Seelsorge. Ein Modell integrativer Pastoralpsychologie“ ein Bändchen vor, das geschichtliche Wurzeln der Supervision auch in der klinischen Seelsorgeausbildung verortet (op. cit.: 14-17), das im Übrigen aber relativ unreflektiert auf einer protestantischen Anthropologie (op. cit.: 92-97) und Perspektive beruht. Für die frühen Jahre vor 1969 hingegen wird dort und anderswo kein Bezug expliziert, lediglich das anekdotische Desiderat eines ungenannten münsteraner Generalvikars, „der Supervision als hervorragende[m] Instrument fehle die Taufe“ (Leuschner in Gröning & Kreft 2011: 50; Gröning 2013b: 107). Dies bedeutet jedoch nicht, dass dieser Bezug nicht bestanden hätte! Die trotz einsetzender Säkularisierung in der jungen Bundesrepublik noch wesentlich fester gefügten konfessionellen Milieus sind hinsichtlich ihres Einflusses auf die Supervision bisher schlichtweg noch nicht untersucht worden¹⁰. Diese De-Thematisierung verwundert geradezu. Einerseits sind die

¹⁰ Am 4.5.2023 wurden von der *Deutschen Gesellschaft für Pastoralpsychologie* (DGfP) die Ausgaben 38 und 39 der Verbandszeitschrift *Transformationen* vorgestellt. Anlässlich des 50-jährigen Bestehens der

beiden großen Kirchen mit ihren Wohlfahrtsverbänden Caritas und Diakonie, aber auch dem Pfarrdienst oder der Telefonseelsorge wichtige Orte, an denen Supervision stattfindet (Pastoralpsychologie, Balintgruppen, Ausbildung für den Pfarrdienst). Dies spiegelt sich seit 2000 in der pastoralpsychologischen Zeitschrift *Transformationen*. Mit dem *Burckhardthaus Gelnhausen*, der katholischen *Akademie für Jugendfragen* und der *Diakonischen Akademie Stuttgart* waren drei der fünf ersten Ausbildungsstätten für Supervision in konfessioneller Trägerschaft und dementsprechend geprägt. Der ideengeschichtlichen Verbindung von (christlicher) Religion und Supervision ist bisher jedoch noch keine Arbeit gewidmet, abgesehen von den Hinweisen, dass die *Charity Organization Societies (COS)* und die Settlementarbeit um Samuel Barnett Ursprungspunkte seien, die wiederum im christlichen Milieu lägen“ (Walpuski 2023b).

Eine Nähe von Supervision und Religion wird auch deutlich, wenn 12 % der DGSv-Mitglieder einen Hochschulabschluss in Theologie bzw. Religionswissenschaften angeben (Kramer & Beyer 2021).¹¹ Das allein ist überproportional zur Bevölkerung. Auffällig ist aber darüber hinaus, dass dieser vermeintlich geringe Anteil der Mitglieder überrepräsentativ Vorstandsämter wahrnahm und -nimmt. Und umgekehrt lässt sich daraus keine konfessionelle (Un-)Gebundenheit der übrigen Mitglieder ableiten: Auch wer andere Hochschulabschlüsse erwarb, kann durchaus konfessionell stark gebunden sein. Heitmann und Humme (2019) finden eine Selbstbeschreibung von 68 % der DGSv-Mitglieder als „christlich“ und damit ebenfalls einen höheren Anteil als in der Gesamtbevölkerung. Historisch lässt sich das auch an Cora Baltussens Biografie zeigen (Walpuski 2023b). Sie war tief überzeugte Katholikin, hat aber statt eines theologischen Hochschulabschlusses ein Examen in Psychologie abgelegt, aber an einer katholischen Universität. Anhand der Rekonstruktion ihres Lebensverlaufs lässt sich nachweisen, dass insbesondere die transnationalen katholischen Netzwerke die Entwicklung der Supervision in der Bundesrepublik stark gefördert haben. Dies soll zunächst etwas ausführlicher dargestellt werden.

DGfP versammeln diese Beiträge einer Chronik, die für diesen Beitrag nicht mehr ausgewertet werden konnten.

¹¹ Transparenzhinweis: Der Autor hat selbst konfessionell geprägte Hochschulabschlüsse: Ein Diplom in Religionspädagogik (Diakonie und Kirchliche Dienste) der *Evangelischen Fachhochschule Hannover* sowie einen Master of Arts in Diaconic Management der *Kirchlichen Hochschule Bethel*. Er ist zudem Mitglied der *Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv)*.

Katholische Netzwerke als Ermöglicher in der längeren Nachkriegszeit

In den 1920er Jahren kam es zu Modernisierungsbemühungen in der Sozialen Arbeit. Teile der Jugendbewegung begannen eine stark emanzipatorische Sozialarbeit, beispielsweise die *Zugscharen* in Berlin (Lennhoff 1983) oder die Jugendberatungsstellen um Hugo Sauer und andere (Gröning 2013a). Teile der Frauenbewegung erkannten, dass die Geistige resp. Soziale Mütterlichkeit eine Sackgasse war und suchten Professionsbildung nunmehr in der und durch die Wissenschaft. Die Psychoanalyse und/oder Individualpsychologie kam in interdisziplinären Arbeitsgemeinschaften mit Sozialarbeitenden zusammen, um kasuistisch an Fällen zu arbeiten. Diese Modernisierungsanfänge in der Sozialen Arbeit aus den 1920er Jahren wurden durch das NS-Regime weitgehend unterbunden, weil sie häufig mit dem sozialdemokratischen Milieu oder mit Menschen, die jüdischen Familien entstammten, verbunden waren. Eine Vielzahl der damaligen modernisierenden Protagonist*innen emigrierte in die Vereinigten Staaten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg und der Gründung der Bundesrepublik Deutschland kam es zu starken Restaurationsbemühungen der katholischen Kirche, die wieder Einfluss gewinnen wollte. Die katholische Kirche stand sowohl der neuen Bundesregierung nahe als auch den Alliierten, weil sie – wie diese – Sozialismus und Kommunismus als materialistisch ablehnte und damit die Politik des Kalten Krieges unterstützte und legitimierte. Modernisierungsimpulse kamen stärker aus der Politik, beispielsweise durch die Verabschiedung des *Bundessozialhilfegesetzes (BSHG)* 1961 oder die Einführung der Bewährungshilfe (vgl. Walpuski 2023a). Die Restauration war jedoch kein Modernisierungsprozess, sondern auf frühere Werte und Einflussmöglichkeiten gerichtet. Und schon ein Jahrzehnt später sprach man vom „katholischen Bildungsdefizit“ (Kornatzki 1963) und dem „Bildungsnotstand“ (Picht 1964). In den diesbezüglichen Diskurs mischte sich auch das neue Konzept der „*éducation permanente*“ (heute: lebenslanges Lernen). Denn es erwies sich auch für das Soziale Feld, dass die ursprünglichen Ausbildungsinhalte nicht ausreichten, um die „neuen Methoden“ Social Casework und Groupwork zu beherrschen. In diesem Zuge kam es auch zu Akademiegründungen, unter anderem der katholischen *Akademie für Jugendfragen* in Münster (vgl. Walpuski 2023b; 2024), um die vielen katholischen Sozialarbeitenden im Sinne einer katholischen Pädagogik und Theologie fortzubil-

den. Das noch wesentlich fester als heute gefügte katholische Milieu erwies sich als ermöglichendes Netzwerk, weil Strukturen, Weltbild und Fachdiskurs sehr gut ineinandergreifen. Anhand von Diskursen im *Katholischen Deutschen Frauenbund (KDFB)* zeigt sich, wie katholischer Frauenverband (also Struktur) und der Diskurs um reflexive, arbeitsbezogene Beratung ineinandergreifen. Denn im „Rahmen weiblicher Berufsbildung sollen Frauen sich ‚geistig mit dem Beruf und ihrer Situation‘ (Illema 2013: 205) befassen. Diese „Befassung“ erweist sich aber bei genauerer Betrachtung als eine Funktionalisierung“ (Walpuski 2023b). So heißt es beispielsweise in einem Beschluss der KDFB-Generalversammlung 1955 wenig kritisch:

„Einer katholischen Berufsorganisation komme »insbesondere die Bedeutung zu, die Berufstätige zu einer inneren Bejahung ihrer Berufsarbeit zu führen und sie aufgeschlossen zu machen für die Anteilnahme an den Bildungs- und Kulturgütern der Zeit“ (Illema 2013: 206).“

Neben der Situation in der Bundesrepublik erweist sich der Katholizismus auch transnational als wirksames Netzwerk für die Entwicklung von Casework und Supervision. Veranschaulichen lässt es sich wiederum anhand des Lebensverlaufs der Katholikin Cora Baltussen (vgl. Austermann 2019). Sie wurde 1953/54 gezielt aus dem niederländischen Katholizismus mit einem Stipendium der Vereinten Nationen in die USA entsandt, um dort das Casework und damit die Supervision zu erlernen und anschließend eine entsprechende Ausbildung in Nijmegen aufzubauen (vgl. Walpuski 2021; 2023b). Ihre Praxiserfahrungen sammelte sie dabei geradezu selbstverständlich überwiegend in katholischen oder kommunalen Einrichtungen. Problematisch erwies sich zunächst noch die katholische Ablehnung der Psychoanalyse, die zugleich Grundlage des Caseworks war, so dass im katholischen Milieu in der Folge auch das Casework als Methode abgelehnt wurde. Sowohl die überwiegend theoretischen Vorarbeiten ihres Landsmanns Leo Vismans OP (1954) aus Amsterdam als auch ihre eigene Teilnahme an einem Seminar von Carl Rogers in Chicago führten über die Seelsorgebewegung und die Pastoralpsychologie zu einer Lösung, wie sich das Casework in Einklang mit der katholischen Lehre bringen ließe.

Diese Diskussion um das Verhältnis von Seelsorge und helfender Nächstenliebe (Caritas) war nicht nur auf das katholische Milieu dieser Zeit beschränkt. Ähnlich diskutierte auch die Vollversammlung des *Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK)* 1968 im schwedischen Uppsala das Verhältnis von Kirche und Welt und damit auch die Rolle der Seelsorge (vgl. Reller 1970).

Sowohl Baltussen als auch Vismans waren zudem in die berufsverbandliche Arbeit der *Union Catholique Internationale de Service Sociale (UCISS)* eingebunden. Dieser katholische Weltverband, 1925 in Mailand gegründet, erwies sich als das katholische Fachnetzwerk, das durch intensiven transnationalen fachlichen Austausch Casework und Supervision im katholischen sozialen Feld beförderte und etablierte.

Verbindungen zur Pastoralpsychologie und den Priesteramtskandidaten

Zunächst standen im Fokus der Casework- und Supervisionsweiterbildungen die Fachkräfte der Sozialen Arbeit. In einem ersten Schritt sollten die Dozierenden der Sozialfachschulen die „neuen Methoden“ erlernen, um sie selbst lehren zu können. Das Land Nordrhein-Westfalen nahm diese „neuen Methoden“ als erstes Bundesland in seine Lehrpläne auf, und von 1965 bis 1966 fand in Köln eine Casework-Fortbildung für Lehrerinnen unter Leitung der Psychoanalytikerinnen Edeltrud Meistermann-Seeger und Marta Reyto-Cassirer statt (vgl. Walpuski 2020; 2023b). Dass Baltussen und Vismans (neben anderen) Casework und damit auch Supervision für die katholische Weltanschauung akzeptierbar gemacht hatten, wurde bereits beschrieben. Nun übernahm Baltussen an der *Akademie für Jugendfragen* ab 1964 erste Kurse, ab Herbst 1966 die Studienleitung für eine „Aufbauausbildung für Sozialarbeiter“ (Kursteilnehmer 1969). Und schon kurz nachdem sich die Akademie für Jugendfragen der Thematik für den katholischen Raum angenommen hatte, setzte eine „Kooperation mit dem Bistum Münster in der Aus- und Fortbildung zunächst von Pastoralassistenten, Diakonen, Seelsorgehelferinnen und Ordensschwwestern, später auch Priestern, im Rahmen des »Strukturplans« von 1969 [ein], wie sie Ziemann (2007) beschreibt. Diese enge Kooperation, an der auch Martha Fehlker als Absolventin der Akademie-Kurse und Beschäftigte des Bistums beteiligt war, befähigte die Absolvent*innen zudem, eine Abkürzung in der Supervisionsausbildung zu nehmen. Ab etwa 1971 wurden ähnliche Kurse unter Fehlkers Leitung vom Bistum selbst verantwortet¹². Für die Forschung ist dieser Zusammenhang relevant, weil hier der Übergang in eine neue Phase der Supervisionsentwicklung eingeläutet wird: Supervision wird

¹² Leuschner an Spital, Brief vom 15.12.1971 in: Bistumsarchiv Münster, GV NA, A-201–357; Fehlker, Konferenzvorlage „Projektorientierte Bildung“ vom 11.3.1976, in: ib.

systematisch mit der katholischen haupt-, neben- und ehrenamtlichen Seelsorge und damit der Pastoralmacht verbunden und zudem in den Dienst einer lösungsorientierten Zweckrationalität gestellt. [...] Vermutlich entstammen auch Leuschners anekdotenhafte Erzählungen (e. g. Leuschner in Gröning 2013b: 106-107) dieser Zusammenarbeit. Diese Anekdoten sind zwei [...] immer wieder erzählte Episoden aus der Zeit um 1970: Zunächst die Figur der Ordensschwester, die sich aufgrund von Erkenntnissen aus der Supervision vom Orden abwendet, was über den Umweg der Generaloberin den Generalvikar des Bistums auf den Plan ruft zu fordern, die Supervision müsse „auch Menschen mit zweifelndem Gewissen in der Profess“ (Gröning & Kreft 2011: 49f.; Lehmenkühler-Leuschner 1996: 93) halten, gewissermaßen müsse die Supervision getauft werden. Und dann die Episode mit dem seinerzeitigen Regens des Priesterseminars Münster, Dr. Franz Kamphaus, der die Priesteramtskandidaten zur Teilnahme an Akademiekursen verpflichten wollte. Er erfuhr Ablehnung, weil dies das Prinzip der Freiwilligkeit verletze (vgl. Gröning & Kreft 2011: 49). [...] Im Bistum Münster sollten auf Betreiben von Dr. theol. Hermann Josef Spital (1925-2007), Seelsorgeamtsleiter im Bischöflichen Generalvikariat und späterer Bischof von Trier, in Kooperation mit der *Akademie für Jugendfragen* ab etwa 1971 zunächst Fortbildungskurse mit Supervision den Pastoralassistenten und Seelsorgehelferinnen helfen, Fähigkeiten zur multiprofessionellen Teamarbeit zu entwickeln und die eigene Berufsrolle kritisch zu reflektieren (Leuschner an Spital, Brief vom 15.12.1971 in: Bistumsarchiv Münster, GV NA, A-201-357). Auch gruppendynamische Elemente sowie Elemente der non-direktiven Gesprächsführung flossen in die Kursinhalte ein. Ab 1973 gab es vergleichbare Fortbildungsangebote auch für Priester. Anhand dieser Archivalien und der Ausführungen Ziemanns (2007: 206ff., 254ff., 293ff.) ließe sich rekonstruieren, wie in den 1970er Jahren Supervision systematisch mit der Seelsorge verbunden wurde“ (Walpuski 2023b).

Charismatische Supervision, oder ein katholisches Verständnis von Supervision

In der ausführlichen Betrachtung (Walpuski 2023b) „wird ein Verständnis von Supervision erkennbar, das sich mit Max Weber (1922) in Ansätzen als »charismatisches Modell« begreifen lässt und sich dadurch legitimiert. Max Webers Charisma-Verständnis

unterscheidet sich dabei von dem der (Katholischen) Kirche: Während diese das Charisma als aus Wohlwollen gespendete Gnadengabe des göttlichen Geistes versteht, definiert Weber Charisma ‚als außeralltäglich [...] geltende Qualität einer Persönlichkeit [...], um derentwillen sie als [...] vorbildlich und deshalb als »Führer« gewertet wird‘ (Weber 1922: 140). Weber stellt das Charisma also in einen Kontext von Herrschaft, weil es von Anhänger*innen der Persönlichkeit zugeschrieben wird und nicht objektiv feststellbar ist. Zeitgeschichtlich findet Weber das Charisma insbesondere an gesellschaftlichen Wendepunkten und Umbrüchen, weil die Botschaften der charismatischen Persönlichkeit dann neue Orientierung böten: ‚Das Charisma ist die große revolutionäre Macht in traditional gebundenen Epochen. Zum Unterschied von der ebenfalls revolutionierenden Macht der »ratio«, die entweder geradezu von außen her wirkt: durch Veränderung der Lebensumstände und Lebensprobleme und dadurch, mittelbar der Einstellungen zu diesen, oder aber: durch Intellektualisierung, kann Charisma eine Umformung von innen her sein, die, aus Not oder Begeisterung geboren, eine Wandlung der zentralen Gesinnungs- und Tatenrichtung unter völliger Neuorientierung aller Einstellungen zu allen einzelnen Lebensformen und zur »Welt« überhaupt bedeutet‘ (Weber 1922: 142)“ (Walpuski 2023b).

„Bezogen auf die 1960er Jahre ließ sich die von außen herangetragene, wissenschaftsgetriebene Rationalisierung und Akademisierung der Sozialen Arbeit (und der Gesellschaft allgemein) beschreiben, die auf ein restaurativ-traditionales katholisches Milieu trifft, das dennoch durch ‚Bildungsnotstand‘ (Picht 1964), Aufarbeitung der Verstrickungen in den Nationalsozialismus und Aggiornamento in eine Krise gerät. Dieses steht der ‚revolutionierenden Macht der »ratio«‘ (Weber 1922: 142) tendenziell kritisch-ablehnend gegenüber. Baltussen schafft es, durch die Gestaltung von persönlichen Beziehungen ein Gegengewicht gegen die Rationalisierung zu setzen. Damit erhält sie einen emotionalen Zugang, bekommt »Anhängende*innen« und wird als »außeralltägliche Persönlichkeit« wahrgenommen (ähnlich übrigens Louis Lowy) – natürlich nur im sehr kleinen Maßstab der Akademiekurse und ihres direkten Umfelds. Denn die von Weber beschriebene Reinform des Charismas findet sich so natürlich nicht bei Cora Baltussen, aber es sind anschlussfähige Dynamiken und Tendenzen, und Ulrich Oevermann schlägt zudem vor, ‚den Begriff der Charismatisierung aus der Engführung der herrschaftssoziologischen Argumentation

[zu] lösen und universalisierend auf jede Lebenspraxis [zu] übertragen. Denn Charismatisierung ist die Quelle, die für die Krisenlösung angezapft werden muss, wenn man unter Krise tatsächlich radikal versteht, dass in ihr die eingespielten Routinen scheitern‘ (Oevermann 2003: 349). Mit Baltussens Weggang aus der *Akademie für Jugendfragen* entsteht dann die Frage nach der ‚Veralltäglichung‘ (Weber 1922) und damit der Institutionalisierung ihrer Lehrinhalte“ (Walpuski 2023b).

Ihre und Louis Lowys Schüler*innen tragen diese Ideen in weitere Ausbildungen im katholischen Raum, unter anderem im Bistum Münster, an die *Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen*, das *Institut für Beratung und Supervision in Aachen (IBS)* in Person von Heinz Kersting sowie das *Fortbildungsinstitut für Supervision (FiS)* in Personen von Gerhard Leuschner und Angelica Lehmenkühler-Leuschner.¹³ Heinz Kersting verabschiedet seine professorale Kollegin Martha Fehlker 2002 und verdeutlicht in seiner Laudatio „das hier herausgearbeitete doppelt-professionalisierte, charismatische Modell mit einer katholischen Ergänzung in seiner jahrzehntelangen Wirkung:“ (Walpuski 2023b)

„Der Supervisor muss selbst ein Meister in der Sozialen Arbeit sein, und das heißt, er muss zu aller erst einmal für das Ausführen sozialarbeiterischer Tätigkeiten die dafür notwendige Haltung reflektiert und internalisiert haben. Die Ethik gehört in der Sozialarbeit unabdingbar zur Kompetenz des handelnden Sozialarbeiters. Ethik ist nicht etwas nachträglich hinzugefügtes. Das Handeln in der Sozialen Arbeit impliziert in jedem Fall Ethik. Darüber hinaus muss er Wissen besitzen über die Menschen, über Organisationen und die soziale Welt. [...] Mit Martha Fehlker halte ich die Spiritualität des Supervisors, der im pastoralen Feld Supervision erteilt, für unabdingbar. Sie ist seine wichtigste »Feldkompetenz«. Erst die Spiritualität qualifiziert die Supervision in der pastoralen Begleitung zur pastoralen Supervision“ (Kersting 2002b).

Kersting verdeutlicht in seinen Worten, dass der Wunsch des ungenannten münsteraner Generalvikars, „der Supervision als hervorragende[m] Instrument fehle die Taufe“ (Leuschner in Gröning & Kreft 2011: 50; Gröning 2013b: 107), in den dazwischenliegenden Jahrzehnten erfüllt wurde. Er vertritt damit nicht nur, dass Supervision mit einem ethischen Anspruch zu verbinden ist, sondern auch die Verbindung der Supervision mit Aspekten von Sinnstiftung und Pastoralmacht. Damit gelangt er – wie auch andere – in

¹³ Gerhard Leuschner und seine Ehefrau Angelica Lehmenkühler-Leuschner gründeten mit Gerhard Wittenberger nicht nur 1984 das *FiS*, sondern Leuschner und Wittenberger waren 1993 auch die Gründungsherausgeber der *Fachzeitschrift Forum Supervision* (juristisch eine Vorgängerin dieser Zeitschrift gleichen Namens, die sich aber in dieser Tradition versteht).

ein Dilemma, auf das Austermann (2012; vgl. Steinkamp 2015) bereits hinwies: „Supervision oder Seelsorge?“, oder die Frage danach, wie sich beide professionstheoretisch und professionsethisch unterscheiden lassen.

Ausblicke und weitere Forschungsaufgaben

Die zuvor dargestellten Erkenntnisse entstammen im Wesentlichen dem nordrhein-westfälischen Raum und den Verbindungen nach Freiburg im Breisgau und in die katholischen Niederlande. Ob sich dieses Verständnis im katholischen Raum auch andernorts und bis heute findet, ist weiter zu untersuchen. Der Akademievereinsvorsitzende Prälat Willy Bokler (1909-1974) wurde 1968 Geschäftsführer der *Konferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologen* und gab in dieser Funktion ab 1968 die *Zeitschrift Pastoraltheologische Informationen (PThI, heute: Zeitschrift für Pastoraltheologie (ZPTh))* heraus. Ob sich darin der Diskurs über Supervision, bezogen auf die Pastoraltheologie, wiederfindet, ist weiterer Forschung zu überlassen.

Die Entwicklung der Supervision in Verbindung mit religiösen und/oder konfessionellen Dimensionen zu betrachten, steht noch weitestgehend aus. Mit der *Diakonischen Akademie in Stuttgart* und dem *Burckhardtthaus* in Gelnhausen und Ostberlin gab es schon früh zwei evangelische Ausbildungsstätten für Supervision. Sie kooperierten mit der Akademie für Jugendfragen in der *Kommission IV der Konferenz der zentralen Fortbildungsinstitutionen für Jugend- und Sozialarbeit* und sprachen ähnliche Zielgruppen an. Später kamen beispielsweise mit der *Evangelischen Hochschule Freiburg* und der *Evangelischen Fachhochschule Hannover* auch zwei akademische Ausbildungen in kirchlicher Trägerschaft hinzu, während der *Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen* in Köln zukommt, die erste Supervisionsausbildung auf Hochschulniveau angeboten zu haben – wenn auch nur sehr kurzzeitig (Kersting 2002a).¹⁴

¹⁴ Seit 2001 bietet die *Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen* am Standort Münster einen 5-semesterigen Studiengang „Master of Arts Supervision/Coaching“ mit 90 ECTS an. Während sich keine Kontinuität zum früheren Studiengang am Standort Köln erkennen lässt, hatte Martha Fehlker erheblichen Einfluss auf dessen Gründung.

Andere Einflüsse kamen aus der Seelsorgebewegung: Dies zeigt sich in der Geschichte der Pastoralpsychologie und der 1972 gegründeten, ökumenischen *Deutschen Gesellschaft für Pastoralpsychologie e. V. (DGfP)* in Dortmund. Zwar nimmt diese gern auch katholische Mitglieder auf, die aber stets in der Minderheit geblieben sind. Ob es im katholischen Feld vergleichbare Strukturen gibt, ist unklar. Klar scheint jedoch, dass der Supervisionsdiskurs der DGfP von den Diskursen der DGSv als auch der Psychologie (Bund Deutscher Psychologen; BDP) weitgehend entkoppelt ist. Aber auch das *Evangelische Zentralinstitut* in Berlin (EZI) als Fort- und Ausbildungsinstitut der Evangelischen Familien- und Lebensberatungsstellen bot und bietet Supervisionsausbildungen an, unter anderen durch Dora von Caemmerer (vgl. Walpuski 2022), und es scheint ähnliche Annäherungsprozesse gegeben zu haben wie im Bistum Münster (vgl. Winter 2023).

Schließlich ist die Geschichte der Supervision auch durch Menschen, die jüdischen Familien entstammen, stark geprägt, ohne dass dies bisher ausreichend untersucht ist. Dabei geht es weniger darum, den Beitrag von Menschen, die jüdischen Familien entstammen, in Bezug auf die Nachwirkungen des NS-Regimes und der Shoah zu reflektieren. Vielmehr ist ideengeschichtlich zu untersuchen, wie religiöse Einflüsse aus dem Judentum wie beispielsweise die Pflicht zur Zedaka („Wohltätigkeit“) mit ihrem Anspruch der Hilfe zur Selbsthilfe Einfluss auf die Konzeptentwicklungen nahm (vgl. Wieler 2022: 262; Halpern & Königeter 2017).

Literatur

- Austermann, Frank (2012): Supervision oder Seelsorge – das ist hier die Frage. Ein diskursanalytischer Diskussionsbeitrag zur pastoralpsychologischen Supervision. In: FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 20 (39), S. 102-110. DOI: 10.4119/fs-2122.
- Austermann, Frank (2019): Zu den demokratischen, emanzipatorischen und internationalen Wurzeln der Profession Supervision am Beispiel von Cora Baltussens Beratungsverständnis. In: FoRuM Supervision – Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 27 (52), S. 6-16. DOI: 10.4119/fs-2320.
- Binder, Désirée; Hasenkamp, Andreas & Kreitzscheck, Dagmar (2021): Supervision in der Seelsorge. Ein Modell integrativer Pastoralpsychologie. Stuttgart: W. Kohlhammer (Supervision Im Dialog).
- Gröning, Katharina (2013a): Erinnerung an Dr. Hugo Sauer – Pionier einer demokratischen und psychosozialen Jugendberatung. In: FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 21 (42), S. 4-9. DOI: 10.4119/fs-2205.
- Gröning, Katharina (2013b): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution. Gießen: Psychosozial (Therapie & Beratung).

- Gröning, Katharina; Kreft, Jürgen (2011): Wege zur Professionalisierung – Über die Anfänge der Supervision in Deutschland. Ein Interview mit Gerhard Leuschner und Wolfgang Weigand. In: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 19 (37), S. 38-57. DOI: 10.4119/fs-2146.
- Halpern, Ayana & Köngeter, Stefan (2017): Jewish Social Work between Germany and Mandatory Palestine: The Story of Dr Mirjam Hoffert. In: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 11 (21), S. 1-14. [online] URL: http://www.medaon.de/pdf/medaon_21_Halpern_Koengeter.pdf [Stand: 10.06.2023].
- Heitmann, Tina & Humme, Anika (2019): Deutsch, christlich, weiblich. Supervisor*innen mit Migrationshintergrund sind deutlich in der Minderheit. Das und anderes ergibt eine Studie zur Diversität in der DGSv. In: Journal Supervision – Informationsdienst der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (3), S. 20.
- Illemann, Regina (2013): Katholische Frauenbewegung in Deutschland 1945-1962: Politik, Geschlecht und Religiosität im Katholischen Deutschen Frauenbund. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte Reihe B, Forschungen, 133).
- Kersting, Heinz J. (2002a): Heinz J. Kersting * 31.5.1937. In: Heitkamp, Hermann & Plewa, Alfred (Hrsg.): Soziale Arbeit in Selbstzeugnissen. Band 2. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 81-146.
- Kersting, Heinz J. (2002b): Pastorale Begleitung und Supervision Festvortrag anlässlich der Verabschiedung von Prof. Dr. Martha Fehlker am 22. Mai 2002, Abteilung Personalabteilung/Personalberatung, Münster. In: Das gepfefferte Ferkel. Online-Journal für systemisches Denken und Handeln (Juli). [online] URL: https://web.archive.org/web/20030910032054fw_/http://www.ibs-networld.de/ferkel/juli-nachrichten-fehlker.shtml, zuletzt geprüft am 28.10.2022 [Stand: 10.06.2023].
- Klessmann, Michael (2012): Deutsche Gesellschaft für Pastoralpsychologie: Die Jahre ihrer Entstehung und Gründung (bis 1980). Eine Chronik. In: Transformationen 17 (2012), S. 2-179. [online] URL: https://www.pastoralpsychologie.de/fileadmin/user_upload/DGfP-Chronik.pdf [Stand: 10.06.2023].
- Klessmann, Michael & Lammer, Kerstin (2007): Das Kreuz mit dem Beruf. Supervision in Kirche und Diakonie. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Kornatzki, Jürgen von: Sind Katholiken dümmter? In: Der Stern 1963 (45), S. 127ff..
- Kramer, Ina & Beyer, Petra (2021): Schön, Sie kennenzulernen! Die DGSv-Mitgliederbefragung 2020 – eine Einordnung. In: Journal Supervision – Informationsdienst der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (1), S. 27-31.
- Kursteilnehmer (1969): Zweijährige Aufbauausbildung in der Methode der Sozialen Einzelhilfe an der Akademie für Jugendfragen Münster. Bericht über das Ergebnis einer Auswertung der Ausbildung durch Studienleiterin, Supervisoren und Teilnehmer. In: Bewährungshilfe 16 (3), S. 242-247.
- Lehmenkühler-Leuschner, Angelica (1996): Supervision lehren und lernen: Begegnungen mit einem Supervisionslehrer. In: FoRuM Supervision 4 (8), S. 91-94.
- Lenhoff, Friedrich Georg (1983): Sozialarbeit in der Zeitgeschichte. Die Zugscharen. Eine Jugendhilfe-Organisation. 1919-1937. München: Ernst Reinhardt.
- Müller, Carl Wolfgang (2013): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Sozial).
- Neuffer, Manfred (1990): Die Kunst des Helfens. Geschichte der sozialen Einzelhilfe in Deutschland. Zugl.:

- Berlin, Techn. Univ., Diss., 1989. Weinheim: Beltz (Edition Sozial).
- Oevermann, Ulrich (2003): Strukturelle Religiosität und ihre Ausprägungen unter Bedingungen der vollständigen Säkularisierung des Bewusstseins. In: Christel Gärtner, Detlef Pollack und Monika Wohlrab-Sahar (Hg.): *Atheismus und religiöse Indifferenz*. Wiesbaden: Springer VS, 339-387.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Ranne, Kaarina; Keskinen, Soili & Tapijala, Kimmo (Hrsg.) (2014): *Suomalaisen työnohjauksen juurilla. Katse tulevaisuuteen*. Helsinki: STORY Suomen työnohjaajat ry.
- Ranne, Kaarina; Malkamäki, Riitta (2022): At the roots of Finnish supervision. In: *ANSE European Journal for Supervision and Coaching* 6 (1), S. 38-41. [online] URL: [https://www.professioneelbegeleiden.nl/public/files/ANSE-2022-02-99\(1\).pdf](https://www.professioneelbegeleiden.nl/public/files/ANSE-2022-02-99(1).pdf) [Stand: 10.06.2023].
- Reller, Horst (1970): Herausforderung Mensch. Streiflichter zu den Gesprächen in Sigtuna. In: Jetter, Hartmut (Hrsg.): *Die Stunde der Seelsorge. Wege der Seelsorge am heutigen Menschen* (Beiträge zur praktischen Theologie, 9). Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 92-102.
- Schulz, Hannah Anita (2013): *Sinnvolle Supervision. Sinndimensionen der Supervisionsliteratur im Dialog mit dem Sinnverständnis H.-E. Hengstenbergs*. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg. Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften. Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik. [online] URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/1761/1/schsin13.pdf> [Stand: 10.06.2023].
- Steinkamp, Hermann (2015): Pastorale Supervision? In: *Wege zum Menschen* 67 (3), S. 287-298. DOI: 10.13109/weme.2015.67.3.287.
- Vismans, Leo J. (1954): *Verslag van mijn studiereis naar Amerika, 31 Maart–16 September 1953*. In: Marie Kamphuis Archief, Amsterdam.
- Walpuski, Volker Jörn (2020): *Supervision als neues Element von Fachlichkeit in der Fürsorge nach 1945. Ein Beitrag zur historisch-kritischen Rekonstruktion der Einführung in Deutschland und Europa*. In: Businger, Susanne & Biebricher, Martin (Hrsg.): *Von der paternalistischen Fürsorge zu Partizipation und Agency. Der gesellschaftliche Wandel im Spiegel der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik. Sozialer Wandel und Fachlichkeit*. Zürich: Chronos, S. 59-78.
- Walpuski, Volker Jörn (2021): *Cora Baltussen in den USA: Lernerfahrungen für die Supervision in den Niederlanden und Deutschland*. In: *FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 29 (56), S. 76-97. DOI: 10.11576/fs-4067.
- Walpuski, Volker Jörn (2022): *Dora von Caemmerer: Von der Volkspflegerin zur Pionierin für Supervision*. In: Amthor, Ralph-Christian; Kuhlmann, Carola & Bender-Junker, Birgit (Hrsg.): *Kontinuitäten und Diskontinuitäten Sozialer Arbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus. Band 1: Berufsbiografische Verläufe zwischen ideologischen Kontinuitäten, Migration und Reeducation*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 204-219.
- Walpuski, Volker Jörn (2023a): *Der Beitrag der Supervision zur Professionalisierung der Bewährungshilfe in den 1960er Jahren*. In: *Soziale Arbeit* 71 (8-9). DOI: 10.5771/0490-1606-2023-8-9-x.
- Walpuski, Volker Jörn (2023b – im Erscheinen): *Zwischen Restauration und Inneren Reformen. Cora Baltussens transnational kontextualisiertes Leben und Wirken als Beitrag zur Entwicklung der Supervision in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er Jahren* (Edition Soziale Arbeit). Weinheim: Beltz Juventa.
- Walpuski, Volker Jörn (2024 – angenommen): *Der Beitrag der katholischen Akademie für Jugendfragen in*

Münster durch entstehende Supervisionsweiterbildungen zur Professionsbildung im Vorfeld der Fachhochschulgründungen (1960–1970). In: Röh, Dieter; Schaak, Friederike & Dünkel, Barbara (Hrsg.): (Arbeitstitel) Hochschulentwicklung und Akademisierung in der Sozialen Arbeit 1970-980. Tagung der AG Historische Sozialpädagogik/Soziale Arbeit. HAW Hamburg, 18.-20.5.2022. Weinheim: Beltz Juventa.

Weber, Max (1922): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.

Weigand, Wolfgang; Wittenberger, Gerhard; Leuschner, Gerhard (2022): Die Zeitschrift *Supervision* gratuliert Marianne Hege zum 90. Geburtstag. In: *Supervision. Mensch – Arbeit – Organisation* (1), S. 82-83.

Wieler, Joachim (2022): Soziale Arbeit im Rahmen des Völkerbundes und der UNRRA durch Vertriebene und Verfolgte des Nationalsozialismus am Beispiel von Hertha Kraus und Louis Lowy. In: Amthor, Ralph-Christian; Kuhlmann, Carola & Bender-Junker, Birgit (Hrsg.): *Kontinuitäten und Diskontinuitäten Sozialer Arbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus. Band 1: Berufsbiografische Verläufe zwischen ideologischen Kontinuitäten, Migration und Reeducation*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 250-263.

Winter, Wolfgang (2023): Restauration und Aufbruch. Die Anfänge des Pastoralpsychologischen Dienstes in der Landeskirche Hannovers. In: *Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers. Zentrum für Seelsorge und Beratung* (Hrsg.): *Das Unverfügbare offen halten. Theologie und Psychoanalyse im Gespräch*. Hannover (Werkstattheft, 5), S. 54-76.

Ziemann, Benjamin (2007): *Katholische Kirche und Sozialwissenschaften 1945-1975*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (*Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft*, 175).

Tina Spengler

Kultursensible Supervision am Fall Noah

Warum in der Supervision von Menschen mit Migrationshintergrund doppelte Botschaften eine Rolle spielen

Zusammenfassung

Der folgende Artikel befasst sich mit den theoretischen Grundlagen kultursensibler Supervision in psychoanalytischer, objektbeziehungstheoretischer und Habitus soziologischer Herkunft. Am Fall eines 22-jährigen jungen Mannes, der wegen Ausbildungsschwierigkeiten in die Supervision geht, wird das lebensweltliche Dilemma zwischen Herkunft und Zukunft aufgezeigt und differenziert erläutert. Dabei werden sowohl der theoretische Rahmen diskutiert als auch seine Anwendung auf den Fall und schließlich die Konflikte und der Lernprozess, den beide, Supervisorin und Supervisand erfahren, vorgestellt.

Zwischen Herkunft und Zukunft – eine Einzelsupervision mit Noah

Was bedeutet kultursensible Supervision? Müssen Supervisor*innen in ihrer Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund bestimmte Themen und Dynamiken berücksichtigen? Gibt es supervisorische Kompetenzen, die Grundvoraussetzung sind für die kultursensible Supervision? An dem Fallbeispiel „Noah“ sollen Antworten hierauf gefunden werden. Dafür werde ich den Beziehungsraum zwischen Noah und mir ausführlich schildern und die verschiedenen Perspektiven vorstellen, aus denen ich mich im Laufe des Supervisionsprozesses dem Fall angenähert habe. Nach Grinberg und Grinberg (1990) in „Psychoanalyse der Migration und des Exils“ ist die Geburt durch die traumatische Erfahrung des Verlustes des schützenden Mutterkörpers als erste Migration im Leben eines Menschen anzusehen, womit die Autoren ihr Migrationsverständnis eng an die Affektsozialisation nach Wilfred Bion (1963) anlehnen. Migration bedeute, die Heimatkultur zu verlassen und das Vertraute hinter sich zu lassen. Wie die Geburt sei auch die Migration

eine katastrophenartige Veränderung mit potentiell traumatisierenden und identitätsbedrohenden Auswirkungen im Leben eines Menschen. Gleichzeitig kann aber durch die Überwindung dieser Krise und eine damit einhergehende bereichernde Weiterentwicklung der Persönlichkeit eines Menschen die Migration eine Art „Wiedergeburt“ bedeuten. (Vgl. Grinberg, Grinberg, 1990, S. 13-15). Nach Bion (1963) ist vor allem die frühe Kindheit affekttheoretisch eine Abfolge von schweren emotionalen Krisen und Erschütterungen, da das Kind weder zwischen inneren Spannungszuständen und äußerer Umwelt noch zwischen sich und den Bezugspersonen unterscheiden kann. Es ist voll von sogenannten „giftigen Betaelementen“. Diese müssen durch einen haltenden Rahmen und die Erfahrung positiver Bindung und Anerkennung, wie sie in der Liebe zu finden ist, aufgenommen und „entgiftet“ werden. Die Bezugsperson gibt dem Kind seine entgifteten Affekte spiegelnd zurück, wodurch eine Art primäre Intersubjektivität, ein Neuanfang bzw. Beginn des Selbstes entsteht. Bion (1963) hielt diesen Prozess, den er Container/Contained nannte für die Voraussetzung des Denkens, da erst Affektstabilität einen Prozess des Denkens ermögliche. Bions (1963) Theorie des Lernens aus Erfahrung eignet sich für die kultursensible Arbeit in der Supervision und Beratung sehr gut, da hier mittels Container/Contained ein Anfang gesetzt wird, mit welchem Denken ermöglicht werden kann. Entsprechend wird seine Theorie mit den Ansätzen zur Psychoanalyse der Migration und des Exils (Grinberg und Grinberg 1990) verbunden. Weiterhin wird die Ethnopsychanalyse Mario Erdheims (1988) in Verbindung mit Pierre Bourdieus (1997) Habitussoziologie genutzt, um in der Supervision kultursensibel zu verstehen. Schließlich werden Leuschners (1982) Impulse zum Verstehen, Halten und Containen und ihre Rezeption im Masterstudiengang Supervision und Beratung berücksichtigt.

Erstkontakt, Kontrakt und Setting

Noah war zu Beginn des Supervisionsprozesses im zweiten Ausbildungsjahr seiner kaufmännischen Ausbildung in einem Unternehmen. Der Erstkontakt zu mir kam über seine Ausbildungsleiterin zu Stande, die berichtete, er verfüge über eine hohe Sozialkompetenz und werde von den Kolleg*innen sehr geschätzt. Da aber die Qualität seiner Arbeit oft zu wünschen übrigließe – er arbeite in vielen Fällen unsauber oder vergesse Arbeitsaufträge – und auch seine Schulnoten nicht die besten seien, machte sie sich Sorgen, ob er die

Ausbildung überhaupt werde abschließen können. Die Ausbildungsleiterin erklärte, sie wisse mittlerweile nicht mehr, was sie mit ihm machen solle, da er nun im letzten Lehrjahr sei, alle Abteilungen Ähnliches in Bezug auf Noah beschrieben hätten und mittlerweile die Frage der Übernahme in ein festes Arbeitsverhältnis im Raum stehe. Noah setze ich selbst stark unter Druck und stehe sich so gewissermaßen selbst im Weg. Da das Unternehmen Potential in Noah sah, wollte es ihm Supervision als Unterstützung bis zum Ende der Ausbildung ermöglichen. Noah selbst war von diesem Vorschlag sogleich sehr angehtan und willigte ein. Mit der Geschäftsführung und der Ausbildungsleitung gemeinsam kontraktierte ich für Noah 15 Sitzungen à 90 Minuten, die er in den Räumlichkeiten des Betriebes, aber außerhalb seiner Arbeitszeit bis zum Ende der Ausbildung bzw. für den Übergang in die Berufsrolle des festen Arbeitsverhältnisses in Anspruch nehmen konnte. In der ersten Zeit des Supervisionsprozesses trafen Noah und ich uns in zweiwöchigen, später in vierwöchigen Abständen.

Der Beziehungsaufbau und die Wichtigkeit des Haltens

Im Mittelpunkt der ersten Sitzungen standen der Vertrauens- und Beziehungsaufbau zwischen Noah und mir durch transparente Klärung von Kontrakt und Setting der Supervision – der Kontext von Beratung war völlig neu für Noah. Es kam vor allem darauf an, durch meine eigene, anerkennende, emotional zustimmende und zugewandte Haltung Augenhöhe zwischen ihm und mir als Supervisorin herzustellen. Zentral waren dabei im Sinne der eingangs erwähnten psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie Akte des Spiegeln, Haltens und Auffangens nach Winnicott (vgl. Neubaur 1987, „holding function“). Schnell war klar, dass Noah über ein geringes Selbstwertgefühl verfügte. So bestand meine Aufgabe in erster Linie darin, Aussagen wie „Ich bin zu dumm“ zu „containen“ (Bion 1963) bzw. zu entgiften und seine negativen Emotionen in Bezug auf sich selbst umzuwandeln und ihm aufzuzeigen, was er alles bisher sowohl in seiner Ausbildung als auch im Leben geschafft hatte und was er gut kann. Dabei war es wichtig, als Supervisorin das Setting zu halten und dem Supervisanden durch eine zugewandte und empathische Art Halt zu geben. Als er mir in der ersten Sitzung beispielsweise erklärte „Mir wurde die Aufgabe so gut erklärt, dass ich sie doch jetzt können müsste“, fragte ich ihn, woher er denn wissen wolle, ob seine Vorgesetzten ihm etwas *gut* erklärt haben und

immer im Recht seien. Zugleich widerfuhr mir selbst das von Leuschner (1982) beschriebene Phänomen der unerfahrenen Supervisorin. So war ich in den ersten Sitzungen durchaus schambehaftet und hatte das Gefühl, die Zeit vergehe nicht, ich würde an der Oberfläche bleiben und müsste etwas „leisten“. Seelisches Verstehen bedingt nach Leuschner (1982) den Verzicht auf Expertokratie und die unbedingte Reflexion der eigenen Haltung, um das Ausnutzen der emotional schwächeren Position des Supervisanden bzw. das Spielen mit seinen Gefühlen zu vermeiden. Nach Leuschner (1982) äußern sich bei der unerfahrenen Supervisorin Dynamiken der Scham, demnach ist sie nicht in der Lage zum seelischen Verstehen, weil sie sich bei der Betrachtung des Falls nicht genügend Zeit lässt und hingegen von den eigenen Gefühlen besetzt ist (vgl. Gröning 2016: 26ff.). Rückblickend und durch Selbstreflexionen in der Lehrsupervision erkannte ich, dass ich meinen Supervisanden in den ersten Sitzungen überforderte und nicht in seinem Tempo agierte. Im Verlauf des Prozesses habe ich mir dann mehr Raum und Zeit genommen, um ihn, den signifikanten Anderen, als das zu sehen, was er ist.

Noahs Herkunft und sein sozialer Habitus

Noah, 22 Jahre alt, verfügt über einen Migrationshintergrund und ist familienbedingt dem unteren Mittelstand zuzuordnen. Die Mutter ist gebürtige Deutsche, der Vater ist Migrant aus einem afrikanischen Land. Beide sind als Angestellte tätig und verfügen über ein eher unterdurchschnittliches Einkommen. Noah lebt zusammen mit seinen zwei jüngeren Brüdern und seinen Eltern unter einem Dach. Die Familie ist sehr christlich bzw. streng gläubig. Werte wie Loyalität, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Demut, Bescheidenheit, Zielstrebigkeit spielen eine zentrale Rolle. Die Eltern legen viel Wert auf gemeinsame Zeit und Rituale innerhalb der Familie. So muss Noah vielen Verpflichtungen nachkommen und auch das Wohl seiner Brüder stets im Blick behalten. Die Beziehung zu seinen Eltern beruht auf einem hohen Maß an Respekt.

Ökonomisches Kapital und Status sind enorm wichtig und wurden vor allem durch Sparsamkeit und Verzicht erreicht, so dass sich die Familie ein Haus in einer deutschen Großstadt und ein Haus im Herkunftsland des Vaters sowie zwei Autos leisten konnte. Warum ist der soziale Status so wichtig? Laut Erdheim (1988) steht Migration oft in Zusammenhang mit einem Prozess der Proletarisierung. Migrant*innen und ihre Arbeitskraft werden

in modernen Industriestaaten als minderwertig angesehen. Der Begriff Kultur, so Erdheim (1988) sei hier nämlich gleichgesetzt mit „Hochkultur“, die den Eliten vorbehalten ist, und verdeutliche eine soziale Ungleichheit und die Überlegenheit weniger. Ein „double bind“ entstehe hierbei folgendermaßen: der Verlust des Ethnischen begünstigt den Prozess der Proletarisierung und gleichzeitig werden Zeichen des Ethnischen als proletarisch bzw. stillos wahrgenommen. Anhand von ethnisch definiertem Körper und Habitus erfolge die Zuordnung zum Proletariat. Passen sich Migrant*innen jedoch an die neue Kultur an, verlieren sie einen Teil ihrer Identität. Bei Nichtanpassung an die Hochkultur hingegen gelten Migrant*innen als defizitär und werden erneut ethnifiziert (vgl. Gröning 2010: 60). Grinberg und Grinberg beschreiben ähnliche Herausforderungen im Migrationsprozess dadurch, dass es den Migrant*innen schwerfalle ihren Platz oder ihren Standort in der neuen Gesellschaft zu finden und einen beruflichen und sozialen Status zu erlangen. Sie gelten dort als anonyme Personen und erleben Gefühle der Einsamkeit und Isolation. (Vgl. Grinberg & Grinberg 1990: 102) Bei Migrant*innen hingegen, die sich schnell an ihre neue Umgebung angepasst, schnell eine Arbeit gefunden, die Sprache problemlos erlernt und sich ein Heim geschaffen haben, haben Grinberg und Grinberg das Syndrom der „übergangenen Trauer“ beobachtet. Darüber hinaus beschrieb das Forscherpaar das Phänomen „Geldhypochoondrie“, die Angst vor Verarmung und Verlassenheit (vgl. dies. 1990: 106-107) Diese Ansätze von Erdheim bzw. Grinberg und Grinberg liefern Aufschluss darüber, warum vielen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland der soziale und berufliche Status so wichtig erscheint – so wie auch in Noahs Familie. Sobald man sich nämlich etwas aufgebaut, etwas erreicht hat, ist man nicht mehr anonym, sondern das Zugehörigkeitsgefühl wird stärker. Gleichzeitig ist die Angst groß, diese Zugehörigkeit wieder zu verlieren. In den Sitzungen mit Noah ging es sehr viel darum, wie er oder seine Familie sich etwas leisten können oder wie er selbst, möglichst schnell einen Status erreichen kann. In fast jeder Sitzung ging es beispielsweise um die Finanzierung eines eigenen Autos, die Probefahrt mit einem Luxuswagen oder um den möglichen Kauf einer Wohnung.

Kulturelles Kapital in Form von Bildung ist für die Familie essenziell, insofern es das ökonomische Kapital sicherstellt: „In Deutschland brauchst du Zertifikate“. Noahs Vater erzählte ihm oft, dass er selbst in seinem Herkunftsland keinen Zugang zu Bildung gehabt habe, wie es in Deutschland selbstverständlich sei. Gleichzeitig besteht in der Familie –

besonders auf Seiten des Vaters – eine hohe Angst vor dem Verlust der eigenen Kultur. Deswegen ist es ihm wichtig, seinen Söhnen die oben beschriebenen christlichen Werte zu vermitteln und gemeinsam Rituale zu praktizieren. Grinberg und Grinberg sprechen aufgrund verschiedener Ängste in der Migration von einer Wiederbelebung der ödipalen Dreieckssituation. Herkunfts- und Aufnahmeland stehen für Mutter und Vater und es werden erneut Ambivalenz- und Loyalitätskonflikte durchlebt, der Migrant sei sozusagen hin- und hergerissen zwischen beiden Ländern. Das Loslösen von kulturellen Symbolen, die mit dem Herkunftsland verbunden sind, könne von den Migrant*innen als sehr schmerzhaft erlebt werden. Der Muttersprache kommt nach Grinberg und Grinberg in diesem Prozess eine zentrale Bedeutung zu. So werde sie stark libidinös besetzt, sind mit ihr doch alle Kindheitserinnerungen und Gefühle in Bezug auf die ersten Objektbeziehungen verbunden (vgl. dies. 1990: 99-102) Diese Hin- und Hergerissenheit erleben zum einen Noahs Vater, aber auch Noah selbst – und das, obwohl er schon der zweiten Migrant*innengeneration angehört – im Supervisionsprozess immer wieder. So erzählte er mir, aufgrund seines Äußeren werde er in Deutschland als Ausländer wahrgenommen (wir sprachen auch über rassistische Erfahrungen). Gleichzeitig gelte er immer, wenn er in das Herkunftsland seines Vaters reise, als der Fremde, der Deutsche. Durch die Frage der Zugehörigkeit zu einer Kultur entstehen demnach auch in der zweiten Generation von Migrant*innen Ambivalenz- und Loyalitätskonflikte, aber eben dadurch, überall der oder die Fremde zu sein und dem eigentlichen Wunsch, sich zu Hause fühlen zu können und angenommen zu werden.

Der Wunsch, die Kultur des Herkunftslandes aufrecht zu erhalten, äußert sich in Noahs Familie auch in Form des sozialen Kapitals. Dieses besteht hauptsächlich in Form von Beziehungen innerhalb der Kirchengemeinde sowie innerhalb der Herkunftskultur – sowohl beim Vater als auch bei Noah selbst. Auch im Unternehmen orientiert Noah sich hauptsächlich an männlichen Kollegen mit Migrationshintergrund und sieht diese ganz klar als seine Vorbilder.

Wie Szenen Aufschluss geben können über die kulturelle Prägung

Während des Prozesses drückte Noah sich immer wieder über Szenen aus und es wurde vieles über seine Herkunftsfamilie und seinen sozialen Habitus deutlich. Erst durch diese

Szenen wurde mir ein tieferer Verstehenszugang möglich. Der soziale Habitus einer Person kann über das szenische Verstehen gedeutet werden, in dem er über Symbole und Worte sowie über mit Worten kommunizierte sinnliche und leibliche Bilder verstanden wird. Dem szenischen Verstehen liegt der Prozess der Symbolbildung, der zugleich als Ichbildung, Sprachbildung und Kulturbildung verstanden wird, zu Grunde. Laut Lorenzer (1981) gibt es drei Symbolformen: die leibsymbolische Interaktionsform, die sinnlich-symbolische Interaktionsform und die sprachsymbolische Interaktionsform. Sprachzerstörung oder Sprachzerfall wird nach Lorenzer unter „Desymbolisierung“ verstanden. Diese Desymbolisierung soll durch szenisches Verstehen aufgelöst werden. Schambesetzte Dimensionen der Persönlichkeit kommen in Szenen zum Tragen und müssen über diese rekonstruiert werden (vgl. Gröning 2016: 28-30)

Rückblickend wird für mich deutlich, wie oft sich mein Supervisand in Szenen ausdrückte. Hierbei kam vor allem die sprachsymbolische Interaktionsform zum Tragen, da Noah vornehmlich aus den Worten seines Vaters allgemeine Handlungsvorstellungen, Werte und Normen ableitete. Die einzelnen Szenen habe ich zusammen mit meinem Supervisanden Stück für Stück seziert und mit Hilfe von Offenheit und Neugier versucht, seine Welt zu verstehen. Eine emotionale Abhängigkeit sowie Loyalität gegenüber dem Vater, der seine Macht deutlich demonstriert, sowie ein ausgeprägt patriarchales Rollenverständnis von Mann und Frau wurden deutlich. Ich habe mehr über Noahs kulturelle Prägung in Bezug auf seine Vorstellung zur Rolle eines Angestellten erfahren: Angestellter zu sein, bedeutet demnach zu gehorchen (so wie er auch seinem Vater und Gott gehorcht) und zu dienen („der Kunde ist König“). Die sich unterwerfende Haltung entspringt aber genauso der Anpassungsleistung als Mensch mit Migrationserfahrung. Noah sagte mir, er habe es nicht anders gelernt als zu dienen und bisher in seinem Leben immer so gehandelt. Diese Szene kann rückblickend als einer der Schlüsselmomente des gesamten Supervisionsprozesses gesehen werden, da sich hieraus viele seiner Schwierigkeiten im Arbeitsalltag ableiten ließen. Andersherum fiel es dem Supervisanden leicht, mit ihm von mir angebotenen Bildern bzw. Szenen zu arbeiten, so dass ich die Interaktionsformen nach Lorenzer im Prozess immer wieder genutzt habe. So half ihm der Vergleich zwischen Fußball und Job sehr. Viele Szenen, die sich bei seinen Fußballspielen oder im Training ereigneten, konnten wir gemeinsam auf den Job übertragen.

Warum es entscheidend ist, die Lebenswelt des Supervisanden zu erfassen

In der Supervision handelt es sich im Wesentlichen immer um lebensweltliches Verstehen, bei dem es darum geht, sich mittels reflexiver Haltung „gedanklich an jenen Ort zu versetzen, den der Befragte im Sozialraum einnimmt, um ihn von diesem Punkt aus zu fordern und von dort aus sozusagen Partei für ihn zu ergreifen [...]“ (Bourdieu 1997: 780).

Als Supervisorin geht es darum, ein umfassendes genetisches Verständnis des Habitus des Supervisanden sowie des sozialen Feldes, in dem er sich bewegt, zu erlangen und ihn in seiner Lebensweise anzuerkennen. Lebensweltliches Verstehen – also von außen zu verstehen und die objektiven Strukturen der Lebenswelt bzw. die Lebenslage zu erfassen – setzt immer lebensweltliches Erzählen voraus (vgl. Gröning 2016: 30-31) Bourdieu spricht im Zusammenhang mit lebensweltlichem Verstehen von Verstehen mit dem „soziologischen Ohr“. Dabei geht es um die Fähigkeit des Sozialwissenschaftlers, aus den alltäglichen Erzählungen die Wirkkräfte des Feldes und der Organisationen herauszuhören bzw. zu sehen. Es geht um die Anerkennung einer Lebenslage, anstatt einen generellen Hilfebedarf festzustellen (dies. 2016: 35-39)

Im Laufe des Prozesses mit Noah habe ich mich immer wieder gefragt, ob es richtig ist, die narrativen Erzählabschnitte aus der Biografie sowie aus dem Alltagsgeschehen des Supervisanden zuzulassen oder, ob ich ihn aus einem bestimmten Eigeninteresse, aus Neugier oder wegen mangelnder Ideen in Bezug auf seine berufliche Rolle „manipuliere“. Mit Blick auf das seelische Verstehen mahnt Leuschner (1982), wie oben beschrieben, vor der Manipulation des Supervisanden bzw. dem Ausnutzen seiner schwächeren Position. Gleichzeitig spricht Leuschner (1982) aber auch von der Wichtigkeit, nicht nur die berufliche Rolle zu erfassen, sondern auch das „Ich und Du“. Wenn es der Supervisorin die Sprache verschlägt, Widerstände zu spüren sind, Gefühl und Affekte nicht einzuordnen sind, entstehe Raum für Verstehen. Laut Leuschner (1982) muss man einen Menschen hören, um ihn zu verstehen. Er benutzt dafür die Metapher der „alten Fahrradklingel“, die verrostet und verstimmt in einer Schachtel liegt und nur darauf wartet, wieder gehört zu werden. Die Maske der Scham sei im lebensweltlichen Verstehen allgegenwärtig, sie zeige sich in Abwehr, Anpassung und Ängsten (vgl. Gröning 2010: 71)

Noah hat mir im Prozess sehr viel über die Beziehung zu seinen Eltern und Geschwistern, über sein Aufwachsen oder die innerhalb der Familie geltenden Werte erzählt. Auch sein

Alltag oder die Liebesbeziehung zu seiner Freundin waren wichtige Themen. Über die biografischen Erzählabschnitte konnte ich sehr viel über den sozialen Habitus, die Kapitalsorten und Problemlagen des Supervisanden erfahren. Erzählungen aus dem Alltagsgeschehen des Supervisanden, wie Routinen, Verpflichtungen und Rituale gaben Auskunft über die Verbundenheit zu seiner Familie sowie zur Religion und seine Anpasstheit in sozialen Situationen. Die Maske der Scham war bei Noah tatsächlich ein zentraler Schlüssel. So ist er zwar hochidentifiziert mit seinem Vater und versucht dessen Erwartungen unentwegt zu erfüllen. Gleichzeitig schämte er sich für den Beruf des Vaters, die Tatsache, noch nicht zu Hause ausgezogen zu sein und die Pflicht, an gemeinsamen Bibelabenden mit der Familie teilnehmen zu müssen. Aus Scham, vor der Familie die eigene Sexualität eingestehen zu müssen und der Sorge, die Freundin könnte nicht den Ansprüchen der Familie genügen, verheimlichte er auch seine Liebesbeziehung vor den Eltern. Um die „innere Zerrissenheit“ von Noah zu verstehen, ist der Text „Widersprüche des Erbes“ von Bourdieu unerlässlich. Nach Bourdieu (2017 [1997]: 651-654) leiden viele Menschen auf Dauer unter der Kluft zwischen dem, was sie erreichen, und den Erwartungen ihrer Eltern, die sie nicht erfüllen, denen sie aber auch nicht abschwören können. Durch Aufstieg oder Abstieg komme es beim Erben zu Zerrissenheit, die dadurch entsteht, dass der Erfolg als Scheitern empfunden wird (vgl. ebd.).

„Je erfolgreicher du bist (also je mehr du den väterlichen Wunsch erfüllst, dich erfolgreich zu sehen), umso mehr scheiterst du, umso mehr vernichtest du deinen Vater, entfernst dich von ihm; und umgekehrt, je mehr du scheiterst (und damit den unbewußten Wunsch des Vaters erfüllst, der niemals vollständig und im aktiven Sinne seine Verneinung wollen kann), umso erfolgreicher bist du. Als ob die Position des Vaters die Grenze verkörpert, die nicht überschritten werden darf, ein verinnerlichtes Verbot, abzuweichen, sich zu unterscheiden, zu verneinen, den Bruch zu vollziehen“ (ders. 2017 [1997]: 654f.).

Nicht nur der Erbe sei dann zerrissen, sondern es gebe auch einen hin-und hergerissenen Vater zwischen Stolz und Beschämung. Häufig treten die Widersprüche bei Angehörigen der Arbeiterklasse und einer stigmatisierten Gruppe auf. Denn hier sei die Ambivalenz in Bezug auf den Erfolg seines Sohnes als auch sich selbst am größten: „Sei wie ich und mache es wie ich“ vs. „Sei anders, geh’ fort“. „Sei erfolgreich, verändere dich, werde einer von denen“ vs. „Bleibe einfach, werde nicht überheblich“. Dies führe letztendlich zu Schuldgefühlen beim Sohn, weil Erfolg gleich Vaternord bedeute. Oft werden Versuche zur Neutralisation der eigenen Positionen und Dispositionen unternommen, die zu einem zerrissenem, in sich gespaltenem Habitus und einer Vielfalt von Identitäten führen.

Dieses „Leiden an der Familie“ sei häufig in gesellschaftliche Strukturen der sozialen Welt und ihrer Widersprüche eingebettet. Soziale Felder (Bsp. Religion) ermutigen oder verbieten psychologische Prozesse, die aber auf jeden Fall von denen der normalen Welt verschieden sind (Zulässigkeiten, Aufforderungen, Verbote). Sie erlauben eine anerkannte Projektion von Phantasmen und sorgen für „religiöse Regulierung der Illusion“. (vgl. ders. (2017 [1997]: 654-658)

Die von Bourdieu beschriebenen doppelten Botschaften kommen im Fall Noah vollends zum Tragen. Durch zahlreiche alltägliche und biografische Erzählungen des Supervisanden wurde deutlich, wie sehr der Vater einerseits von ihm verlangt, den Fortbestand des Erbes bzw. der Herkunftskultur zu sichern (Rollenbild, Werteverständnis) und andererseits erwartet, sich in die aktuelle Kultur zu integrieren („Zertifikate erwerben“). In Bezug auf den Job soll er die Werte des Vaters verkörpern (gehorsamer und loyaler Arbeiter) und gleichzeitig den Vater übertreffen („gerissener Vertriebler werden“). Eine weitere doppelte Botschaft wird deutlich in der hohen Anpassungsleistung von Noah innerhalb der Familie (Bibelabende, Gottesdienst) und dem gleichzeitigen Wunsch erwachsen zu werden („Wenn du als erwachsen wahrgenommen werden willst, musst du dich auch so verhalten.“) und zu Hause auszuziehen („Wenn ich erst einmal ausgezogen bin, gibt es kein Zurück mehr. Dann bekomme ich keine Unterstützung mehr“). Sowohl bei Noah als auch bei dem Vater kommt es zu einem ständigen Wechselspiel zwischen Stolz – im Hinblick auf das „Sosein“ und das bisher Erreichte – und Beschämung – hinsichtlich mangelnder Leistung, mangelnder Erfolge, des Jobs mit wenig Prestige und zugleich des Sohnes, der sich der Kultur und den Werten zu entfremden droht.

Schlussbetrachtung des Falls – Worauf kommt es an in der kultursensiblen Supervision?

Der Fall Noah hat mir gezeigt, dass mit einer reflexiven supervisorischen Grundhaltung sowie den sozialwissenschaftlichen, psychoanalytischen bzw. bindungstheoretischen Ansätzen, die im Studium des Weiterbildenden Studiengangs Supervision und Beratung in Bielefeld vertreten werden, Supervision in einem kultursensiblen Kontext gestaltet werden kann. Ich hatte kein Vorwissen in diesem Feld, sondern habe versucht, mich Stück

für Stück anzunähern und mich nach Bourdieu gedanklich an den sozialen Ort des Supervisanden zu begeben und seine Welt aus dieser Perspektive heraus zu betrachten. Alles, was uns fremd ist, löst möglicherweise Skepsis oder Voreingenommenheit in uns aus und diese gilt es zu erkennen und aufzuweichen. Im Laufe des Prozesses mit Noah habe ich mich immer wieder gefragt, wie weit ich eigentlich gehen kann. Wer bin ich, ihm dabei zu helfen, Werte seiner Familie zu hinterfragen und in der modernen Arbeitswelt seinen Platz zu finden? Was ist richtig, was ist falsch? Inwieweit kann mein Supervisand sich selbst und seiner Kultur treu bleiben, wenn von ihm erwartet wird, sich in hohem Maße anzupassen? Nach Grinberg und Grinberg (1990) ist die Fähigkeit des Individuums, in sich verändernden Situationen „weiterhin es selbst zu bleiben“, die Grundlage der emotionalen Identitätserfahrung. Migration bringe Bewusstsein, Identität und Kultur, die in der Sprache vereint sind, und damit die drei Grundlagen (räumliche, zeitliche und soziale Integration) des Identitätsgefühls ins Wanken. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von „Zerrüttungszuständen“, die Sinnbild sind für den Prozess mit Noah – sowohl in ihm als auch in mir (vgl.: 147-152)

Nach Elisabeth Rohr (2019) müssen zu den grundlegenden supervisorischen Fähigkeiten noch mindestens vier weitere Fähigkeiten hinzukommen, um eine Arbeitsbasis in einem kulturell heterogenen supervisorischen Setting zu ermöglichen. Zunächst brauche es eine „kulturelle Sensibilität“, die sich zusammensetze aus einem grundlegenden Interesse an hybriden Lebensentwürfen sowie aus einer authentischen, neugierigen und offenen Haltung gegenüber dem, was in anderen ist und uns selbst fremd. Dabei gilt es das Unbekannte zu ertragen, ohne es zu kategorisieren oder vorschnell in Schubladen zu stecken. Die zweite wichtige Fähigkeit nach Rohr sei die „Reflexion von Macht- und Hierarchieunterschieden“, was bedeute, sich die eigene privilegierte Situation als weiße Europäer*innen (im Vergleich zu Menschen in anderen Teilen der Welt) in einer sozialen und ökonomischen Luxussituation lebend bewusst zu machen. Darüber hinaus sei die Vergegenwärtigung der eigenen Nazivergangenheit, mit der wir als Deutsche überall auf der Welt in Verbindung gebracht werden, unabdingbar. Diese gelte es weder zu ignorieren noch zu verleugnen, sondern behutsam anzusprechen, was wiederum zur Authentizität bzw. Aufrichtigkeit als Supervisor*in beitrage. Drittens sei in der supervisorischen Arbeit ein „Bewusstsein von Diversität“ essenziell, wofür ein gut ausgebildetes Selbstwertge-

fühl die Grundlage bilde. Vielfalt und Heterogenität seien bereichernd für den persönlichen wie kollektiven Reifungsprozess. Wir alle tragen viertens „ethnozentrische Vorurteile“ in uns, die es zu entdecken und zu hinterfragen gelte – mit dem Ziel, eigene Klischees abzubauen, Stress- und Konfliktfähigkeiten zu erweitern und letztlich „Intimitäts- und Distanztoleranz“ auszubilden (vgl. Rohr 2019: 26-27).

Rohr erklärt zusammenfassend, in der kultursensiblen Supervision gehe es darum, „[...] mit Nichtwissen und andererseits mit Verunsicherungen, die mit dem Erleben von Diversität, mit unserem eigenen cross-cultural-bias und mit erfahrbaren Macht- und Hierarchieunterschieden zusammenhängen, supervisorisch umzugehen [...]“ (ebd.)

Voraussetzungen hierfür seien selbstkritisches und selbst-reflexives Verhalten und vor allem Mut, sich in Bezug auf den kultursensiblen Kontext mit der eigenen Vergangenheit sowie der Gegenwart auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Diese vier Kriterien nach Rohr sind ein entscheidendes Instrument, um die eigene Sensibilität im interkulturellen Kontext zu schärfen. Inwieweit ich selbst diese Kriterien erfülle, kann ich nicht beurteilen. Grundsätzlich glaube ich, dass wir als Supervisor*innen in jedem Prozess unsere eigenen Vorurteile, Werte oder Vorstellungen auf den Prüfstand stellen sollten – unabhängig von einer interkulturellen Perspektive. Noah hat mich mit seinen patriarchalen Vorstellungen („die Frau steht unter dem Mann“), seinen religiösen Idealen (ich selbst bin überzeugte Atheistin) und seiner unterwürfigen Arbeitsmoral (eine Haltung, die mir ganz und gar fremd ist) im Prozess immer wieder herausgefordert. Da es mir möglich war, mich auf ihn einzulassen, verstand ich seine Sicht auf die Dinge immer besser und seine kulturellen Prägungen wurden mehr als deutlich. Je länger wir zusammenarbeiteten, desto größer wurde unser gegenseitiges Interesse an den verschiedenen Perspektiven.

Ziel jedes supervisorischen Prozesses sollte das selbstständige Handeln und langfristige Unabhängigwerden des Supervisanden bzw. Überflüssigwerden des/der Supervisor*in sein. Noah hat in der Supervision einen enormen Entwicklungs- und Reifungsprozess durchgemacht: Er kam als unterwürfiger, überangepasster, nichts hinterfragender Auszubildender und erkannte im Verlauf Stück für Stück, dass das Festhalten an der eigenen Herkunft bzw. Kultur und eine Emanzipation von der Herkunftsfamilie bzw. ein Sich-Öffnen gegenüber den Werten der modernen Arbeitswelt gleichzeitig möglich sein können. Am Ende des Prozesses hatte Noah die Ausbildung insgesamt mit „Zwei“ abgeschlossen (seine Leistung in der Berufsschule hatte sich enorm verbessert) und sich erfolgreich in die neue Rolle als Angestellter eingelebt. In unserer letzten Sitzung bedankte

er sich sehr aufrichtig und herzlich für meine Begleitung und teilte mir mit, er habe neue Entscheidungen für sich getroffen. So werde er bei seinen Eltern ausziehen, das Unternehmen verlassen und ein Studium beginnen, nebenbei arbeiten und möglichst auf eigenen Beinen stehen.

Literatur

- Bion, Wilfred (1963). Lernen aus Erfahrung. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Bourdieu, Pierre (2017 [1997]): Widersprüche des Erbes. In Bourdieu, Pierre et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt – Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 651-658.
- Erdheim, Mario (1988): Psychoanalyse und das Unbewusste der Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grinberg, León & Grinberg, Rebeca (1990): Psychoanalyse der Migration und des Exils. München und Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Gröning, Katharina (2016): Supervision mit Methode. Interpretative Sozialforschung und Verstehen in der Fallsupervision. Studienbrief. Universität Bielefeld.
- Gröning, Katharina (2010): Moderne Berufsbiografien und personenbezogene Beratung – Studienbrief. Universität Bielefeld.
- Leuschner, G. (1982): Die alte Fahrradklingel oder Anregungen zum Thema Verstehen. In: Supervision. Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern, 1 Jg., Heft 1. Reprint 1992, Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag, S. 21-31.
- Lorenzer, Alfred (1981): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neubaur, Caroline (1987): Übergänge, Spiel und Realität in der Psychoanalyse Donald Winnicotts. Weinheim: Athenäum-Verlag.
- Rohr, Elisabeth (2019): Interkulturelle Supervision: ein ethnozentrisches Phantasma? In: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision, 27 (53), S. 18-29,

Sascha Kaletka

Objektive Hermeneutik – eine Methode der klinischen Sozialforschung zur Anwendung in der Beratungs- bzw. Supervisionsforschung

Ein Tagungsbericht zur Theoriereihe „Reflexive Supervision“ vom 11. Februar 2023

Anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Weiterbildenden Masterstudiengangs Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld haben die verantwortlichen Kolleg*innen des Studiengangs und der Redaktion sowie der Herausgeberschaft von Forum Supervision bei der ersten Tagung der Theoriereihe „Reflexive Supervision“ in 2023 das Thema „Fallsupervision“ an die prominente Stelle gehoben, die es auch in der universitären Ausbildung – wie sie in Bielefeld vertreten wird – innehat.

Mit der Fallanalyse von Fritz Schütze und der Objektiven Hermeneutik in der Tradition Ulrich Oevermanns wurde ein ausgereiftes Konzept und ein wissenschaftlicher Zugang zu den latenten und verdeckten Dimensionen von Fällen zum einen theoretisch und zum anderen wissenschaftlich-angewandt vorgestellt. Vor rund 90 Teilnehmern referierten Prof. Dr. Roland Becker Lenz und die Supervisorin Anna Maria Generotzky zu diesem Thema im online-Format.

Begrüßung durch Prof. Dr. Katharina Gröning

In ihrer Begrüßungsrede schlug Prof. Dr. Katharina Gröning einleitend einen historischen wie evolutiven Bogen von den Anfängen der sozialen Arbeit bis hin zur Supervision der heutigen Bielefelder Schule mit ihrer Hinwendung zur qualitativen Sozialforschung. Hierzu begann Frau Gröning mit dem Aufzeigen der historischen Wurzeln der Supervision: der sozialen Arbeit.

Beginnend bei Hedwig Stieve, die ihre Arbeit mit den Klient*innen als Verarbeitungsförderung und als Spenden von Trost und Hoffnung interpretierte, ging Gröning zu

August Eichhorn über, der 1925 die ersten Fallsupervisionen durchführte. Eichhorn wollte mit seinem Supervisionsansatz einen verborgenen Sinn der Verwahrlosung aufspüren. Das Verstehen von latenten Sinnstrukturen sollte die Sozialarbeiter*innen dazu befähigen, stärkend auf die Klient*innen einwirken zu können.

Später, so Katharina Gröning, war es Michael Balint, der als Arzt und Psychoanalytiker ab den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die latenten Sinnstrukturen in den diffusen Sozialbeziehungen zwischen Ärzten und Patient*innen erforschte. Gewappnet mit den Methoden der Psychoanalyse untersuchte Balint mit der Forschungsmethode Balint-Gruppe die primitiven Teile der Arzt-Patient*innen-Beziehung. Hierdurch sollten die professionellen Helfer die Angst vor den destruktiven Anteilen der Klient*innen und Patient*innen mit ihren projektiven Objekt-Beziehungsangeboten verlieren und einen konstant haltenden Rahmen anbieten. Das Arbeitsmaterial der Balint-Gruppen war die Erzählung als unvorbereitetes Material, das durch Resonanz-Arbeit der Balint-Gruppen-Teilnehmenden dekodiert werden sollte.

Von hier aus machte Prof. Dr. Gröning einen zeitlichen Sprung zu dem Psychoanalytiker Ralf Zwiebel, der in der späten zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts die Erzählungen über Klient*innen untersuchte und aufzeigen konnte, dass eine Erzählung zur Verlebendigung von Klienten*innen führen kann oder zu deren Abtötung.

Hier leitete Frau Gröning schließlich über zu den Forschungsarbeiten Fritz Schützes, der aufzeigte, dass unter den Strukturen des Jugendamtes in Deutschland, die Beziehung zwischen Klient*innen und Jugendamt zu einem Fall in einer Akte transformiert wird, durch die der Beziehungsraum zwischen Jugendamt und Klient*in institutionell abgetötet wird: Die lokale Dimension eines Falles wird in die Akte gebannt; der Modus der sozialen Arbeit missrät zu einer sach-gerechten Bearbeitung. Mit diesem „Durchschlagen der Akte“ bereitete Prof. Dr. Gröning thematisch den Einstieg vor in den später folgenden Vortrag von Anna Maria Generotzky, die eben dieses beziehungsabtötende Prinzip moderner deutscher Jugendamtsarbeit am Missbrauchsfall Lügde retrospektiv nachwies (s.u.). Zudem markierte Frau Gröning hiermit einen wissenschaftstheoretischen Wandel von Supervisionsforschung und -Praxis: Die Erweiterung psycho-analytischer Methoden um die Methoden qualitativer Sozialforschung mit ihren hermeneutischen Methoden,

bspw. der Objektiven Hermeneutik, wie sie folgend durch den Vortrag von Prof. Dr. Roland Becker-Lenz (s.u.) vorgestellt wurde. Psycho-Analyse und qualitative Sozialforschung, so betonte Katharina Gröning an diesem Punkt, sind wegen der steten institutionellen Rahmung von professionell helfenden Beziehungen unbedingt in einem interdependenten Verhältnis zu erachten. Sachgerechte Bearbeitung, Rollen und Funktionen sowie Rechtlichkeit und Wirtschaftlichkeit, die als soziale Dimensionen mit der Akte „durchschlagen“ sind mit den Mitteln der Psychoanalyse alleine nicht supervidierbar.

Prof. Dr. Gröning verwies an diesem Punkt noch einmal auf die 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts: Durch Schützes Forschung waren die soeben benannten soziologischen/institutionellen Einflüsse auf supervidierte Fälle fortan nicht mehr zu leugnen. Gleichzeitig kam die große Beratungskritik v.a. durch die Widerstände von Klient*innen/Supervisand*innen auf, die sich gegen die Klientifizierung von Problemen, wie sie durch den psycho-analytischen Ansatz zwangsläufig wurde, auflehnten. Mit dem Verweis auf den nachfolgenden Vortrag von Prof. Dr. Roland Becker-Lenz skizzierte Katharina Gröning die Leistungen, die Ulrich Oevermann für die Supervisionsforschung und -Praxis in diesem Kontext erbracht hat: Oevermann belegte durch die objektiv hermeneutische Rekonstruktion von Supervisionsprozessen, dass sich in den latenten Strukturen von Supervision managerielle Zwangslogiken unbewusst fortschrieben. Die Supervision, so Frau Gröning über die Forschung Oevermanns, läuft folglich unbewusst Gefahr, der Systementwicklung im manageriellen Sinne zu dienen, statt die Organisation darin zu unterstützen, ihre internen Spannungen auszutragen bzw. bewusst auszuhandeln.

An diesem Punkt übernahm Prof. Dr. Roland Becker-Lenz und begann seinen Vortrag.

Vortrag (1): „Fallverstehen und Fallrekonstruktion in der beraterischen bzw. supervisorischen (Ausbildungs-)Praxis“

Nach einer kurzen Vorstellung seiner Berufsbiografie als Sozialarbeiter und Soziologe stellte Prof. Dr. Roland Becker-Lenz das Institut für Sozial- und Kulturforschung vor, welches 2001 von Ulrich Oeverman et al. gegründet wurde, um mit der Methode der Objektiven Hermeneutik Sozial- und Kulturforschungsarbeit und Weiterbildung zu betreiben.

Prof. Dr. Roland Becker-Lenz begann seinen Vortrag mit einem Zitat der DGsv:

„Supervision ist Beratung für Personen und Organisationen, deren eigene primäre Aufgabe die Arbeit mit und am Menschen ist und die deshalb immer wieder ihre professionelle Position in der Spannung zwischen Nähe und Distanz zu ihren Klient*innen neu finden müssen. Dies ist eine höchst anspruchsvolle Beziehungsarbeit, für die Supervision unerlässlich ist. Supervision ermöglicht eine kontinuierliche Berufsrollenreflexion. Supervision richtet sich an Einzelpersonen, Gruppen oder Teams. Sie ist eingebunden in das Organisationsgefüge und leistet einen Beitrag zur Organisationsentwicklung“ (<https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/>).

Ausgehend von diesem Zitat ging Prof. Dr. Roland Becker-Lenz der Frage nach, wann ein Fallverstehen – oder hiervon abgegrenzt eine Fallrekonstruktion im Oevermann'schen Sinne – angezeigt ist. Prof. Dr. Roland Becker-Lenz fokussierte zur Beantwortung dieser Frage das Element der anspruchsvollen Beziehungsarbeit, das im benannten Zitat von zentraler Bedeutung aufscheint. Beziehungsspiele in anderen Beratungskontexten, in denen vor allem Informationen über ein Was oder Wie vermittelt werden, keine Rolle. In Supervision und in der sozialen Arbeit liege der Fall jedoch anders. Hier berate der Professionelle Personen, die eine Krise ihrer Lebenspraxis zu bewältigen haben: d.h. Personen weisen eine Inkongruenz in den Bereichen Identität, Autonomie und/oder Integrität auf. Diese Inkongruenz bzw. die Art und Weise wie die Klienten selbstbestimmte Entscheidungen treffen bzw. warum sie zum gegebenen Zeitpunkt eine notwendige Entscheidung nicht selbstbestimmt treffen können und deshalb eine Rat-Bedürftigkeit entwickelt haben, wäre in der Sprache der Objektiven Hermeneutik die Fallstruktur.

Prof. Dr. Roland Becker-Lenz wies mit Hinblick auf die Konsultation eines professionellen Beraters darauf hin, dass dies von Seiten eines Klienten nur mit Verzicht auf die eigenen Autonomiebedürfnisse geschehen könne und einen Vertrauensvorschuss in eine/n unbekannte/n Berater*in darstelle, quasi eine Investition zur Krisenbewältigung, die man erst dann leistet, wenn der Leidensdruck hoch genug ist. Von dem/r Professionellen erhoffe man sich Solidarität und dass er/sie sich auf die eigene Person und persönliche Situation einlässt.

Ist dies der Fall, so entstehe in der Beratungssituation, so Prof. Dr. Roland Becker-Lenz weiter, eine diffuse Sozialbeziehung, die sich aus Verwandtschaftlichem, aus Freundschaftlichem und gleichsam aus rollen- und vertragsgerechter Geschäftlichkeit zusammensetzt. Nach Oevermann entsteht hierdurch das Arbeitsbündnis. Dieses verfährt nach

der Regel, dass gemeinsam an dem Problem des/r Klienten*in gearbeitet wird. In dieser gemeinsamen Arbeit haben Beratende die Nähe-Distanz-Leistungen zu vollbringen, die die ambivalente Struktur des Bündnisses erfordert. Und gleichzeitig sollen Klient*innen durch die Beratung einen Kompetenzzuwachs im Sinne der Selbstbildung erfahren, die sie befähigen, aktuelle wie auch zukünftig ähnliche Probleme selbstständig zu lösen. Klient*innen in Beratungskontexten müssen also Arbeit verrichten ... mühsame Arbeit.

Doch Beratungsprozesse seien nicht nur mühsam, sondern auch gefährlich: Das Bündnis und die Problembearbeitung erfordern, sich verletzbar zu machen, seine eingeschränkte Autonomie und Integrität, die unsicher gewordene Identität, d.h. eigene Unzulänglichkeiten oder verfehlte Verantwortungsübernahme offenzulegen und sich dessen gewahr zu werden. Auch müsse man im Beratungsprozess die Kraft finden, die Größe der eigenen Misere zu entfalten und zu ertragen. Angesichts dieser Herausforderungen drohe den Klient*innen durch die Anwesenheit der Professionellen der Verlust der Ehre. Und wahrscheinlich sei, dass von Seiten der Professionellen in dieser Gefahrenlage zwar stets gut gehandelt werden will, doch dass dies nicht immer der Fall ist. Denn professionelle Beratung habe, so Prof. Dr. Roland Becker-Lenz, beizeiten ungewollt negative Nebenwirkungen. Vor diesem Hintergrund sei klargestellt, warum in Oevermanns Theorie Beratung eine professionalisierungsbedürftige Tätigkeit ist.

Zu eben jener Professionalisierung gehöre es, Supervision und Beratung vorerst dadurch zu unterscheiden, dass die Krise von Autonomie, Integrität und Identität in der Beratung auf der personellen Ebene liegt, in der Supervision dagegen auf der professionellen Ebene. Weiter gehöre es zur Professionalisierung, das Professionshandeln in erster Linie als Beziehungsgeschehen zu verstehen. Zudem müsse ein Unterschied zwischen Reflexion und Rekonstruktion vollzogen werden: Reflexion sei das Hinterfragen von Haltungen, die einem professionellen Berater*innenhandeln zu Grunde liegen.

Rekonstruiert werden müsse dagegen das Problem des Klienten

- mit seinen zeitlichen und kausalen Zusammenhängen
- mit den bislang angewandten Lösungsstrategien und ihren Auswirkungen
- mit den Deutungsmustern, die dem jeweiligen Handeln zu Grunde liegen
- sowie mit den bislang ausgelassenen Handlungsoptionen.

Mit anderen Worten: Rekonstruiert werden müsse die Fallstruktur.

Unter pragmatischen Gesichtspunkten bemerkte Prof. Dr. Roland Becker-Lenz jedoch, dass für eine professionelle Fallrekonstruktion im Oevermann'schen Sinne umfangreiche Ressourcen vonnöten seien: prinzipiell unendlich viel Zeit, Handlungsentlastetheit (wie sie im Labor oder in der ruhigen Studierstube vorherrschen) sowie rekonstruktive methodische Kompetenzen. Da diese während des Beratungsgeschehens nicht vorliegen, entwickle der professionell Beratende im Sinne Bruno Hildenbrands das Fallverstehen in der Begegnung, das methodisch weniger präzise und über den Weg der beziehungswahrenden Kommunikation hergestellt wird.

Für eine ausführliche methodische Fallrekonstruktion verwies Prof. Dr. Roland Becker-Lenz auf Ulrich Oevermanns Werk „Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung“. Er führte aus, dass die Fallrekonstruktion einer längeren Ausbildung und einer ausgedehnten Übung bedürfe. Auch wenn sie dem Fall-Verstehen, dass er als fehleranfällige Abkürzung bedeutete, wissenschaftlich deutlich überlegen sei, sei sie auf Grund des enormen Ressourcen-Aufwandes nur bei gewichtigen Fällen anzuwenden, bspw. bei Experten-Gutachten, wenn es um den Schutz von Menschen geht oder bei einer komplexen Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. In manchen Fällen könne damit auch eine Supervision auf ihre Deutungsmuster hin untersucht werden.

Ein weiteres Feld, in dem die Rekonstruktion von Fällen eine breite Anwendung finde, stelle nach Prof. Dr. Roland Becker-Lenz die Ausbildung von Professionellen dar, um Verstehenskompetenzen und die Habitus-Entwicklung zu fördern. In diesem Kontext führte er aus, welche didaktischen Ziele hierdurch erreicht werden können und welche Voraussetzungen bzw. Implikationen hierbei berücksichtigt werden müssen. Prof. Dr. Roland Becker-Lenz zeigte zudem auf, welche Herausforderungen sich bei der didaktischen Anwendung der Fallrekonstruktion ergeben und gab diesbezüglich Empfehlungen.

Abschluss seines Vortrages bildete eine Fallrekonstruktion, die anhand eines von ihm mit-gebrachten Transskripts durchgeführt wurde und eine Störung im beraterischen Beziehungsgeschehen aufzeigten.

Resonanz im großen Plenum zu Vortrag (1)

Als Moderatorin lud Frau Dr. Heike Friesel-Wark nach dem Vortrag das Plenum zu einer ersten Resonanz ein. In den folgenden 50 Minuten wurden unterschiedliche Aspekte angesprochen, die im Zusammenhang mit der Objektiven Hermeneutik standen.

- In der pragmatischen Dimension wurde beleuchtet, wie im Praxisalltag mit dem Zeitaufwand umgegangen werden soll. Kurze Textpassagen könnten bspw. für bereits entwickelte Hypothesen prüfend untersucht werden. Unternimmt man dies alleine, ist die Fehleranfälligkeit der Methode höher, als wenn die Rekonstruktion mit Kolleg*innen stattfindet. Die Verwendung von Gedächtnisprotokollen wurde zudem als die adäquateste Methode erachtet.
- Grundsätzlich wurde diese Methode als wirksam hinsichtlich der Entwicklung neuer Perspektiven bzw. hinsichtlich des Aufbrechens etablierter Perspektiven/Hypothesen erachtet.
- Durch den von Prof. Dr. Roland Becker-Lenz eingebrachten Fall wurde vielstimmig vor einer Klientifizierung eines professionellen Problems gewarnt. Allerdings wurde einschränkend widersprochen, dass die Frage nach dem persönlichen Grund für das Einbringen eines Falles auf Probleme in anderen Systemdimensionen einer Organisation hinweisen kann.
- Im Allgemeinen wurden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der vorgestellten Methode und dem szenischen Verstehen bzw. der allgemeinen supervisorischen Exploration erörtert. Da in der Praxis die Gefahr besteht, durch die fehleranfälligeren Methoden die Fallstruktur-Gesetzlichkeit zu verfehlen, wurde von einem Teilnehmer empfohlen, statt mit Deutungen lieber mit Hypothesen zu arbeiten.

Vortrag (2): „Latente Dimensionen im Missbrauchsskandal Lügde. Die Forschungsmethoden der Fallanalyse und der objektiven Hermeneutik und ihre Bedeutung für das Verstehen der verdeckten Dimensionen im Fall“

Anna Maria Generotzkys Vortrag stellt die Ergebnisse ihrer Masterarbeit von 2021 dar, in der sie den Missbrauchsfall Lügde retrospektiv untersuchte. In diesem Fall missbrauchte ein Pflegevater seine Pflege Tochter sowie weitere Kinder über Jahre hinweg und stellte die Gewaltszenen per Videoaufnahmen Kunden im Darknet zur Verfügung. Dem Täter war sein Handeln möglich, obwohl den Behörden des Jugendamtes mehrfach ein Verdacht von unterschiedlichen Stellen/Personen zugetragen wurde.

Die Datengrundlage von Anna Maria Generotzkys Arbeit bildete die Pressekonferenz des früheren Landrates des Landkreises Hameln-Pyrmont, Tjark Bartels, der den Fall historisch anhand der Aktenlage nachzeichnete, nachdem die Schuld des Täters eindeutig bekannt geworden war und sich die öffentliche Frage nach institutionellem Versagen stellte. Aus dieser Rede des ehemaligen Landrates segmentierte Anna Maria Generotzky die Zeit von Mai 2016 bis November 2018, da es in dieser Zeit drei Meldungen bezüglich sexuellgewaltsamer Übergriffe des Pflegevaters sowie eine Meldung gab, die die grundsätzliche Erziehungsfähigkeit des Pflegevaters in Zweifel zog. Anna Maria Generotzky untersuchte folglich, warum trotz dieser retrospektiv als eindeutig einzuschätzenden Meldungen keine institutionelle Reaktion erfolgt ist und warum der Pflegevater weiterhin Gewalt an der Pflege Tochter (und an anderen Kindern) ausleben konnte. Die Sprache, die der frühere Landrat Bartels wählt, so Anna Maria Generotzky vorwegnehmend, bezeugt die Versachlichung des Falles und das Verschwinden des über-antworteten Kindes in der Akte, wie es in der oben angeführten Begrüßung von Katharina Gröning mit Hinblick auf die Forschung von Fritz Schütze beschrieben wurde.

Anna Maria Generotzky nahm das Plenum zuerst mit in die Vorfälle ab 2015: Die leibliche Mutter zieht zu dem späteren Täter Herrn V. auf den Camping-Platz in dessen Wohnwagen. Das Jugendamt ist durch mehrmalige Meldungen der Kindertagesstätte bereits auf das Kind aufmerksam gemacht worden. Ohne Abstimmung mit dem Jugendamt, überträgt die Mutter 2016 das Aufenthaltsbestimmungsrecht Herrn V., der fortan mit dem

Kind in dessen Wohnwagen lebt. Über den Verbleib der Mutter wird weiter nichts bekannt. In diesem Jahr kommt es von August bis November zu drei Pädophilie-Verdachtsmeldungen von einem Vater aus dem Umfeld von Herrn V., von einer Psychologin aus dem Kindergarten sowie von einer Mitarbeiterin des Jobcenters bei unterschiedlichen Institutionen: beim Kinderschutzbund, der den ASD Bad Pyrmont informiert und beim Jugendamt. Hausbesuche auf dem Campingplatz und Rückfragen bei den Erzieherinnen im Kindergarten verhärteten jedoch den Verdacht auf Pädophilie nicht. Dennoch wird eine Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) installiert, da die Wohnverhältnisse auf dem Dauercamping-Platz verbessert werden sollen.

2018 lehnt der Pflegevater die Zusammenarbeit mit der SPFH, die bislang von einem freien Träger der Jugendhilfe gestellt wurde, ab. Im April 2018 meldet dieser Träger eine chronische Kindeswohlgefährdung und stellt die grundsätzliche Erziehungsfähigkeit von Herrn V. infrage. Nach einem Hausbesuch des ASD und der Zustimmung zu einem Trägerwechsel, entsteht eine Betreuungsvakanz von vier Monaten.

Im November 2018 macht die Mutter eines Kindes, das ebenfalls regelmäßig „zu Besuch“ bei Herrn V. auf dem Campingplatz war, eine Anzeige bei der Polizei wegen sexuellen Missbrauchs. Der ASD wird hierüber informiert, und nach Verzögerungen kommt es zur Inobhutnahme der Pflögetochter.

Anna Maria Generotzky beendete an diesem Punkt den chronologischen Hergang und stellte ihr Forschungsinteresse bzw. ihre Forschungsfragen dar:

1. Was ist die soziale Praxis im Fall Lügde gewesen und was waren die Sinnstrukturen im Fall? Hierzu verwendet Anna Maria Generotzky die Pressekonferenz als Handlungsprotokoll, die einzig der Fallstrukturanalyse (s.o.) dient und nicht der Frage nach Schuld nachgeht.
2. Welche Handlungsparadoxien tauchen auf und wie wurde damit umgegangen?
3. Kann die objektive Hermeneutik latente und manifeste Sinnstrukturen deutlich machen?

Zur theoretischen Annäherung bedient sich Anna Maria Generotzky vier theoretischer Zugänge von (1) Fritz Schütze, (2) Thomas Klatetzki, (3) Max Weber und (4) Ulrich Oevermann.

Anna Maria Generotzky zeigte mit Rückgriff auf die Forschung Fritz Schützes anhand zweier Videosequenzen aus der oben erwähnten Pressekonferenz des damaligen Landrates die Dilemmata Sozialer Arbeit auf:

1. Dass die Grundlage zum Fallverstehen die Akte und ihre Interpretation ist.
2. Dass Handlungsparadoxien in der Sozialen Arbeit vorliegen, die sich aus der juristischen Dimension der Elternrechte einerseits und der Professionshaltung der Sozialen Arbeit andererseits speisen.

Mit Rückgriff auf Thomas Klatetzki's Forschung zeigte sie des Weiteren, dass sich die Frage nach der Schuld, d.h. nach dem individuellen professionellen Versagen in das Fallverstehen mischt. Diese sei nach Klatetzki eine mittlerweile etablierte Angst bei den Professionellen in der sozialen Arbeit, die ein intensives Sicherheitsbedürfnis vor dem öffentlichen und medialen Interesse weckt, welches den Professionellen im Grunde kein vollumfängliches Fallverstehen, das das Kind im Fokus hat, mehr möglich macht. Stattdessen herrscht ein Vorsorgeprinzip vor, um sich selbst vor einem medialen Skandal zu schützen. Weiterführend klärte Anna Maria Generotzky anhand der Pressekonferenz darüber auf, was nach Klatetzki Passives und Aktives Nichtwissen ist: Durch die Pressekonferenz werde offensichtlich, dass in den Ämtern und im Landrat keinerlei Wissen über sexuellen Missbrauch in Abgrenzung zur Pädophilie oder über Täter- und Opferstrategien vorherrsche. Dieses Passive Nichtwissen mache ein Fallverstehen der Verantwortlichen unmöglich. Aktiv werde nach Klatetzki dieses Nichtwissen dadurch, dass die Verantwortlichen sich notwendiges Wissen nicht bei entsprechenden Stellen einholen.

Mit Rückgriff auf Max Webers Theorie des Zweckrationalen Handelns verwies Anna Maria Generotzky auch im Fall Lügde auf die ökonomischen Sachzwänge, die im Fall vorherrschen: Nicht (nur) das, was den Klient*innen dienlich ist, ist gut, sondern (auch) das was Ressourcen einspart. Da nach Weber das zweckrationale Handeln durch Macht und staatliche Hierarchien durchgesetzt wird, drängt es moralisches und an Affekte gebundenes Verhalten zurück. (Dieses, so eine Randnotiz von Anna Maria Generotzky, gelte es durch Supervision wieder sichtbar zu machen.)

Mit Rückgriff auf Oevermann – und ferner auch auf Bude und Wernet – beschrieb Anna Maria Generotzky die theoretischen Vorannahmen des objektiv hermeneutischen Vorgehens:

1. Menschliches Handeln hat eine verborgene Ebene, die menschliches Handeln leitet.
2. Latente Sinnstrukturen bilden das Wesen von Interaktionen.
3. Der Prozess, diese Sinnstrukturen deutlich zu machen geschieht durch die objektive Hermeneutik.

Der methodische Dreischritt der Objektiven Hermeneutik ist:

Geschichten erzählen → Lesarten bilden → die Lesarten mit dem tatsächlichen Kontext konfrontieren.

Anna Maria Generotzky vollführte anhand zweier Zitate des Landrates Bartels ein objektiv hermeneutisches Offenlegen der latenten Sinnstruktur bzw. der Fallstruktur und stellte schließlich ihre Forschungsergebnisse vor:

1. Das Jugendamt steht in einer Distanz zum Fall und bewertet/beobachtet von außen analytisch.
2. Die rechtliche Überprüfung schließt die pädagogische Prüfung aus.
3. Hinweise werden als Verdacht gewertet, die es zu bestätigen oder zu entkräften gilt.
4. Die Einschätzung über das Kindeswohl wird Institutionen zugeschrieben und abgeschrieben.
5. Der Fokus liegt auf dem Pflegekind und damit auch die Verantwortung für die Entkräftung des Verdachtes.
6. Der Pflegevater steht nicht im Fokus.
7. Weiterhin besteht ein aktives Nichtwissen trotz intensiver Aufarbeitung.
8. Wissen von Fachkräften, die außerhalb des Jugendhilfesystems stehen, ist nicht bekannt und wird in Frage gestellt.
9. Wissen über den sexuellen Missbrauch gab es im Außen.
10. Entscheidungen werden unabhängig vom Wissen von Außenstehenden getroffen.
11. Der Landrat verbleibt in einer behördlichen und juristischen Argumentation aus der Distanz heraus.
12. Die Darstellungen sind unklar und fragmentiert.
13. Die Handlungsebene bleibt formell und juristisch (richtig oder falsch).
14. Das Wissen, was im Außen liegt, wird in der Bewertung nicht gewichtet.
15. Sichtbaren und überprüfbaren Missständen wurde nachgegangen, nicht sichtbare Aspekte wurde nicht überprüft.

In ihrem Fazit unterstrich Anna Maria Geneotzky, dass eine distanzierte, rationalisierte und formelle Einschätzung von institutioneller Seite stattfindet, die sich einzig auf der manifesten Ebene aufhält: Überprüfbar ist das, was sichtbar ist. Dabei sei eben das, was sie an anderer Stelle eine pädagogische oder psychologische Überprüfung nennt, nur durch Beziehungsgeschehen aufzudecken, und zwar dadurch, dass sich die Professionellen affektiv auf Pflegekind und Pflegevater per Beziehungsgeschehen einlassen und ergründen, was auf psycho-analytischer Ebene durch Übertragungs- und Gegenübertragungsaffecte geschieht. Als weitere Wirkfaktoren benannte Anna Maria Generotzky

- den Status Pflegevater des Täters, der ihn institutionell, d.h. im Helfersystem aufwertet,
- Auf- und Abwertung von Fachkräften,
- Hemmende Faktoren, d.h. ein Tabu, das immer wieder wirkt,
- die Wirkung des Zweckrationalen Denkens, das alles Prozedurale in der Fallanalyse unterbindet,
- die Akten-Kompatibilität von archivierten Informationen, die stets denselben rationalisierten Code der Akte bedienen, wodurch das Manifeste das Latente im Fall nicht sichtbar werden lässt. Informationen, die einen anderen Code implizieren, können von der Akte, wie es Fritz Schütze beschrieb (s.o.), nicht verarbeitet werden.

Bezugnehmend auf den letzten Punkt bot Anna Maria Generotzky abschließend Graphiken zu einer System-theoretischen Darstellung des Falles an. Diese zeigten die Dominanz der Akte, d.h. den manifesten Code der Institutionen und seine Hemmung bzw. zunehmende Abwehr auf die mehrfachen Verdachtsmeldungen, die sich eines Codes des Latenten bedienen.

Resonanz im großen Plenum zu Vortrag (2)

Die Beiträge der Teilnehmenden zeichneten sich zuallererst durch Dank und Würdigung des Vortrages aus, da die Teilnehmenden die vielen angesprochenen Aspekte aus ihrer alltäglichen Arbeit kannten. Hinsichtlich der Handlungsparadoxien kritisierte ein Teilnehmer, dass es hinsichtlich der Einschätzung des Latenten bspw. bei einem Verdacht auf

eine chronifizierte Kindwohlgefährdung sehr schwierig sei, eine überzeugende Eindeutigkeit der eigenen pädagogischen Einschätzung zu generieren, sodass sich die Elternrechte letztlich durchsetzen. Anna Maria Generotzky ergänzte, dass die verwendeten Tools des Jugendamtes zur Einschätzung (Einschätzungsbögen mit Ampelsystem) ausschließlich auf Sichtbares referieren (bspw. der ruhige Säugling im Arm der Mutter) aber das Latente, Gefühlte nicht abbilden können (bspw. das der Säugling apathisch statt geborgen wirke). Einen Unterschied bilden hierzu die Möglichkeiten der freien Träger, die ihre Berichte nach eigenem Ermessen verfassen können und somit die eigenen subjektiven Empfindungen in ihre Akten mit aufnehmen können.

Auf die Nachfrage einer Teilnehmerin hin berichtete Anna Maria Generotzky als Forscherin, wie schwierig es im Forschungsprozess war, sich dem Tabu Sexueller Missbrauch zu stellen und sich immer weiter verstehend in diese Dimension des Menschlichen vorzuarbeiten. Dieser Prozess habe Anna Maria Generotzky die Professionellen und deren Abwehrmechanismen besser verstehen gelehrt.

Die Frage, ob sie als praktizierende Supervisorin methodisch durch ihre Forschungsarbeit gestärkt wurde und die Forschungsergebnisse ihr nun evident in ihrer Praxis dienlich sind, bejahte Anna Maria Generotzky: Der vollzogene reflexive Prozess, erhelle nun auch manchen ihrer Supervisand*innen die eigene Situation. Zudem verwende sie die Methode der Objektiven Hermeneutik anhand kleiner Sequenzen in der eigenen Reflexion bzw. in ihren Sitzungen, um Aspekte von Fällen besser verstehen zu können.

Ein abschließender Beitrag von Katharina Gröning monierte die juristische Rahmung des Falles durch den ehemaligen Landrat Bartels, da dieser die Akte durch Familienrechte und Pflegschaft rahmte. Es habe in dem Missbrauchsfall Lügde jedoch keine Familie vorgelegen und eine Pflegschaft als juristischer Fakt, der mit dem Jugendamt kontraktiert worden sei, habe mitnichten vorgelegen. Die Akte impliziert zudem verschiedene Rechtsgüter, die nicht von Bartels abgewogen wurden, sodass der Fall eine unzulängliche juristische Rahmung bekommen habe und eindeutig gegen das Aktenprinzip des Rechtsstaates verstoßen worden sei. Anna Maria Generotzky kommentierte, dass sowohl Sozialarbeiter*innen als auch Supervisor*innen nach ihrer Ausbildung fachlich meist nicht genügend auf derlei Fälle vorbereitet seien.

Vorstellung der Ergebnisse aus den Resonanz-Kleingruppen

Nach einer Mittagspause wurden die Teilnehmenden in vier Resonanz-Gruppen unterteilt, zwischen denen die beiden Referent*innen wechselten. Die Teilnehmenden „stürzten sich hungrig“ auf diese, wie eine der Moderatorinnen kommentierte. Sowohl die Objektive Hermeneutik als (supervisorische) Methode als auch der Fall Lüge als solcher waren von großem Interesse.

In der Ergebnisdarstellung wiesen die vier Resonanzgruppen dennoch unterschiedliche Schwerpunkte in ihren Erörterungen aus. Allen gemeinsam war die Komplexität von Fällen in den unterschiedlichen Feldern, die Handlungsparadoxien und die Sehnsucht der Professionellen nach Souveränität, d.h. nach funktionaler Eindeutigkeit, die ihnen ihre Handlungsmacht zurückgibt. Diese ist, so die Einigung der Teilnehmenden, durch Supervision jedoch nicht herzustellen. Stattdessen kann Supervision nur durch Verstehen ein Zugang zum Fall schaffen und Handlungsspielräume eröffnen. Dies unterscheidet die Sozialprofession von eben jenen Professionen, die – wie Prof. Dr. Roland Becker-Lenz es in seinem Vortrag deutlich machte – einen funktionalen Sozialbezug herstellen.

Die Macht der Akte und die Einwirkung von Organisationen in die Fälle wurde ebenfalls vielfach diskutiert und welchen Stellenwert die Objektive Hermeneutik hierbei als supervisorisches Tool haben kann. Prof. Dr. Roland Becker-Lenz verwies in diesem Zusammenhang noch einmal auf die Vulnerabilität der Falleinbringer: Man weiß nie, wohin einen die Analyse bringt, weshalb sich der Falleinbringer in einer Gruppe stets einer Gefahr aussetzt.

Andere Themen wie der pastorale Kern von Beratung oder die Therapeutisierung von Klienten wurden von einzelnen Gruppen im hergestellten Kontext ebenfalls vertiefend erörtert.

In ihrem Abschlusswort bedankte sich Katharina Gröning bei allen Kolleg*innen und bei dem Plenum für ihre Teilnahme und ihre Beiträge und verwies auf den nächsten Termin der Theoriereihe Reflexive Supervision am 02.09.2023. Bei dieser Fachtagung wird es um Organisationsethik und um ethische Dilemmata und ethische Fallbesprechungen in Organisationen gehen.

Katharina Gröning

Beratung bei Pflegebedürftigkeit - Perspektiven für die klinische Sozialarbeit und Pflegeberatung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess.

Eine Rezension

Lebeda, Dorothee (2021): Beratung bei Pflegebedürftigkeit - Perspektiven für die klinische Sozialarbeit und Pflegeberatung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess. Bielefeld: Universität Bielefeld (Dissertationsschrift). DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2952709>.

Die Pflegebedürftigkeit alter Eltern ist in der Lebenswelt vieler Menschen angekommen und viel mehr als nur eine Frage des Wegorganisierens und Managens eines Sachproblems. Im Kontext von Supervision taucht die Frage nach der Sorge um alte Eltern oder auch Partner in Gruppen- und Einzelprozessen als Thema der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auf. In einer alternden Gesellschaft ist die Frage der Sorge, egal ob für Kinder, Partner oder Eltern auch eine Perspektive in der arbeitsweltbezogenen Beratung, insbesondere im Kontext einer geschlechtersensiblen Supervision.

Es gibt aber noch einen weiteren Grund für Supervisor*innen, sich dem Buch von Dorothee Lebeda zuzuwenden. Die im qualitativ-empirischen Teil diskutierten Fälle zu den Sozialbeziehungen zwischen den sorgenden und pflegenden Professionellen und den sorgenden Angehörigen, die meist Frauen sind, verweist auf ein klassisches Dilemma zwischen funktionaler und diffuser Sozialbeziehung im Sinne der Professionstheorie von Ulrich Oevermann. Diese diskutierte Perspektive, der unter dem o.g. Titel publizierten Doktorarbeit ist geeignet, Supervisorinnen und Supervisoren beim Verstehen der Beziehung in der Pflege, vor allem wenn es um existenzielle Fragen des Abschieds und des

Lebensendes geht, und das heißt im Fallverstehen zu unterstützen. Feldkompetenz erwirbt man schließlich, wenn man sich mit der Dissertation von Dorothee Lebeda mit einem sozialrechtlichen Interesse nähert.

Dorothee Lebedas Buch wendet sich gleichermaßen an klinische Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter wie auch an Angehörige der Pflegeberufe. Ausgangspunkt ist die Bera- tungspflichtung beider Berufsgruppen und damit ihre Berührung mit Fällen, Fallver- läufen und Prozessen, mit Lebenslagen, Lebenswelten und dem Alltag im Kontext von häuslicher Pflege.

Die Verfasserin beginnt bei den statistischen Daten und zeigt die Dimensionen des ge- sellschaftlichen Strukturwandels auf. Sie thematisiert die geschlechterbezogenen Arbeits- teilung und die enorme strukturelle Wirkkraft der Pflegebedürftigkeit auf das Geschlech- ter- und Generationenverhältnis. Rund zwei Drittel der Pflegebedürftigen werden zu Hause versorgt, mehrheitlich von Frauen. Lebeda zählt die Dimensionen des Wandels auf und kontrastiert die mit einem sehr redundanten Beratungsverständnis im Kontext der Sozialberatung. Sie spricht von einer Notwendigkeit pädagogischer, das heißt bildender und beratender Arbeit. Aufklärung, Unterstützung, Wegweiserfunktion, Beistand, dies alles stünde in einer deutlichen Spannung zum geltenden Recht und zur Praxis der Pfl- egeberatung, die eher technokratisch, mechanisch und wenig lebensweltlichen konzipiert sei.

Die Verfasserin versteht sich interdisziplinär. Der sehr lesenswerte historische teil zeigt, dass Pflege und Soziale Arbeit in ihren Anfängen Hand in Hand gearbeitet haben und sich sehr nahestanden. Als „Kinder“ sozialer Reformen können beide Disziplinen auf eine solidarische Professionspraxis zurückblicken, weit weg von Territorialitätskämpfen und gouvernementalen Strategien des sich organisierenden Gesundheitswesens in der ersten Epoche des 20sten Jahr- hunderts. Diese Rekonstruktionsleistung der Verfasserin, in kri- tisch-aufklärender Absicht verfasst, ist mehr als nur schön zu lesen. Hier zeigen sich die frühen Überschneidungen der beiden Berufe, Pflege und Soziale Arbeit, vor allem in der engen Verknüpfung von Gesundheit, Krankheit und den sozialen Notlagen im letzten Jahrhundert. Lebeda versäumt es nicht, in diesem Zusammenhang auf die Gesundheits- beratung der ersten Frauenbewegung hinzuweisen und betont, dass die Idee eines Rechts über den eigenen Körper verfügen zu können die Professionalisierung in diesem Feld

beeinflusst hat. Geschlechtersensibilität im Kontext von Gesundheit sei hier zu einem Ansatzpunkt für Aufklärung und gesamtgesellschaftliche Reformen geworden. Diese Entwicklung wiederum habe die Vorstellung einer liberalen aufklärerischen Pflegeberatung mitbegründet, die normalistischen und gouvernementalen Strebungen im letzten Jahrhundert deutlich gegenübergestanden habe. Nebendiesem Foucaultschen Kompass zur Begründung der Pflegeberatung thematisiert das vorliegende Buch ebenfalls die Entwicklung in der jungen Bundesrepublik und zeigt die Verbindung zur Ethik des Sozialstaates auf: Kommunalisierung der Gesundheitspolitik, Fokus auf soziale Sicherheit und schließlich die umfassende Legitimationskrise. Beratung wird in dieser Epoche auch im Gesundheitswesen neu bestimmt und Teil einer Subjektivierungsstrategie. Gleichzeitig würde der demografische Wandel zunächst zu einem Krisenszenario, das den gesellschaftlichen Rahmen sprengen könnte. Die Pflegeversicherung mit ihren widersprüchlichen Normen zwischen souveräner Seniorität und christlicher Nächstenliebe wird Gesetz. Mit ihrer Einführung zu Beginn der 1990er Jahre wird die Professionalisierung der Pflege sowie der sozialen Arbeit neu bestimmt. Die Pflege wird nun aufgefordert zu beraten. Diese Beratung wird gleichzeitig zum „Kitt“ für problematische Strukturen und riskante Versorgungslücken.

Im empirischen Teil schließlich wertet die Verfasserin von ihr erhobene qualitative Interviews aus, die nach der Methode der Stehgreiferzählung und des narrativen Interviews von Schütze erhoben wurde. Mittels Narrationsanalyse werden im Feld und in den Beziehungen vorhandene latente Phänomene, Problemlagen, Paradoxien und Konflikte bearbeitet. Dabei richtet die Verfasserin die Aufmerksamkeit auf die jeweiligen Care-Arrangements. Ihr Ziel ist es, zwischen der erlebten Care-Beziehung und der gesetzlich entworfenen Pflege- und Beratungsbeziehung Lücken zu identifizieren, um Ausbildungslücken und Bedarfe zu formulieren. Dies gelingt überzeugend. Die Verfasserin kann Spannungen, Anpassungen, Distanzierungen, Konflikte, Brüche etc. aufzeigen, die sich durchgängig aus dem konstitutiven Element von funktionaler und diffuser Sozialbeziehung in den Dienstleistungsberufen ergeben. Nach Oevermann sind diese Dimensionen der sozialen Dienstleistungsarbeit innewohnend, weshalb diese Arbeit grundsätzlich reflexionsbedürftig ist.

Die Pflegeberaterinnen treten in eine tendenziell haltlose Situation ein, die ein hohes Traumapotenzial enthält. Haltgebende Sorgebeziehungen werden so für das Funktionieren häuslicher Pflege Bedingung. Eine lediglich funktionale Versorgung bleibt unzureichend. Lebeda begründet, dass die Dimension des Haltgebens, bei Oevermann der diffusen Sozialbeziehung, sich nicht über die Natur der Liebe, der Nächstenliebe oder des Geschlechts begründen lässt, sondern eine eigene Produktivität darstellt. Entsprechend sei eine Erweiterung des Handlungsrahmens der Pflegeberatung erforderlich. Dass zu dieser Erweiterung des Handlungsrahmens auch Supervision zwingend dazu gehört, bedarf keiner weiteren Begründung mehr.

Katharina Gröning

Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit in der Supervision. Eine Diskursanalyse.

Eine Rezension

Bredemann, Miriam (2023): Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit in der Supervision. Eine Diskursanalyse. Weinheim & Basel 2023: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-7306-5 Print, 978-3-7799-7307-2 E-Book (PDF).

Miriam Bredemann untersucht im Rahmen ihrer Dissertationsschrift, welche Bedeutung Gleichstellung, Gender-Mainstreaming und Geschlechterdemokratie in der Geschichte der Supervision haben. Genauer gesagt ist ihr engerer Gegenstand, wie der Diskurs über Geschlecht in der Supervision im Zeitraum von 1979 bis 2021 stattgefunden hat. Sie fragt, warum Geschlechtergerechtigkeit bis heute nicht vollständig in den supervisorischen Diskurs integriert wurde.

Entdeckt hat die Verfasserin den Widerspruch zwischen offizieller Verbandspolitik und der faktischen Randständigkeit des Geschlechterthemas sowohl bei der Auftragsvergabe von Studien durch die „Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv)“ als auch in der Weiterbildung von Supervisorinnen und Supervisoren. Eine De-Thematisierung von Geschlecht habe stattgefunden.

Die Institutionalisierungsgeschichte der Supervision beginnt in den 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts als Teil des Demokratisierungsprozesses in der jungen Bundesrepublik Deutschland. Vor allem das in der NS-Zeit gleichgeschaltete Fürsorgewesen, das Gesundheitswesen und das Justizwesen sollten reflexiv und kommunikativ verändert werden. Supervision kann deshalb als Teil der Epoche der „inneren Reformen“ qualifiziert werden. Diese gelten als beachtlicher Motor für die Entwicklung der Bundesrepublik hin zu einer liberalen Demokratie und eines modernen Sozial- und Rechtsstaates.

Die in der Verfassung der Bundesrepublik verankerten Grundrechte, die das Geschlechterverhältnis zentral betreffen, wurden umfassend, nicht nur für die Verwaltungen und

staatlichen Organe verbindlich gefordert. Sie wurden auch von den in den Institutionen tätigen Professionen und Semiprofessionen durch umfassende Akademisierung und Anforderung an die Reflexion ihres Handelns ethisch gefordert. Bredemann geht von einem Phänomen der Restauration eines traditionellen Geschlechterleitbildes in der Supervision aus, das sich bereits für die 1950er Jahre nachvollziehen ließe.

Sie macht dafür zum einen feldspezifische Einstellungen verantwortlich, da Supervision sich vorwiegend aus einem kirchlich-bürgerlichen Milieu entwickelt habe, welches sich zudem durch ein therapeutisch-klinisches Wissenssystem platzierte. Beides, Wissenssystem und feld- bzw. milieuspezifische Grundorientierungen hätten die sich akademisierende Soziale Arbeit, aus der die Supervision maßgeblich rekrutiert wurde, geprägt. Mit dem sozialen Aufstieg vom semiprofessionellen Sozialarbeiter hin zum professionellen Berater seien diese Muster/Ideologien quasi inkorporiert und verfestigt worden. Eine wichtige Institution dabei sei die Ausbildung und hier insbesondere das gruppenspezifische persönliche und biografische Lernen gewesen. Hier hätten Habitus bildende Prozesse im Sinne individualisierender und klinisch-therapeutischer Einstellungen stattgefunden. Geschlechterthemen seien in diesem Rahmen interpretiert worden, quasi als Einzel- oder Familienschicksal. Diese, von Bredemann rekonstruierten Strukturen des Feldes der Supervision hätten, so die Verfasserin, diese zwar sensibel und fähig gemacht, gesellschaftliche Modernisierungsprozesse zu erkennen, wie sie z. B. in der Individualisierung, der Beruflichkeit, der Karriere oder des sozialen Aufstiegs liegen, was aber zu mehr Selbstoptimierung geführt habe. Gleichzeitig sei Supervision zwar grundsätzlich machtkritisch geblieben, habe aber die Geschlechterperspektive aus dem Aufklärungsanspruch ausgeblendet. In welchem Rahmen dies auch für andere Dimensionen des Habitus, wie Klasse und Ethnie gilt, wird in der Arbeit nicht untersucht und bleibt weiterer Forschung vorbehalten.

Miriam Bredemann hat zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage die bisher unnetzten und unsystematisierten Veröffentlichungen in den Fachzeitschriften für Supervision und Coaching zum Thema Geschlecht analysiert und im Hinblick auf die Geschlechterpolitik der DGSv rekonstruiert. Zudem hat sie explorative Interviews mit Expertinnen und Experten geführt. Ergebnis ist, dass aus dem eher wertkonservativen kirchlichen Milieu, das die Supervision in den Gründerjahren getragen hat, und das heute noch die Mehrheit der natürlichen Mitglieder in der DGSv ausmacht, Ende der 1990er/Anfang der 2000er Jahre

ein strukturkonservatives Modernisierungsmilieu geworden ist. Erkennbar sei z.B. anhand von Satzungsänderungen bei der DGSv, dass der unternehmerische Diskurs eine hohe politische Wirkungsmacht bekommen habe, der Verband sich heute selbst als Unternehmen (mit Vorstand und Aufsichtsrat) versteht und den Bezugspunkt Demokratie zunehmend verlassen habe. Diese Entwicklung erschwere die Zuwendung zu Fragen der Geschlechtergerechtigkeit.

Supervision habe sich parallel von einem Bezug auf soziale Professionen hin zu einem Instrument der Personalentwicklung verändert. Seit Ende der 1990er Jahre bestimmten Themen wie Individualisierung, unternehmerisches Selbst, Arbeitskraftunternehmer und Supervision als Personalentwicklung den supervisorischen Fachdiskurs. Bredemann stellt zwei Praxen der Supervision gegenüber, zum einen eine der Orientierung an den sozialen Professionen, zum anderen eine Praxis, die am Leitbild des Marktes orientiert ist. Letztere sei dabei hegemonial. Sozialstaatskrise, der Anerkennungsverlust und sozialer Abstieg der Professionen, eine Orientierung am Zeitgeist der 1990er Jahre und der Fokus auf die soziale Gruppe der Führungskräfte hätten diese Entwicklung begünstigt.

Methodisch basiert Bredemanns Argumentation auf einer diskurstheoretisch begründeten Analyse, der wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) von Reiner Keller im Anschluss an Foucault. Inhaltlich hat die Autorin mehr als 200 Dokumente nach dieser Methode analysiert. Supervision, obwohl mehrheitlich eine weibliche Praxis, weil Frauen die Mehrheit der Supervisoren und Supervisorinnen stellen, die ebenfalls mehrheitlich Frauen beraten, die wiederum in klassischen Sozialberufen arbeiten, dethematisiert die beruflichen Geschlechterverhältnisse und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung – so das Ergebnis der Autorin. Obwohl zentral für die Dimension des supervisorischen psychodynamischen Verstehens, z.B. in Bezug auf Schamkonflikte, in Bezug auf Beziehungsanalysen in Fallkontexten, in Bezug auf Dienstplangerechtigkeit, Beförderung und berufliches Fortkommen wird die Geschlechterdimensionen in der Praxis offenbar weitgehend ausgeblendet, was Bredemann auf Supervision als ein soziales Aufstiegsprojekt zurückführt sowie auf das Feld vor allem der Kirchen. Das kirchliche Frauenbild habe über die Soziale Arbeit als „Ursprungsfession“ der Supervision als historisches Dienstideal der geistigen Mütterlichkeit Wirkung entfaltet. Dies korrespondiere mit blinden Flecken im supervisorischen Wissenssystem im Hinblick auf die Geschlechterper-

spektive. Geschlechterwissen und Genderkompetenz sei für das Feld der sozialen Dienstleistungsberufe nachrangig. Die Autorin zeigt auf, dass eine Thematisierung von Geschlecht vor allem in Qualifikationsarbeiten oder enggeführt auf das Führungsthema bezogen stattfindet. Es würde deutlich, dass dem Forschungsgegenstand „Supervision und Geschlecht“ keine größere Bedeutung beigemessen wird, obwohl die Entwicklung in den Sozialberufen geradezu dramatisch ist. Dazu passt, dass der Diskurs um Geschlecht zwar kurz auf der Agenda der DGSv platziert, dann aber immer wieder verwässert und eingeebnet wurde. Weit weg ist die DGSv davon, die Geschlechterperspektive als Querschnittsaufgabe aufzufassen. Bredemann nennt die unzureichende Berücksichtigung von Geschlecht als Querschnittsthema in der Weiterbildung sowie in der berufsverbandlichen Debatte und den Positionierungen der DGSv im Sinne von Bourdieu als eine Form der symbolischen Gewalt.

Ganz ohne Zweifel hat die Autorin eine große und wichtige Aufgabe bewältigt. Allein die Auswertung und Systematisierung von mehr als 200 Dokumenten ist beachtlich und hervorzuheben. Genauso spannend sind aber die Rekonstruktionsleistungen und die Feldanalysen der Autorin. Nun sind die DGSv und die Weiterbildungsinstitute aufgefordert, das Thema der geschlechtersensiblen Supervision auf die Tagesordnung zu setzen. Miriam Bredemanns Arbeit ist eine breite Rezeption zu wünschen. Sie hat ein Verstehen der verborgenen Barrieren im Feld ermöglicht, und die Arbeit trägt hoffentlich dazu bei, sich für eine Geschlechterperspektive in der Supervision nicht mehr schämen zu müssen, nach dem Motto: eine im psychoanalytischen Sinne reife Frau hat das nicht nötig.

Miriam Bredemann

Konfliktmanagement. Strategien für Wissenschaft und Hochschule.

Eine Rezension

Klinkhammer, Monika & Enke, Neela (2022): Konfliktmanagement. Strategien für Wissenschaft und Hochschule. Frankfurt & New York: Campus. ISBN: 978-3-593-51299-0 Print.

In ihrem Ratgeber nehmen Monika Klinkhammer und Neela Enke (2022) den*die Leser*in mit auf eine „Expedition“ (231) in die „Konfliktlandschaften an wissenschaftlichen Einrichtungen“ (7). Ratgeber-Texte haben die Aufgabe, dem*der Leser*in einen Mehrwert zu bieten und sollten ihn*sie dazu befähigen, ein Problem selbstständig zu lösen. Um es gleich vorwegzunehmen: Dies gelingt den Autorinnen in einer aus meiner Sicht beeindruckend fachlichen fundierten, inhaltlich verdichteten und praxisorientierten Weise. In ihrem Buch beschreiben sie eine Vielzahl an Konfliktsanlässen, -formen und -dynamiken im Kontext von Hochschule, Wissenschaft und Forschung. Sie bieten sowohl Personen, die Beratung, Coaching, Training und Mediation in dem Feld durchführen als auch dort Beschäftigten aller Statusgruppen – vom Studierenden bis zum*zur emeritierten bzw. pensionierten Professor*in – Methoden und Werkzeuge zur Wahrnehmung, Diagnose, Bearbeitung und Prävention von Konflikten an.

Es fällt dem*der Leser*in nicht schwer, sich ihrer Reiseleitung anzuvertrauen, handelt es sich bei den Autorinnen doch um ausgewiesene Expertinnen. Klinkhammer, promovierte Sozial- und Erziehungswissenschaftlerin, Diplom-Supervisorin, Coach, Trainerin und Gestalttherapeutin und Enke, promovierte Biologin, Coach, ausgebildet in Mediation interkultureller Kompetenz und Diversity Management und Organisationsentwicklerin, beraten Professor*innen, Führungskräfte, Neuberufene und (Nachwuchs-)Wissenschaftler*innen sowie Fachkräfte aller Statusgruppen (vgl. u.a. Klinkhammer 2004, 2009, 2013; Hammerschmidt & Enke 2020).

Kontextualisierung

Mit ihrem Buch schließen die Autorinnen an den Diskurs über Unterstützung von Beschäftigten im Hochschulkontext durch arbeitsbezogene Beratung an. Seit Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts führten strukturelle und hochschulpolitische Einflussfaktoren zur Implementierung von Coaching als Instrument der Personalentwicklung an Universitäten und Hochschulen. Heute bieten die meisten Universitäten und Hochschulen Coachingprogramme an, wobei signifikante Unterschiede hinsichtlich des Verständnisses von Coaching und Coachingprogrammen und des Grades der konzeptionellen Entwicklung und Implementierung festzustellen sind (vgl. Klinkhammer 2004, 2006, 2009, 2013). Mit der Implementierung von Coaching und Beratung wurde auf die Tatsache reagiert, dass das Arbeiten an Hochschulen und Universitäten in besonderem Maße ein hohes Konfliktpotenzial mit sich bringt: Es ist einerseits geprägt von Kooperation und andererseits von Konkurrenz. „Erfolge müssen individualisiert werden, um als forschungstark wahrgenommen zu werden. Auf der anderen Seite baut Wissenschaft immer auf den Erkenntnissen anderer auf“ (Klinkhammer & Enke 2022: 32).

Zudem treffen in Lehre, Forschung und Verwaltung „Menschen mit vielfältigen, widersprüchlichen Rollen und Aufgaben aufeinander, die in komplexen Situationen gemanagt werden müssen. Hoher Leistungs- und Performancedruck, widerstreitende Anforderungen, schwierige Arbeitsbedingungen sowie befristete Verträge für Promovierende und Postdocs in den Qualifizierungsphasen sind die Regel“ (dies. 2022: Klappentext).

Außerdem schließen Klinkhammer und Enke an den politischen Diskurs des Gender- und Diversity-Mainstreamings an. Gender und Diversität verstehen sie als Querschnittsthema in jedem Beratungsprozess und in der Analyse und Bearbeitung eines jeden Konfliktes. Mit Blick auf gleichstellungspolitische Bestrebungen an deutschen Universitäten und Forschungseinrichtungen ist festzustellen, dass sich in den letzten beiden Jahrzehnten zwar eine Verbesserung vollzogen hat. Diese wirkt sich in der Praxis der Wissenschaft jedoch weiterhin nur bedingt und auch deutlich abhängig von den einzelnen Disziplinen und der jeweiligen Kultur der Hochschule aus. Weiterhin ist ein geringer Anteil weiblicher Personen auf qualifizierten, hochdotierten Positionen im Wissenschaftsbetrieb zu verzeichnen (vgl. Destatis 2020). Zudem sind Fördermaßnahmen, die intersektional aufgestellt sind oder die anderen Dimensionen als Geschlecht in den Blick nehmen, wie z.B. Ethnie, soziale Herkunft, Disability, aktuell noch die Ausnahme (vgl. Klinkhammer & Enke 2022: 55).

Aufbau des Buches

Im ersten Kapitel beschreiben die Autorinnen die Genese und das Bestehen von vielfältigen Konflikten in den Aufgabenbereichen Forschung, Lehre, Verwaltung und Wissensmanagement. Sie stellen außerdem Konflikte vor, die durch die Wechselbeziehung von Führung und Leadership mit der Hochschulkultur entstehen können. Im Weiteren werden die Querschnittsthemen und hochschulpolitischen Ziele der Gleichstellung, Frauenförderung, Familienförderung und Diversität/Gender als konfliktreiche Felder diskutiert. Die dargestellten Konfliktfelder verstehen die Autorinnen als eingebettet in die Arbeitswelt und in gesamtgesellschaftliche, globale Prozesse, Stichworte dazu sind: soziale Beschleunigung, Wandel in der Arbeitswelt, Pluralisierung von Lebensformen, politische Konfliktlagen, Umweltkatastrophe und Corona (vgl. 7f.). In diesem wie in den nachfolgenden Kapiteln des Buches veranschaulichen sie ihre Darstellungen stetig anhand von Beispielen und Fällen aus der Praxis.

Im zweiten Kapitel fokussieren die Autorinnen auf die wissenschaftliche Karriere. Umfangreich und differenziert analysieren sie einzelne Phasen dieses Prozesses von der Promotion bis hin zur Professur und damit verbundene Herausforderungen und Konflikt-herde sowie Betreuungskonstellationen, die ebenfalls konflikthaft sein können.

Grundlagen für den Umgang mit Konflikten werden im dritten Kapitel zur Verfügung gestellt. Die Autorinnen schlagen eine Definition von „Konfliktmanagement“ vor, geben Auskunft über ihr Konfliktverständnis und grenzen dies zu Phänomenen des Mobbing ab. In dem Kapitel stellen sie zudem Ursachen, Hintergründe und Eskalationsdynamiken sowie ihre Haltung und ihren Umgang mit Konflikten dar.

In Kapitel 4 bieten Enke und Klinkhammer Methoden und Werkzeuge zur Durchführung für ein „gutes Konfliktmanagement“ (16) an. Von der Wahrnehmung bis hin zur Lösung eines Konfliktes werden kleinschrittig mögliche Strategien im Umgang mit Konflikten vorgestellt. Dabei beziehen die Autorinnen Theorien und Erkenntnisse aus den Sozialwissenschaften und der Psychoanalyse mit ein.

Die Bedeutung von Kommunikation und Konfliktgesprächen verdeutlichen Klinkhammer und Enke im fünften Kapitel. Es werden praktische Anregungen zur Kommunikation

in Konflikten angeboten, dies in und aus der Perspektive unterschiedlicher hierarchischer Konstellationen heraus.

Im sechsten Kapitel beschreiben sie anhand eines Falles und der Darstellung eines längeren Konfliktverlaufs eines Promovenden den Prozess der Konfliktbearbeitung und -lösung. Dabei wird die Vielfalt möglicher Umgangsweisen und Lösungsmöglichkeiten, die mit jedem Konflikt verbunden sind, verdeutlicht.

Im Anhang des Buches befinden sich Informationen zu wichtigen Ansprechpartner*innen und Checklisten für die Selbstreflexion/-befragung über das Bestehen möglicher Konflikte. Weitere ausführliche Fallbeschreibungen, Checklisten, Beschreibungen zum systematischen Vorgehen in einzelnen Konfliktsituationen und Tools als zusätzliches Material werden dem*der Leser*in zum Download im Netz zur Verfügung gestellt.

Kritische Stellungnahme

Die Autorinnen schreiben, dass Konflikte in der Wissenschaft und im Hochschulkontext oftmals tabuisiert würden. Es handele sich um „ein Terrain, das eher gemieden wird“ (7). Wenn man dieser Annahme insbesondere mit Blick auf mögliche innere und soziale Konflikte im Laufe einer Wissenschaftskarriere (vgl. 104ff.) folgen darf, so ist genau das die Leistung, die Enke und Klinkhammer mit ihrem Buch vollbringen: Das Thema wird aus der Zone des Tabus, der Scham und der Vereinzelung herausgeholt.

Überzeugt hat mich die durch das Buch durchgehaltene genaue, klare, differenzierte, mehrperspektivische Analyse von Konfliktsituationen, durchgehend illustriert an Beispielen und Fällen aus der Praxis. In Anlehnung an Wolfgang Weigands „Vier-Dimensionen-Modell“ (Weigand 1987 in Klinkhammer & Enke 2022: 188) werden die verschiedenen Aspekte, die Einfluss auf die Genese eines Konfliktes haben (die Person mit ihren sozialen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Rolle/n der Beteiligten, die spezifische Organisation und der Arbeitsinhalt), und die weit über das individuelle Konfliktverhalten hinausgehen, in die Betrachtungen miteinbezogen. Damit wird die mögliche Gefahr einer Individualisierung von Problemlagen verhindert. Stets ergeben sich für den*die Leser*in neue Perspektiven auf den Gegenstand. Die Beispiele und Fälle

machen den Gegenstand stets greifbar und lebendig. Das Buch bietet konkrete Handlungsorientierung, indem es Schritt für Schritt durch den Prozess der Analyse und der Konfliktbearbeitung durchführt. Dabei wird zu keinem Zeitpunkt der Eindruck erweckt, dass Konflikte spielerisch mittels einzelner, angeeigneter Methoden zu lösen sind, sondern es eines vertieften Verstehens des jeweiligen Konfliktfalles sowie -kontextes und manchmal externer Beratung bedarf. Die Zurverfügungstellung von Theorien zum Thema „Konfliktwissen“ (181ff.) und einer Vielzahl an Methoden und Tools zur Wahrnehmung, Diagnose und Bearbeitung von Konflikten erscheint insbesondere für Berater*innen zur Gestaltung der Beratungsprozesse interessant. Gleichwohl ist dabei selbstverständlich zu berücksichtigen, dass das Buch ein Ratgeber für eine breite Leserschaft ist. Daher wird einiges den Leser*innen, die arbeitsbezogene Beratung durchführen, bereits bekannt sein. Werden diese Kapitel nicht übersprungen, so können sie im dargelegten Sinne einen leistungswerten Überblick und eine erneute Sensibilisierung für die Thematik bieten.

Für Personen, die zukünftig an Hochschulen und Universitäten beraten möchten, bietet es ein umfangreiches Wissen über das Feld und Ideen für Zugänge zu diesem.

Dass die Autorinnen in ihrem Buch Beschäftigte aller Statusgruppen an der Hochschule in einer gleichwürdigen Weise berücksichtigen, macht das Buch aus meiner Sicht besonders wertvoll und stellt für den Kontext eine sinnvolle Weiterentwicklung dar. Zum einen kann sich der*die Leser*in dadurch in jede Position hineindenken – dies ist sowohl für Berater*innen als auch Beschäftigte, insbesondere für Führungskräfte in dem Kontext wertvoll, denn „Führung ist Konfliktmanagement“ (305). Führungskräfte und Leaderships erhalten konkrete Vorschläge zur Wahrnehmung, Einschätzung und Bearbeitung von Konflikten. Zum anderen wird die Selbstreflexion und auch die Selbstwirksamkeit der in dem Feld Beschäftigten angeregt. Zudem hat das Buch einen präventiven Charakter, indem der*die Leser*in sensibilisiert wird für zukünftiges Konfliktpotenzial.

Was ihre Publikation im Weiteren auszeichnet, ist, dass die Autorinnen nicht in Form einer Randnotiz, sondern in einem eigenen Unterkapitel (vgl. Kap. 1.5) auf im Feld weiterhin bestehende Dynamiken und Realitäten der Chancenungleichheit, Diskriminierung, Sexualisierung und Mikroaggressionen aufgrund habituellem Dimensionen der Beschäftigten hinweisen. Zudem berücksichtigen sie Dynamiken der demografischen und funk-

tionellen Diversität, wie z.B. Zugehörigkeit zu verschiedenen Fachbereichen, Abteilungen, Gremien und Communitys, Länge der Organisationszugehörigkeit und unterschiedlicher Bildungs- und Erfahrungshintergrund (vgl. 56f.).

Über die Thematik des Konfliktmanagements hinaus, bei der Coaching, Training und Mediation Instrumente erster Wahl sind, bietet das Buch wertvolle Anregungen für Personen, die Supervision in dem Feld bereits durchführen oder demnächst durchführen möchten. Die Haltung, die die Autorinnen in ihrer Beratung vertreten, erscheint mir anschlussfähig an eine Supervision, die sich aufklärend, demokratisch und emanzipatorisch verstehen möchte. Grundlegend regt das Buch (erneut) dazu an, multiperspektivisch und gender- und diversitätssensibel zu beraten.

Fazit

Die von den Autorinnen eingeführte Metapher erneut aufgreifend kann ich sagen: Die Reise hat sich gelohnt. Es handelt sich um ein aus meiner Sicht absolut empfehlenswertes Buch für alle, die im hochkomplexen Feld Hochschule, Forschung, Wissenschaft unterwegs sind.

Literatur

- Hammerschmidt, Anette & Enke, Neela. (Hrsg.) (2020): *Forschen, Lehren, Führen. Das ABC für die Hochschule*. München: UVK.
- Klinkhammer, Monika (2013): Charakteristika und Belastungen des Arbeitsplatzes Hochschule. In: OSC H. 3. S. 307-318.
- Klinkhammer, M. (2009): Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. In: Haubl, R.; Hausinger, B. (Hrsg.): *Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 92-109.
- Klinkhammer, Monika (2006): Brauchen Wissenschaftler/innen (k)eine Beratung? Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen. In: *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (PE-OE)*. H. 2. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. S. 34-39.
- Klinkhammer, Monika (2004): *Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte*. Wiesbaden: Springer VS.

Heike Friesel-Wark

Supervision. Eine grundlegende Einführung.

Eine Rezension

Siller, Gertrud (2022): Supervision: Eine grundlegende Einführung. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN: 978-3-17-037268-9 Print.

Das Buch von Gertrud Siller (2022): „Supervision. Eine grundlegende Einführung“ ist, wie angekündigt, als Grundlagenwerk konzipiert, insofern das Orientierungswissen und die relevanten Inhalte zur Entwicklung eines professionellen Zugangs zum Beratungsformat Supervision systematisch und gebündelt dargestellt werden. So gut, und so erwartbar bei einem Einführungswerk. Sillers Buch unterscheidet sich jedoch bereits vom Umfang her augenfällig von einem Standardeinführungswerk, insofern es mit seinem gut bewältigbaren Seitenumfang von ca. 120 Seiten meine Neugierde erweckt hat. So drängte sich der Leserin unwillkürlich die Frage auf, inwiefern es gelingen kann die zentralen Wissenssysteme so zu bündeln, dass wesentliche Inhalte nicht nur überblicksartig gestreift bzw. angerissen werden. Gertrud Siller äußert sich bereits einleitend zur Intention ihres Buches und positioniert sich hier klar:

„Ziel des vorliegenden Buches ist es explizit nicht [H. i O.], einen möglichst umfangreichen Überblick über vorliegende Definitionen, Handlungsansätze, Methoden und Techniken der Supervision zu geben“ (ebd.: 7).

Siller grenzt sich damit vom Erwartbaren ab und benennt zunächst nicht explizit, welche darüber hinausweisenden Schwerpunktsetzungen bzw. Akzentverschiebungen sie vornehmen wird. Implizit löst Siller jedoch über den gesamten Verlauf des Buches genau dieses ein, nämlich die Entfaltung eines spezifischen Zugangs zur Supervision, der über die Vermittlung von notwendigem Basiswissen hinausweist. Es sind dabei im Wesentlichen drei Themenfelder, die herausstechen und im Folgenden näher beleuchtet werden sollen.

Nebst der Einführung gliedert sich das Buch in sechs Kapitel und beginnt mit der Erläuterung des Gegenstandes von Supervision und seiner Methodologie. Die methodischen

Grundlagen – die Mehrperspektivität, die dialogische Grundhaltung und der rekonstruktive Gegenstandsbezugs – werden von der Autorin an den Beginn ihres Buches platziert und entlang einer erkenntnistheoretischen Positionierung begründet, die sich praxeologisch an der spezifischen Beschaffenheit, an der „Art und Weise supervisorischen Erkennens und Vorgehens [...]“ (ebd.: 15) ausrichtet. Siller ergründet also das Supervisorische an der Supervision, das sie primär in der Entwicklung eines professionalisierten supervisorischen Habitus verortet (vgl. Grawe & Aguado 2021 zitiert nach Siller 2022: 15). Sie grenzt sich damit von einer Vermittlung von solchen supervisorischen Handlungsansätzen und Methoden ab, die sich primär über die theoretisch-konzeptionellen Beratungsansätze und Therapieschulen, psychodynamisch, systemisch, personenzentriert, gestalttherapeutisch etc., begründen. Ihr geht es um eine Orientierung am Gegenstandsbezug, den sie im Weiteren rekonstruktiv-praxeologisch expliziert und begründet.

In Bezug auf die Multiperspektivität des Gegenstandes Supervision verortet sie das spezifisch Supervisorische dort, wo es über die konkrete technizistische Problembearbeitung und Lösungsfindung hinaus, die Entwicklung eines Bildungsprozesses [H. i. O.] befördert, sich hier also als ein pädagogischer Entwicklungs- und Ermöglichungsraum versteht. Siller orientiert sich hier an Karl Jaspers Abgrenzung von Wissen und Bildung (ebd. 1992: 112 f. zitiert nach Siller 2022: 17) in seinem Werk „Was ist Erziehung?“, demgemäß Bildung sich durch die Einleitung eines Transformationsprozesses auszeichnet, der das Wesen des Menschen verändert, wohingegen die Vermittlung von Wissen als Mittel zum Zweck dem Menschen ein äußeres Gut bleibe. Die Grundlage für diesen Transformationsprozess sieht Siller in der Multiperspektivität der Supervision selbst begründet, die eine „gesteigerte Reflexionsfähigkeit“ (ebd.: 17) nach sich ziehe. Den supervisorischen Blick erweitert Siller weitergehend zum einen um das Dialogische in Form des beraterischen Spannungsverhältnisses von personaler und funktionaler Rolle, zum anderen um den rekonstruktiven Gegenstandsbezug, als weiteres supervisorisches Kernmerkmal. Siller macht deutlich, dass Supervision, gleich einem Forschungsprozess, in dem Bemühen steht, sich einen Sachverhalt bzw. einen Gegenstand rekonstruktiv anzueignen. Der Rekonstruktionsprozess reaktualisiere die Praxissituation innerhalb der Supervisionssituation (vgl. ebd.: 25) in einer spezifischen Weise, die nach dem „Wie“ des Erlebens, des Erfahrens, des Interpretierens und Aushandelns von Praxis fragt. Im Mittelpunkt steht

nicht allein die Reproduktion, also das Nachvollziehen der Perspektive des Falleinbringers (vgl. ebd.: 26), sondern das Nachforschen wie das von einer Person Eingebachte, ihr Erleben vor dem Hintergrund einer spezifischen Praxis, nachvollzogen werden kann und auf welche sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen „Gesetzmäßigkeiten“ der Supervisor hierbei stößt. In der objektiven Hermeneutik als Fallstrukturgesetzlichkeit von Oevermann beschrieben, im Kontext der Dokumentarischen Methode als Ausdruck einer „Milieutypik“ bzw. einer „habituellen Praxis“ von Bohnsack begründet. Hier macht Siller das „Mehr“ des supervisorischen Blicks deutlich, das sich der Reflexion von Sinn-Zusammenhängen und ihrer Komplexität verschreibt und sich nicht darin erschöpft, Geschildertes und Erlebtes einführend bzw. emotional nachzuvollziehen.

Im dritten Kapitel befasst sich Siller mit historischen sowie aktuellen Entwicklungslinien der Supervision und ihrer Anwendungsfelder. Hier beschreibt sie eine fortschreitende Ausdifferenzierung des supervisorischen Gegenstandes parallel zur Ausdifferenzierung und Reorganisation komplexer werdender arbeitsweltlicher Zusammenhänge, hier insbesondere des Sozialwesens. Daneben wird auf die Vielfalt theoretischer Ansätze in Weiterbildungs- und in Studiengängen, integrativ, vernetzt-pluralistisch und systemisch eingegangen. Mit Busse (2021) hebt Siller hervor (ebd.: 42), dass die Orientierung an therapeutischen Schulen an Bedeutung verlieren könnte, zugunsten eines stärkeren anwendungs- und prozessorientierten Vorgehens, das sich nach den Strukturmerkmalen professionellen Handelns und deren Beschaffenheit im supervisorischen Kontext fragt. Siller illustriert und konkretisiert diesen Zusammenhang, also die Frage einer der Supervision eigenen spezifischen Professionalität und der Notwendigkeit diesen Gegenstand auch empirisch zu beforschen, unter Rückgriff auf eine eigene Studie (2008). Deren Ergebnisse weisen u. a. in die Richtung, dass Führungskräfte auf mittlerer Ebene Einzelsupervision zwar dazu nutzen, Gestaltungsfragen bei der Umsetzung des Strukturwandels ihrer Organisationen zu bearbeiten, hierbei jedoch wenig Rückkoppelung zur oberen Leitungsebene stattfindet. Supervision erhält hier eine managerielle Funktion, die Konfliktherde in der Praxis abzufedern, zu befrieden, damit sie auf einer individuellen Ebene aushaltbar werden (vgl. ebd.: 48), dabei droht sie ihre mehrperspektivische Reflexionsfunktion einzubüßen, die auf die kritische Distanz und Aufklärung von Strukturproblemen in der Arbeitswelt im Kontext ihrer triadischen Struktur gerichtet ist. In Bezug auf den Diskurs zum Verhältnis von Supervision und Coaching sowie der Frage einer Marktförmigkeit

von Supervision mahnt Siller zur Stärkung (selbst-)reflexiver, professioneller Urteils- und Handlungskompetenz im Dienste eines „prozessbezogenen Ermöglichungsraum für Reflexion, Kritik und Erprobung neuer Handlungsmöglichkeiten [...]“ (ebd.: 51). Also Reflexion im Dienste der Reflexion und dem was sie in der Lage ist zu befördern an Erweiterung, Perspektivwechsel und an Wandel, und nicht im Dienste einer Verwertungs- und Sachzwanglogik.

Im vierten Abschnitt, dem Kernstück und umfänglichsten Kapitel des Buches, befasst sich die Autorin mit den Kennzeichen der Professionalität supervisorischen Handelns. Supervision als Bildungs-, als Transformationsprozess sowie als Ermöglichungsraum, als die drei von Siller herausgearbeiteten Kernelemente eines „supervisorischen Blicks“, sind aus professionstheoretischer Sicht nicht standardisierbar, ebenso wenig wie die Soziale Arbeit und andere auf Beziehungsarbeit ausgerichtete soziale Handlungsfelder. Es bedarf also anderer Professionsmerkmale supervisorischen Handelns, die Siller in der Bildung eines professionalisierten Habitus (s. o.) auf individueller-berufsbiografischer wie auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene (vgl. ebd.: 59) verortet. Wissenschaftliches Referenzwissen, alltags- und erfahrungsbezogenes Handlungswissen, (selbst-)reflexives Wissen sowie die Fähigkeit zur Bildung eines Arbeitsbündnisses, innerhalb eines komplexen Handlungsgefüges von personaler, interaktionaler und organisationaler Ebene, stellen die Kernmerkmale der Professionalität supervisorischer Praxis dar (vgl. ebd.: 67). Es ist das Einfangen der Komplexität, der Vielschichtigkeit und der oft widersprüchlichen Herausforderungen von Supervision, die Siller hier in besonders anschaulicher Weise gelingt. Die Positionen von Supervision als „Grenzgängerin“ (ebd.: 67), als Gestalterin ungewisser Prozessverläufe (vgl. ebd.: 73), als Winkelhalterin im Ineinanderwirken personaler, interaktionaler und organisatorischer Prozesse (vgl. ebd.: 79) werden hier sehr anschaulich, gerade erlebbar, eingebracht. Hier wird von Siller ein Spannungsbogen aufgebaut, der die supervisorische Verführung kritisch in den Blick nimmt, doch endlich Sicherheit, Orientierung und Lösungen präsentieren zu wollen.

Siller entlässt den/die Leser*in nicht aus diesem Spannungsbogen, auch über die beiden folgenden Kapitel nicht, in denen noch die Grundformen supervisorischer Settings sowie die Prozessstruktur der Supervision referiert werden. Vor seinem inneren Auge sieht man förmlich den/die Supervisor*in balancieren zwischen diesen unterschiedlichen Anforder-

rungen und dabei das Kunststück vollbringen, diese in der Schwebelage zu halten und trotzdem, auf der Grundlage von Wissens- und Reflexionszugängen, Perspektivwechsel, Erweiterungen und Veränderungen in Gang zu setzen. Der Autorin ist der Balanceakt gelungen, ein Einführungswerk zu verfassen, das neben der Vermittlung kompakten und systematischen Wissens, einer Fundierung der Frage nachgeht, worin das Supervisorische an der Supervision besteht, das sie von anderen Beratungsformaten unterscheidet. Insofern ist die vorliegende Publikation als Einführungswerk besonders geeignet, weil sie eben nicht nur eine Orientierung und einen Überblick verschafft, sondern zur Herausbildung einer supervisorischen Identität einen wichtigen Beitrag leistet.

Henning Schnieder & Tina Heitmann

„Überblick“

Der Podcast zu Themen rund um Supervision und Beratung.

Podcasts sind mittlerweile auch in der Wissenschaft ein gängiges Medium, um aktuelle Fachdiskurse zu führen, Experten zu interviewen sowie wissenschaftliche Publikationen vorzustellen (vgl. Leander 2020; Moltmann 2020; Katzenberg, Keil & Wild 2022). Zudem eignen Sie sich als Fort- und Weiterbildungsinstrument. So gibt es ganze Vorlesungsreihen¹⁵ die mittels eines Podcast einem großen Publikum zur Verfügung gestellt werden. Auch Podcasts zu Themen der Psychoanalyse und Psychiatrie sind etabliert¹⁶.

So stellte sich auch uns die Frage, ob ein Podcast zu Supervision und Beratung die Möglichkeit bietet, aktuelle Diskurse, Studien und möglicherweise auch Probleme der Profession einem breiten Publikum zu eröffnen, um hieraus im besten Falle eine Weiterentwicklung anzustoßen. Könnten mit diesem Format auch die Entwicklungen und Stärken des digitalen Zeitalters genutzt werden, um eine Vielzahl an Menschen zu erreichen, für die der Umgang mit den sogenannten neuen Medien längst inkorporiert ist? Diese Fragen sind für uns noch nicht gänzlich beantwortet, aber sie mündeten in der Idee einen Podcast zu entwickeln, in dem wir uns mit den Wissensbeständen der Profession diskursiv auseinandersetzen und dabei das Instrument zu nutzen, welches zum wichtigsten Werkzeug von Supervisoren gehört: die gesprochene Sprache.

Genau mit diesem Vorhaben sind wir gestartet und haben seit März 2023 die ersten Folgen unseres Podcast „Überblick“ veröffentlicht. So sprechen wir bspw. mit Professor Dr. Frank Austermann über das Thema Haltung in der Supervision, mit Professorin Dr. Elisabeth Rohr über Gruppen und mit Professorin Dr. Katharina Gröning über Scham und Beschämung. Dabei ist es uns ein wichtiges Anliegen, keine vorgefertigten Fragenkataloge abzarbeiten und in die Position von Interviewenden zu verfallen, sondern uns auf unsere Gesprächspartner*innen einzulassen, mit Ihnen zu diskutieren, zuzustimmen, zu widersprechen, etwas zu lernen und manchmal – wie in der Supervision – zuzuhören und

¹⁵ „Hörsaal“ [online] URL: <https://www.deutschlandfunknova.de/podcasts/download/hoersaal-der-podcast>

¹⁶ „Rätsel des Unbewussten“ [online] URL: <https://psy-cast.org/de/>, „Jung und Freudlos“ [online] URL: <https://juf.podigee.io/>

gespannt darauf zu sein, was als nächstes mit uns passiert. Alle, die sich davon angesprochen fühlen und vielleicht mitdiskutieren wollen, sind herzlich eingeladen reinzuhören und uns anzusprechen.

Podcast: auf allen gängigen Podcast Plattformen oder hier: <https://ueberblick.podigee.io/>

Mail: kontakt@ueberblick-podcast.de

Literatur

Leander, Lisa (2020): Wissenschaft im Gespräch: Wissensvermittlung und -aushandlung in Podcasts. In: *kommunikation@gesellschaft*, 21(2), [online] URL: <https://doi.org/10.15460/kommges.2020.21.2.621> [Stand: 31.05.2023].

Katzenberger, Vera; Keil, Jana & Wild, Michael (Hrsg.) (2022): Podcasts. Perspektiven und Potenziale eines digitalen Mediums. Wiesbaden: Springer.

Moltmann, Rebecca (2020): Vom Verfertigen der Gedanken: Zum Potential von Podcasts für die geisteswissenschaftliche Wissenschaftskommunikation. In: *kommunikation@gesellschaft*, 21(2), S. 1-23, [online] URL: <https://doi.org/10.15460/kommges.2020.21.2.624> [Stand: 31.05.2023].

Veranstaltung

**Ethische Selbst-
aufklärung über
die moralischen
Implikationen der
reflexiven Supervi-
sion – Grundlinien
einer Ethik der So-
zialen Arbeit**

Einladung

zur Theoriereihe reflexive Supervision

**Wissenschaftliche Fachtagung der Zeitschrift
Forum Supervision und des Weiterbildenden
Masterstudiengangs Supervision und Beratung.**

Empirische Sozialwissenschaften rekonstruieren die Bedingungen der Wirklichkeit sozialer Praxis (was der Fall ist), Ethik rekonstruiert die Bedingungen der Möglichkeit moralisch gerechtfertigter Praxis (was der Fall sein soll). Beide Wissenschaften verbindet methodisch ihr rekonstruktiver Zugang personaler Praxis (in die wir immer teilnehmend verstrickt sind), wodurch sie sich von einem naturwissenschaftlich-theoretischen Zugang (der von der Fiktion des unbeteiligten Beobachters lebt) unterscheiden. Soziale Arbeit sowie die professionelle Pflege implizieren wie jede Praxis Handlungsziele, die der ethischen Reflexion und Rechtfertigung bedürfen, um die ethischen Grundsätze herzuleiten und zu begründen, an denen sich eine reflexive, der unantastbaren Würde eines jeden Menschen bewusste Supervision sozialer Arbeit bzw. professioneller Sorge und Pflege orientiert. Dazu soll zunächst der Charakter von Ethik im Vergleich und Unterschied zu theoretischen Sozialwissenschaften in ihren interdependenten Aspekten und Grundsätzen (Individuum – Gesellschaft – Welt; Ethik – [Verfassungs-]Recht – Politik; vormodernes Erbe und moderne Transformationen; Menschenwürde – Menschenrechte – Fakten) nahegebracht werden. Das daraus resultierende Diagramm dient dazu, eine ethische Urteilsbildung und Standortbestimmung als Basis einer am konkreten Fall orientierten reflexiven Supervision im Dienst einer aufgeklärten emanzipatorischen Pflege und sozialen Arbeit zu unterstützen.

Termin: 02. September 2023 von 9:30-15:30 Uhr

Die Veranstaltung findet online statt. Die Teilnahme an der Veranstaltung ist kostenlos.

Anmeldung bis zum 20.08.2023 über: forumsupervision.tagung@uni-bielefeld.de

Vortragsprogramm/-zeiten:

09.30-10:00 Uhr:

Begrüßung und Einführung in das Thema:

Prof. Dr. Katharina Gröning, wissenschaftliche Leitung

10:00-11:15 Uhr:

Dr. theol. Heike Baranzke: *„Ethische Selbstaufklärung über die moralischen Implikationen der reflexiven Supervision – Grundlinien einer Ethik der Sozialen Arbeit“*

11:30-12:30 Uhr

Dr. Miriam Bredemann: *„Geschlecht, Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechtersensibilität im Supervisiondiskurs“*

Mittagspause

13:00-14:30 Uhr

Diskussion und Resonanzgruppen

14:45-15:30 Uhr

Auswertung und Ergebnissicherung

Zu den Personen:

Dr. Heike Baranzke: Ethikerin; Lehrbeauftragte für Theologische Ethik an der Bergischen Universität Wuppertal. Erforschung von Wesen und Grundlagen der Ethik und dem Verhältnis von Ethik und empirischen Wissenschaften in vielfältigen interdisziplinären Arbeitsgruppen und Forschungsprojekten mit dem Fokus auf die Entfaltung des ethischen Topos der universalen Würde des Menschen in diversen Praxiskontexten.

Dr. Miriam Bredemann: Sozialpädagogin, Verhaltenswissenschaftlerin B. A., Supervisorin M. A., arbeitet in freier Praxis. Promotion in 2022 zum Thema „Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit in der Supervision“ an der Universität Bielefeld mit summa cum laude.

Autor*innenverzeichnis

Aringer, Nina

Supervisorin, Lektorin für Fachdidaktik an der Universität Wien, AHS-Lehrerin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg, Lösungsorientiertes Arbeiten in Belastungssituationen, Beratung.

Kontakt: nina.aringer@univie.ac.at

Becker-Lenz, Roland

Prof. Dr. phil.; Studium der Sozialarbeit an der FH-Frankfurt am Main sowie Studium der Soziologie an der J.W. Goethe-Universität Frankfurt am Main, Promotion und Habilitation in Soziologie, Berufstätigkeit als Sozialarbeiter, Berufstätigkeit als Soziologe an außeruniversitären Instituten und einem Verein, seit 2001 Professor an der Fachhochschule Nordwestschweiz bzw. einer darin aufgegangenen Vorgängerinstitution.

Kontakt: roland.becker@fhnw.ch

Bredemann, Miriam

Dr. phil.; Supervisorin M.A., Dipl. Soz.-Päd., Soz. Verhaltenswiss., B.A., ist Supervisorin in freier Praxis und Dozentin und Lehrsupervisorin im weiterbildenden Masterstudiengang Supervision und Beratung am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung e.V. (ZWW) an der Universität Bielefeld.

*Kontakt: info@diskurs-bredemann.de
Homepage: www.diskurs-bredemann.de*

Friesel-Wark, Heike

Prof. Dr. phil.; Professorin an der Fliehdner-Fachhochschule Düsseldorf mit den Schwerpunkten Beratung und Fallverstehen, Theorien und Handlungskonzepte Sozialer Arbeit. Mit-Herausgeberin des Forum Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision. Freiberufliche Supervisorin (M.A, DGSv).

Kontakt: friesel-wark@fliedner-fachhochschule.de

Gröning, Katharina

Prof. Dr.; a.D. Professorin für pädagogische Beratung an der Universität Bielefeld; Wissenschaftliche Leitung des weiterbildenden Masterstudiums Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld und Supervisorin (DGSv).

Kontakt: katharina.groening@t-online.de

Heimann, Regina

Dr. phil., Dipl. Päd; Studiengangskordinatorin beim Masterstudiengang „Supervision und Beratung“ an der Universität Bielefeld. Freiberuflich in Weiterbildung, Beratung und Supervision so-

wie offener Studienberatung an Schulen. Ehemals Gastprofessorin an der HS Düsseldorf. Lehr-
aufträgen an unterschiedlichen Hochschulen zu Habitusreflexivität in Beratung. Publikationen zu
Habitusensibilität und Habitusanalyse im Feld von Supervision und Beratung.

Kontakt: regina.heimann@uni-bielefeld.de

Homepage: www.regina-heimann.de

Heitmann, Tina

M.A. Supervisorin, tätig als Lehrkraft für besondere Aufgaben in der AG7 an der Fakultät für
Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, sowie als freiberufliche Supervisorin in Güters-
loh.

Kontakt: tina.heitmann@supervision-heitmann.de

Kaletka, Sascha

Logopäde; B.Sc. Angewandte Therapiewissenschaften; M.A. Beratung und Supervision. Mitar-
beiter im Sozialpädiatrischen Zentrum Wuppertal; freiberuflicher Supervisor (DGSv).

Kontakt: saschakaletka@gmail.com

Kerschgens, Anke

Prof. Dr. phil.; Soziologin, gruppenanalytische Weiterbildung, arbeitet zu Familie und Geschlech-
terverhältnissen, Fallarbeit, Entwicklungspsychologie und hermeneutischen Methoden.

Kontakt: kerschgens@fliedner-fachhochschule.de

Lebeda, Dorothee

Prof. Dr. phil.; Professorin im Fachbereich Gesundheitswesen an der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen: Pflegepädagogik mit dem Schwerpunkt Beratung; Krankenschwester, Dip-
lom Pflegewissenschaftlerin, M.A. Supervision (DGSv).

Kontakt: d.lebeda@katho-nrw.de

Rauschenberger, Petra

Prof. Mag.; Supervisorin, Professur an der Pädagogischen Hochschule Wien, Lektorin für Inklus-
sive Pädagogik an der Universität Wien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg,
Personbezogene überfachliche Kompetenzen, Sprachheilpädagogik, Inklusive Bildung, Beratung.

Kontakt: petra.rauschenberger@phwien.ac.at

Schnieder, Henning

Lehrt an der Hochschule Emden-Leer; Freiberuflicher Supervisor (DGSv; Master of Arts), staat-
lich anerkannter Sozialarbeiter; Berater und Moderator; Dipl. Verwaltungswirt und ehemaliger
Polizeikommissar.

Kontakt: schnieder@supervision-beratung.net

Schubert, Inge

Dr. phil.; Soziologin, Supervisorin und Gruppenlehranalytikerin (IGA, D3G), war Professorin für psychosoziale Grundlagen der Sozialen Arbeit an der Fliehdner-Fachhochschule in Düsseldorf.

Spengler, Tina

M. A. Supervision und Beratung, M. A. Politikwissenschaft, B. A. Sozialwissenschaften, freiberufliche Supervisorin und Coach (DGSv), hauptberuflich als Führungskraft im Mittelstand tätig.

Kontakt: kontakt@supervision-coaching-spengler.de

Homepage: www.supervision-coaching-spengler.de

Walpuski, Volker Jörn

Dr. phil.; M. A. Mehrdimensionale Organisationsberatung (Universität Kassel), M. A. Diakonienmanagement (Kirchliche Hochschule Wuppertal-Bethel), Diplom-Religionspädagoge (EFH Hannover), Supervisor und Coach (DGSv), Mediator (Bundesverband Mediation) und zertifizierter Onlineberater. Studiengangskoordinator des Masterstudiengangs Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld sowie freiberuflicher Supervisor und Organisationsberater. Publikationen: <https://orcid.org/0000-0002-9628-0283>.

Kontakt: volker.walpuski@uni-bielefeld.de

Homepage: www.orevo.de